Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Інститут природничо-географічної освіти та екології
кафедра іноземних мов

Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог

Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції

5 листопада 2014 року

Київ 2014

Нові концепції викладання іноземної мови в світлі сучасних вимог: Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції, 5 листопада 2014 року / Укл. Г.А.Турчинова, О.О.Яременко-Гасюк, М.О. Шутова – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2014 - 155 с.

До збірки увійшли матеріали доповідей, де висвітлюються питання формування іншомовної комунікативної компетенції, особливостей новітніх підходів до системи організації навчального процесу з іноземних мов, контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції та лінгвістичні та літературознавчі концепції міжкультурної комунікації в сучасній освіті.

Матеріали доповідей учасників конференції подаються в авторській редакції

Рекомендовано Вченою Радою
НПУ імені М.П.Драгоманова
Протокол № _____ від _____ 2014 року

РЕДАКЦІЙНА РАДА

В. П. Андрущенко - доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор НПУ імені М.П.Драгоманова

С.Ю. Ніколаєва – доктор педагогічних наук, професор, Київський національний лінгвістичний університет

В.П.Покась – кандидат педагогічних наук, професор, директор Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

Г.В.Турчинова – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри іноземних мов Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

С.М.Іваненко – доктор філологічних наук, професор кафедри іноземних мов Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

О.О.Яременко-Гасюк - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

М.О.Шутова - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, докторант Київського національного лінгвістичного університету

ВІТАЛЬНІ СЛОВА

Андрущенко Віктор Петрович.

- ректор Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, доктор філософських наук, професор, академік АПН України

Покась Віталій Петрович

- директор Інституту природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої школи України

Турчинова Ганна Володимирівна.

- завідувач кафедри іноземних мов Інституту природничо-географічної освіти та екології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, кандидат педагогічних наук

Шановні учасники та гості конференції!

Дозвольте привітати Вас з початком роботи міжнародної конференції, присвяченої актуальним питанням навчання іноземної мови у середній та вищій школах, а також обговорення питань лінгвістичних та літературознавчих концепцій міжкультурноіі комунікації в сучасній освіті. Хочу зазначити, що проблема навчання іноземної мови, а також виховання культурної, толерантної, високодуховноіі особистості завжди турбувало суспільство. І зараз, коли суспільство, врешті решт, з'ясувало для себе шлях, по якому треба йти, ці питання набирають особливого значення. Європейський вибір для України - це не просто географічне поняття. Це, передусім, вибір шляху розвитку в напрямі європейської цивілізаційної моделі, йдучи яким можна досягти прогресу в усіх сферах життедіяльності суспільства і держави. І знання іноземної мови в сучасному світі виступають не тільки як можливість ознайомлення з іншою культурою, традиціями, історією, але і як необхідність, яка дозволяє сучасній людині відчувати себе громадянином цивілізованого світу.

Прийняття нового закону про вищу освіту, надає нам можливість підтягнутися до європейських стандартів та удосконалити процес підготовки фахівця з середини, через кількісні та якісні зміни в організації, методичному забезпеченні, змістовному наповненні навчально-виховного процесу. Усі ми з Вами є не тільки науковцями, але ,перш за все, вчителями та вихователями для своїх учнів та студентів. І саме від нас залежить, яким буде суспільство через п'ять, десять, двадцять років. Саме ми з Вами несемо відповідальність за те, чи стануть наші учні висококультурними, освіченими, толерантними та та патріотичними людьми.

Враховуючи важкий час, який переживає наша країна, саме ми повинні підтримати нашу молодь. Виховувати і надавати приклади людяності, доброти, допомоги. Спираючись на твори світової літератури, виховувати в учнях та студентах почуття гідності, цінності власної країни, розуміння того, що не існує поняття" гарної чи поганої" мови. Усі мови - гарні. Абсолютно не можна протиставляти одну мову іншій. Кожна мова- перлина. Кожна має право на існування. Кожну мову треба берегти та розвивати. Будь - яка мова гідна того, щоб її вивчали.

Тому, зважаючи на актуальність питань, що передбачення для обговорення під час конференції, фахові доповіді та дискусії будуть сприяти розвитку української науки та вдосконаленню процесу навчання іноземної мови та виховання громадянина нашої країни. Хочу побажати, щоб наша праця була успішною, а прагнення творити на благо України - невичерпним

Forst-Battaglia

- Gesandter der Republik Osterreich, Direktor des Österreichischen Kulturforums Kiew

SPRACHDIDAKTIK UND SPRACHENPOLITIK

Meine sehr geehrten Damen und Herren!

In unserer heutigen, globalisierten Welt ist die Kenntnis mehrerer Sprachen aus vielerlei Gründen äußerst wichtig: wir bereichern unsere Horizonte, lernen so die geistigen Leistungen und Sichtweisen anderer kennen, kommunizieren besser über Grenzen hinweg, was uns das Reisen und Arbeiten, die soziale und wirtschaftliche Beweglichkeit dank eines umfassenden kulturellen Verständnisses wesentlich erleichtert.

Mir als Direktor des Österreichischen Kulturforums ist die Verbreitung des Deutschen, ja unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Sprachvariante – soeben konnten wir auf das fünfjährige Jubiläum der Vergabe des Österreichischen Sprachdiploms in der Ukraine durch den Kulturverein Widerstrahl zurückblicken - ein wichtiges Anliegen.

In Europa wurde die Förderung der Mehrsprachigkeit als politische Notwendigkeit erkannt, sollen die Völker des Kontinents bei Wahrung dessen natürlicher Plurilingualität näher zusammenrücken. Mehrsprachigkeit wird als Kulturkompetenz erkannt, nicht nur als Wert an sich, sondern als Sprungbrett zu einer Fülle von Entfaltungsmöglichkeiten, die dem eindimensional Einsprachigen verschlossen bleiben. Sprachunterricht in allen Bildungsbereichen ist das Sprungbrett zur Mobilität.

Das Recht auf den Schutz der eigenen Sprache bleibt ein fundamentales Menschenrecht, das niemandem verwehrt werden darf und das neben der Anerkenntnis der Vielfalt von Kulturen und Religionen zu den Grundrechten der Bürger der Europäischen Union zählt. Diesem Diskriminierungsverbot steht als positives Recht das Prinzip der Chancengleichheit gegenüber, auf Grund dessen 2001 das Europäische Jahr der Sprachen ausgerufen wurde: „Europa ist mehrsprachig und wird es stets bleiben. Sprachenlernen eröffnet neue Chancen. Jeder kann es schaffen“, so hieß es in der damaligen Erklärung der Europäischen Kommission, die dann 2004 einen besonderen Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt erarbeitet hat.

Die Ukraine gehört heute zwar nicht der EU an, doch hat sie bereits ein umfassendes Assoziierungsabkommen mit der Union unterzeichnet. Schon der Europarat, dem die Ukraine seit langem angehört, hat die Zielvorstellungen dieser Sprachenpolitik mit der Europäischen Kulturkonvention von 1954 grundsätzlich vorweggenommen. Das Erlernen von Fremdsprachen soll die Mobilität von Personen und Ideen erleichtern, die europäische Zusammenarbeit und den Zugang zu Informationen verbessern, Vorurteile und Intoleranz überwinden helfen, die Bevölkerung auf eine demokratische europäische Staatsbürgerschaft vorbereiten, ja das weitschichtige europäische Erbe erhalten und entwickeln. Im Unterricht sollten fächerübergreifende Bezüge zwischen dem Sprachenlernen und anderen Gegenständen hergestellt werden.

Eine Eurobarometer-Umfrage hat 2005 ergeben, daß 56% der EU-Bürger sich in einer anderen als ihrer Muttersprache unterhalten können und 28% bereits in zwei weiteren Sprachen. Ein Ideal bleibt die Formel „Muttersprache+ zwei“. Die Kenntnis mehrerer Sprachen nimmt eindeutig zu.

Eine besonders wichtige Rolle kommt den Übersetzern und Dolmetschern zu, die als beständige Sprachmittler zu wirksamen Brückenbauern werden können .Ihnen, die Sie diesen Weg einschlagen wollen, oder die als Sprachlehrer oder Sprachforscher sich der Praxis und der Theorie der verbalen Kommunikation verschreiben, wünsche eine interessante Konferenz und viel Erfolg bei der Bewältigung Ihrer verantwortungsvollen Aufgabe.

Ich danke Ihnen für die Gelegenheit, diese kleine Botschaft der Ermutigung geben zu können und beglückwünsche die Veranstalter zu Ihrer ausgezeichneten Initiative, diese Tagung in Kiew abzuhalten. Alles Gute!

Gesandter Dr.Jakub FORST-BATTAGLIA

Тези
наукових доповідей

Астаф’єва ГМ., Панов С.Ф.
Київська державна академія водного транспорту
імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОЇ ГАЛУЗІ

Проблема формування соціальної відповідальності мовної підготовки фахівців водного транспорту виступає об’єктивною закономірністю трансформаційного руху суспільства. Вона безпосередньо пов’язана із сучасними тенденціями розвітку морської галузі і впровадженням ідеї нової освітньої системи, особливою рисою якої є її напрям на формування у майбутніх фахівців новітньої формації не тільки знань, умінь та навичок, але й особливих фахових професійних компетентностей. У розвинених країнах світу спостерігається перехід до нового компетентнісно-орієнтованого змісту освіти, що обумовлене зараз суттєвими змінами та причинами.

По-перше, система освіти, яка була спрямована на засвоєння системи знань і яка задовольняла індустріальне суспільство ХХ століття [2] перестала задовольняти потреби сучасного інформаційного суспільства, яке швидко змінюється та розвивається. Традиційна освіта забезпечувала бакалаврів, спеціалістів, магістрів вищих навчальних закладів задовільним рівнем технічних знань, певними навичками та уміннями, але з розвитком сучасних інформаційних технологій, ці уміння та навички втратили своє попереднє значення. Сам феномен знання, як основи, і його співвідношення з суспільною практикою суттєво змінилися. Пріоритетною сферою професійної діяльності людини стало постійне добування інформації, що є умовою існування будь-якого виробництва та стадій його кола життя (коло якості освіти, яке включає низку ступенів розвитку: проектування, розробка, випробування, експлуатація [4].

По-друге, розвиток сучасного суспільства, залежить від інтелектуального та духовного розвитку особистості. Людський фактор стає неодмінною умовою функціонування "сучасної економіки". Тому нова система освіти повинна бути орієнтована на підготовку висококваліфікованих фахівців, які зможуть орієнтуватись в сучасному суспільстві, інформаційному просторі, будуть конкурентоздатними, конкурентоспроможними та мобільними.

В основу традиційної системи освіти підготовки фахівців покладено два підходи в організації навчального процесу. Головною рисою першого є зміст навчання, тобто, у першу чергу, до уваги береться що саме викладається студентам. Другий підхід базується на процесі навчання, тут головним є те, як викладається студентам той, чи інший навчальний матеріал [5].

До створення новій системі освіти пропонується застосування фахового компетентнісного підходу, який акцентує увагу на кінцевих результатах освіти, що виходять за межі традиційної системи. Результатом такого підходу до освіти є те, що розглядається не кількість засвоєної інформації, а здатність фахівця застосовувати її в різних проблемних ситуаціях та самостійно набувати ту

інформацію, якої дуже бракує у технічних та наукових галузях. Тобто, наявність або відсутність необхідних фахових компетентностей у фахівця після закінчення навчального закладу і є кінцевим етапом навчання.

Сутність ідеї компетентнісного підходу у рамкових програмах мовної системи освіти у працях зарубіжних науковців полягає в тому, щоб підготувати нове покоління працівників, здатних адаптуватися до виробництва, яке постійно змінюється. Ця система освіти повинна сприяти підвищенню конкурентоспроможності фахівців на ринку праці та скороченню безробіття за рахунок підготовки гнучкої та кваліфікованої робочої сили

Згідно міжнародного стандарту ISO/FDIS 26000 «Керівництво з соціальної відповідальності» - соціальна відповідальність – це відповідальність організації за вплив її рішень та діяльності на суспільство та оточуюче середовище через прозору і етичну поведінку, яка сприяє сталому розвитку та узгоджується з міжнародними нормами поведінки та інтегрована у діяльність всієї організації [3]. Міжнародна практика показує, що соціальна відповідальність допомагає всім інституціям суспільства та компаніям підвищувати ділову репутацію, встановлювати довірчі відносини з державою і суспільством [1].

Розвиток компетентності майбутніх фахівців водного транспорту на базі гармонійно поєднаної теоретичної та практичної підготовки повинен здійснюватися на основі новітньої системи навчання, яка втілюється в навчальний процес при адаптації її до болонського процесу.

Фундаментально-теоретична та прагматично орієнтована система розвиваючого навчання фахівців водного транспорту повинна включати наскрізну теоретичну самостійно - пізнавальну діяльність студентів (СПДС).

Основний етап розвитку компетентності майбутніх фахівців водного транспорту для методичного забезпечення СПДС складає науково-методичні комплекси дисциплін для студентів, а це: план-графік начального процесу; календарно-тематичний план; графік СПДС; навчальний матеріал; тематичні контролюючи - навчальні завдання; експериментальні завдання; тематичні проблемні кваліфікаційні завдання, завдання комп’ютерного контролю.

Наскрізна практична фахова підготовка – це паралельний етап розвитку мовної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Astafieva G. On the Principles of Corporate Social Responsibility and Environmental Issues. Розширюючи обрії: зб. тез дев’ятого міжнар. форуму студ. і молодих учених, 3-4 квітня 2014 р., м. Дніпропетровск / за ред. О.І. Шарова, С.І. Кострицької; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ , 2014. – Т. 2. - С. 90.

2. Гєлбрейт Дж. Новое индустриальное общество: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1969. – 480 с.

3. Міжнародний стандарт ISO/FDIS 26000 «Керівництво з соціальної відповідальності» // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ksovok.com/doc/iso_fdis_2600_rus.pdf**.**

4. Panov S.F. Qualitatsmanagement und Qualitatssicherung im Ausbildung. // Наукові записки. Серія «Філологічна» – Острог: Відавництво Національного університету «Острозька академія», 2008. – Вип. 9. – С.571–574.
5. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун //Рідна школа. – 2005. -№ 1. – С. 65-69.

Бецько О.С.
Національний технічний університет України «КПІ»

ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТЬ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА

Планування занять, зазвичай, є проблемою для молодого викладача і не лише для нього. Зважаючи на наявність підручників іноземного видавництва з чіткою структурою подання матеріалу та вказівками для викладача, дехто з викладачів вважає, що планувати заняття нема потреби, не економно та марно. Хтось скаржиться на нестачу часу на планування, інші кажуть, що методику, яку вони використовують, не можна легко охарактеризувати у форматі формального плану, а план може обмежити їх свободу у взаємодії з групою. Інші вважають своїм пріоритетом створення особливої атмосфери, взаєморозуміння, тощо. Ще одним аргументом проти планування є бажання поекспериментувати чи попрацювати над певними аспектами мови окремо. Зрештою, хтось скаже, що зміст заняття чи його цілі можуть виникати і змінюватись в ході заняття, а не бути попередньо запланованими, а тому вони можуть планувати «на ходу». Так, планування занять має певні недоліки. Розробка планів занять з дисципліни з усіма деталями далеко наперед таки може виявитися марнуванням часу, тому що світ починає змінюватися, щойно ви розпочинаєте новий курс, і те, що ви приготували заздалегідь, може виявитися непридатним чи не релевантним на момент реалізації. Планування в деталях може призвести до втрати гнучкості в програмі, може позбавити викладача уміння реагувати на зміни. Зрештою, якщо план написаний в очікуванні певної перевірки, де контролюючий орган встановлює правила стосовно того, що має міститися в плані і як досягти того, що туди включено, тоді в результаті вийде лише демонстрація заняття з доданою до нього документацією, а не навчальна подія, підкріплена корисним робочим документом. В даному разі планування і власне написання плану відбуватиметься не для тих людей – для аутсайдерів, а не для студентів.

Проте, переважна більшість викладачів впродовж усієї своєї викладацької практики продовжують планувати заняття, навіть, якщо їх плани не є цілком формальними, адже альтернативи формальним планам існують. Тому розуміння процесу планування та розробки окремих планів дуже важливе у

формуванні методичної компетенції викладача, оскільки планування, в широкому сенсі, являє певну ментальну картину, яка є у кожного працюючого викладача. Під плануванням можна розуміти все, що робить викладач, коли каже, що він планує заняття, наприклад, слухає студентів, запам'ятовує, візуалізує, робить нотатки, гортає методичні (та інші) журнали, репетирує чи просто п'є чай, дивлячись в простір та розмірковуючи [6, с. 180]. Саме це дає нам право вважати, що питання планування занять є досить актуальною проблемою сьогодення та варте всебічного дослідження. Позитивний зарубіжний досвід з цього питання викликає у нас велику зацікавленість, тому ми спробуємо узагальнити його в даній роботі і довести, що планувати заняття не лише доцільно, а й необхідно.

Проблема планування розкривається в роботах багатьох іноземних науковців, як от, Пенні Ур, Джуліан Едж, Джеремі Хармер, Джим Скрівенер, Джейн Вілліс, Тесса Вудвард, Ен Маламах-Томас тощо, на які ми будемо спиратися.

Розроблення плану заняття ґрунтується на орієнтовних навчальних цілях, які стають вирішальними під час складання плану заняття, а навчальний контент, форма заняття та його методи обираються згідно з поставленими цілями. План – це ескіз, за яким викладач формує своє бачення головних етапів роботи, які протягом розробки плану набувають певного змісту. Розподіл часу показує, що заняття обмежується часом, що потрібно враховувати, щоб досягти поставлених цілей.

Входячи в клас, викладач повинен чітко усвідомлювати, що він хоче робити. Якісь речі під час заняття можуть відбуватися мимоволі, бо неможливо повністю передбачити, як студенти реагуватимуть на те чи інше завдання, проте, якщо викладач щонайкраще підготовлений, він з найбільшою вірогідністю впорається з усіма несподіванками. Цілком можливо провести заняття без попереднього планування, проте останнє розширює можливості вибору, що, в свою чергу, підвищує шанси викладача на проведення вдалого заняття. Молодий викладач змушений готувати детальний письмовий план заняття, але він мусить також усвідомлювати, що планування – це, головним чином, вміння мислити чи процес мислення. Планувати – це значить уявити заняття ще до того, як воно відбудеться. Планування включає передбачення, очікування, послідовність, структурування та спрощення. Іноді здається, що головним умінням в плануванні є візуалізація; викладач повинен вміти уявити наперед, як відбуваються події, як звучать відповіді та почуваються студенти. Написаний план – це свідчення того, що викладач здійснив цей процес мислення, це підказка того, що він задумав раніше, але це не святе писання, щось цілковито конкретне. Скрівенер каже: готуйтесь ретельно, але в класі навчайте студентів, а не план [4, с. 109]. Це значить, що треба завжди бути готовим реагувати на запити студентів і адаптувати все, що було заздалегідь підготоване, в ході заняття, навіть, якщо так трапиться, що доведеться викинути геть розроблений план. Ретельний план – це кінцевий продукт логічного мислення від заняття до заняття і навіть далі крізь увесь контент. Тоді викладач отримує додаткові можливості впоратися з проблемами на занятті, а

не додумувати, як це зробити в його ході. Проте ті викладачі, які турбуються лише про неухильне дотримання плану аж до останньої букви, не зможуть реагувати на те, що фактично відбуватиметься в класі.

Планування передбачає міркування про наступне:

– атмосферу, яка підтримуватиметься в групі, як почуватиметься кожний окремий студент на час набуття нового досвіду;

– студентів і те, як вони будуть задіяні під час заняття, чи будуть вони задоволені заняттям та чи отримають вони якусь користь від заняття;

– цілі стосовно того, чого досягнуть студенти і що викладач планує досягти сам;

– навчальний момент (предмет та тема);

– завдання та навчальні прийоми;

– проблемні моменти;

– матеріали;

– менеджмент.

Хармер визначає планування як мистецтво поєднання багатьох різних елементів у зв'язне ціле таким чином, щоб кожне заняття мало свою ідентичність, яку студенти здатні розпізнавати, працювати в її межах та відповідно реагувати. Плани, хоча і допомагають викладачам визначити цілі та передбачити потенційні проблеми, є лише пропозиціями до дії, а не сценаріями, яких треба неухильно дотримуватися [2, с. 308].

Перед тим як братися до планування заняття, необхідно розглянути низку визначальних факторів, як от рівень знань студентів, їх освітній та культурний досвід, рівень мотивації, їхні стилі навчання. Такі знання простіше отримати, коли викладач вже мав справу з групою. Починаючи новий курс, викладач повинен зробити все можливе, щоб якомога краще зрозуміти студентів, перш ніж приймати рішення про цілі навчання. Невід'ємною складовою тут є і знання змісту та структури навчальної програми, а також вимог до іспитів. Тепер, коли викладач повністю «озброєний», можна братися до реалізації основних елементів планування: вправи, уміння, мовні явища, зміст. Розмірковуючи про ці елементи, викладач бере до уваги не лише свої знання про студентів, але і потребу створення сприятливого балансу між різноманітністю та зв'язністю. Маючи в арсеналі всі ці уявлення, викладач нарешті може пропустити їх крізь призму практичної реальності, де всі знання про клас, в якому він проводить заняття, обладнання, яке він використовує, час який йому відведений на заняття, та ставлення установи, в якій він працює – все сприяє концентрації планування на тому, що він збирається робити [2, с. 309].

Письмові плани – це не лише пропозиції до дії, а й свідчення про те, що мало місце на занятті. Ця пропозиція до дії, трансформована у справжню дію на занятті, покликана викликати у студентів певну реакцію [3, с. 5]. Тому, перебуваючи в процесі планування, викладач завжди може озирнутися назад, щоб пригадати, що вже зроблено, щоб вирішити, що робити далі. Оскільки, іноді викладач змушений видозмінювати свій план, в залежності від реакції студентів, йому слід письмово фіксувати, наскільки вдалими були ті чи інші

вправи, якими видами діяльності вони були замінені, як вдало, якого досвіду набули студенти під час заняття і викладач у тому числі, бо це забезпечить гнучкість викладача в майбутньому, якщо він захоче використати той самий матеріал та змінити свої підходи щодо його добору та навчальних прийомів. Планування заняття в цьому сенсі дозволяє викладачеві стати само спостерігачем і сприяє його власному розвитку.

Отже, з вищезазначеного ми бачимо, що планування потрібне викладачеві, і на те є низка причин:

– продумування заздалегідь допомагає (особливо недосвідченому викладачеві) зменшити відчуття невпевненості, ба, навіть, паніки та, натомість, надихає викладача, забезпечує впевненість та послідовність, вносить ясність;

– додає впевненості студентам. Вони розуміють, що викладач провів якийсь час, думаючи про них. Це піднімає рівень професіоналізму викладача в очах студентів;

– зобов'язує навчитись розташовувати навчальні матеріали в певній послідовності, розраховувати час на виконання вправ;

– допомагає викладачеві розвинути свій власний стиль викладання;

– забезпечує основу та загальні обриси заняття;

– гарантує рефлексію (робота над тим самим планом до заняття і критичні міркування після нього є запорукою того, що студенти в майбутньому отримають збалансовану «суміш» з різних матеріалів, контенту та видів діяльності упродовж усього курсу навчання).

Яким би не був формат плану, він дає викладачеві можливість усвідомити, кого він (викладач) буде навчати, що він буде викладати студентам, як студенти будуть вивчати запропоновані матеріали, за допомогою чого і кого вони будуть це робити та як довго триватиме кожний етап навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Edge J. Essentials of English Language Teaching / J. Edge. – London: Longman, 1993. – 142 p.
2. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Third Edition / J. Harmer. – London: Longman ELT, 2001. – 384 p.
3. Malamah-Thomas A. Classroom Interaction / A. Malamah-Thomas. – Oxford University Press, 1987. – 150 p.
4. Scrivener J. Learning Teaching: a Guidebook for English Language Teachers. Second Edition / J. Scrivener. – London: Macmillan Publishers Limited, 2005. – 431p.
5. Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory / P. Ur. – C: Cambridge University Press, 1991. – 375 p.
6. Woodward T. Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classes / T. Woodward. – C: Cambridge University Press, 2001. – 249p.

Бінецька Д. І.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ УНІВЕРСИТЕТУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ

Однією з вимог до особистості майбутнього вчителя іноземної мови є те, що він повинен орієнтуватися в потоці інформації, що швидко змінюється, вміти порівнювати, аналізувати, узагальнювати, знаходити найкращі варіанти рішень, тобто досліджувати конкретні педагогічні ситуації; знаходити причину неуспішності учня чи особливостей засвоєння ним матеріалу; вміти здійснювати пошукову діяльність, постійну самоосвіту, бачити перспективи власної самоосвітньої траєкторії і планувати стратегію її розвитку, тобто мати високий рівень дослідницьких умінь.

Особливої актуальності набуває ця проблема саме для майбутнього вчителя іноземної мови, оскільки, в змісті професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови значна частина часу приділяється формуванню специфічних для гуманітарних спеціальностей якостей, зокрема комунікативної компетентності, і лише незначний відсоток – формуванню дослідницьких умінь.

Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов завжди приділялася увага. Йдеться, зокрема, про такі аспекти, як: методологічні основи сучасної філософії освіти (І.Зязюн, В.Кремень), проблеми неперервної професійної освіти (С.Гончаренко, Н.Ничкало, Я.Цехмістер), вищої педагогічної освіти (В.І.Луговий, М.Євтух, О.П.Мещанінов). Розроблено системи різнорівневої і ступеневої підготовки фахівців (А.Лігоцький), теоретико-методологічні засади особистісно-зорієнтованої освіти (М.Чобітько), професійної підготовки майбутніх учителів-філологів (О.Семеног).

У педагогічних працях висвітлено концептуальні засади навчання іноземної мови як основної або другої спеціальності (І.В.Алексашенкова, В.М.Богородичка, В.О.Горіна, І.І.Кітроська, Б.А.Лапідус, Є.І.Пасов, Г.В.Рогова та ін.).

На сучасному етапі розвитку освітньої теорії і практики в монографіях, дисертаціях та інших наукових працях висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції „середовище” (К.Ясперс, В.Ясвін, С.Сергеєв тощо) та „освітнє середовище” (Є.Бондаревська, А.Лукіна, Л.Кепачевська, І.Улановська та ін.).

Аналіз сучасного стану вузівської підготовки майбутніх учителів уможливив і виявлення суперечності між об’єктивною потребою в сформованості в майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь та реальним станом організації процесу їх формування умовах освітнього середовища університету. Подоланню цієї суперечності, на нашу думку, найбільшою мірою сприятиме розгляд освітнього середовища університету як

педагогічної системи, функціонування якої підпорядковано меті створення організаційно-педагогічних умов та надання можливостей для активного долучення студентів до навчально-дослідницької діяльності.

Дослідницькі уміння майбутніх учителів іноземних мов розглядаємо як інтегроване психічне утворення, до складу якого входять інтелектуально-творчі, інформаційні та організаційні уміння.

До внутрішніх чинників, що впливають на формування у студентів – майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь відносимо наявність у студентів позитивної мотивації до професії вчителя та відповідальності за високий рівень дослідницьких умінь; наявність пізнавальної активності й самостійності в діях, спрямованих на виконання навчально-дослідницького завдання. До зовнішніх – наявність навчально-розвивального середовища, у якому здійснюються в аудиторний і позааудиторний час систематичні вправляння у виконанні навчально-дослідницьких завдань; практична спрямованість змісту навчально-дослідницьких завдань; застосування матеріальних, процесуальних і внутрішніх засобів освітнього середовища для цілеспрямованого формування дослідницьких умінь.

Організаційно-педагогічними умовами формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь вважаємо використання елементів проблемності під час аудиторних та поза аудиторних занять, наявність у студентів іноземних мов мотивації до оволодіння професією вчителя та включення до змісту лінгвістичних дисциплін завдань педагогічного спрямування.

Нами виділено чотири рівні сформованості дослідницьких умінь та визначено їх загальнодидактичну характеристику з урахуванням способу виявлення студентами.

Доведено також, що реалізація педагогічних умов з метою формування дослідницьких умінь майбутніх учителів іноземних мов передбачає:

- добір змісту навчання з урахуванням цілей навчання (формування предметних, загальнофаховихкомпетентностей, самостійності, здатності до самонавчання тощо);
- використання методів, засобів, організаційних форм навчання адекватних майбутній професійній діяльності студентів з врахуванням закономірностей процесу професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов;
- орієнтація студентів на самостійну роботу, використання індивідуального досвіду, відповідна організація цього виду навчальної діяльності студентів;
- створення умов для побудови студентами індивідуальних освітніх маршрутів, відповідно до їхніх потреб у самовизначенні, самоорганізації, саморозвитку;
- використання системи психологічних і педагогічних засобів формування професійно важливих якостей, професійної мотивації, професійної спрямованості, професійної готовності майбутніх учителів іноземних мов.

Результати дослідно-експериментальної роботи переконливо доводять, за наявності педагогічних умов з метою формування дослідницьких здібностей в ході професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов спостерігалося значне (порівняно з контрольними групами) зменшення кількості студентів в експериментальних групах, що досягли початкового рівня дослідницьких умінь. Водночас в експериментальнихгрупахспостерігавсястійкийріствисокого та середньогорівнязазначених умінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульненавчання; Навч. посіб. – К.: ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Загвязинский В.Н. Методология и методика дидактического исследования – Москва, 1982.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии:Учебник для студ.высш. и средн.учеб.завед.,обуч. по пед.спец. и направ. / Под ред.С.А.Смирнова. - 4-е изд.,исправ. - Москва : Академия, 2000. - 512 с.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. – К.: Рад. школа, 1988. – 304 с.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11 т. // АПН РСФСР. – М. – Л., 1950. – Т. 10: Материалы к третьему тому “Педагогической антропологии”. – 666 с.

A.I. Vorobiova
National Technical University of Ukraine ‘Kyiv Polytechnic Institute’

PERSONALITY OF THE UNIVERSITY TEACHER AS AN IMPORTANT MOTIVATIONAL FACTOR IN SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

The issue of motivation forming towards the scientific, educational and cognitive activities of students is often the research subject being analyzed by modern psychologists and educators. Higher education teachers face the problem of not only giving knowledge to students but also motivatingthem to active perception and learning of the providedinformation. However, an important factor in motivating students to studying is the teacher himself and his/her authority. Teacher appears to students as a representative of science and opens the door to new knowledge, the perception of which depends on the authority of teacher formed by his/her personal qualities.

The interaction between teachers and students is one of the most important factors that influence the identity formation of young people. Therefore, one of the main tasks of each teacher is to be a person of great erudition. Apart from the basic

knowledge of his/her subject and thenecessary teaching methods, teachers should have a thorough knowledge of philosophy, sociology, ethics, politics, art, modern science and technology. Such extensive knowledgehelps to be an interesting interlocutor andgain respect of students through broad-minded and creative attitude to work.

Personal characteristics of teachers are of considerable importance as thepreparation of future professionals with higher education involves forming of professionally important personal qualities. However, life values can not be handed on to student in the same way as knowledge and skills. The only way to develop spirituality andform the system of values of each students is amoral culture of the teacher (his/her emotional world), which is expressed through teacher'sattitude to the world, todifferent events, students, etc. These characteristics of teachers determine their pedagogical image (reputation). No doubts, image of each teacher has a large impact on his/her relationship with students, the effectiveness of their joint work. Such reputationarises from the personality traits that teacher possesses which then form attitudes of students to the subject and studying.

All this means that teachers working in the field of higher education should demonstrate not only scientific and educational activities, but also certain personality traits that are as important as professional knowledge and skills. Personal, convincing and captivating attitude of teacher to the educational material enhances his/her impact on students and arouses their interest.

Indeed, if the teacher is truly authoritative, any of the strict rating does not detract students from studying, but stimulates their desire to correct the errors. If the respected teacher puts high marks honestly, it increases the intrinsic value of the student, the acquired knowledge becomes more significant, and the process of learning – more interesting.

Some teachers assume that the formation of their authority depends on the "official position" they occupy, but not on personal qualities. If a teacher doesn't have those personal qualities that are most valued by students, his/her authority, based only on the "position" (status) will quickly disappear. Some teachers behave too formally. They think that distance between them and students protects their authority. However, one needs to have a sense of proportion, as the successful educational and motivational process is largely dependent on mutual trust arising between teachers and students. On the other hand, it is considered inappropriateif a teacher looks for support, appreciation and respect from students by means of indulgence and concession. In such case students immediately recognize the weakness of the teacher. Much respect and affection are inspired by people having a rigid character, distinctbeliefs and views.

In the opinion of most students the authoritative teacher should possess such personal qualities as:

- kindness, responsiveness and pedagogical tactfulness;
- professional qualities;
- justice towards requirements to students and their estimation.
- high intelligence, wide erudition and profound knowledge;
- is characterized by all kinds of activity: intellectual, creative, social, etc.;

-capable of emotional cooperation;

-in case of contradiction can take responsibility.

Besides, students also like when the teacher uses some additional materials, tells interesting facts, provides vivid examples that also positively influence the formation of the teacher's authority.

The successful solution of problems faced nowadays by highereducation largely depends on teachers, their scientific and creative potential, the level of general and psychological culture, educational excellence and professionalism. The main factors for the formation of the teacher's authority is his/her personal and professional qualities, their harmonious combination creates the basic pedagogical conditions for the formation of students' motivation.

LITERATURE

1. Бех І.Д. Психологічніджерелавиховноїмайстерності: навч. посіб./ І.Д. Бех. — К.: Академвидав, 2009. — 248 с.

2. Заброцький М.М. Педагогічнапсихологія /М.М. Заброцький. – К., 2000. – 356 с.

3. Занюк С.С. Психологіямотивації :Навчальнийпосібник / С.С. Занюк. – К. : Вид. «Либідь», 2002. – 304 с.

4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Литер.изд-во, 2000. – 512 с.

5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К.Маркова, Т.А. Матис, А.Б.Орлов. – М. Просвещение, 1990. – 192 с.

Гавриленко К.М.
Національний технічний університет України «КПІ»

НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОМУ ПИСЬМОВОЮ СПІЛКУВАННЮ В НЕМОВНОМУ ВУЗІ

Необхідність досягнення належного рівня компетенції для технічних фахівців у діловому письмовому спілкуванні викликана змінами в сучасній діловій міжнародній комунікації (мережа Інтернет, електронна пошта тощо). Перспективність впровадження сучасних комп'ютерних технологій у навчання ІМ, з одного боку, і недостатній рівень теоретичного обґрунтування інтеграції комп'ютерних програм у навчальний процес, з іншого боку, зумовлюють необхідність пошуку нових підходів до навчання англомовного ділового письмовою спілкування.

Аналіз нормативних документів та облік Рекомендацій Ради Європи дають можливість конкретизувати вимоги і визначити рівні володіння студентами іноземною мовою в залежності від кількості виділених на

дисципліну годин. У наших умовах це – формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції рівня В2 – «незалежний користувач» – у читанні, говорінні, аудіюванні і письмі для забезпечення спілкування в професійній сфері. Слід також використовувати певні дескриптори опису якісних показників ділової письмової мови, які відповідають рівню В2. Поставлена мета покращення навчанню діловому письмовому спілкуванню продиктована необхідністю насамперед визначення видів ділового письма, які можуть знадобитися майбутнім професіоналам у їх навчальній та професійній діяльності; для навчання адекватної передачі комунікативних намірів майбутніх технічних спеціалістів і засобів їх реалізації; компонентів, необхідних для створення письмового повідомлення і характеристик ділового листа (стильові ознаки, структурна організація, організація смислової частини, тематична організація, соціокультурні стандарти тощо).

Дослідження науково-педагогічних джерел вказує на наявність різних підходів до визначення компетенцій, які здійснюються в процесі створення письмового повідомлення. Теоретичне вивчення питання та досвід роботи дають підстави стверджувати, що студенти повинні володіти знаннями жанрової структури ділового листа; знаннями предметного змісту того, що вони повинні повідомити; розуміти та вміти використовувати стильові мовні засоби (мовні кліше, словосполучення, характерні для ділових листів); правильно вживати мовні, граматичні та пунктуаційні засоби; знати загальні та відмінні соціокультурні стандарти написання ділових листів. Необхідність конкретизації знань навичок і вмінь для створення письмового тексту вимагає визначення етапів формування компетенції студентів в діловому письмовому спілкуванні. Зокрема, перший етап слід визначити як рецептивний; другий – рецептивно-репродуктивний; третій – продуктивний. Обґрунтування необхідності самовдосконалення в процесі самостійної підготовки з опанування відповідною письмовою технікою диктує включення в процес навчання англомовного ділового письмового спілкування як четвертий етап вміння працювати самостійно.

Аналіз підходів до навчання іншомовного письмового спілкування, основними серед яких є процесуальний, текстовий і жанровий, дає можливість визначити, що з точки зору функціональності та прагматичності доцільним у навчальних закладах технічного характеру є застосування жанрового підходу, як такого, що розглядає спілкування в соціальному контексті і відповідає сучасним комунікативним потребам майбутніх технічних спеціалістів.

На основі отриманих результатів теоретичного дослідження проблеми та результатів процедури відбору навчальних матеріалів можна визначити підсистему вправ для формування компетенцій ділового письмового спілкування, до якої віднести 4 групи вправ: 1) для засвоєння знань, формування навичок і вмінь володіння жанрово-смисловою та структурної організацією тексту; 2) для формування навичок і вмінь написання ділових листів; 3) для удосконалення навичок та розвитку вмінь створення ділових листів; 4) для формування навичок і вмінь редагування та удосконалення написаного тексту.

Аналіз використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі дозволяє окреслити їх особливості в процесі навчальної діяльності студентів і визначити завдання для викладача, функції комп'ютера і можливості студента відповідно до етапів навчального процесу. Проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що характерними для застосування навчальних комп'ютерних матеріалів у процесі навчання є активізація навчальної діяльності студентів, опосередковане керівництво викладачем, управління своєю навчальною діяльністю самим студентом, забезпечення системи зворотного зв'язку.

Вивчення вимог щодо змісту, структури і технічного оформлення комп'ютерних матеріалів, обґрунтування методичних принципів дозволяють сформулювати спеціальні вимоги до розробки навчально-контролюючої комп'ютерної програми в контексті проведеного дослідження. За компонентним складом вони смислово-структурні та методичні. Смислово-структурний компонент полягає у оптимізації можливості інтегрування в навчальний процес; відповідності цілям і завданням дисципліни; наявності інструкції щодо роботи з програмою; включенню відібраних формул ділового письмового спілкування відповідно до комунікативного завдання; обліку кількості, об'єму, типів і видів вправ та змісту текстового матеріалу; раціональній структуризації на окремі розділи; наявності автоматизованого підрахунку результатів виробленої роботи. Методичний компонент включає відповідність рівню англомовної комунікативної компетенції студента; баланс етапів роботи механізму сприйняття і механізму запам'ятовування; наявність мотиваційного забезпечення; відповідність інтерфейсу педагогічно-психологічним вимогам; забезпечення зворотного зв'язку; системність і цілісність.

Для вирішення поставленого завдання – забезпечення належного рівня готовності майбутніх технічних фахівців до ділового англомовного письмового спілкування як компоненту їх професійної діяльності, слід розробити модель організації навчальної діяльності студентів. Перша фаза навчального процесу повинна бути попередньою підготовкою до комп’ютерної. За характером навчальної діяльності вона є мотиваційно-орієнтовною. Студенти отримують методичні рекомендації з навчання англомовному діловому письмовому спілкуванню. Друга фаза за формою застосування елементів системи може бути комбінованою, а за характером навчальної діяльності – операційно-навчальною. Вона передбачає комбіновані методи навчання – виконання студентами вправ з друкованого навчального посібника і роботу з інформаційно-довідковим блоком комп'ютерної програми. Третя фаза навчального процесу – безпосередньо комп'ютерна. На цій фазі студенти працюють з комп'ютерною програмою. Робота студента, регламентована комп'ютером. Під час роботи формуються навички та вміння англомовного ділового письмового спілкування. Четверта фаза навчального процесу за формою застосування елементів системи може бути як комп'ютерною, так і після комп’ютерною, тобто завдання – написання ділового листа на основі ситуаційного ділового письмового спілкування може виконуватися в режимі текстового редактора, а може бути написаним від руки і поданим на перевірку викладачеві. За характером діяльності студентів її можна назвати продуктивною, за характером навчальної

діяльності – навчально-контролюючої.

Представлена модель організації процесу формування компетенції в діловому письмовому спілкуванні майбутніх технічних фахівців в умовах кредитно-модульної системи навчання є експериментальною і потребує подальшої апробації з метою перевірки її ефективності для засвоєння знань, формування навичок та розвитку вмінь ділового листування, організації самоконтролю і дієвого механізму в управлінні навчальним процесом. Досягнення досить високого коефіцієнта засвоєння знань підтверджує загальну ефективність розробленої методики навчання діловому письмовому спілкуванню і підтверджує ефективність застосування комп'ютерної технології як засобу організації навчання для оптимізації процесу на певних етапах навчання студентів за кредитно-модульною системою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера в вопросах и ответах / Т.В. Карамышева. – Спб.: Издательство ”Союз”, 2001. – 192с.

3. Сердюков П.И. Теоретические основы обучения иностранным языком в языковом вузе с применением информационных технологий: дис. … доктора пед. наук: 13.00.02 / Сердюков Петр Игоревич. – К., 1997.– 349 с.

4. Hedge T. Writing. – Oxford: QU. Press, 1996 – 168 p.

5. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings-Cambridge: Cambridge University Press, 2000 p. 14 – 15.

6. Tribble C. Writing. – Oxford: Oxford University Press, 1996 – 174 p.

7. White A. Writing Practice Book. Harlow: Longman,2000. – 48 p.

Gaman I.A.
Nationale Technische Universität der Ukraine
„Kiewer Polytechnisches Institut“

TEXTSORTEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AM BEISPIEL DER ZOOFÜHRER

Der moderne Fremdsprachenunterricht sieht nicht nur die Beherrschung von Lexik und Grammatik einer Fremdsprachevor, sondern auch die eingehende Bekanntschaft der Studierenden mit konkreten Kontaktsituationen, in denen sich die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur herausstellen. Dadurch werden Sprachkompetenz, die „in der Verwendung von Sprache als Kommunikationsmittelunter Einbeziehung der grundsätzlichenRegeln des Sprachgebrauchs“ [1: 11] besteht, und interkulturelle Kompetenz, d.h. die

Fähigkeit, mit Interkulturalität bzw. mit Menschen fremder Kulturen umzugehen, entwickelt [3: 1].

Als wichtiger Teil der sprachlichen Kompetenz erweist sich die Textsortenkompetenz, die Schmidt zufolge durch gezielte Aneignung unterschiedlicher Textsorten im Lernprozess einer Fremdsprache erworben wird (zit. nach [2: 16]). Unter dem Begriff „Textsorte“ werden vorgeprägte Muster sprachlicher Handlungen, die „zurwiederkehrenden Bearbeitung bestimmter, gesellschaftlich relevanter kommunikativer Probleme oder Bedürfnisse dienen“,verstanden [2: 20]. Man bedient sich einer Textsorte, um kommunikative Aufgaben in einzelnen Situationen zu bewältigen. Die Notwendigkeit der Ausbildung von Textsortenkompetenz ist schwer zu unterschätzen, da man sich ständig in der alltäglichen und beruflichen Kommunikation mit den unterschiedlichsten Textsorten auseinandersetzt: von kurzen wie E-Mails, Horoskopen oder Anzeigen bis größeren wie Bedienungsanleitungen, Lexikonartikeln oder Reiseführern. Für erfolgreiche Rezeption und Produktion von Textsorten müssen den Studierenden gründliche Kenntnisse über Kommunikationssituation, in die jede Textsorte eingebettet ist und spezielle Ziele, denen sie dient, vermittelt. Abhängig von diesen Faktoren werden sprachliche Gestaltung bzw. lexikalische und grammatische Mittel ausgewählt.Auf Grund solcher Kriterien wie Kommunikationssituation, Textfunktion und sprachliche Merkmale kann der Studierende den jeweiligen Text einer bestimmten Textsorte zuordnen. Es ist zu betonen, dass die Grenzziehung bei einigen Textsorten, die einen niedrigen Standardisiertheitsgrad aufweisen, Schwierigkeiten bereiten kann.

Im Fremdsprachenunterricht werden bei der Bekanntschaft mit Textsorten Lese-, Schreibfertigkeiten und kommunikatives Handeln gefördert, indem die Studierenden einen Text bearbeiten, das Gelesene interpretieren und eigene Texte nach dem Muster einer Textsorte schriftlich oder mündlich produzieren[4:9]. Dabei fällt das Augenmerk besonders auf grammatische Strukturen. Fandrych plädiert mit Recht für eine textsortenorientierte Grammatik bzw. für die Aneignung grammatischer Phänomene mit Einbeziehung von Textsorten, weil sie (sowie lexikalischePhänomene) gerade in den Textsorten ihre kommunikativen Funktionen offenlegen. Grammatische Strukturen können effektiver und schneller von Studierenden beherrscht werden, wenn sie nicht als einzelne thematisch ungebundene Übungen vermittelt werden, sondern in Bezug auf bestimmte Kommunikationssituationen [2: 354]. Bei der Analyse grammatischerPhänomene wie z.B. Passiv oder Tempus erweist sich, dass sie unterschiedlicheFunktionen in jeweiligen Textsorten erfüllen bzw. textsortenspezifisch verwendet werden.

In den Lehrwerken für DaFwerden für die Vermittlung der Grammatikthemen meistens kurzeTextsorten angeboten (Kontakt- und Jobanzeige, Chats, Wetterberichte, Leserbriefe u.a.). Die Textsortenklasse „Reiseführer“, zu der solche Textsorten wie Kunst-, Archäologie-, Wander- Radwander- und Zooführer gehören, wird sehr beschränkt im Fremdsprachenunterricht verwendet. In vielen Lehrwerken werden nur Ausschnitte, die knappe Beschreibungen der Stadt, Hotellage und Erholungsattraktionen enthalten, ausgewählt. Um die Abwechslung in die Thematik zu bringen, könnte man empfehlen,den Studierenden die Textsorte „Zooführer“ bzw. einzelne Subtexte (Orientierungs-, Ratgeber-, Besichtigungs- und

Hintergrundtexte)zu präsentieren, die für die Erklärung der Funktion von Attributen, grammatischer Ausdrucksmöglichkeiten von Handlungsangeboten und räumlicherOrientierung ausgezeichnet passen. Im Besichtigungssubtext erfüllen die Attribute mit qualitativen Adjektivenwertende *(seltene europäische Wildtierrasse*) und mit Partizipialattributen (*Brillenpinguine sind die einzige aus Afrika stammende Pinguinart)*konstatierend-wissensbereitstellende Funktionen. In den Ratgebersubtexten, die instruierende Funktion haben, werden Ratschläge und Empfehlungen überwiegend mit dem *Sie*-Imperativ ausgedrückt (*Gehen Sie ein Stück weiter und entdecken neue Welten*!). Räumliche Orientierung, die aus der Sprecherperspektive erfolgt, fordert die Verwendung von Lokaladverbien für die Bezeichnung kleiner Entfernungen (*unmittelbar vorne, vorbei an, gleich gegenüber).*

Der Lernprozess wird erfolgreicher, wenn das Thema eines Textes für Studierende interessant ist, was bei den Zooführern der Fall ist, weil die Welt der Tiere die Leute verschiedener Alters- und Berufsgruppen anspricht. Im Fremdsprachenunterricht kann die sprachliche Gestaltung der Textsorte „Zooführer“ nicht nur bei der Erklärung obengenannter grammatischer Strukturen von Nutzen sein, sondern auch derEntwicklung von Fertigkeiten bei der Übersetzung (Übersetzungsmöglichkeitenbestimmter grammatischer Strukturen) dienen.

LITERATUR

1. Jude, N.Zur Struktur der Sprachkompetenz: Diss. / Nina Jude. – Johann Wolfgang Goethe-Universität: Frankfurt am Main, 2008. – 220 S.

2. Fandrych, Ch., Thurmair M.Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht / Christian Fandrych, Maria Thurmair. – Tübingen: Stauffenburg, 2011. – 379 S.

3. Rathje, S.Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts/ Stefanie Rathje. In:Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Jena, 2006. – 17 S.

4. Wesołowska, D.Zum Textsortenwissen in der Kommunikation und im Fremdsprachenunterricht am Beispiel der Textsorte Kontaktanzeige/ Dorota Wesołowska. – URL: http://www.foliagermanica.uni.lodz.pl/pdf/4.pdf (am 22.09.14.)

Галай О.П.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

РОЛЬ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВА У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Іноземна мова в сучасних концепціях навчання розглядається як відображення культури відповідного народу – як оволодіння іншомовною культурою і як засвоєння світових духовних цінностей. Соціальне замовлення

передбачає не тільки формування в студентів, що вивчають іноземну мову, необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Таке завдання ставить перед собою лінгвокраїнознавство, що досліджує питання відбору та прийомів подачі студентам відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення їх практичного володіння даною мовою. Лінгвокраїнознавство – це нова дисципліна з міждисциплінарним характером, яка вивчає національно-культурний компонент мовного матеріалу.

Найважливішим мотиваційним стимулом вивчення іноземної мови є, звичайно ж, прагнення до розширення свого загального кругозору, при цьому провідну роль відіграє бажання познайомитися з життям країни досліджуваної мови, з її географією, історією, побутом. Важливим є і той фактор, що інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства, зміна політики держави дає можливість наочно познайомитися з країною, мова якої вивчається, відвідати її чи як турист, чи пройшовши там стажування, навчальний курс, беручи участь в численних міжнародних освітніх програмах.

Практично лінгвокраїнознавство спрямоване на реалізацію кінцевих цілей навчання іноземній мові, а саме: на навчання адекватному до ситуації спілкуванню. Адже без прищеплювання студентам норм адекватної мовної поведінки у відриві від знань з лінгвокультурознавства неможливо підготувати їх до іншомовного спілкування та сформувати комунікативну здатність. Це визначає, що розробка лінгвокраїнознавчого аспекту в навчанні іноземній мові є надзвичайно актуальною та важливою.

Лінгвокраїнознавчу проблематику складають два великих кола питань – філологічні та лінгводидактичні. Предметом лінгвокраїнознавства є аналіз мови з метою виявлення національно-культурної семантики, а також пошук викладацьких прийомів презентації, закріплення та активізації національно-специфічних мовних одиниць та культурологічного прочитання текстів на практичних заняттях з мови.

Країнознавча компетенція – сукупність знань про країну, мова якої вивчається, а також здатність використовувати національно-культурний компонент мови з метою спілкування [2].

Єдність національної культури і мови реалізується в ряді функцій, з яких для лінгвокраїнознавства особливо важливі три, а саме: комунікативна функція – бути знаряддям передачі інформації від одного учасника акта комунікації іншому (ця функція при вивченні мови не може бути забезпечена, якщо в процесі навчання не будуть використані відомості про країну, оскільки саме вони нерідко визначають змістовний план як усної, так і писемної мови); культуроносна та накопичувальна.

Кожна національна культура складається з національних і інтернаціональних елементів і не може цілком збігатися з іншою культурою. Тому в процесі викладання іноземної мови нам необхідно звернути увагу на формування у свідомості студентів поняття про нові предмети і явища, що не знаходить аналогії ні в рідній культурі, ні в рідній мові.

Наприклад, цікавим з погляду викладання німецької мови є фразеологізм *Schwein haben.* Цей вираз повертає нас у часи лицарських турнірів, коли під час стрілецьких змагань окрім найкращого, нагороджували найгіршого. Спочатку нагородою були різні свійські тварини. Найгірший стрілець одержував свиню, яку він, власне, не заслужив. Проте це був хоч якийсь, але прибуток, отже, йому пощастило. Інший варіант пояснення: на території Німеччини з давніх часів найдешевшим видом скотарства було свинарство, воно давало чималі прибутки. А тому свиня була у німецькому ареалі символом благополуччя, багатства. Наприклад, новорічне привітання „*Viel Glück zum Jahreswechsel*“ супроводжується часто зображенням поросяти, грошова скарбничка має форму свині (Sparschweinchen). Сьогодні цей фразеологізм означає „мати щастя, щастити”[4].

Отже, йдеться про включення елементів країнознавства у викладання мови, але це включення іншого роду порівняно з загальним країнознавством. Узв’язку з тим, що ми говоримо про поєднання в навчальному процесі мови і відомостей зі сфери національної культури, такий вид викладацької роботи пропонується назвати лінгвокраїнознавчим викладанням.

Лінгвокраїнознавчий аспект у процесі організації навчання іноземної мови дає змогу не тільки глибше простежити національну специфіку мови, але й здобути ґрунтовні та всебічні знання про країну, мову якої вивчають, лінгвокраїнознавча інформація сприяє розвиткові та формуванню лінгвокраїнознавчих знань, необхідним як під час навчання, так і в майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна Доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта. – 2002. – 24 квіт.–1 трав. – С. 2–4.

2. Нефедова М.А., Лотарева Т.В. Страноведческий материал и познавательная активность учащихся / М.А. Нефедова, Т.В. Лотарева // Иностранные языки в школе. - 1987. - № 6. - С.26-28.

3. Рахштейн А.Д. Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 1990. № 36 – С. 13 – 16.

4. Шилінська І. Формування культурно-мовної особистості у процесі вивчення іноземної мови / Шилінська Ірина // Іноземномовна комунікація: здобутки і перспективи: Тези доповідей другої Міжнародної наукової конференції (Тернопіль, 24-25 квіт. 2008 р.). – Тернопіль : ТзОВ „Терно-Граф”, 2008. – С. 320–321.

Grebenyuk S.
Curricular developer and project coordinator at Sir Gee Language Centre,
VP of Education at Kiev Toastcrackers Toastmasters Club
Kyiv House of Scientists.

USING PUBLIC SPEAKING PROJECTS FOR THE STUDENTS TO DEVELOP A COMPLEX OF GENERAL AND SPECIAL COMMUNICATIVE AND LEADERSHIP SKILLS IN-CLASS (CURRICULA) AND EXTRA CURRICULA ENVIRONMENT

Key words: public speaking projects, complex of general and special communicative and leadership skills, extra curricula environment, ….

1) Public speaking projects

There have been the following projects realized where have been explored the organizational and methodological aspects given in the clause 2:

- ✓ Standard public speaking sessions in the format of Toastmasters club, non-profit self-help training group;
- ✓ Routine communication and leadership training activities
- ✓ Public speaking contests in the format of Toastmasters International
- ✓ Debates in the format of Karl Popper and Toastmasters International
- ✓ Public events management in the environment of Toastmasters clubs
- ✓ In House Virtual Tours and Out-Doors Tour-Guiding Practices
- ✓ School of Tour-guiding at Sir Gee Language Centre

2) Organizational and methodological aspects in focus:

Basic organizational principles:

Rotation of roles at the meetings, offices and responsibilities, learning from each other intensively

Guided cross-evaluation and self-evaluation of all the aspects of language use and practical communicative skills, including: use of voice, facial expression, eye-contact, body language and other

Sharing and delegating responsibilities, learning to work in a team

Speech-crafting, essay writng

Planning and organizing in-club and inter-clubs trainings

Using authentic language materials and professional practices

Utilizing the expertise of local and expatriate professionals

Formats of interactions: Groups of trainees + Trainer, Groups of trainees + Teacher +Guest Professional, Groups of trainees + Leading trainees, Team-to-team interactions, Pair-work etc

3) Skills trained: individual public speaking, presentation skills, time management, stage behavior, group etiquette, team work, sharing and delegating responsibilities, operating general authentic realia and professional practices

4) Advantages: ample access to authentic resources, more space for self-development, balanced distribution of responsibilities of trainers and trainees for learning process and results and some other advantages.

LITERATURE

1. Public speaking skills Amy Lightfoot, British Council, India 8 April, 2010 - 15:18
2. Public Speaking for Teachers I: Lecturing Without Fear, Yale Teaching Centre, 2014 Yale University
3. Teaching debate skills, Hung Pham, Hanoi University – HANU on Apr 07, 2013
4. TEACHING BY DEBATE, STEVEN P. VARGO, Center for Faculty Excellence, United States Military, Academy, West Point, NY, 2012.
5. Teaching Public Speaking in a Blended Learning Environment, Ainol Haryati Ibrahim and Zailin Shah Yusoff, International Journal of Social Science and Humanity, Vol. 2, No. 6, November 2012
6. Smedley, Ralph (1959). The Story of Toastmasters. Toastmasters International.
7. Youth Leadership Program". Toastmasters International. Retrieved 2013-10-06.
8. Speech Contest Rulebook 2013" (PDF). Toastmasters International. Retrieved 2013-10-06.
9. H. Singh and C. Reed, " A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. 2001 ASTD State of the Industry Report,"American Society for Training & Development, March 2001.
10. D. Sellnow, Public Speaking: A Process Approach, California: Wadsworth, 2003.
11. D. Sellnow, Confident Public Speaking, California: Wadsworth 2005.
12. D. O'Hair, R. Stewart, and H. Rubenstein, A Speaker's Guidebook, Bedford/St Martin's, 2001
13. Ніколаєва С.Ю., Гринюк Г.А. та ін. Сучасні технології навчання іноземного спілкування. – К., Ленвіт. – 1997
14. Олійник Т.І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6 – 8 класах: Посібник для вчителів. – К., Освіта. – 1992
15. New Way of Using Communicative Language Games.TESOL.Alexandria VA.-1999

Груша Л. О.
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ РОЗУМІННЮ ІНШОМОВНОГО ТЕКСТУ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Процеси, що відбуваються в українському суспільстві сьогодні, зумовили переорієнтування цілей вищої професійної освіти на потреби особистості, відхід від авторитарності, спрямованість на співробітництво та зміну вимог до

рівня підготовки майбутніх спеціалістів. В сучасних умовах, коли зростає потреба на ринках праці у фахівцях, здатних здобувати необхідну інформацію з текстів на іноземній мові, та, водночас, спостерігається прагнення студентів розширяти власний кругозір за рахунок вільного доступу до сучасних баз даних, що, в переважній більшості є англомовними, проблема розуміння іншомовного тексту посідає одне з головних місць в системі навчання.

Розглядаючи іноземну мову як навчальну дисципліну у процесі підготовки студентів вищих медичних навчальних закладів, слід зазначити що метою є не лише оволодіння нею на певному рівні, а й оволодіння специфічною мовою, що відноситься до певної сфери людської діяльності. Тобто, кінцевою метою вивчення іноземної мови є формування у студентів-медиків здатності володіти мовою у сфері побутової та професійної комунікації на рівні, достатньому для здійснення необхідних видів професійної діяльності.

Оскільки оволодіння фаховою лексикою неможливе без такої форми роботи як читання та переклад текстів за профілем навчання, дослідження присвячені проблемі процесу навчання студентів ВНЗ розумінню іншомовного тексту широко представлені в науково-методичній літературі. У роботах розглянуто різні аспекти, як-то: особливості процесу розуміння іншомовного тексту, розуміння спеціальних текстів вузько професійної спрямованості, психологічні особливості розуміння іншомовного тексту**,** утруднення в сприйманні іншомовного тексту, формування умінь розуміти спец-тексти, способи контролю розуміння іншомовного матеріалу (І.В. Бганцева, С.І. Бондар, Ю.Н. Бузіна, В.І.Васільєвих, Т.В. Кравчина, О.Д. Кузьменко, О.С. Малюга, А.І. Мельник, Л.А. Онуфрієва, С.К. Фоломкіна й інші).

Не підлягає сумніву той факт, що сприймання та якість засвоєння тексту залежить від розуміння його тими, хто навчається. Загалом, виділяють наступні типи розуміння тексту: розуміння окремих слів, словосполучень; розуміння окремих фактів, важливих деталей тексту; розуміння логічного стрижня, (головної ідеї тексту), загальне розуміння прочитаного [2].

Суть навчання розумінню іншомовного тексту, на думку багатьох науковців, полягає в знаходженні та виділенні смислових віх (ключових слів) або словосполучень [1]. В процесі розуміння здійснюється рух думки в напрямку від слова (словосполучення) до речення та до тексту в цілому. Відбувається більш повне та глибоке розуміння предметів, образів, явищ, представлених в тексті, усвідомлення встановлення й відтворення зв’язків, стосунків, залежностей між ними. Розуміння тексту здійснюється на основі наявності у студентів знань та вмінь, що здобуті завдяки попередньому досвіду. Саме попередній досвід впливає на точність і повноту сприйняття [5].

Варто зазначити, що визначення суті не є кінцевим результатом процесу розуміння тексту. Розуміння іншомовного тексту, на нашу думку, потребує оцінки прочитаного, осмислення, аналізу. В результаті відбувається уточнення понять, об’єднання їх у судження, умовиводи. Внаслідок цього, формується найцінніше уміння збагачення та подальшого використання отриманої інформації в житті.

У зв’язку з зазначеним вище можна говорити про те, що зміст іншомовного тексту може вважатися зрозумілим у повній мірі, якщо студенти здатні виділити всі ключові слова, розставити смислові акценти, відокремити головну інформацію від другорядної, у формі стислого резюме викласти зміст, відповісти на питання до тексту, обґрунтувати відповіді, самостійно визначити та сформулювати питання до окремих частин, самостійно скористатися прочитаним в нових комунікативних умовах.

Фахівці підкреслюють, що основними чинниками умотивованості студентів є значимість змісту тексту і задоволення результатами власної діяльності [3; 4]. Потреба в отриманні нових знань за спеціальністю стає мотивом мовної діяльності, оскільки студенти усвідомлюють, що іноземна мова є засобом здобуття з іноземної літератури особистісно-значущої, професійно цінної інформації. Таким чином, процес навчання студентів ВНЗ розумінню іншомовного тексту напряму залежатиме від змісту навчальних текстів і форм роботи з ними.

На початковому етапі вивчення іноземної мови у вищих медичних навчальних закладах спостерігається надання пріоритету читання загально медичної літератури. Це пояснюється потребою швидкого засвоєння студентом великої кількості лексичних одиниць за порівняно невеликий відрізок часу. Студентам першого курсу пропонуються здебільшого тексти загально наукового характеру та за спеціалізацією вищого навчального закладу. Це надає можливість сформувати у студентів мінімальну понятійну базу та оперувати основними термінами медичного профілю. У подальшому, програмою передбачено перехід від вивчення текстів загально медичної спрямованості до текстів вузько спеціалізованих. Таким чином, зміст навчання англійській мові (часто, на другому курсі навчання) формується з урахуванням лексики не тільки за профілем вищого навчального закладу, але й лексики за профілем окремих дисциплін, що вивчаються студентами медичних вузів.

В курсі викладання англійської мови в ВНЗ студентам пропонуються тексти, орієнтовані на їхню спеціалізацію. У процесі навчання відбувається використання як адаптованих, так і оригінальних текстів із наукової періодики. Оскільки правильний добір текстів є основою для розвитку мотивації студентів у процесі засвоєння текстового матеріалу, навчальні тексти містять лише ретельно відібраний лексичний мінімум, що є важливим для майбутньої спеціальності, а також комплекс після-текстових вправ, спеціально розроблених для підвищення пізнавальної активності студентів-медиків.

Особливістю процесу навчання розумінню іншомовного тексту у вищих медичних навчальних закладах є можливість формування у студентів не лише умінь сприймати та аналізувати оригінальну літературу, а й застосовувати зазначені уміння у процесі освоєння майбутньої професії. Тобто іншомовний текст є водночас засобом формування умінь читати, перекладати та обговорювати проблеми у професійній галузі на англійській мові та засобом отримання нових фахових знань з метою підвищення професійного рівня.

Підбиваючи підсумки, слід сказати, що організація навчального процесу у вищих медичних навчальних закладах, що забезпечує підвищення якості

підготовки студентів, є пріоритетним завданням сучасної педагогіки. У зв'язку з цим, важливу роль у курсі викладання іноземної мови відіграє процес навчання розумінню іншомовного тексту, оскільки він надає можливість вільного доступу до сучасних світових інформаційних ресурсів, сприяючи формуванню освіченої й розвинутої особистості та висококваліфікованого фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бганцева И. В. Оптимизация процесса обучения студентов-социологов пониманию иноязычного текста : дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук : 13.00.02 / Бганцева И.В. – Пятигорск, 2005. – 177 с.

2. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей / Т.Л.Кучерявая // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. научн. конф. – СПб.: Реноме, 2012. – С. 336 – 337.

3. Мельник А.І. Навчання студентів-медиків читання професійно орієнтованих текстів анлійською мовою / А. І. Мельник // Іноземні мови: Науково-методичний журнал.– 2005. – N4. – С.22-27.

4. Ріхтер О.Є. Проблема якості засвоєння іншомовного тексту студентами інженерно-педагогічних спеціальностей / О.Є. Ріхтер // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. наук. пр. – Харків: УІПА, 2004. – Вип. 7. – С. 209-213.

5. Саєнко Н.С. Інноваційні технології у навчанні іноземних мов професійного спрямування // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти / Н.С. Саєнко. – Вип. 18 , 2011. – С. 213 – 221.

Гудима Ю.П.
Київський національний лінгвістичний університет

КОГНІТИВНІ СТРАТЕГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Сьогодні термін стратегія широко розповсюджений та часто вживаний не лише у повсякденному житті пересічних людей, але й популярний серед провідних науковців в галузі методики викладання іноземних мов (ІМ). Не дивлячись на різні підходи щодо трактувань самого терміну "стратегія", науковці які займаються цим питанням використовують термін "стратегії навчання" та "комунікативні стратегії". Однак зараз ці поняття розглядаються як два невід'ємні компоненти навчально-стратегічної компетентності (НСтК), яка є основою іншомовної комунікативної компетентності. У нашому досліджені ми розглядаємо формування НСтК у процесі діалогічного мовлення (ДМ). Навчання усного мовлення передбачає оволодіння мовним матеріалом,

створення у студентів уміння користуватись ІМ у спілкуванні й утворенні механізмів підготовленого та непідготовленого мовлення. Навички й уміння непідготовленого мовлення, його темп розвивається у діалозі. Досить часто при спілкуванні, на занятті, чи у реальному житті ми використовуємо безліч стратегій або технік, які допомагають майбутнім учителям не лише вести розмову, але й зрозуміти співрозмовника та відповісти влучною реплікою на репліку комуніканта. Власний досвід роботи зі студентами показує, що володіння формулами мовленнєвих кліше значно полегшує їм процес комунікації, особливо в тих випадках, коли співрозмовник володіє невеликим словниковим запасом і має недостатній досвід іншомовного спілкування. У таких випадках використання мовленнєвих зразків допомагає майбутнім учителям не відчувати себе скутими у різних комунікативних ситуаціях.

Отже, під НСтК ми розуміємо здатність студента навчатися, що означає його здібність застосовувати необхідні стратегії у відповідності до індивідуального навчального стилю для досягнення поставлених цілей.

Формування діалогічних умінь є одним з найбільш важливих методичних аспектів у навчанні усного мовлення на ІМ. Двосторонній характер діалогу передбачає комбіноване тренування говоріння і слухання, відпрацювання миттєвої реакції на репліку співрозмовника, знання прийомів і засобів стимулювання мовлення. Такими прийомами власне і служать різного роду стратегії.

Проаналізувавши різні підходи, щодо класифікації стратегій, ми обрали, на наш погляд, найбільш вдалу класифікацію Р. Оксфорд, яка виділяє когнітивні стратегії, що входять до складу прямих стратегій.

Метою когнітивних стратегій є аналіз та трансформація навчального матеріалу, тобто відбір навчального матеріалу згідно з метою навчання, пошук потрібної інформації, визначення головної думки чи ідеї, повторення та опрацювання звукової та графічної системи, впізнавання та використання формул та зразків, комбінування матеріалу, аналіз виразів (в тому числі контрастивний та співставний), їх переклад чи інтерпретацію значень, занотовування основного змісту текстів, складання плану, формулювання тез, підготовку та презентацію різного типу повідомлень, підведення підсумків тощо. Як бачимо, що саме такі техніки студенти використовують на заняттям англійської мови, адже завдяки стратегіям студент має змогу компенсувати незнання мови, домаючи труднощі у говорінні. Вищезгадані прийоми допомагають заповнити прогалини у знаннях та сприяють успішному перебігу комунікації.

Спираючись на класифікацію Р. Оксфорд встановимо номенклатуру **когнітивних стратегій**:

1. Практикування (*practising*):
   - повторення;
   - практикування звуків;
   - використання мовленнєвих моделей;
   - рекомбінування (*recombining*);
   - повторення та опрацювання звукової та графічної системи.

2. Отримання та надсилання інформаційних повідомлень (*receiving and sending messages*):
   - пошук потрібної інформації;
   - визначення головної думки чи ідеї.
3. Аналіз та обґрунтування (*analyzing and reasoning*):
   - дедуктивне обґрунтування;
   - аналізування мовленнєвих кліше;
   - контрастивний аналіз (різних мов);
   - переклад;
   - переміщення (з однієї мови на іншу).
4. Створення структур для вхідної та вихідної інформації:
   - занотовування;
   - узагальнення / підбиття підсумків [2, с. 20-21].

На думку Т.О. Олійник для формування НСтК у ДМ доцільно використовувати такі когнітивні стратегії:

– відбір лексичного і граматичного матеріалу, необхідного для даного повідомлення;
– складання плану;
– занотовування основного змісту;
– формулювання тез;
– розробка логіко-семантичних схем висловлювання;
– підготовка можливих реплік для діалогу;
– використання клішованих фраз [1, с. 266 – 272].

Робота над розвитком умінь використовувати когнітивні стратегії проводиться за системою, яка включає: послідовність опрацювання типів когнітивних стратегій, опору на схеми та мовленнєві зразки моделювання діалогів згідно з тематикою використання реальних ситуацій мовлення та розвиток творчої активності студентів.

Таким чином розглянувши когнітивні стратегії у ДМ, можна стверджувати, що для успішного спілкування студенту необхідно лише мати уявлення про них, але й використовувати у комунікації.

Перспективи нашого дослідження вбачаємо у деталізації номенклатури когнітивних стратегій у ДМ та теоретичному обґрунтуванні відповідної методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Олійник Т. О. Зміст стратегічної компетенції в оволодінні німецькою мовою учнів загальноосвітніх шкіл / Тамара Олександрівна Олійник // Вісник КНЛУ : Серія “Педагогіка та психологія”. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2002. – Вип. 5. – С. 266 – 272.
2. Oxford R. L. Language Learning Strategies: what every teacher should know / Rebecca L. Oxford. – Boston : Heinle&Heinle, 1990. – 341 p.

Евтихова И.М., Воробьева М.В.
Крымский инженерно-педагогический университет

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ОТРИЦАТЕЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА КАЧЕСТВО ПЕРЕВОДА

Перевод как таковой существует столько времени, сколько существует межкультурная коммуникация. При наличии определенных знаний, соответствующих пособий и словарей можно сделать довольно адекватный перевод любого текста. С развитием перевода как процесса переложения (перекодирования) с одной семиотической системы на другую возникли вопросы, решение которых оказалось необходимым в связи с достижением адекватного перевода. В процессе овладения другой языковой системой, а также во время перевода возникает так называемая интерференция – влияние одной языковой системы на другую.

Актуальность данной работы состоитв том, что на фоне возросшего в последнее время интереса общества к изучению иностранных языков, а также все увеличивающегося объема переводов, отрицательная интерференция достаточно громко заявляет о себе.

Цель работы - продемонстрировать пути преодоления лексической интерференции при переводе.

В качестве **материала исследования** использовалисьстатьи из интернет–версий газет и журналов (TheGuardian, People.com, DieWelt, FrankfurterAllgemeineZeitung,BBC magazine,BerlinerMorgenpost, BBC NEWS) на английском языке с параллельным переводом на русский, которые явились источником примеров, иллюстрирующих трудности при переводе, вызванных лексической интерференцией.

Отрицательная интерференция является отрицательным процессом переноса свойств родного языка в иностранный, что приводит к различным искажениям смысла, а иногда, и к сбою коммуникации. Например, *formaldocument – не формальный документ*, а *официальный документ*; *localresident — местный житель*.

У всех людей, владеющих двумя и более языками, присутствует «языковой барьер», вследствие этого им довольно сложно «переключатся» с одного языкового кода на другой. Переводчику необходимо обладать определенным объемом сведений об отрицательном влиянии интерференции при переводе для избежания ошибок, обусловленных этим явлением.

Современное определение, предлагаемое В.А.Виноградовым, формулируется следующим образом: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка», а отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, он считает выражением процесса интерференции [1, с.234].

Лингвистами различаются три главнейших типа лексической интерференции:

1) заимствование;

2) калькирование;

3) семантическая интерференция [2, с. 158].

Большинство ученых определяет заимствование как процесс перемещения элементов различного вида из одного языка в другие языки. Так, например, Ж.Ф. Фелизон считает, что «Заимствование – это процесс, в ходе которого язык получает лингвистические единицы из другого языка» [4, с.193].Благодаря наличию процесса заимствования в языке происходит его обогащение. Этот процесс играет важную роль в развитии любого языка

Калькирование – это способ перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей – морфем или слов (в случае устойчивых словосочетаний) их лексическими соответствиями в язык перевода (ПЯ). Сущность калькирования заключается в создании нового слова или устойчивого сочетания в ПЯ, копирующего структуру исходной лексической единицы. Например, кальки в английском языке от немецких слов: derStandpunkt→standpoint, derBiergarten →beergarden.

Под семантической интерференцией понимается вмешательство элементов одной языковой системы в другую на уровне сем. Главной причиной семантической интерференции является многозначность, омонимия и синонимия грамматических форм языков. В переводе неадекватная идентификация по главным семам чаще всего отмечается при употреблении приставок, суффиксов, предлогов, союзов, различных частей речи, форм времени и наклонения.

Лексические трансформации – основной путь преодоления лексической интерференции. Здесь необходимо говорить о замене и добавлении, конкретизации и генерализации предложений, а также об опущении.

В.Н. Комиссаров определяет лексические трансформации как «преобразования, с помощью которых можно осуществлять переход от единиц оригинала к единицам перевода в указанном смысле. И, поскольку переводческие трансформации осуществляются с переводческими единицами, имеющими как план содержания, так и план выражения, они носят формально–семантический характер, преобразуя как форму, так и значение исходных единиц» [3, с. 172].

Заменой является наиболее распространенным и многообразным вид переводческих трансформаций. Например,

Australian prosperity was followed by a crisis. За экономическим процветанием **Австралии** последовал кризис.

В данном примере прилагательное заменяется на существительное, для благозвучности этой фразы на русском языке.

Добавления подразумевают использование в переводе дополнительных слов, не имеющих соответствий в оригинале. В некоторых случаях для того, чтобы правильнее и понятнее передать смысл исходного материала, переводчику может потребоваться ввести несколько дополнительных слов.

Конкретизация – это замена слова или словосочетания исходного языка (ИЯ) с более широким значением слова и словосочетания языка перевода, с более узким значением.

Полной противоположностью конкретизации является **генерализация**. Суть этого приема заключается в замене видового понятия родовым, частного понятия общим.

Опущение относится к явлению, прямо противоположному добавлению. При переводе опущению подвергаются чаще всего слова, являющиеся семантическиизбыточными, то есть выражающие значения, которые могут быть извлечены из текста и без их помощи. Как система любого языка в целом, так и конкретные речевые произведения обладают, как известно, весьма большой степенью избыточности, что дает возможность производить те или иные опущения в процессе перевода.

Проведённое исследование позволило сделать следующие **выводы**.

Интерференция на лексическом уровне проявляется при переводе в появлении заимствований и семантических различий в понятиях, что требует от переводчика применения различного рода трансформаций (лексических и лексико-грамматических). Для преодоления интерференции может быть использовано калькирование. Прием толкования в сочетании с транскрибированием или транслитерированием могут использоваться переводчиком для того, чтобы избежать неясностей, затемнения смысла, нередко возникающих при введении в переводной текст заимствований.

При наличии отрицательной интерференции мы не можем говорить об адекватном переводе, однако полная адекватность исходного и переводного текстов не невозможна. В процессе перевода используются определенные лексические трансформации, направленные на преодоление лексической интерференции, среди них: замена, добавление, генерализация, а также опущение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. — М. : Изд–во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.

2. Жлуктенко Ю.А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю.А. Жлуктенко. – К. : Вища школа. изд–во при Киев. гос. ун–те, 1974. – 176 с.

3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М. : Изд–во ЭТС, 2001. – 424 с.

4. Phelizon J.H. Vocabulaire de la linguistique [впереводе] / J.H. Phelizon. – Paris, 1976. – 280 p.

Єремеєва Т. Ю.,Фреган Н. М.
Національний університет оборони України

ЩОДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ТА ВМІНЬ ГОВОРІННЯ СЛУХАЧІВ ІНТЕНСИВНИХ КУРСІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Між вивченням іноземної мови та справжнім спілкуванням цією мовою існує велика прогалина. Для подолання цієї прогалини необхідно сконструювати та навести "мости", у якості яких виступатимуть кроки, що стимулюватимуть та полегшуватимуть слухачам конструювання повідомлень, їх сприйняття та розуміння, тобто створення умов для так званої псевдо комунікації, метою якої має бути імітування справжньої, природної комунікації. Без методично грамотної допомоги з боку викладача далеко не всі слухачі здатні зробити ці кроки, подолати цю прогалину та бути готовими до справжньої комунікації. На шляху конструювання та створення таких "кроків" викладач зустрічається з низкою проблем.

Викладачі інтенсивних курсів іноземних мов, як правило, працюють з багаторівневими групами. Навіть у межах одного цільового рівня групи, який визначається під час вхідного тестування, слухачі можуть суттєво відрізнятися досвідом навчання як іноземної, так і рідної мови, рівнем сформованості окремих мовленнєвих навичок, рівнем знань аспектів іноземної мови, соціокультурної компетенції, а також суттєво відрізнятися у віці. Крім того, при формуванні груп через низку організаційних причин врахування індивідуальних особливостей слухачів, їхнього попереднього досвіду вивчення іноземної мови, рівня їхньої вмотивованості, їхніх індивідуальних інтересів та потреб на даний час не є можливим.

У Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України, яка є одним з основних керівних документів для викладачів інтенсивних курсів іноземних мов, визначені критерії стандартизованих мовленнєвих рівнів (СМР) за чотирма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, читання, аудіювання) [1], які відповідають рівням мовленнєвої компетенції за мовним стандартом НАТО (STANAG 6001) і якими керуються викладачі при підготовці слухачів до проходження тесту на визначення відповідного мовленнєвого рівня, зокрема до субтесту з говоріння Але у вищезазначеній Концепції мовної підготовки особового складу Збройних Сил України тематичне наповнення програм інтенсивних курсів іноземних мов не є детально окресленим. Робочі програми навчальних дисциплін з іноземних мов, якими керуються викладачі, складаються на основі деяких базових підручників відповідно до цільового рівня групи. Тематика цих підручників, з зрозумілих причин, є обмеженою і, відповідно, не може врахувати всіх тих питань, які необхідні слухачам для ефективного спілкування, зокрема усного, як у професійній сфері, для навчання закордоном, так і спілкування поза межами професійного середовища. Підручники, по яких навчаються слухачі інтенсивних курсів, хоча і відповідають певному цільовому мовленнєвому рівню, але розраховані на "середнього", або навіть і "сильного" слухача, і не орієнтовані на

"багаторівневість" у межах навчальної групи, також вони не орієнтовані на особисті потреби та інтереси кожного з слухачів. Слухачі, в свою чергу, як висококваліфіковані спеціалісти та розумні люди з розвиненим критичним мисленням, мають потребу у задоволенні своїх власних інтелектуальних прагнень і можуть не бачити практичної користі від занять, на яких не враховуються їхні особисті потреби у спілкуванні іноземною мовою. До того ж, ці підручники є підручниками загального типу, розробленими, як правило, носіями мови без урахування особливостей рідної мови слухачів.

Відповідно до вищевикладеного, викладачам необхідно постійно шукати додаткові навчальні матеріали та ресурси, розробляти навчальні матеріали відповідно до рівня та потреб групи. Звичайно, що викладачі спонукають слухачів до самостійного пошуку необхідної текстової, аудіо - та відеоінформації, послуговуючись відповідними пошуковими методами. Дуже часто слухачі, розуміючи, що їм потрібно набагато більше інформації, ніж це передбачене у підручниках, самостійно проводять цей пошук, керуючись власними потребами та інтересами. Але в умовах обмеженості у часі, а також в зв’язку з тим, що слухачі не мають необхідних умов та не володіють необхідними методичними прийомами для формування власних комунікативних навичок, інформація, яку знаходять слухачі, на жаль, часто так і не перетворюється у сформовану комунікативну компетенцію.

При формуванні та розвитку навичок говоріння викладачам обов’язково необхідно враховувати те, що основною характерною рисою ефективного усного спілкування є сувора обмеженість у часі при плануванні висловлювань [3, с. 2]. Для того, щоби максимально наблизитися до природного часу планування висловлювань, розмовні навички слухачів повинні бути автоматизовані. Це дозволить слухачам сконцентрувати свою увагу на змісті повідомлень, вивільнивши зусилля, що необхідні для їхнього планування, формулювання та артикуляції.

Автоматизація навичок говоріння – дуже складний і комплексний процес, керування яким вимагає правильних методичних кроків. Однією з основних складових цього процесу є когнітивна складова [3, с. 31-37]. Слухачам необхідно набути відповідних лінгвістичних знань (жанру, до якого належать розмова або повідомлення, особливості дискурсу, функціональних експонентів та ситуацій, в яких вони використовуються, регістру, контексту, граматики, лексики, фонетики) та екстралінгвістичних знань (соціокультурних знань, знань теми та предмету розмови тощо). Для успішного інтегрування цих знань у вже існуючу базу знань слухачів, ефективного відпрацювання навчального матеріалу та застосування цих знань процес розвитку навичок та вмінь говоріння повинен пройти наступні етапи: а) етап знайомства слухачів з новим навчальним матеріалом, формування навичок, б) етап відпрацювання мовного матеріалу, формування вмінь, в) етап автономного вживання мовного матеріалу, використання вмінь під час мовної взаємодії (тут і далі переклад наш) [3, с. 39, 40; 2, с. 98].

Етап ознайомлення слухачів з новим навчальним матеріалом може відбуватися шляхом презентацій мовних одиниць, категорій мови, функцій

мовних одиниць тощо, як в дедуктивний, так і індуктивний спосіб, і, згідно з когнітивістською теорією, обов'язково повинен призвести до розуміння слухачами цього матеріалу [3, с. 41,42]. Процес засвоєння іншої мови суттєво відрізняється від процесу опанування рідною мовою, адже різні мови, відображують об'єктивну реальність у інший спосіб, іншими мовними засобами. Справжнє опанування іноземною мовою повинно починатися з розуміння специфіки понять, відображених у мові, та засобів для їхньої реалізації, з усвідомлення того, що мовне мислення є іншим у носіїв інших мов [2, с. 42]. Але самі по собі знання не є запорукою того, що той, хто вивчає мову, зможе автоматично (тобто без зайвих зусиль) мобілізувати та застосовувати їх [3 с. 28]. Надмірне захоплення певною сумою знань на шкоду природним формам та видам мовного спілкування може бути причиною не цілком задовільних вмінь іншомовного говоріння у слухачів. Отже, принципи комунікативності та актуальності мають бути основою як під час відбору та презентації мовного матеріалу, так і у процесі формування навичок.

Окремо слід зазначити, що для того, щоб навчити слухачів розмовній іноземній мові, викладачам необхідно використовувати мовний матеріал, який був би дійсно розмовним, характерним саме для усного спілкування, з характерними ознаками усного мовлення всіх аспектів мови, а також жанру, стилю та регістру [3, с. 21-25].

Особливої уваги потребує формування у слухачів фонетичних навичок, що важливо не тільки для говоріння, але і для розвитку навичок сприймання іноземної мови на слух та розуміння мови. Згідно Л. В. Щерби формування фонетичних навичок повинно починатися з повного стилю, з так званої навчальної, чіткої мови. Поступово слухачів необхідно ознайомлювати з характерними рисами "зв'язного мовлення" [4], пояснювати їх, розвивати слух, навчаючи сприймати розмовну мову на слух. Згідно принципу комунікативності у процесі формування фонетичних навичок викладачам слід по можливості використовувати навчальний матеріал, що відображує природні, автентичні мовні взаємодії.

Наступним етапом має бути етап формування мовленнєвих вмінь, метою якого, згідно принципу комунікативності, мусить бути формування саме практичних вмінь володіння мовою, а не формальне маніпулювання мовним матеріалом. Навіть вправи, націлені на оволодіння будь-якими граматичними формами або конструкціями, повинні бути запропоновані таким чином, щоби постійно звертати увагу слухачів на обумовленість цих форм та конструкцій функціями та задачами спілкування. При відпрацюванні будь-якого лексичного матеріалу теж необхідно дотримуватися принципу комунікативності, адже будь які слова, фрази, мусять бути введені та закріплені лише з урахуванням зв'язків, що існують між ними, граматичних, семантичних та ін. Недотримання вимоги комунікативності, механічне завчання слів без урахування контексту, недостатня кількість повторів лексичних одиниць та граматичних елементів протягом навчальних занять може призвести до того, що мовний матеріал загубиться і не буде накопичуватися. Для того, щоби цього не відбувалося, викладачеві необхідно забезпечити слухачів мовною практикою, тобто

цілеспрямованою системою навчальних вправ та завдань. Розробляючи навчальні заняття, готуючи слухачів до природного, автономного вживання накопиченого мовного матеріалу, викладачеві необхідно поступово переходити від завдань, які вимагають контролю та допомоги з боку викладача, тобто від так званої "контрольованої практики" до завдань, націлених на самостійну роботу слухачів, тобто комунікативних завдань.

Під час етапу автономного вживання навчального матеріалу слід застосовувати більш складні та тривалі, спеціально змодельовані, характерні для вживання цього матеріалу, навчальні ситуації, максимально наближені до реальної комунікативної діяльності. При плануванні, підборі та розробці таких завдань ми рекомендуємо керуватися наступними критеріями: продуктивність, інтерактивність, автентичність, націленість на вирішення конкретних задач або проблем, відповідність мовленнєвому рівню тих, хто навчається, достатній рівень складності, забезпечення сприятливих умов, доброзичливої атмосфери для розвитку спонтанного мовлення, експериментування з мовним матеріалом [3, с. 90, 91]. Викладач також повинен спонукати слухачів до користування сучасними джерелами іншомовної інформації та комунікації, спонукати їх до аналізу іншомовної інформації та її використання у комунікативних ситуаціях у позааудиторний час.

Окремо слід зазначити, що протягом всіх етапів розвитку навичок та вмінь іншомовного говоріння особливу увагу слід приділяти розвитку навичок сприймання мови на слух, тобто аудіюванню, адже ці два процеси у реальному спілкуванні є взаємопов'язаними. Навчаючі слухачів іншомовному усному спілкуванню, викладач також повинен одночасно розвивати і інші мовленнєві вміння (читання та письма), застосовуючи підхід "інтегрування навичок" [3, с. 118], а також керуватися загальними принципами лінгводидактики.

Подальше дослідження проблем, пов’язаних з навчанням іншомовному мовленню, розроблення комплексного підходу щодо їх вирішення, розробка методично правильних прийомів сприятимуть створенню оптимальних умов для розвитку навичок та вмінь іншомовного говоріння, коли предметом навчання стають не окремі знання та навички, а практичне володіння мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція мовної підготовки особового складу Збройних Сил України.//

Наказ Міністра оборони України № 267 від 01. 06. 2009.

2. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д., Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1984. – 159 с.

3. Thornbury S., How to Teach Speaking. – Longman, 2005. – 156 p.

4. Steele V., Connected Speech [Electronic resource].- Mode of accesses: http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/connected-speech

Єфімова О.М.
Національний технічний університет України «КПІ»

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ВВНЗ

Масштабність і гострота виникаючих у сучасному світі соціальних, культурних й економічних проблем зумовлюють актуальність пошуку оптимальних шляхів підготовки курсантіввищих військових навчальних закладів (ВВНЗ). Кардинальні зміни, які відбуваються в наш час, певним чином впливають на сучасного викладача з новим мисленням. Викладач, зіткнувшись з проблемами різного характеру, знаходиться в кризі свого професійного розвитку. Звідси, виникає проблема у викладача, яка пов'язана у першу чергу з його професійною діяльністю-методичним проблемам. Для того, щоб допомогти педагогу розв'язати ряд методичних проблем, необхідна деяка методична система. Вона має бути універсальною і відповідати вимогам сучасної системи освіти.На нашу думку, кожен науково-педагогічний працівник повинен володіти технічними засобами навчання та застосовувати інноваційні педагогічні технології задля підвищення якості вищої освіти та рівня засвоєння знань курсантами.

Сучасні тенденції розвитку системи освіти привели до того, що в останні роки йде інтенсивний процес оновлення змісту освіти, здійснюється перехід від унітарної до варіативної освіти. Перехід до варіативної освіти викликало різке збільшення номенклатури навчальної літератури, яка використовується на заняттях. Перед викладачем постає проблема вибору педагогічних концепцій, технологій, методик, підручників: серед сотень книг і публікацій потрібно знайти такі, які найбільше відповідають вибраному навчальним закладом профілю. Для розв'язку цієї проблеми необхідно знайти такі механізми, які б допомогли викладачам засвоювати новий зміст освіти, нові методи і форми навчальної роботи[1].

Таким чином, в наш час у системі освіти, у процесі підготовки майбутніх офіцерів виникає нове складне завдання – формування універсальних способів діяльності, спрямованих на розв'язання проблем у проектуванні, моделюванні, прогнозуванні, системному аналізі та інших аспектах навчального процесу. Повинні враховуватися викладачами іноземної мови з опертям на спеціально розроблені педагогічні засоби, методи, вправи, навчальні завдання, соціально-психологічні тренінги тощо.

Варто наголосити,що властиві такі основні функції: а) діагностична – володіння методиками діагностування здібностей, рівня набутих знань та сформованих умінь і навичок курсантів; б) проекційна – уміння розробляти перспективний план розвитку особистості курсанта; в) реалізаційна – допомога курсантові у просуванні індивідуальним освітнім маршрутом; г) аналітична – допомога курсантові у коригуванні його індивідуального плану, рефлексії й аналізу навчальної діяльності. Зазначені принципи й умови,

визначаютьспрямованість на розкриття потенціалу особистості супроводжуваного через його базову (професійну) діяльність [2].

У межах викладання педагог систематизовано подає навчальний матеріал, демонструє найбільш доцільні прийоми практичної роботи. Цим викладач психологічно готує курсантів до сприйняття навчального матеріалу, розвиває їхній пізнавальний і професійний інтерес до дисципліни, удосконалює здібності та вміння самостійно здобувати нові знання. Важливо також регулярно аналізувати роботу курсантів, контролювати якість засвоєння почутих відомостей, набутих навичок та умінь. Таким чином, у процесі розв'язання зазначеного комплексу взаємопов'язаних завдань викладач виступає передусім організатором навчально-пізнавальної діяльності курсантів.

Інноваційні підходи до методичного супроводу навчальної діяльності викладача іноземної мови на сучасному етапі розвитку освіти, виступають важливим засобом подолання кризи професійного розвитку викладача, а також допомагають розв'язати ряд методичних проблем сучасного викладача, коли він: 1) орієнтує викладача при виборі підручника з іноземної мови; 2) орієнтує викладача при виборі і використанні інноваційних технологій навчання; 3) включає в себе варіативний навчально-методичний комплекс.

Отже, методичний супровід навчального процесу передбачає супровід і викладача, і курсанта. Методичний супровід освітнього процесу являє собою сукупність навчально-методичного комплексу, освітнього маршруту курсанта і інших навчально-методичних матеріалів, необхідних для забезпечення успішного навчання.

Продуктивність моделі методичного супроводу навчального процесу визначається ростом досягнень курсантів і викладачів, ефективністю викладацької діяльності. В цьому випадку особливе місце займає діагностика методичного супроводу. Об'єктами діагностики є викладачі, курсанти, зміст, методи, результати педагогічної діяльності, закономірності навчального процесу, навчально-методичні комплекти.Форми і види методичного супроводу направлені на вдосконалення навчання курсантів і включає в себе розробку нових технологій навчання, публікацію методичної літератури, проведення методичних конференцій, семінарів, коректування навчальних програм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сучасна школа: досвід модернізації: [книга для вчителя.] / О. В. Акулова, С. А. Писарєва, Е. В . Піскунова, А. П. Тряпіцина. – СПб.: Изд-во РГПУ ім. А. І. Герцена,2005.–290 с.

2. Єфімова О.М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах / О.М. Єфімова //Вісник Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут». Серія: Філологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – Київ, 2013. - №1. – С. 95 – 105.

Жицька С.А.
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ КУРСАНТІВ ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ГРУПАХ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПІДГОТОВКИ

Концепція навчання іноземних мов у системі вищої освіти Збройних Сил України передбачає досягнення курсантами вищих військових навчальних закладів (ВВНЗ) певного рівня комунікативної компетенції, необхідного для успішного спілкування з колегами з різних країн при виконанні професійних задач. На досягнення цієї мети впливають різні фактори. Один з них – це рівень підготовки курсантів та їх особливості засвоєння іноземної мови. Хоча курсанти і поділяються на групи за результатами вхідного тестування, їх рівень підготовки все одно залишається різним. Досвід викладання іноземної мови у ВВНЗ показує, що у групі завжди є курсанти з різним рівнем базової підготовки та індивідуальними особливостями, які не завжди вдається виявити при первинному знайомстві викладача з курсантами.

На практиці викладачі стикаються з групами, де курсанти мають не тільки різні рівні володіння іноземною мовою та фонових знань, але і різні інтереси, увагу, мотивацію, навчальні стилі, типи інтелекту, фізіологічні і психологічні характеристики, швидкість сприйняття, різні зрілість і життєвий досвід (Джулі Тайс, 1997). Внаслідок зазначених розбіжностей курсанти реагують на навчальний матеріал і методи навчання індивідуально. Важко знайти види діяльності, в яких всі курсанти активно і зацікавлено братимуть участь; деякі з них почувають себе збентежено і невпевнено. Слабші курсанти не в змозі встигати за групою, щоб зрозуміти інформацію або висловити свої ідеї і думки; в той же час, сильніші курсанти не завжди бувають терплячими до них, що може призвести до проблеми управління групою. Дуже часто можливості врахувати всі фактори при розподілі курсантів на підгрупи обмежені.

Проблеми навчання у змішаній групі привертають увагу педагогів та методистів. Основними проблемами ми вважаємо підбір або розробка відповідних матеріалів для всіх курсантів з різними рівнями мовної підготовки, надання кожному курсанту ефективних навчальних завдань, підтримка мотивації всіх курсантів та залучення їх до виконання завдань, підтримка дисципліни в групі. Для того, щоб подолати ці проблеми викладачі повинні задіяти всі органи відчуттів, різні стилі навчання та здібності, допомогти курсантам створити власне портфоліо і записувати індивідуальний прогрес, стимулювати співпрацю курсантів та поліпшення їх комунікативних навичок.

Пенні Ур зазначила, що в змішаних групах викладачі можуть зіткнутись з такими проблемами:

- дисципліна. Викладачі можуть вважати такі групи хаотичними та важко контрольованими. Проблеми з дисципліною виникають, коли курсанти почувають себе розчарованими, втрачають концентрацію, їм нудно, вони

починають себе вести в деструктивній манері. Також такі групи можуть бути більш важкими для управління тому, що різні курсанти можуть вважати предмет легшим чи важчим, слабшим курсантам може знадобитися додаткова допомога від викладача, або більш просунуті курсанти можуть домінувати на занятті.

- інтерес. Інтерес курсантів може відрізнятися в залежності від їх стилів навчання, мотивації та інтересів. Викладачам може буде важко забезпечити таке наповнення та види діяльності, які б підтримували мотивацію і зацікавленість всіх курсантів у групі.
- ефективне навчання для всіх. Завдання можуть бути надто легкими для одних курсантів та занадто важкими для інших.
- матеріали. Вони, як правило, жорстко націлені на певну категорію курсанта, і не можуть запропонувати викладачеві варіанти або гнучкість.
- знання індивідуальних особливостей. Викладачам може бути важко знати кожного курсанта як індивідуальність, стежити за прогресом всіх курсантів, приділяти рівною мірою час та увагу кожному з них.
- участь курсантів. Сильніші курсанти, як правило, беруть більш активну участь в заняттях і, таким чином, відсутність уваги з боку викладача може в подальшому вплинути на знання предмету більш слабкими курсантами.
- корекція. Викладачі можуть відчувати себе не дуже впевнено оцінюючи відповіді курсантів, або виправляючи їх помилки.

Таким чином, викладачі повинні мати ряд стратегій для управління змішаними групами. Аналіз потреб є кращим способом, щоб визначити, як навчити курсантів більш ефективно. Ви можете краще познайомитися з курсантами, їх сильними і слабкими сторонами, мовними потребами, стилями і стратегіями навчання. Після цього можна скласти план подальших дій та обговорити його з курсантами, що допоможе організувати співпрацю з групою. Викладач може вивчити індивідуальні особливості курсантів і використовувати їх у процесі навчання як найважливіший педагогічний принцип і умова успішного навчання. Викладачам доцільно враховувати який тип навчально-пізнавального стилю найбільш продуктивний для успішного засвоєння його предмета кожним курсантом, намагатися планувати заняття таким чином, щоб в ньому були присутні види роботи, розраховані на різні стилі курсантів, навчити їх користуватися своїм навчальним стилем, щоб надалі полегшити процес самоосвіти курсантів. Іншою умовою успішності навчання у змішаній групі можна вважати забезпечення рівних можливостей для курсантів з різним рівнем підготовки. Для цього потрібно ввести ряд змін зокрема для слабких курсантів: поліпшити процес управління навчанням; підвищити мотивацію курсантів; враховувати навчальні стилі курсантів; звернути особливу увагу на навчальні навички курсантів.

Методисти пропонують ряд методик і технік навчання, які сприяють вирішенню низки проблем, що виникають у змішаній групі:

- підготовка завдань різної складності, наявність необхідного навчально-методичного та довідкового матеріалу для всіх курсантів;

- підбір навчального матеріалу, що відповідає інтересам і потребам курсантів;
- підготовка завдань з різними способами виконання для окремих курсантів;
- вправи відкритого типу;
- планування різних завдань для курсантів з різною швидкістю виконання;
- планування контролю.

Існує спокуса для викладача зосередитися на більш просунутих курсантах. Насправді, загальні стандарти та інструкції, а також однакове тлумачення ідей поширені в традиційному класі. І, навпаки, при диференційованому навчанні, ми повинні запропонувати багаторівневий підхід, регулюючи кількість або тип матеріалу, змінюючи час і вид допомогти викладача, варіюючи допоміжні матеріали і адаптуючи очікувані результати. В диференційованому класі викладачі використовують різні засоби для того, щоб курсанти вивчили зміст навчальної програми, різноманітні види діяльності, в рамках яких курсанти можуть прийти до розуміння і володіння інформацією та ідеями, і різноманітні варіанти, за допомогою яких курсанти можуть продемонструвати, чому вони навчилися.

Навчання курсантів окремо – це не вихід, оскільки ми маємо намір розвивати почуття спільності в групі. Крім того, спільна робота курсантів різних мовних рівнів для виконання деяких видів діяльності, і окремо для інших – це можлива стратегія, так як передбачається, що різнорідні угрупування забезпечують курсантам доступ до більших можливостей для навчання. Як слабкіші, так і сильніші курсанти отримують користь від співпраці в парах або групах. Сильний курсант, який працює з більш слабким, може бути джерелом знання мови в групі, виправляти помилки своїх товаришів. Таким чином, курсанти з вищими лінгвістичними здібностями отримують користь від надання пояснень, підвищують свою плавність мовлення, в той час як курсанти з меншими здібностями почуваються більш комфортно психологічно що призводить до досягнення більш високого рівня продуктивності.

В той же час формування окремих груп із сильніших та слабших курсантів дозволить диференціювати їх діяльність, давати різні за складністю завдання, допомагати слабким курсантам впоратися із завданням. Викладач може використовувати різні засоби допомоги слабшим курсантам, а саме: давати чіткі вказівки/інструкції за допомогою жестів; щоб упевнитися в тому, що всі курсанти розуміють завдання, попросити їх або сильніших курсантів пояснити завдання рідною мовою; давати час на обдумування та занотовування відповідей перед говорінням; зменшити кількість слів в завданнях з письма та говоріння; надавати приклади виконання письмових завдань; попереднє навчати лексиці за допомогою візуалізації; дозволити користуватись словниками при читанні та друкованими записами при аудіюванні; не намагатися виправляти всі помилки, щоб уникнути розчарування курсантів; забезпечити багате розмаїття мовних та візуальних стимуляторів.

Важливо дати можливість курсантам висловлювати свої ідеї, почуття, використовувати свій досвід відповідно до рівня володіння іноземною мовою за допомогою персоналізації завдань, що, в свою чергу, підвищить мотивацію курсантів, створить значуще для курсантів середовище та позитивну атмосферу в групі. Ігри, ток-шоу, вікторини, конкурси, дебати, драма відіграють важливу роль у забезпеченні та підтримці інтересу курсантів в процесі заняття. Незважаючи на відмінності серед курсантів за рівнем володіння мовою, вони мотивовані до використання цільової мови, в той час як вони грають в ігри, або беруть участь у рольовій грі. Під час гри/обговорення/змагань увагу курсантів зосереджено саме на повідомленні і плавності мовлення, а не на правильності мовлення та лінгвістичних форм, так що страх невдачі зводиться до мінімуму. Крім того, вікторини, в яких задіяні загальні знання курсантів, можуть стати в нагоді в змішаних групах, оскільки вони засновані на загальному досвіді і особистості курсантів, а не на лінгвістичних знаннях, що призводить до більш активної участі в них всіх курсантів.

Таким чином, зміна змісту, процесу і мети основного навчального плану повинна реагувати на різноманітність академічних потреб у рамках змішаних груп. Різноманітність видів груп, переваги та інтереси курсантів, матеріали відповідних рівнів, вибір форматів представлення – це диференційовані стратегії викладання, які зроблять клас приємним і заохочувальним місцем, для того, щоб мотивувати курсантів, які вивчають англійську мову, залучити всіх курсантів до роботи на занятті і забезпечити їх прогрес. Ми вважаємо, що гнучке управління групою (індивідуальна робота, робота в парах та різних типах груп), чіткі і зрозумілі всім курсантам інструкції, визначення різних цілей відповідно до початкового рівня курсантів, відповідні додаткові матеріали, завдання відкритого типу та індивідуальні додаткові вправи для більш підготовлених курсантів є тими факторами, які дозволять всім курсантам досягти найкращих результатів при вивченні іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Longman: Pearson Education Limited, 2007. – 127p.
2. Tice J. The mixed-ability Class: Handbooks for teachers / J. Tice. – Richmond Publishing, 1997. – 96p.
3. Ur P. A Course in Language Teaching / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 302p.

Запара В. М.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

НАВЧАННЯ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ СТУДЕНТІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Характерною вимогою сучасної університетської освіти є високий рівень володіння мовою, без знання якої неможливо говорити про належну фахову підготовку. Саме тому завдання навчити або допомогти навчитися вміло використовувати іноземну мову як засіб комунікації є одним із найважливіших у сучасній методиці [1].

Загальновідомо, що інформативний центр навчально-професійного тексту, який студенти опрацьовують на заняттях з мови, складає фахова лексика. Нами буде розглянуто найбільш актуальну проблему роботи над фаховою лексикою — прийоми семантизації.

У методичній літературі важко знайти певні рекомендації щодо вивчення спеціалізованої лексики у сфері природничих наук. У навчанні фахової лексики труднощі виникають не тільки в тому, щоб запам’ятати і зберегти у своїй пам’яті певний запас фахових термінів (хоч і на це потрібно багато зусиль), а й у тому, щоб їх активізувати, тобто більш-менш автоматично вживати у відповідному контексті.

Контекст для реалізації лексичного значення у сфері термінології природничих дисциплін відіграє досить важливу роль. Фахові терміни бувають багатозначними, тому правильне значення їх дуже залежить від контексту.

Порівняймо: **matter**— матерія, речовина, матеріал, предмет,справа; **volume** — об’єм, маса, ємкість, сила, том(книга); **rate** — курс, норма, ставка, темпи, тариф; **population —** населення, сукупність; **sample**— взірець, зразок, вибірка і т.ін. Як бачимо, полісемія слів потребує контексту для правильного вибору перекладу терміна.

До початку опанування фахової лексики студент уже має певну лінгвістичну базу. Вивчаючи терміни, йому необхідно визначити ті значення, які найбільш відповідають даному тексту. Реалізуючись у певному контексті, лексична одиниця має тільки одне значення.

Питання послідовності та вибору вправ для активного засвоєння лексики є найбільш актуальними з методичних проблем. Можна порекомендувати такі вправи: 1.Диктант – переклад. 2.Варіантність - дати те саме поняття різними засобами. 3. Переклад вивчених термінів і термінологічних словосполучень з рідної мови на іноземну. 4.Прочитати новий текст із включенням нових термінів, поставити питання до тексту, а потім його переказати.

Методисти вважають, що опрацювання лексики, зокрема фахової, проходить у три етапи. Першим етапом є презентація — перше знайомство студента з лексичною одиницею. Другим етапом є семантизація лексичної одиниці, тобто процес надання необхідної інформації про змістову сторону лексичної одиниці. Методисти пропонують різні прийоми семантизації, а саме:

1) використання наочності;

2) опис, пояснення, тлумачення (застосовується у тих випадках, коли немає іншого шляху: поняття, яке не може бути передане транскрипцією, доводиться просто пояснювати);

3) використання лексеми, яка вказує на родове поняття (лексична парадигма). Парадѝгма (*грец.*‘приклад, взірець’) у загальному значенні — теоретико-методологічна модель [2].Парадигма (у мовознавстві) — вся сукупність форм слів, що утворюють лексему, а також зразок, схема словозміни [3].

4) використання синонімів, антонімів;

5) використання словотвірних зв’язків;

6) контекстуальні пояснення;

7) переклад.

Контекстуальний переклад протиставляють «словниковому перекладу», вказуючи, таким чином, відповідності, які слово може мати в контексті на відміну від наданих у словнику. Я. І. Рецкер зазначає, що цей засіб перекладу «полягає в заміні словникової відповідності при перекладі контекстуальною, логічно зв'язаною з нею відповідністю» [4]. Наприклад, у науковому тексті реалії частіше є термінами, отже і перекладаються відповідними термінами; в науково-популярному творі можна надати коментарі відповідно пізнавальним напрямкам твору .

Третій етап роботи над фаховою лексикою — організація засвоєння нових слів. Експериментальні дані вказують на те, що для рецептивного засвоєння нової лексичної одиниці необхідно 15-25 повторень протягом 2-3 занять. При цьому бажано вводити нову лексему у різні контексти.

Усі зазначені вище вправи спрямовані на те, щоб активізувати фахову лексику, знання якої й автоматичне вживання, безумовно, необхідне нашим студентам.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – [За ред. С. Ю. Ніколаєвої].- К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання. — Харків: Фоліо, 2006. — 623 с.

3. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. — К.: Вища школа, 1985. — 360 с.

4. Рецкер Я. І. Теорія перекладу і перекладацька практика. М., 1974.

Іваненко С.М.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

СИНТАКСИС НІМЕЦЬКОЇ МОВИ З ПОГЛЯДУ ДЕПЕНДЕНТНОЇ ГРАМАТИКИ

Концепція Люсьєна Теньєра знайшла свого палкого прихильника на теренах німецької мови в роботах Ульріха Енгеля, який протягом тридцяти років відстоює основи депендентної граматики стосовно синтаксису. У своєму четвертому повністю переробленому виданні «Синтаксису сучасної німецької мови» (2009) автор наголошує, що його бачення синтаксису відрізняється тим, що він для теоретичного обґрунтування побудови сучасного речення широко залучає новітні досягнення розробників теорії валентності. Ульріх Енгель дефінує синтаксис як сполучуваність у мові аж до тексту [1, с. 15]. Звісно ж, автор розглядає сполучуваність на всіх рівнях і наголошує на тому, що на кожному з рівнів має бути своя система правил про цю сполучуваність, а також мають бути описані елементи, які вступають у сполуки, тобто автор не розглядає синтаксис як набір конекторів, а вимагає детального розгляду флексій, афіксів, слів, словосполучень, тому що синтаксис неможливий без детального опису його елементів [там само, с. 16] – «парадигма і синтагма утворюють дві осі опису мови» [там само, с. 22]. Але у своєму аналізі речення як основної одиниці синтаксису автор іде від цілого до окремого або від загального до окремого, тобто на базі десцедентно (низхідно) організованої дескриптивної, продуктивної граматики [там само, с. 18] він будує синтаксис німецької мови. Такий підхід вирізняє його з поміж граматистів, які виходять з прескриптивної/нормативної або дескриптивної граматики.

Депендентність Енгель дефінує за Теньєром як теорію, побудовану не на принципі складових (наприклад *а складається з а1 і а2*) стосовно вище розміщених структур, а на принципі одночасності елементів певної конструкції.

Nom
^
Det Adj

Ульріх Енгель описує цю схему вербально як іменну фразу, яка утворюється детермінативом разом з прикметником, залежними від імені (голови - Kopf) [там само, с. 27-28]. Тільки формалізоване зображення мови Енгель уважає науковим [там само, с. 34].

Основні елементи для опису синтаксису Ульріх Енгель убачає у флексемах, словоформах, суфіксальних та префіксальних утвореннях, а також складних словах. При цьому він наголошує на неможливості коректно дефінувати слово на сучасному етапі розвитку граматичної науки й пропонує це робити на основі дистрибутивного аналізу. Під «дистрибуцією» він розуміє не актуальне, а потенційне оточення слів, яке базується на правилах, і пропонує розрізняти три рівні пов’язаності слів певного оточення: найближче, ближче, середнє й дальнє [там само, с. 40] . При цьому він утілює свій принцип побудови граматики від слова до тексту, виходячи за межі речення, тому що

рівень сполучуваності, на відміну від семантики, бачить у найближчому оточенні на рівні флексем: *geh-**st**, Meineid-**s***, ближчому – на рівні словосполучень ***das** alte **Lied**,* середньому на рівні речень: *Eigentlich **wollte ich ganz anderes*** і дальньому – на рівні тексту: ***Wo sind Sie gestern um diese Zeit gewesen?*** – *Daheim.* [там само, с. 40].

Ульріх Енгель цілком справедливо вважає, що описати синтаксис мови можливо лише тоді, коли описані в класичному значенні частини мови, за Енгелем «класи слів». Для цього він пропонує спеціальну процедуру, яка складається з так званих 16 фільтрів, питань, ствердна відповідь на які і допомагає в основному виділити 16 класів слів, при цьому в окремі класи виділено 6 видів часток, а службові частини – у 2 класи: сурядності й підрядності. Якщо порівняти його поділ слів з «класичними» частинами мови, то їх у нього буде 10, однак вони дещо по-іншому називаються.

Завдяки ствердній відповіді на перше питання - «фільтр»: Чи слово відмінюється за особами, часом і способом? – можна визначити **дієслово**.

Завдяки ствердній відповіді на друге питання - «фільтр»: Чи слово має незмінний рід? - можна визначити **ім'я** (Nomen - іменник).

Завдяки ствердній відповіді на третє питання - «фільтр»: Чи слово несумісне із «англосаксонським» генітивом (***Heiners** neues Laster; **des Kaisers** neue Kleider*)? - можна визначити **детермінантив**.

Завдяки ствердній відповіді на четверте питання - «фільтр»: Чи слово може завжди стояти між детермінативом й іменем? - можна визначити **прикметник**. При цьому прикметники, які стоять у постпозиції до іменника, Ульріх Енгель визначає як частину детермінативного композиту [там само, с. 66], хоча прикметник у постпозиції не пишеться як одне слово з іменником, тому вважаємо цей фільтр дещо спірним.

Завдяки ствердній відповіді на п'яте питання - «фільтр»: Чи слово може позначати «величини» і заміняти іменникові фрази? - можна визначити **займенник**.

Слова з незмінною формою Ульріх Енгель розглядає як частки.

Завдяки ствердній відповіді на шосте питання - «фільтр»: Чи частка має усталене керування відмінком? - можна визначити **прийменник**.

Завдяки ствердній відповіді на сьоме питання - «фільтр»: Чи частка може вводити підрядні речення та інфінітивні конструкції? - можна визначити **суб'юнктор** (Subjunktor – сполучники підрядності та zu в інфінітивній конструкції).

Завдяки ствердній відповіді на восьме питання - «фільтр»: Чи частка може займати першу позицію в реченні та слугувати відповіддю на питання (W-Fragen)? - можна визначити **прислівник** (***Drunten** sah alles ganz anders aus. Wo ist Anna? – **Drunten***).

Завдяки ствердній відповіді на дев'яте питання - «фільтр»: Чи частка може займати першу позицію в реченні і вживається як правило з копулативними дієсловами (*sein, werden, bleiben* і ще декілька дієслів)? - можна визначити **копулативну частку** (***Quitt** sind wir noch lange nicht*) [там само, с. 42].

Завдяки ствердній відповіді на десяте питання - «фільтр»: Чи частка може займати першу позицію в реченні та слугувати відповіддю на питання так/ні (Ja/Nein-Fragen)? - можна визначити **модальну частку** (***Gerne*** *wird sie das nicht getan haben. Würden Sie mir dabei helfen? –* ***Gerne***), що відповідає обставині способу дії.

Завдяки ствердній відповіді на одинадцяте питання - «фільтр»: Чи частка може займати першу позицію в реченні, але не слугує відповіддю на будь-яке питання - можна визначити **ранжувальну частку** (***Erfreulicherweise*** *hat sich eine solche Panne nicht wiederholt*).

Завдяки ствердній відповіді на дванадцяте питання - «фільтр»: Чи може частка пов'язувати елементи однотипної форми й однакової функції? - можна визначити **кон'юнктор** (*gesunde* ***und*** *preiswerte Äpfel; Lastwagen* ***oder*** *Pferdefuhrwerke*).

Завдяки ствердній відповіді на тринадцяте питання - «фільтр»: Може частка стояти між кон'юнктором і «нормальним» елементом, який звичайно займає першу позицію в реченні? - можна визначити **градаційну частку** (*Aber* ***auch*** *die Erwachsenen benahmen sich ganz unvernünftig*).

Завдяки ствердній відповіді на чотирнадцяте питання - «фільтр»: Чи частка зустрічається у тому самому оточенні, що й речення? - можна визначити **еквівалент речення** (*Seid ihr fertig? –* ***Ja****. – Dann gehen wir mal los!*).

Завдяки ствердній відповіді на п'ятнадцяте питання - «фільтр»: Чи до частки приєднується елемент порівняння? - можна визначити **порівнювальну частку** (als/wie).

Завдяки ствердній відповіді на останнє шістнадцяте питання - «фільтр»: Чи частку не можна заперечити або про неї запитати, або вона не може займати першу позицію в реченні? - можна визначити **відтінково-тональну частку** (вставне слово): *Sie müssen* ***eben*** *lauter reden. Das ist aber* ***doch*** *nicht ihr Ernst?*

Виділяючи 16 класів слів Ульріх Енгель наголошує, що слова-омоніми завдяки їх різним семантичним значенням можуть належати до різних класів:

Das Land war ganz ***eben.*** (Adjektiv - прикметник); *Und* ***eben*** *dieser Mensch belästigt uns seit Jahren*. (Gradpartikel – градаційна частка); *Das ist ungemein schwer zu verstehen. –* ***Eben!*** (Satzäquivalent – еквівалент речення); *Männer sind* ***eben*** *so*. (Abtönungspartikel – відтінково-тональна частка) [там само, с. 42-43].

Неабияке значення для дependентної граматики має відмежування поняття дependентності від поняття валентності.

При дependентному зв'язку скеровуючий (Regens) і залежний (Dependens) елементи можуть або мають зустрічатися у реченні разом. Залежні від основного елемента конструкції є його сателітами. **Валентність** дефінується як керування, специфічне стосовно певного підкласу: прийменник ***infolge*** завжди вимагає іменної фрази в генітиві [там само, с. 70-71].

Для синтаксису завжди важливі зв'язки у реченні на основі **словосполучень**. Ульріх Енгель називає їх конструкціями, які складаються з певної кількості слів і мають свою структуру [там само, с. 79]. Він розрізняє словосполучення за двома критеріями: чи за дальнім елементом, від якого вони залежать, чи за їхнім внутрішнім елементом «головою» (Kopf – це означає, що

керуючий елемент є внутрішнім - інтерним). За першим принципом Ульріх Енгель називає словосполучення синтаксичними членами, які підпорядковуються зовнішньому керуючому елементу: дієслівні синтаксичні члени, іменникові синтаксичні члени, прикметникові і т.д. За другою класифікацією він розрізняє словосполучення як фрази (дієслівні фрази, іменникові (у ролі детермінативу - артикль, присвійний займенник, указівний займенник, означальний займенник, неозначений займенник, заперечений та питальний займенник), займенникові, прикметникові, інші фрази (кон'юнкторні та прислівникові) [там само, с. 79-110].

Речення дефінується Енгелем як дієслівна фраза у широкому значенні, потенційно автономна, головою (Kopf) якої є дієслово в означеній формі. Прості речення (Hauptsätze) розглядаються у двох типах: фронтальні (Frontsätze) – дієслово на першому місці та речення з передпозицією (Vorfeldsätze), в яких дієслово стоїть на другому місці. При цьому всі конструкції з центральним дієсловом у своїй основі розглядаються як реченнєві конструкції (підрядні речення - суб'юнкторні, релятивні, безсполучникові - та інфінітивні конструкції) [там само, с. 119-129].

Сателіти центрального дієслова розглядаються як члени речення, серед яких Енгель виділяє додатки (Ergänzungen – дослівно: поширення) та обставини (Angaben – дослівно: характеристики, дані). Підмет за Енгелем розглядається як **підметовий додаток** (***Bettina*** *ist müde.* ***Der Haken*** *hält noch lange.* ***Was du sagst****, ärgert mich*), ще він розглядає **додаток в аккузативі** (*Man sollte* ***Gerhard*** *gehen lassen. Die Straße bedroht* ***den Wald****. Ich weiß,* ***was sie will****),* **додаток у генітиві** (*Man bezichtigte ihn* ***des Diebstahls,*** *Man bezichtigte ihn,* ***gestohlen zu haben****),* **додаток у дативі** *(Anna zeigte* ***dem Besucher*** *den großen Saal.* ***Denen*** *sagte ich gar nichts*), **прийменниковий додаток** (***An Göttingen*** *dachte ich nicht mehr. Freut euch* ***auf Weihnachten****. Rechnet nicht mehr* ***mit ihm***.), **дієслівний додаток** (*Ich finde,* ***es ist Zeit****. Jetzt heißt es* ***gegensteuern****. Peter lässt* ***die Puppen tanzen****.),* **ситуативний додаток** *(Sie wohnten* ***in der Vorstadt***), **напрямовий додаток** *(Der Zug kommt* ***aus Tübingen****. Der Zug fährt* ***nach Hamburg****.),* **експансивний додаток** (*Die Sitzung dauert* ***drei Stunden****. Simone warf* ***sechzig Meter weit***.), **модифікативний додаток** (*Benimm dich* ***anständig****. Sie tut es* ***freiwillig***.), **предикативний додаток** (іменна частина присудка: *Ulrike ist* ***Professorin****. Anita wurde* ***müde***.).

Обставини (Angaben) Ульріх Енгель розглядає дуже докладно, тому що до нього ні Теньєр, ні його інші послідовники не приділяли їм належної уваги. Він розрізняє 3 види: екзистимаційні обставини (7 класів), ситуативні (часу, місця, причини: умови, наслідкові, допустові та мети, а також інструментальні, рестрикційні, комітативні) та модифікуючі.

Хоча не завжди можна чітко провести межу між додатками і обставинами за Енгелем, уважаємо, що його синтаксис докладно скласифікував багато граматичних явищ, які раніше не розглядалися з позицій депендентності.

ЛІТЕРАТУРА
1. Engel, Ulrich. – Syntax der deutschen Gegenwartssprache. – Berlin: Erich-Schmidt-Verlag, 2009. – 309 S.

Іваненко Я.А.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

МЕТОДИКА ДОПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПЕРЕКЛАДУ

З метою кращого розуміння тексту вихідної мови задля якісного виконання перекладу майбутніми перекладачами пропонується наступна методика доперекладацькогоаналізу художнього твору, представлена певною послідовністю кроків - питань: «хто?», «кому?», «що?», «де та коли?», «як?» і «навіщо?», які ґрунтуються на питаннях, запропонованих КатаріноюМенг [3] та Крістіаною Норд[4], відповіді на які і становлять результат доперекладацького аналізу тексту.

Так, перше питання «хто?» досліджує контекст автора і всю інформацію, пов’язану з ним, а саме: контекст інших його творів, контекст історичної епохи або ж часу та місця написання художнього твору, а також літературного напряму, до якого належить автор, і джерела можливої характеристики цього літературного напряму. Для здійснення доперекладацького аналізу зазначеного аспекту художнього твору ми пропонуємо використовувати метод widereading, або ж метод широкого прочитання тексту як основний засіб дослідження контекстів із такими його складовими, як інтертекстуальність та інтермедіальність. Також можуть застосовуватися біографічні та психоаналітичні підходи стосовно з’ясування відповіді на перше питання**.**

Предметом дослідження другого питання «кому?» є адресатність або ж спрямованість художнього твору на певну цільову аудиторію. Іншими словами – контекст читача. Окрім методу widereading, пропонується також послуговуватися методами теорії сприйняття та когнітивно-наукового підходу. У ході аналізу також можуть знайти своє застосування такі підходи, як естетика сприйняття, історія сприйняття, емпіричне дослідження сприймання, метод зворотної критики, та когнітивна наратологія.

Питання «що?» характеризує дослідження семантичного рівня художнього твору, його змісту, і, таким чином, його горизонтальної структури. Основним методом цього етапу доперекладацького аналізу є герменевтичний.Як додаткові можуть також використовуватися наратологічний, пост-структуралістський підходи, а також деконструкція.

Наступними питанням є, де і коли відбуваються події, описані у художньому творі (хронотоп за Михайлом Бахтіним[1]), а отже час і місце дії, а

також культурний контекст твору. Основним методом дослідження тут виступає widereading, так званий метод широкого культурного контексту. Окрім нього за необхідності можуть також використовуватися літературно-соціальні підходи, Новий історизм, та культурний матеріалізм.

П'ятим питанням є питання «як?», у межах якого проводиться доперекладацький аналіз вертикальної структури твору і його тональності. Тут досліджуються такі фактори, як жанр та рід художнього тексту, а також морфологічні, фонетичні, лексичні, синтаксичні та стилістичні особливості художнього твору, яким відповідають питання «якими словами?» та «якими реченнями». Основним методом аналізу є closereadingабо монографічний аналіз текстуза Лотманом[2].Як допоміжні можуть використовуватися структуралістські та формально-структурні методи.

Шостим і останнім питанням є питання «чому?» або ж «навіщо?», яке розкриває прагматичний аспект твору, його головну ідею. Як метод на цьому етапі доперекладацького аналізу тексту використовується теорія Скопосу. У ході дисертаційного дослідження було встановлено, що між цією теорією та доперекладацьким аналізом тексту може існувати двосторонній зв'язок. На відміну від теорії Скопосу, доперекладацький аналіз тексту носить практичний характер і може виступати частиною загального процесу встановлення скопосу твору, якщо він не відомий нам від самого початку, оскільки його детальне виконання призводить до глибшого розуміння тексту, отже допомагає правильно встановити його скопос до виконання перекладу. У цьому випадку, зв'язок між ними і вплив можна відобразити за допомогою наступної схеми.

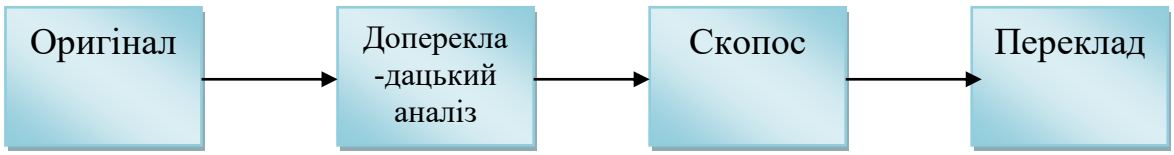

*Рис. №1.*Співвіднесеність скопосу і доперекладацького аналізу тексту а)

Можливим є і другий варіант, коли скопос твору відомий перекладачеві заздалегідь. У такому випадку, отримуємо наступну схему.

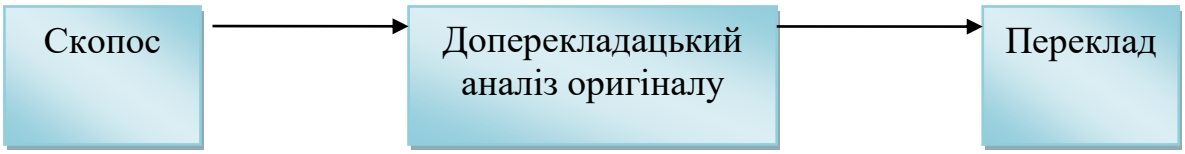

Рис. №2

Співвіднесеність скопосу і доперекладацького аналізу тексту б)

У пункті **«хто?»**досліджується постать автора – КарінІванчіч -, контекст її творчого доробку, а також історичний та культурний контексти, втановлюються характерні риси її творчості, тобто звернення до гострих табуйованих проблем сьогодення, з якими стикається переважна більшість людей, і відображення цих проблем у дещо гротескній манері, специфічній драматичній стилістиці її письма.

У пункті **«кому?»**досліджуєтьсяадресатність тексту, потенційне читацьке коло - це переважно молодь, від 16 до 30 років, яка цікавиться соціальними

процесами, що відбуваються у суспільстві та відкрито ставиться до проблематики сексуальності та ролі жінки у сучасному світі, у Австрії зокрема.

У пункті **«Що?»** досліджується зміст твору – новели «Паніка» -, їїподіл за горизонтальною структурою на назву, зав'язку, розвиток подій, апогей та розв'язку. Кінцівка відсутня. Також наводиться графік розгортання сюжетних ліній твору.

У пункті **«Де і коли?»** розглядається фікційний час та простір розгортання подій новели, яким виступає сучасний Відень, за декілька років до міленіуму. Досліджується національно-локальний колорит, створений ономастичними реаліями (лінгвокультуреми = тут ономастичні реалії: назви сакральних споруд, назви вулиць, провулків, власні назви та назви пам'яток архітектури, особливості перекладу яких сформувалися історичноназви магазинів та закладів, топоніми, відтворення яких потребує надання додаткової роз'яснювальної інформації, топоніми, для перекладу яких пропонується описовий переклад із варваризмами: *U3 RichtungWestbahnhof – лінія метро U3*,), та наводяться можливі варіанти його відтворення у перекладі. У цьому пункті також вводиться та пояснюється поняття контрафактуального готопосу та контрафактуальних хтопонімів, та наводяться приклади таких топонімів із тексту *Milleniumsdenkmal*– пам'ятник Тисячоліттю,*Erzsebet-Brücke – міст Ержебет*, (Будапешт),*Cecha-Brücke – Чехів міст,Spartaplatz– стадіон Спарти* (Прага)**.**

У пункті **«як?»** досліджується вертикальна структура новели, її тональність, загальні стилістині особливості, виражені на морфологічному, лексичному та синтаксичному рівнях (опис, розповідь, міркування; діалоги, полілоги, монологічні діалоги (фактично, це монологи, що утворюють діалог; максимальна кількість речень у репліці становить 83 речення, уживаються розділові знаки характерні для монологічного мовлення, але є і короткі питання Альфреда та Аманди (головних персонажів новели), наявність яких перетворює окремі монологи протагоністів на діалог).Основною тональністю першого розділу новели Карін Іванчіч є епічна тональність. Тональність експозиції побудована за допомогою нейтральних засобів у спокійному знудженому тоні. Тональність другого розділу в деяких місцях є загострено драматичною, при цьому знаходять своє вираження такі тони, як *пригнічений, сумний* та *іронічний*.У третьому розділі новели авторка працює із драматичною тональністю, котра стає максимально відчутною в останній сцені).

Стилістичні особливості: великі літери у графічному образі тексту, уживання розмовної та сленгової лексики (у діалогічному мовленні персонажів), уживання англіцизмів.

У результаті здійсненого аналізу лексики новели було встановлено, що загалом у творі авторкою було ужито 257 лексичних одиниць, належних до розмовного стилю, що складає приблизно 1 % від загальної кількості лексичних одиниць твору. Із них автором у своєму мовленні було вжито 74 лексеми з маркуванням «побутове» (29%), Амандою – 105 (40,8%), у той час, як Альфредом – усього 15 (5,8%), Янчі – 15 (5,8%), Педро – 12 (4,6%).36 (14%) лексичних одиниць припадає на персонажів другого плану.

Загалом у першому розділі новели було ужито 95 (37%) розмовних лексичних одиниць, у другому розділі – 64 (25%) лексичні одиниці, виключно Альфредом та Амандою, а у третьому – 98 (38%) одиниць з маркуванням «побутове», або «грубе» чи «вульгарне», що надає мові персонажів характеристик розмовного мовлення, притаманного мовленню молоді.

У пункті**«Чому? Навіщо?»** визначається скопос художнього твору. окрім визначення ролі жінки у сучасному суспільстві та відображення табуйованої сексуальності як реакції на спотворення соціальних зв'язків між членами суспільства є застереження щодо небезпеки повторного розвитку, розповсюдження та популяризації ультраправого руху, представленого скінхедами. Їхній образ, так само, як і ідея ворожого ставлення до мігрантів наскрізно присутні в аналізованому художньому творі й використовуються авторкою для загострення фінального конфлікту новели.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтін М.М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках // Антологія світової літературно-критичної думки. – Львів: Літопис, 1996. – 832 с.
2. Лотман Ю.М. Структура художественноготекста. – // Лотман Ю.М. Об искусстве. – СПб.: «Искусство – СПБ», 1998. – С. 14 – 285.
3. Nord, C. Einführung in das funktionale Übersetzen. Am Beispiel von Titeln und Überschriften.- Tübingen und Basel: Francke, 1993. – 315 S.
4. Meng K.Sprachliche Mittel zur Realisierung der Funktion der Nachricht. In: Sprache und Ideologie, Halle : VEB Max Niemeier, 1972**.** -S. 120-126.

Іванова І.М.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Основна мета підготовки студентів у немовних вищих навчальних закладах (ВНЗ) може бути визначена як формування основ професійної компетентності майбутніх фахівців. Основи професійної компетентності закладаються у період навчання студентів у ВНЗ. Інтенсивний розвиток інформаційної бази науки і техніки, значне розширення ділових, культурних зв'язків з науковими, економічними колами в міжнародному масштабі змушують переглянути вимоги, що пред'являються до висококваліфікованого фахівця. Особливу значимість здобувають наступні вимоги: уміння поєднувати глибокі професійні знання і навички з комп'ютерною грамотністю і з високим рівнем володіння іноземною мовою. У процесі самостійної пізнавальної

діяльності студентів відбувається формування готовності майбутнього спеціаліста до самостійної роботи.

Аналіз науково-педагогічної літератури і практика навчання іноземної мови в немовних вищих навчальних закладах вказують на те, що однією з основних причин низького рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних ВНЗ є недостатнє місце, що відводиться самостійній роботі при вивченні іноземної мови (ІМ). Основний напрям розв'язання проблеми поліпшення мовної підготовки студентів немовного ВНЗ, майбутніх фахівців у різних галузях науки, економіки, освіти — це виховання і розвиток самостійності і творчості студентів, вдосконалення організації самостійної роботи студентів (СРС) при вивченні ІМ, поліпшення її методичного забезпечення, впровадження нових інформаційних і педагогічних технологій. [2, с.3]

Викладач має велику увагу приділяти розвитку навчальної автономії Вони зі свого боку мають:

- усвідомлювати цілі самостійної роботи з оволодіння ІМ й кінцевого результату її виконання. Без цього неможливо очікувати необхідного педагогічного ефекту від роботи;

- знати специфіку організації власної самостійної роботи з ІМ. Мова йде про володіння тими, хто навчається, прийомам навчальної діяльності, стратегіям оволодіння ІМ, які можуть бути неоднаковими для тих, хто навчається різних вікових груп й здібностей до оволодіння мовою [3, с. 289];

- знати свої особливості як того, хто навчається і вивчає ІМ: свій тип «учня» і «мовця», стиль своєї самостійної навчальної діяльності тощо.

Поняття самостійності і навчальної автономії того, хто навчається, розглядається в літературі вже більше 30 років і це те поняття, яке є сьогодні дуже важливим для викладачів ІМ, оскільки кінцевою метою навчання і вивчення ІМ у ВНЗ є оволодіння іншомовним міжкультурним спілкування шляхом формування іншомовної комунікативної компетентності. Досягнення цієї мети можливе лише за умови реалізації у навчанні комунікативного підходу. Самостійність того, хто вчиться визначена як можливість тримати під контролем навчання [4] й також описується як «здатність до незалежності, критичного відображення, прийняття рішень та незалежних дій» [5, с. 4].

В методиці навчання ІМ розроблені різноманітні форми реалізації індивідуального підходу до учнів: самостійна робота (self-directed learning) під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (autonomous learning) іноземною мовою наодинці чи у групі шляхом широкого використання різноманітних підручників і посібників,але під керівництвом учителя; самостійне оволодіння (home learning) іноземною мовою шляхом опрацювання навчального посібника без допомоги вчителя; індивідуальна робота (one-to-one teaching) з одним чи кількома вчителями; самостійне оволодіння іноземною мовою у спеціалізованих центрах (self-access centers) [1, с.483].

Навчальний процес повинен стимулювати самоосвіту студента.

Отже, підготовка висококваліфікованих фахівців в умовах Болонської системи, конкурентоспроможних на ринку праці, а також здатних до

компетентної, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю неможлива без підвищення ролі самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання їхньої творчої активності, без розвитку їх навчальної автономії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика викладання іноземних мов і культур: теорія і практика: підруч. для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за загальною редакцією С.Ю. Ніколаєвою.– К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.

2. Смирнова М.І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»/ Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2005. – 24 с.

3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподоватилей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

4. Holec, H. Autonomy and self-directed learning: Present fields of application. Strasbourg: Council of Europe, 1988

5. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems / David Little. – Dublin : Authentic, 1991.– 175 p.

Іванов О. В.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова
Беспалий Б.В.
Київський національний лінгвістичний університет

СПЕЦИФІКА ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ

Вивчення питань перекладу науково-технічної літератури, яка відрізняється науковим стилем і стилем офіційних документів, часто потребує аналізу тексту, вивчення закономірностей функціонального стилю мови науки і техніки, що сприяє оволодінню технікою адекватного перекладу.

Переклад науково-технічної літератури по праву займає почесне місце серед інших перекладів. Процес перекладу – своєрідна мовна діяльність, яка направлена на найбільш повне відтворення на іншій мові змісту і форми іншомовного тексту. Процес перекладу складається із трьох етапів: сприймання (читання або слухання) на одній мові, розуміння, відтворення на рідній мові. Задача теорії перекладу полягає у вивченні особливостей прояву закономірностей на основі науково-технічної літератури при перекладі.

Проте не можна не погодитися з О.Б. Боднар, яка зазначає, що всі питання перекладу неможливо пояснити безпосередньо лінгвістичним шляхом, їх потрібно вирішувати у тісній співпраці зі спеціалістами даної галузі науки і техніки.

Технічний переклад – певний вид перекладацької діяльності, основу якої складають творчі розумові здібності перекладача. про переклад і теорія перекладу, або перекладознавство – одна з наймолодших наук мовознавства. У світі постає проблема спілкування й обміну інформацією в різних сферах діяльності. В основному таке взаємне спілкування можливе завдяки перекладу. Теорія перекладу спирається на мовні закономірності і тому є наукою лінгвістичною.

Переклад науково-технічної літератури займає важливе місце серед інших перекладів. Процес перекладу – своєрідна мовна діяльність спрямована на якнайповніше відтворення на іншій мові змісту і форми іншомовного тексту. Процес перекладу містить три етапи: сприймання завдяки читанню або слуханню, розуміння і відтворення рідною мовою. Задача теорії перекладу полягає у вивченні особливостей прояву закономірностей на основі науково-технічної літератури при перекладі.

Словниковий склад мови фіксує реальну дійсність, що виражається у свідомості людини. Такі види лексики як наукова, технічна, політична термінологія можуть бути відсутніми в активному і навіть пасивному словнику багатьох людей. Слід зауважити, що бувають слова-терміни, які в багатьох випадках характеризуються багатозначністю і мають не одне, а кілька відповідників в іншій мові. Особливо великою багатозначністю відрізняється технічна термінологія. Наприклад, українському пластина відповідають такі англійські еквіваленти: plate, slab, lamina, lamella, bar, sheet, blade. Або plaque (f), lame (f), lamelle (f), disque (m) у французькій мові.

Крім того, однозначності постійності термінологічних відповідностей стоїть на заваді існування в мові термінів-синонімів. Повна відповідність не повинна становити труднощів для перекладача, передача їх не залежить від контексту і перед перекладачем стоїть вимога чітких знань відповідного еквівалента.

Важливу роль відіграє і термінологічна традиція, що усталена в певній мові і у спорідненій з нею мовах і у відповідній галузі науки чи в споріднених науках. При перекладі термінів з певної мови має також значення взаємодія термінологічних традицій обох мов, для вивчення чого необхідні спеціальні дослідження. Очевидним є те, що традиції творення термінологічних систем різних мов мають тим більше спільного, чим більш споріднено мови взаємодіють.

Важливим і вкрай необхідним є мовне чуття науковця, ступінь його мовної підготовки, недостатній рівень якого призводить до виникнення термінів, які не відповідають законам мови або не передають адекватно потрібного змісту. Інколи це спостерігається і при перекладах термінів професійним перекладачем. Він може добре знати мови, але бути погано обізнаним з відповідною наукою, тому він інколи неадекватно передає зміст і

смисл терміна іншою мовою. Якщо ж перекладає фахівець з даної галузі науки, то він здебільшого не дуже добре знає мови і, прагнучи адекватно передати зміст, може не рахуватися із законами мови, якою він перекладає. Саме тому бажано, щоб термінологічна система будь-якої науки творилася у співдружності фахівців і мовознавців: перші забезпечуватимуть точність передачі змісту, а другі – відповідність створюваного терміна законам мови.

Отже, бачимо, що Боднар дуже актуальну тему щодо перекладу термінологічної лексики. Задля точного та правильного перекладу потрібно, щоб перекладач володів тією галуззю, яку він перекладає. До того ж, перекладач має знати синонімічний ряд термінів, їхнє семантичне значення та володіти термінологічною культурою перекладацької та оригінальної мов. В іншому випадку найчастіше виникають непорозуміння або неправильний переклад того чи іншого терміну, його застосування у невідповідному контексті. Зважаючи на такі вимоги, виникає необхідність у вузькоспеціалізованих перекладачах, при чому вибір вузькоспеціалізованих сфер для перекладачів збільшується прямопропорційно з розвитком науки та сфер людського життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лигвистические аспекты): [учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.] / В. Н. Комиссаров. – М. : Высшая школа, 1990. – 253 с.

2. Перебийніс В. С. Деякі закономірності в розвитку термінологічної лексики /В. С. Перебийніс // Мовознавство. – 1974. – № 4. – С. 3.

3. Пумпянский А. Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык / А. Л. Пумпянский : [отв. ред. М. Г. Циммерман] ; ВИНИТИ. – [2-е изд., дополненое]. – М. : Наука, 1981. – 343 с.

4. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. –М. : Наука, 1988. – 364 с.

Карлова В.О.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сьогодні постійно зростає значення якості освіти як важливого показника сформованості економіки країни та освіченості суспільства. Перед усіма типами навчальних закладів стоїть найголовніше завдання: якісна підготовка кваліфікованих спеціалістів, що працюватимуть на благо країни.

У зв’язку з науково-технічним процесом і постійними інноваціями сучасна людина має бути адаптована до технічного прогресу та постійній потребі розширення знань, тому оволодіння іноземними мовами є невід’ємною вимогою до професійної компетенції майбутнього спеціаліста. Наряду з вивченням різних іноземних мов англійська мова не втрачає своєї популярності і в багатьох університетах вивчається як друга іноземна.

Системанавчанняіноземнихмов, яка склалася у ХХ ст., вже не може задовольнити запити сучасної системи освіти і тому доповнюється різними педагогічними технологіями та інноваціями. Поняття комунікативної компетенції виникло у 1972р. завдяки американському лінгвісту Д.Хаймзу [8, с.56]. Теорія комунікативної компетенції Д.Хаймза спрямована на знання самого мовця, аби бути компетентним під час спілкування [1, с. 137].Дану тему дослідження продовжили інші науковці такі, як: Д.Вілкінз, Т.Вольфовська, О.Петращук, В. Топалова та інші.

Проаналізувавши наукову літературу та твердження наукових дослідників, ми можемо визначити власне розуміння даного поняття стосовно володіння іноземною мовою. Комунікативну компетенцію ми визначаємо, як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову згідно відповідних цілей та ситуацій спілкування.

Саме для досягнення комунікативної компетенції викладач іноземної мови має використовувати новітні методи навчання, які включають в себе комунікативні та пізнавальні цілі.

Основним завданням викладача іноземної мови має бути розвиток комунікативної компетенції студентів із використання інноваційних технологій, що поглиблюють знання, привертаючи увагу до специфіки іноземної мови та водночас зацікавлюють. Використання автентичних матеріалів під час занять з англійської мови є найважливішим і невід’ємним показником комунікативного підходу.У студентів має бути засвоєно чотири види мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях. Викладачу слід оцінювати не лишеправильність, а й швидкістьговоріння та читання.

Для реалізації цих умінь доцільно використовувати інноваційні технології, які передбачають:

1. інтерактивні методи викладання – відмову від авторитарного стилю викладання; орієнтацію на психолого-фізіологічні та особисті якості студента; включення таких форм роботи, як діалог і полілог; розгляд знань як сукупності навичок, що актуалізуються у системі діяльності студента; розвиток зацікавленості студентів у здобутті знань; оцінювання; самооцінювання;
2. використання технічних засобів навчання для поглиблення знань студентів, введення їх у лінгвокраїнознавчу сферу, включення новітніх програм для ефективного сприйняття іноземної мови.

Сьогодні існує велика кількість нестандартних методів і форм роботи длякращого засвоєння матеріалу.Доцільними є такі формироботи, як індивідуальна, парна, групова та робота вкоманді.

Найефективнішими є форма парної і груповоїроботи: внутрішні(зовнішні) кола (inside/outsidecircles);мозковийштурм (brainstorm);читання зигзагом

(jigsawreading);обмін думками (think-pair-share);парніінтерв'ю (pair-interviews) та інші [6,с.56].

Наразі дуже поширено використання методів ейдотехніки під час вивчення іноземної мови. Адже викладачу слід пам'ятати, що у студентів, які вивчають англійську мову як другу іноземну виникає більше труднощів під час її опанування, тому слід використовувати нестандартні форми роботи для ефективного засвоєння матеріалу під час занять.

Методи популярної сьогодні ейдотехнікибазуються на максимальному використанні образного типу інформації.Ейдетизм – це окремий вид пам'яті, що базується на зорових образах і враженнях. Ейдетичний образ є суб'єктивним, яскравим, візуальним.Міцна пам'ять пов'язана саме з уявою, а не з зазубрюванням.Викладачу слід враховувати, що запам'ятовування через силу дають зворотний ефект.

Термін «ейдетика» було визначено німецьким психологом Е.Йєншем, а глибокого вивчення набув у дослідженнях видатного психолога О.Р.Лурії, який відокремив методики запам'ятовування на два основних напрями:мнемотехніка (методи, у основі яких лежить вербально-логічне мислення);ейдетика (методи, засновані на конкретно-уявному мисленні).

Наразі існує багато методів та прийомівейдотехніки, які можна використовувати на заняттях з англійської мови. Серед них є такі, як: метод Цицерона, або метод місць, метод Аткінсона, ланцюговий метод, метод поєднання вербального апарату з роботою уяви і метод узгодження фантазії та уяви з умінням чітко висловлювати, промовляти власні думки.

Проаналізувавши роботи О.В.Зубенко, С.О.Медведєвої, можна визначити наступні переваги інтерактивного навчання:

1. встановлення сприятливої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
2. впевненість студентів в собі;
3. заохоченнявикладачем студентівдо співпраці;
4. отримання студентами можливості подолати «перешкоди» мовного бар'єру;
5. нівелювання авторитарної позиції викладача;
6. залученість до роботи кожного студента;
7. допомогаслабшим студентам;
8. постійне й активне використання раніше набутого досвіду [4].

Отже, навчання англійської мови як другої іноземної буде ефективним при використанні новітніх методів і форм роботи. Методи навчання іноземних мов, які ґрунтуються на гуманістичному підході, сприяють розвитку навчально-комунікативного процесу, формуванню майбутніх кваліфікованих спеціалістів, гідних громадян своєї країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Halliday M.A.K. The users and use of language. Readings in the sociology of language / M.A.K.Halliday,A. Mclntosh, P.Strevens; edited by J.Fishman. – The Hague: Mouton, 1970. – P. 136–169.

2. Hymes D.H. On communicative competence / D.H.Hymes. – Philadelphia: University of PennsylvaniaPress, 1971. – 213 p.
3. Амірагова Н. С. Впровадження інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов / Н. С. Амірагова// Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах : матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Євпаторія : РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2009. – С. 54–57.
4. Баев Б. Ф. Психология внутренней речи: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец.13.00.02/ ЛГПИ; Баев Б. Ф.– Л.,1967.– 32 с.
5. Бесєдіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості учня// Рідна школа.– 2009.– № 2-3.– С. 61-62.
6. Глушок Л. М. Застосування інтерактивних методів при викладанні англійської мови у Хмельницькійгуманітарно-педагогічній академії/ Л. М. Глушок // Педагогічний дискурс. – 2010. – Серпень. – С. 56–59.
7. Зубенко О. В. Інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов в технічному ВНЗ. Вінницький національний технічний університет (м. Вінниця, Україна)/ О.В. Зубенко, С.О. Медведєва//Гуманізм та освіта: міжнароднанауково-практична конференція. Електронненауковевиданняматеріалівконференції.
8. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти/ О.Коваленко// Іноземні мови в навчальних закладах. – Педагогічна преса, 2003.

Коваленко Н. М.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ВІДЕОФІЛЬМИ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ПІСЛЯДЕМОНСТРАЦІЙНИЙ ЕТАП (НА МАТЕРІАЛІ ФІЛЬМУ В. ВЕНДЕРСА „PINA“)

Мета публікації – поділитися досвідом організації післядемонстраційного етапу роботи з фільмом В.Вендерса „Pina“, присвяченого німецькому хореографу П.Бауш та її танцювальному театру – "найпопулярнішому експортному товару Німеччини у галузі культури". Творчість П.Бауш та акторів театру знаходить своє відображення у сучасних підручниках, зокрема у курсі „Schritte international 3“, що використовувався на заняттях німецької мови як другої іноземної на другому році навчання студентів Інституту іноземної філології НПУ імені М.П.Драгоманова. Тема представлена у розділі "Освіта та кар’єра". Граматичними компетенціями, які формуються під час роботи з темою, є минулий час модальних дієслів та порядок слів у підрядному реченні.

Фільм В.Вендерса є першим документальним фільмом, знятим із використанням трьохвимірної технології. У навчальному плані він цікавий тим, що презентує автентичне мовлення та сучасну країнознавчу тематику, припускає множинність інтерпретацій і дає матеріал для дискусії. Післядемонстраційний етап роботи з фільмом був проведений із використанням презентації Power Point та роздаткових матеріалів. Інтеграція традиційних і мультимедійних технологій мала відповідати вимозі часу "навчати інакше".

Переддемонстраційний етап роботи з фільмом був побудований на матеріалі підручника [1, с.66-67] і полягав у опрацюванні текстового матеріалу з короткою біографічною довідкою про П.Бауш, танцювальний театр та місто Вуппераль. Читанню передувала вступна бесіда з опорою на зорові образи про почуття та думки, що можуть асоціюватися з деякими епізодами вистав театру. Третім кроком було монологічне висловлювання як відповідь на питання *„Wären Sie gern mal in das Wuppertaler Tanztheater gegangen? Warum (nicht)?“* Таким чином переддемонстраційний етап створював мотивацію до перегляду фільму як можливість дізнатися більше про культурний феномен театру П. Бауш. Із метою зняття мовних труднощів сприйняття фільму студентам було запропоновано словник нових важливих слів та виразів.

Перебіг демонстраційного етапу роботи з фільмом визначався тим, що у ньому йде чергування візуального ряду з текстом і без тексту. Текст є майже виключно монологічним, представленим більш ніж п’ятьма мовами. Німецька мова використовується найчастіше, в іншому випадку даються субтитри німецькою мовою. Навчальна діяльність студентів на цьому етапі полягала окрім сприйняття іншомовного тексту у викладі змісту його епізодів та дискутуванні фрагментів, які припускають множинність інтерпретацій.

Головною метою післядемонстраційного етапу був розвиток навичок монологічного мовлення. Цей етап реалізовувався за допомогою таких кроків:

1. Побудова асоціограми *„Was ist Tanzen?“*. Відповідь на питання із використанням мовленнєвих засобів: *Tanzen ist ..../ Tanzen bedeutet ... / Beim Tanzen geht es um .../ Zum Tanzen gehört / gehören ...* Наприклад: *Tanzen ist Bewegung. Zum Tanzen gehören lange Proben. Beim Tanzen geht es um Gefühle.*

2. Лексична вправа „Tanzen als Ausdruck von Gefühlen“. Доповнення лексичного ряду, наприклад: *die Freude – freudig – sich freuen, die Schönheit – schön.*

3. Перегляд фрагментів фільму, що репрезентують відповідні почуття. Формулювання теми фрагменту за допомогою мовленнєвих засобів: *Es handelt sich um .../ Es geht um ....* Наприклад: *Es handelt sich um die Kraft. Es geht um die Liebe.* Студенти аргументують свою думку, пов’язуючи фрагмент із певною темою.

Відпрацювання лексики та структури підрядного речення. Висловлювання про власні почуття за моделями: *Ich freue mich / Ich fühle mich einsam, wenn ...*

4. Опрацювання мовленнєвих засобів висловлення думки про переглянутий фільм. Їх упорядкування за групами ☺ та ☹. Наприклад: *Der Film war spannend. Der Film hat mich bereichert. Ich finde den Film total verkopft.*

Обмін думками з опорою на мовленнєві засоби. Студенти отримують завдання зробити допис для Інтернет-блогу щодо власних вражень про фільм.

5. Перегляд фрагменту фільму, у якому в центрі уваги постать П.Бауш. Узагальнення того, що студенти вже знають про П.Бауш. Далі студенти читають та порівнюють біографію П.Бауш та В.Вендерса, знаходячи спільне та відмінне. Обговорюється питання *„Was konnten / durften / wollten / mussten die beiden in ihrem Leben, was nicht?“* Наприклад: *Wim Wenders konnte in einem Jahr über 1000 Filme anschauen.* Досягається мета розвитку мовлення та закріплення навичок уживання модальних дієслів у формі Präteritum.

6. Обговорення питання *Hätten Sie gern Pina Bausch kennen gelernt? Was hätten Sie sie gefragt?* Закріплення навичок побудови підрядного речення. Наприклад: *Ich hätte sie gefragt, wie sie Tänzer für das Ensemble aussuchte. / … in welchem Moment sie am glücklichsten war.*

Тема П.Бауш та її танцювального театру може отримати свій подальший розвиток у формі проектів, наприклад, про місто Вуппераль, на фоні якого розгортається значна кількість епізодів у фільмі. Вуппераль має багато вартих уваги об’єктів: підвісну рейкову дорогу, парк Waldfrieden із експозицією сучасної скульптури, сходи, що стали унікальними арт-об’єктами: Holsteiner Treppe за проектом Х. Глескера та Flensburger Treppe за проектом Д. Шіллінг. За аналогією може бути втілений проект „Straßenkunst in Kyiv“.

ЛІТЕРАТУРА

1. Schritte international 3. Niveau A2/1. – Ismaning: Hueber Verlag, 2006. – 167 S.
2. Pina. Ein Film für Pina Bausch von Wim Wenders. – 2011.

Ковальчук В.С, Панов С.Ф.
Київська державна академія водного транспорту
імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного

МЕТОДИКА ВИВЧАННЯ СТАНДАРТНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ ДЛЯ ЗВ’ЯЗКУ ПІД ЧАС ПЛАВАННЯ НА МОРІ, НА ПІДХОДАХ ДО ПОРТІВ, НА ФАРВАТЕРАХ ТА АКВАТОРІЯХ ПОРТІВ

Основні методичні принципи викладання англійської мови на факультеті Судноводіння при вивчанні теми “Communication at Sea” є наступні:

- реалізація освітньої мети в процесі і на базі досягнення практичних цілей;
- використання широкої і активної іншомовної діяльності студентів, як основного фактора оволодіння мовою;

- практичний підхід до засвоєння мовного матеріалу, в процесі якого мовні явища засвоюються не у вигляді абстрактних правил, а як конкретні навички мовлення, на основі яких формуються уміння іншомовного спілкування;
- комунікативний характер навчання, спрямований на одержання і передачу інформації під час плавання на морі;
- комплексний підхід до організації мовного матеріалу, тобто оволодіння мовою, граматикою, лексикою в їх єдності і в складі речення (мовного зразка);
- усна основа навчання, спрямована на оволодіння видами комунікативної діяльності в такій послідовності: аудіювання мовлення, читання, письмо.

Диференційований підхід до їх навчання не знімає, а передбачає урахування специфіки кожного з них і, разом з тім, їх взаємозв'язків і взаємовпливу.

Наступні рекомендації сприятимуть навчальному процесу засвоєння лексики щодо зв'язку під час плавання на морі, на підходах до портів, на фарватерах та акваторіях портів:

а) студентам слід подавати не готові результати навчання, тобто заздалегідь препаровані вчителем тексти для їх засвоєння, а засоби досягнення результатів, якими виступають структури функціонування мови;

Керуючись підручником T.N.Blakey "English for Maritime Students", учням треба розповісти, що є стали словосполучення для зв'язку зі станціями. Усі стандартні фразеологічні повідомлення можуть бути поділені на сім типів яки є наступні: Question, Advice, Request, Information, Instruction, Warning and Intention.

При зв'язку з лоцманською станцією любе повідомлення треба починати однім з вищезгаданих установчих слів, щоб не було помилок в їхньому сприйнятті.

На приклад: Question: What is your position?

Answer: My position is 58° N, 70° W.

Крім того, вживаються, наприклад, фрази:

How do you read me? – Як мене чуєте?

I read you five – Чую Вас відмінно.

Roger - Вас зрозумів

Over - Переходжу на прийом /приймання/

Out - Кінець зв'язку.

б) розвиток необхідних умінь і навичок усної мови студентів досягаються лише широкою і активною мовною практикою у наближених до реальної дійсності ситуаціях спілкування;

Для створення наближених до дійсності ситуацій спілкування можна звернутися до посібника Е.С.Пилацкий "English for Navigators".

Ситуації можуть бути наступні:

1) You are a captain of the dry cargo vessel "Omega"/ You're approaching the outer roads of the port N. Contact by the VHF the pilot station of N. Ask about

conditions on the anchorage (characteristics of the bottom, depths, whether sheltered or not and from what winds, etc.) The station advices you to make all preliminary arrangements and to be ready to drop both anchors.

в) надання переваги діалогічної мові. Основними об'єктами усної діяльності студентів мають бути назви приборів та обладнання радіорубок, типи повідомлень, типи відповідей на радіоповідомлення під час плавання на морі. Бажано використати підручники:

- Н.О.Дорошкевич и др. „Английский язик для судоводителей" (Часть 3 главы "Instruments", Fundamentals of the Use of Radar", "Azimuths".
- T.N.Blakey "English for Maritime Students" Part "Communication at Sea".

г) спілкування іноземною мовою має здійснюватись переважно за схемою "студент-студент", що дає можливість широко застосовувати колективні, парні форми роботи. Надання студентам мовної ініціативи шляхом постійного створення проблемних ситуацій, яки вимагають власного вибору засобів вирішення мовної проблеми. Мовлення повинно бути постійним, активним, творчим.

Розмовна діяльність студентів здійснюється у такій послідовності:

створення вчителем типової ситуації спілкування; добір студентами адекватних структур мовлення і їх поєднання допомогою лексичних блоків (виразів); висловлення студентів за заданою вчителем мовно-структурною схемою.

Основними формами автоматизації вживання структур є: загальне питання

коротка відповідь; загальне питання – коротка відповідь, уточнення відповіді;

загальне питання – коротка відповідь, уточнення відповіді, стимулююче питання; висловлення – додаткове висловлення; висловлення – додаткове висловлення, спонукаючи до розмови питання; повідомлення – оцінка повідомлення; повідомлення – оцінка повідомлення, вираження ставлення до нього; спеціальне питання – структурно зв'язна відповідь; спеціальне питання – структурно зв'язна відповідь, уточнення відповіді; альтернативне питання – коротка (повна) відповідь, уточнення відповіді.

ЛІТЕРАТУРА

1) Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк. Липецкий гос. пед. Інститут. – 1998
2) New Way of Using Communicative Language Games.TESOL.Alexandria VA.-1999

Kovalchuk N.D.
Nationale Pädagogische Dragomanow-Universität

PROJEKTUNTERRICHT – HANDLUNGSORIENTIERTER UNTERRICHT

Die Auslandsgermanistik hat den Stellenwert der mündlichen Kommunikation erkannt, und so wird in den letzten Jahren der Aufruf nach einer stärkeren Integration der gesprochenen Sprache in den DaF-Unterricht immer lauter.

Die Auslandsgermanistik hat den Stellenwert der mündlichen Kommunikation erkannt, und so wird in den letzten Jahren der Aufruf zu einer stärkeren Integration der gesprochenen Sprache in den DaF-Unterricht immer lauter.

Das Interesse an einer gründlicheren Ausrichtung des DaF-Unterrichts auf die Vermittlung mündlicher Kompetenzen hin ist in der Auslandsgermanistik also im großen Maße vorhanden, und die aktuellen Lehrwerke zeigen dementsprechend erste Ansätze der Integration von gesprochensprachlichen Elementen. (3; S.37-38)

Eine wichtige Rolle bei der Formung der Fertigkeiten in der gesprochenen Sprache spielt der handlungsorientierte Unterricht und zwar die Projektarbeit im Unterricht.

Im handlungsorientierten Unterricht sollen Lernende und Lehrende zusammen etwas unternehmen, was zu konkreten Ergebnissen führt, wobei das gemeinsame Handeln den Lernprozess ausmacht. Handlungsorientierter Unterricht ist ein schüleraktiver Unterricht, der ganzheitlich abläuft, also Kopf und Hand, Denken und Tun berücksichtigt. Er wird aus nach dem Prinzip des exemplarischen Lernens organisiert. (1; S.71)

Die Sprache soll nicht nur rational gelernt, sondern auch emotional erfahren werden (mit allen Sinnen). Themen, die alltags- und handlungsorientiert sind, bieten im handlungsorientierten Unterricht mit einem entsprechenden Lehrwerk den Teilnehmern Kommunikationsanlässe aus verschiedenen Bereichen des alltäglichen Lebens. (1; S.73)

Durch die handlungsorientierten Inhalte können Rollenspiele oder Projekte durchgeführt werden, die nicht nur helfen, authentische Situationen zu trainieren und den Teilnehmern den Bezug zu Praxis sichern, sondern auch durch die gemeinsame Planung und Durchführung (Gruppenarbeit, Partnerarbeit) soziale und praktische Erfahrungen bringen. Durch verschiedene Arbeitsformen wie Partner- und Gruppenarbeit, Rollenspiele, Projektarbeit und Lerntagebuch sollen die Teilnehmer auch zum Selbstlernen, Selbstorganisation und Selbstverantwortung geführt werden. (1; S.74)

Projektunterricht, auch Projektarbeit, bezeichnet eine Lehr- und Lernform, bei welcher der Projektgedanke die maßgebliche Rolle spielt. Es handelt sich um eine Erneuerungsidee, die mehr Lebensnähe, Problembewusstsein und interdisziplinäres

Denken sowie Verselbständigung und Kooperationsbereitschaft anstrebt. Sie ist als Alternative zur theoretisch-intellektuellen Verengung der schulischen Bildung und als Reaktion auf den Frontalunterricht zu sehen und löste in der Schul- und Hochschuldidaktik wie in der Berufs- und Erwachsenenbildung seit den 1970er Jahren einen Reformschub aus.

In der Literatur gibt es eine umfangreiche Sammlung von Definitionen und Begrifflichkeiten, wie z.B. Projektmethode, Projektverfahren, Projektarbeit, Unterrichtsprojekte, Projektlernen, Projektunterricht, oder ganz einfach nur Projekt. (2; S.571).

So wurde versucht, das Wesen eines Projektunterrichts wenigstens durch eine Reihe von Kriterien zu bestimmen, die das Arbeiten in Projekten von anderen Unterrichtsformen unterscheiden. Bei Durchsicht der einschlägigen Fachliteratur (Herbert Gudjons, Siegbert Warwitz, Anita Rudolf, Karl Frey, Rudolf Tippelt, Peter Struck, Josef Keuffer, Stephan Hahn) findet sich immer wieder einzelne Elemente wie (4) :

- Handlungsorientierung, wobei körperliche und geistige Arbeit gefragt sind und möglichst viele Sinne angesprochen werden sollen
- Selbstorganisation und Selbstverantwortung der Schüler
- Kooperatives Lernen (Teamwork)
- Situationsbezogenheit mit Verbindung zum wirklichen Leben und daraus resultierende praktische Erfahrungen
- Interessenbezogenheit
- zielgerichte Planung
- Interdisziplinarität
- Gesellschaftsrelevanz
- Ganzheitlichkeit: Das Projekt wird als Ganzes gesehen. Es wird nicht nur das Produkt gewertet, sondern der gesamte Arbeitsprozess zur Aufgabe gemacht
- Produktorientierung
- demokratische Unterrichtsgestaltung
- Einbezug außerschulischer Lernorte. (4)

Die didaktische Entscheidung für die Form des Projektunterrichts ergibt sich aus einem Sachaspekt und aus einem Lernaspekt.

Ab Mitte der 1980er Jahre ist zunehmend die Tendenz zu erkennen, dass Lehrer den traditionellen Fachunterricht verändern und auch vermehrt Projektunterricht einsetzen. Projektunterricht wird an diesen Schulen „zum Gegenstand gemeinsamer planvoller Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern über die Grenzen ihrer Klassen oder ihrer Fächer hinaus, (sie) wird zum Gegenstand der Kooperation und der Reflexion im Kollegium und zum Mittel der Schulentwicklung“ (von Hänsel). Besonders die Integrationsdidaktik betrachtet den Projektunterricht als hervorragende Möglichkeit für eine Pädagogik der Gemeinsamkeit im Rahmen einer „Bildung für alle“ (von Hentig) (2; S. 571).

Es wäre aber vermessen, von einem Aufschwung zu sprechen, zumal Projektunterricht oft mit anderen Unterrichtsformen wie handlungsorientiertem Unterricht, offenem Unterricht, Freier Arbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen oder Epochenunterricht gleichgesetzt wird. Dazu schreibt Hänsel: „Projektunterricht

gilt z. B. als Erscheinungsform des offenen Unterrichts, des handlungsorientierten Unterrichts, des fächerübergreifenden, des schülerorientierten Unterrichts oder des Integrativen Unterrichts und zwar typischerweise als besonders konsequente und anspruchsvolle Ausprägung desselben.“(2; S.571)

Den umfassendsten Versuch, die Frage: „Was ist Projektunterricht?“ mit Hilfe eines Merkmalkatalogs zu beantworten, hat Gudjons unternommen. Der komplexe Ablauf eines Projekts lässt sich in folgende Projektschritte gliedern, die durch verschiedene Merkmale genauer erläutert werden können (2; S.573):

1. Projektschritt 1: Eine für den Erwerb von Erfahrungen geeignete problemhaltige Sachlage auswählen.
2. Projektschrift 2: Gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln.
3. Projektschritt 3: Sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen.
4. Projektschritt 4: Die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen.
5. Projektunterricht stellt hohe Anforderungen an Lehrer und Schüler. Sie müssen zuerst Erfahrungen mit dieser Methode sammeln, damit sich Projektunterricht langsam entwickelt kann.

Die Entscheidungskompetenz über die Fragen:

- Was soll gelernt werden?
- Wozu soll es gelernt werden?
- Womit soll es gelernt werden?
- Wann soll es im Einzelnen gelernt werden?
- Wie soll es gelernt werden?
- Wer überprüft und wie wird überprüft, ob es gelernt wurde?

liegt im Projektunterricht nicht mehr nur bei den Lehrern. Das Ziel des Projektunterrichts besteht darin die Schüler zu befähigen, die Entscheidung über diese – eben genannten – Bereiche selbstverantwortlich zu übernehmen. (2; S.577)

Wie viel, wann und auf welcher Ebene gelernt wird, hängt zum einen von der Art des Projekts und zum anderen und vor allem von der Erfahrung der Schüler mit Projektarbeit ab.

LITERATUR

1. Beketova O.V. Handlungsorientierter Unterricht. philolog.univ.kiev.ua/php/4/7/ Studia_Linguistica_4/071_075.pdf
2. Lang Scharlotte. Projektunterricht - was ist das? www.oebv.at/sixcms/media.php/504/lang.pdf
3. Weidner Beate. Gesprochenes Deutsch für Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung. InfoDaF, №1– 39 Jahrgang – Februar 2012
4. Wikipedia. de.wikipedia.org./wiki/Projektunterricht

Король Л.Л.
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г.Короленка

ВІДОМОСТІ ПРО РІДНИЙ УНІВЕРСИТЕТ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема формування соціокультурної компетенції студентів вищих навчальних закладів на заняттях з іноземної мови, яка нині інтенсивно вивчається багатьма науковцями (М.Боліна, І.Голуб, Р.Гришкова, Г.Єлізарова, О.Ізмайлова, Т.Колодько, І.Кушнір, С.Ніколаєва, В.Редько, П.Сорокін, В.Сафонова, В.Сисоєв, Н.Скляренко, С.Плахотіна, В.Топалов та інші), генерує нові й нові аспекти дослідницького пошуку, оскільки повномірне насичення процесу міжкультурної комунікації мовними фактами та реаліями важко уявити поза залученням у якості компонентів змісту даних краєзнавства, етнографії, історії та культури як країни, мова якої вивчається, так і України. Без цього, на наше переконання, неможливо домогтися ефективного спілкування мовців як носіїв різних культур у ситуаціях професійного та повсякденного спілкування.

Як зазначає С.Ніколаєва, навіть на рівні середнього загальноосвітнього закладу зміст навчання іноземної мови і культури повинен з-поміж іншого включати лінвосоціокультурний матеріал, навички оперування цим матеріалом і вправи для їх формування [4, с. 10].

Закономірно, що вища школа покликана слугувати єднальною ланкою, забезпечуючи безперервність поглиблення набутих знань, подальше вдосконалення сформованих навичок, адже чималий обсяг інформації, пов’язаної з важливими фактами, явищами та подіями життя, може залишатися поза змогою суб’єкта комунікації адекватно інтерпретувати й доносити до співрозмовника ті чи інші відомості з причини неготовності послуговуватися краєзнавчими фактами в іншомовному спілкуванні.

Утім, слушно зауважує Р.Мільруд, студенти не завжди є експертами у своїй рідній культурі, а інформацію про неї важко знайти в навчальних посібниках з іноземної мови. «Без знання рідної культури студент не може бути повносправним суб’єктом діалогу культур», – висновує вчений [3, с.19].

Р. Гришкова радить організовувати навчальний процес так, щоб іноземна мова вивчалась як феномен національної культури, що дозволить забезпечити повноцінну участь у діалозі культур [2].

Рівноцінними в спілкуванні вважаємо ґрунтовні знання іншокультурного та краєзнавчого (місцевого) контекстів – основу порозуміння та співробітництва суб’єктів, належних до різних етносів. «Чужа культура, – писав відомий дослідник теорії діалогу культур М.Бахтін, – тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше і глибше… Один смисл виявляє свої глибини, зустрівшись і доторкнувшись до іншого, чужого смислу…, поміж них зав’язується нібито діалог, який переборює замкнутість, однобічність цих смислів, цих культур.

За такої діалогічної зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, але взаємозбагачуються.» [1, с. 354].

Беручи до уваги цитований вислів, робимо узагальнення, що надзавдання професійної підготовки фахівця у закладі вищої освіти полягає в комплексному

формуванні його як ефективного комуніканта в середовищі діалогу культур, соціокультурний вимір якого небезпідставно вважається всесвітнім, універсальним [5, с. 9].

У ході вивчення дисципліни «Іноземна мова» на нефілологічних факультетах порівняння на кшталт: «у рідній культурі – в іншій культурі» має дати студентові не лише належні знання про країни виучуваної мови, а й сприяти формуванню в нього національної самосвідомості, патріотизму, почуття приналежності до української академічної спільноти, до певного університетського середовища. Відтак можемо стверджувати, що з позицій змісту навчального матеріалу актуалізується тематичний ракурс, пов'язаний з вищим навчальним закладом, у якому навчається студент і який у майбутньому стане для нього (як і для тисяч інших випускників) alma mater.

Цього року для студентів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка вивчення теми "V.G.Korolenko Naitonal Pedagogical University of Poltava" набуло особливого сенсу, адже 2014 рік – ювілейний. Сторіччя університету, відповідно до Постанови Верховної Ради України № 1522-VII від 18.06.2014, відзначатиметься на державному рівні, тому, по-перше, славні роковини виконують мотивувальну функцію; по-друге, іноземну мову на всіх нефілологічних факультетах ВНЗ вивчають першокурсники, які, здебільшого, не мають ґрунтовних знань про історію університету. Отож саме на заняттях з іноземної мови новачки вперше знайомляться з постаттю першого директора Полтавського вчительського інституту О.Волніна, дістають інформацію про те, що ПНПУ імені В.Г.Короленка підготовив понад 60 тисяч кваліфікованих педагогічних працівників різних спеціальностей, серед яких – світочі вітчизняної педагогіки А.Макаренко та В.Сухомлинський, понад 100 заслужених учителів України, вчителька Герой України Т.Балагура, сотні відмінників освіти, науковці, літератори, митці, державні діячі.

У 20-их–40-их роках XX століття в Полтавському педінституті працював основоположник української національної педагогіки Г.Ващенко; у 80-их у межах комплексної цільової програми «Вчитель» (школа – педагогічний ВНЗ – школа), започаткованої у Полтавському державному педагогічному інституті ректором І.Зязюном, сформувались інноваційні науково-практичні засади особистісно зорієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя, було розроблено програму розвитку педагогічної майстерності фахівця, створено інноваційну теоретичну концепцію педагогічної освіти і навчальний курс, оригінальні не лише за змістом, а й за методикою викладання. Досвід роботи з навчання педагогічної майстерності вивчали протягом десятиліть учені-педагоги й учителі-практики всієї країни.

Ці та інші факти допомагають залучити першокурсників до дискусії про історію та сучасність університету, мотивують майбутніх учителів усебічно аналізувати опубліковані українською мовою матеріали про історію університету, щоб використати їх у підготовці презентацій розмовних тем, тез доповідей та публікацій іноземною мовою.

Поєднання історичного та сучасного ракурсів опанування змісту навчального модуля здійснюється за такими тематичними аспектами:

- ПНПУ імені В.Г.Короленка: сторінки історії.
- О.К.Волнін – перший директор Полтавського вчительського інституту.
- Видатні випускники.
- Прогуляймось університетським містечком!
- Знаменитості університету.
- Структурні підрозділи й організація академічного процесу.
- Художня самодіяльність, спорт в університеті.
- Університетські традиції.

Усе це збагачує індивідуальний тезаурус мовця тематичною лексикою, реаліями, фактами.

Аудиторне навчання поєднується з самостійною роботою студентів, виконуючи завдання якої студенти готують іноземною мовою презентації факультетів, повідомлення про студентське життя тощо.

Дослідження низки питань завершується написанням та проголошенням наукових доповідей на студентських наукових читаннях та науково-практичних конференціях.

Таким чином, спираючись на досвід викладання дисципліни «Іноземна мова» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г.Короленка, констатуємо, що вивчення й іншомовне інтерпретування історії й сьогодення вищого навчального закладу має неабияку пізнавальну цінність, спонукає студентів до осмислення нового фактологічного матеріалу, розширює фонові знання, гармонізуючи у такий спосіб краєзнавчий та лінгокраєзнавчий компоненти соціокультурної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин,М.М. Эстетика словесного творчества: монография / М.М.Бахтин.– М.: Искусство, 1986.– 412с.

2. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: монографія/ Р.О.Гришкова.– Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.Петра Могили, 2007.– 424с.

3. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1977.– №4.– С.17–22.

4. Ніколаєва С.Ю. Зміст навчання іноземних мов і культур у середніх навчальних закладах/ С.Ю.Ніколаєва// Іноземні мови.– № 3.– 2010. –С.8–10.

5. Сайко,Э.В. О природе и пространстве «действия» диалога/ Э.В.Сайко// Социокультурное пространство диалога: сб. ст./ отв. ред. Э.В.Сайко.– М.: Наука, 1999.– С.9–32.

Корсак О.І.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ШКІЛЬНОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ФАКТОР УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Педагогічна практика є важливою частиною навчально-виховного процесу в ході якого проходить безпосереднє поєднання і реалізація теоретичних знань, що отримують студенти на заняттях з їх практичною діяльністю в якості педагогів. Це дозволяє з одного боку, закріпити і поглибити знання теорії, а з іншого – набути вміння і навички необхідні для майбутньої самостійної роботи.

В ході практики не тільки набувається початковий професійний досвід, але й складається особиста професійна позиція, неповторний досвід вирішення педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних проблем.

Слід сказати, що багато вчених присвятили свої роботи проблемі педагогічної практики, але питання удосконалення педагогічної практики лишається актуальним.

В даній доповіді маємо за **мету** привернути увагу до вчителів, що у школі здійснюють керівництво педагогічною практикою студентів. Оскільки вважаємо, що вмілий підбір вчителів та класних керівників для керівництва педагогічною практикою студентів, а також вдалий підбір шкіл є важливим фактором, що сприяє удосконаленню педагогічної практики студентів.

Успіх практики студентів у школі, як показують наші багаторічні спостереження, значно залежить від розуміння всім колективом школи її ролі у підготовці майбутнього вчителя, доброзичливої атмосфери для студентів-практикантів та чіткої організації та узгодженості основної діяльності вчителів і практикантів.

У тих школах, де шкільні колективи сумлінно та відповідально ставляться до педпрактики і усвідомлюють відповідальність за довірену їм справу підготовки майбутніх учителів, педагогічна практика проходить легко та успішно.

Серед різноманітних факторів, які впливають на формування майбутнього вчителя іноземної мови, основне місце належить професіоналізму вчителів у ВНЗ та особистому прикладові вчителів шкіл, адже саме до них студенти звертаються повсякденно під час педагогічної практики.

В одній із анкет ми поставили перед студентами IV та V курсів питання: "До кого Ви частіше звертались за допомогою під час проходження педпрактики: до методиста чи вчителя?" Більшість студентів, 54% із загальної кількості опитаних, у анкетах дали відповідь "до вчителя". 24% респондентів вказали на "методиста", а решта студентів (22%) запропонували нам наступну відповідь -"50/50". Звичайно, дані відповіді є закономірними, оскільки вчителі шкіл добре знають індивідуальні особливості учнів класу, ідеально знають навчальний процес у школі... . Вони постійно у школі і тому добре контролюють діяльність студентів, на відміну від викладачів-методистів з ВНЗ, які лише іноді спостерігають у школі за роботою студентів.

Отже, цілком закономірно, що саме вчителі шкіл найбільше приділяють уваги студентам-практикантам під час педагогічної практики. Саме вони

допомагають студентам опановувати всі нюанси майбутньої педагогічної професії, знайомлять їх із тонкощами організації навчальної та виховної роботи. Вчителі проводять багато часу зі студентами і як показують наші спостереження - є для них першими консультантами, постійними керівниками та організаторами навчальної і позаурочної роботи.

В анкетах ми також запропонували вчителям уточнююче запитання "Як саме Ви допомагаєте студентам-практикантам?" і отримали наступні відповіді: "порадами та консультаціями" (45% опитаних), "методичною літературою та наочністю" (26%), "розробкою стандартних та нестандартних уроків/ позакласних заходів" (15%), "аналізом уроків" (15%), "тим, у чому відчувають потребу студенти" (5%).

Отже, все вищезгадане свідчить про те, що під час практики діяльність вчителя для студентів в повній мірі є потужним додатковим джерелом педагогічних знань. Саме тому, професіоналізм учителів та їх особистий позитивний приклад відіграє важливу роль у професійному становленні студентів. Саме тому, під впливом узагальнених результатів педагогічної практики в школах та вивчення досвіду кращих вчителів, можна впевнено сказати, що вплив особистості вчителя на студента-практиканта такий же сильний, як і вплив особистості вчителя на учнів.

Слід додати, що виховна сила особистого прикладу вчителя на студентів проявляється насамперед у тому, що вони аналізують педагогічну діяльність учителя і свідомо намагаються відповідати багатьом аспектам цієї діяльності. Слід також зазначити, що оскільки студенти не мають достатнього досвіду ні у навчальній ні у виховній роботі з дітьми, вони уважно спостерігають, як учитель тримає себе на уроці, як поводиться на перервах, як спілкується з дітьми, як використовує різноманітні прийоми та методи навчально-виховних впливів з урахуванням індивідуальних особливостей учнів та багато іншого.

Ще К.Д.Ушинський говорив, що у вихованні все базується на особистості вчителя, тому що "...виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статути і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання" [1].

Відповідно, християнські, морально-психологічні, культурні та професійні якості вчителів, які залучаються до керівництва роботою студентів-практикантів у школі, відіграють суттєву роль не лише у вихованні та професійному становленні студентів, але і у підвищенні ефективності педагогічної практики в цілому.

Тому, ми глибоко переконані, що вчителі шкіл повинні володіти такими особистими якостями, які б допомагали здійснювати на студентів позитивний вплив. Крім того, вчителі, запрошені для керівництва практикою студентів у школі, поряд з якостями, перерахованими вище, повинні володіти й такими, як почуття нового, творчий підхід, педагогічний такт і знання психолого-педагогічних основ виховання та навчання.

Очевидно, доцільно мати єдині критерії оцінки особистих якостей, відповідно до яких і відбуватиметься відбір вчителів для роботи з практикантами, але їх плануємо розглянути в наступній доповіді або статті.

Як показує наш досвід, не всі вчителі які керують педпрактикою студентів в школі виконують свої обов'язки на високому рівні та на жаль не всі можуть провести кваліфікований аналіз уроку, позакласного заходу та ін.

Тому, з метою удосконаленню педагогічної практики через підвищенні її ефективності, рекомендуємо: 1) шкільним вчителям підвищувати свій професіоналізм; 2) включити в договори зі школами пункт про те, щоб студентами-практикантами керували найдосвідченіші вчителі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори в 2-х томах / К.Д. Ушинський. - К.: Рад. шк., 1983. - Т. 1. - 488 с.

Кузьменко Р.І.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ВНЗ

У зв'язку з реформуванням освіти у вищих навчальних закладах активно розробляється концепція дистанційної освіти, що передбачає розробку різних технологій, у тому числі технології змішаного навчання (blended learning). Змішане навчання є відносно новим підходом у світі вищої освіти в нашій країні. Цей формат забезпечує гнучкість по відношенню до традиційного навчання, а також надає можливість освітнім закладам пропонувати навчання в різних умовах доставки навчального матеріалу.

Основна мета реалізації blended learning полягає в об'єднанні переваг традиційного та дистанційного навчання.

У концепції розвитку дистанційної освіти в Україні [1] *дистанційна освіта* - це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірньою, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за технологіями дистанційного навчання.

Розробкою теоретичних основ дистанційного навчання займалися О.О.Андрєєв, Н.В. Морзе, В.М. Кухаренко, В.В. Олійник, Є.С. Полат, О.В. Рибалко, Є.М. Смирнова-Трибульська, А.В., Хуторський та інші вчені. Проблеми упровадження інформаційних і комунікаційних технологій у навчальний процес досліджують В.Биков, М. Жалдак, М.Кадемія та ін. На думку В.М.Кухаренка***, дистанційне навчання*** - це сукупність педагогічних

технологій, що базується на принципах відкритого і комп'ютерного навчання та активних методах навчання у спілкуванні в інформаційно-освітньому просторі, для організації освіти користувачів, розподілених у просторі і часі[2]

Характерними рисами змішаного навчання є:

Гнучкість.

Модульність.

Економічна ефективність.

Нова роль викладача.

Спеціалізований контроль якості освіти.

Використання спеціалізованих технологій і засобів навчання.

Пріоритетність педагогічного підходу при проектуванні освітнього процесу в системі дистанційної освіти.

Педагогічна доцільність застосування нових інформаційних технологій.

Вибір змісту освіти.

Забезпечення безпеки інформації, що циркулює в системі дистанційної освіти.

Наявність стартового рівня освіти.

Мобільність навчання.

Неантогоністичність змішаного навчання існуючим формам освіти.

Принципи забезпечення якісного змішаного навчання:

Заохочення контактів між студентами та викладачем.

Розвиток співробітництва студентів.

Використання активних засобів навчання.

Швидкий зворотний зв'язок.

Ефективне використання часу.

Висока мотивація.

Врахування хисту студентів і шляхів навчання.

Змішане навчання- це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання. Дослідження західних педагогів довели, що змішане навчання забезпечує високу якість навчання.

Система змішаного має ряд переваг.

1. Викладач доступний не тільки під час аудиторного заняття: спілкування з викладачемвідбувається як в аудиторії, так і поза нею. За такої моделі консультацію викладача можна отримати за допомогою електронної пошти,поспілкуватися на форумі та в чаті. Розклад викладача завжди можна побачити на сторінці.

2. Навчатися можна в будь-якому місці та в будь-який час: матеріали в системі змішаного

навчання можуть бути викладені як в онлайн, так і в оффлайн режимі. Всі матеріали компактно розташовані й немає потреби витрачати час на пошуки потрібного матеріалу в іншому місці.

Матеріали завжди можна опрацьовувати в зручному для себе темпі в бібліотеці, вдома, Інтернет-кафе.

3. Індивідуальний контроль за навчанням: викладач має можливість спостерігати за прогресом, часом виконання завдань та ритмом роботи кожного студента. Такі дослідження дають можливість будувати певний графік навчання студентів та консультувати кожного студента окремо.

З іншого боку, студенти також мають можливість контролювати свою успішність, ліквідовувати заборгованості та покращувати свої результати.

4. Навчальні матеріали багаторазового використання дозволяють викладачеві удосконалювати, доповнювати та змінювати розроблені раніше навчальні матеріали, що робить процес навчання кожного року відмінним від попереднього.

5. Розмаїття дидактичних підходів*:* кожна людина особлива і процес навчання у кожного відбувається по-різному. Модель змішаного навчання враховує всі ці особливості, оскільки дозволяє включати в курс аудіо- або відео лекції, графіку тощо [3].

Застосування змішаної форми навчання у навчальному процесі може стати одним із ключових напрямків модернізації освіти у вищій школі, оскільки відкриває широкі можливості для здійснення самостійної роботи студентів під керівництвом викладача, сприяє розвитку самостійної творчої діяльності, стимулює одержання додаткових знань та їх закріплення, що дає можливість готувати конкурентоспроможних фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В.Г.Кременем 20 грудня 2000р.)

2. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційниу курс: навч.посібник / за ред. В.М.Кухаренко, 3-є вид. /В.М.Кухареко, О.В.Рибалко, Н.Г.Спротенко – Харків: НТУ«ХПШ», «Торсінг», 2002. – 320с.

3. РашевськаН.В. Змішане навчання як психолого-педагогіна проблема / Н. В. Рашевська // Вісник Черкаського університету. Випуск 191. Частина IV. Серія «Педагогічні науки», 2010— С. 89-96

4. Arbaugh, J. B. A review of research on online and blended learning in the management disciplines : 1994–2009 / J.B.Arbaugh, A. Desai, B. Rau, B.S.Sridhar // Organization Management Journal. — 2010. — №7.

Кулєзньова С.С., Філіпов Р.Ю.
Національний технічний університет України

«Київський Політехнічний Інститут»

ГЕНДЕРНІ АСПЕКТИ ЖАНРОВОЇ ТЕОРІЇ ПЕРЕКЛАДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Гендерні дослідження у сфері мови та комунікації привертають у наші дні увагу все більшого числа вітчизняних та зарубіжних дослідників. Сформувався новий науковий напрям – гендерна лінгвістика, яка вивчає взаємозв'язок біологічної статі людини з її культурною ідентичністю, соціальним статусом, психічними особливостями, поведінкою, в т.ч. мовною.

Предметом вивчення для цієї науки є різноманітні прояви гендеру у лексикології, комунікативній лінгвістиці, у перекладі. Проблема гендеру та гендерної диференціації – це актуальне питання, яке розглядають дослідники як в Україні, так і за кордоном.

Для нашої розвідки цікавим є прояв гендерної ідентичності мовця в інтерв'ю з політичними експертами, якщо розглядати інтерв'ю як мовленнєвий жанр, в якому присутні всі ознаки комунікативного явища, а саме:

- Наявні учасники спілкування – інтерв'юер та респондент,
- Повідомлення об'єднані темою бесіди, композицією та стилем (газетним або публіцистичним),
- Інтерв'ю формується під впливом особистостей як інтерв'юера, так і респондента,
- Позамовні чинники, наприклад, очікування від певної аудиторії інформації стосовно суспільно значущих подій та ін. впливають на формування інтерв'ю в аспекті спільної мети спілкування інтерв'юера та респондента (донести інформацію до аудиторії) та на їх задуми,
- Інтерв'ю має мовленнєве вираження у процесі комунікації,
- Інтерв'ю формалізує соціальну взаємодію.

На нашу думку, мовленнєвий жанр «інтерв'ю» - це тематично, композиційно та стилістично оформлена бесіда інтерв'юера та респондента, яка має на меті донести певну інформацію та точку зору до аудиторії.

Вважається, що характер комунікації в значній мірі залежить від гендерних статусів учасників спілкування. Виділяються два суттєвих чинника, які впливають на комунікативну поведінку як жінок, так і чоловіків. Це психологічні особливості та гендерні стереотипи (типізовані уявлення щодо властивостей особи, якого соціум визначає як чоловіка або жінку). Психологічні особливості мають вираження у стилях жіночого та чоловічого спілкування. Наприклад, жінки переважно формулюють свої бажання непрямо, пропозиції – у вигляді запитань; чоловіки зорієнтовані на прямі прохання, висловлюють свої міркування значно категоричніше [1].

Психологічні відмінності між чоловіками та жінками та різницю у стилях жіночого та чоловічого спілкування докладно розглянуті психологами. Звичайно, що вони мають певні мовні вирази, і характерні особливості жіночого та чоловічого мовлення досліджені лінгвістами (О.І. Горошко, А.П. Мартинюк, Н.В. Миронова).

Аналіз інтерв'ю політичних експертів доцільно розглядати, враховуючи дослідження Л.М. Курченко, яка вивчає гендерні аспекти комунікації у дискурсі політичного інтерв'ю. З опорою на наукові дані про гендерні відмінності комунікативних стилів (Робін Лакофф, Джулія Вуд), зазначається, що однією з типових комунікативних стратегій є хеджування. Під хеджуванням у лінгвістиці розуміється використання лінгвістичних елементів (модальних дієслів, лексико-семантичних одиниць, граматичних конструкцій тощо), які повністю або частково знімають з комуніканта відповідальність за власне висловлювання. Експериментально було визначено наявність та види хеджування на матеріалі телеінтерв'ю провідних політиків обох статей різними мовами (українською, російською та німецькою). Дослідження показало деякі розбіжності у використанні лексичних та синтаксичних засобів. Аналізувалася частотність використання модальних дієслів та синонімічних конструкцій, вживання певних способів дієслова (умовного та наказового), оцінної лексики (інтенсифікаторів та деінтенсифікаторів), посилань на факти та статистику, вживання певних засобів художньої аргументації та ін. [3].

Основні положення вищезазначених наукових теорій необхідно використовувати під час викладання теоретичних та практичних курсів усного та письмового перекладу.

Неврахування особливостей жіночого або чоловічого мовлення може призвести до неточного або некоректного перекладу інтерв'ю політика або політичного експерта. Ось декілька підтверджень:

*We **definitely** need Ukraine to have a serious trade relationship with Russia that will be stable and reliable for both parties. - І тому бажано, щоб відносини між Україною та Росією були сталими і надійними для обох сторін* [9].

*І що мене сьогодні найбільше турбує в процесі нашої європеїзації, то це те, що, на жаль, **саме** жінки, за деякими опитуваннями, менше підтримують європейську інтеграцію та рух України до ЄС, аніж чоловіки. - And what worries me the most in the current process of our Europeanization is that, unfortunately, as some surveys show, women give less support to European integration and Ukraine's movement to the EU than men do* [8].

У наведених прикладах опущення оцінної лексики-інтенсифікаторів ***definitely*** і ***саме*** призводить до перекручення змісту оригінального висловлювання а також до некоректної передачі оцінного компоненту.

*Europe worked for 4.5 years for policy and it got very close to the policy for the East, **but it failed**. - Європа чотири з половиною років працювала над Угодою і зайшла дуже далеко у своїй політиці Східного сусідства, **але зазнала краху*** [9].

*When Russia's economy starts to be flushed **down the drain**, Putin may find himself in deep trouble. - Коли російську економіку почне **змивати в каналізацію**, Путін може опинитися у важкому становищі* [10].

У цих прикладах при перекладі змінено емоційно-оцінній компонент висловлювання, що призвело до недоречної, на наш погляд, емфатизації.

Вплив особистостей інтерв'юера і респондента та позамовні чинники грають вирішальну роль під час проведення інтерв'ю, тому дослідження та

аналіз прояву вищезазначених ознак інтерв'ю як комунікативного явища цікаво проводити, якщо врахувати такі комбінації учасників: інтерв'юер-жінка – респондент-жінка, інтерв'юер-чоловік – респондент-чоловік, інтерв'юер-жінка – респондент-чоловік, інтерв'юер-чоловік – респондент-жінка. Аналіз їх мовленнєвої поведінки та використання мовних засобів а також способи відтворення модальних та оцінних компонентів висловлювання у перекладі мають практичне значення для підготовки майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – 2-ге вид., доп. – К. : ВЦ «Академія», 2009. – 376 с. (Серія «Альма-матер»).

2. Горошко Е.И., Саенко А.Н. Гендер и жанр (попытка рефлексии) // Жанры речи. Саратов: «Колледж», 2005. Вып. 4. Жанр и концепт. 440 с.

3. Курченко Л.М. Комунікативна стратегія хеджування в дискурсі політичного інтерв'ю // STUDIA LINGUISTICA. Збірник наукових праць. Випуск 5. Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – с. 403-409.

4. Мартынюк А.П. Некоторые особенности речевого поведения мужчин и женщин // Вестник Харьковского университета. – Харьков, 1992. – №367. – С.74–77.

5. Миронова Н.И. Гендерные различия в представлении мотивированного и немотивированного объекта (По данным ассоциативного эксперимента) // Доклады Второй Международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация» 22–23 ноября 2001г.– М.: МГЛУ, 2002. – С. 236–243.

6. Lakoff R.T. Talking power: The politics of language.– N.Y.: Basic Books, 1992. – 336 p.

7. Wood J. Gendered lives: Communication, gender and culture.– Wadsworth: Cengage Learning, 2009. – 386 p.

8. http://www.day.kiev.ua/uk/article/podrobici/alona-getmanchuk-yanukovich-mozhe-vviyti-v-istoriyu-ukrayini-yak-politik-yakiy.

9. http://www.day.kiev.ua/en/article/day-after-day/bruce-jackson-if-you-have-problem-solve-it-elections-2015.

10. http://www.day.kiev.ua/en/article/day-after-day/west-needs-new-strategy-will-prevent-russia-threatening-and-bullying-its.

Куликовська Н.І.
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ТІЛО ТА РЕАЛЬНІСТЬ /НА БАЗІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ З СОМАТИЧНИМ КОМПОНЕНТОМ/

Сьогоднішні події в Україні змусили пересічного громадянина сучасного суспільства переосмислити власні життєнеобхідні практики, зокрема практику самозахисту, яка торкається його тілесної цілісноті. Як показує історія, актуальність тілесності не втрачає своєї значимості, а, навпаки, набуває нових обертонів з огляду на досягнення сучасної медицини, генної інженерії тощо. Зазначене пояснює зосередження дослідницького інтересу на соматизмах, вплетення яких у фразеологічні ланцюжки мови дозволяє відчути, побачити і почути своє тіло на барвистому килимі світу.

Загальновідомо, що сам термін «соматичний» потрапив у лінгвістичний обіг завдяки роботам Ф.О.Вакка і набув свого розквіту у наукових дослідженнях через споконвічне прагнення людини відображати світ за власною подобою. У процесі усвідомлення себе як особистості у певному просторі і конкретному часі частини тіла виступили безпосередніми інструментами, архіканалами інформації про себе і світ [1]. Універсальність тілесного коду пояснює його високу частотність і продуктивність у різних мовах світу, умотивовує вивчення його функціональної специфіки, зокрема у фразеологічній спадщині німецької мови, що стало предметом дослідження представленої розвідки.

Первинний структурно-семантичний аналіз відібраних фразеологічних одиниць (надалі ФЕ, загальна кількість 643) дозволяє виокремити ключові вектори досліджуваного поля: 1) значення тіла, його макросистем і окремих частин; 2) тіло як цілісний організм: 2.1) фізичні й фізіологічні особливості систем/частин тіла; 2.2) конгруентне функціонування систем/частин організму; 2.3) якісні характеристики органів/частин тіла; 3) функціональне поле соматизмів: 3.1) психофізичний стан людини; 3.2) агентивна зона: дії, вчинки, поведінка людини.

Моніторінг ФЕ1 доводить необхідність кожної частини тіла у складі цілісної системи людського організму, що актуалізується низкою синонімічних рядів, апелюючих до тіла як життєтворчої біологічної системи: Auge um Auge; Zahn um Zahn; Hand um Hand; Fuß um Fuß; Leib um Leib, Gut um Gut→Wenn der Kopf ab ist, was nützt der Hut; Wird der Leib genommen, was hat der Kopf davon; Was nützen schöne Augen, wenn man nichts damit sieht→Bei Leib und Leben.

Фізичні та фізіологічні особливості устрою організму як системи (ФЕ2.1) переконують (1) *у неможливості повної досконалої заміни частин тіла, їх аутотентичності, зокрема жалюгідна компенсація зору (окулярами тощо)*: Wenn das Auge nicht sehen will, so helfen weder Licht noch Brill'; *припустимості лише часткової компенсації*: Ein blindes Auge von Natur ist besser als ein helles von Krystall; Wer mit fremden Augen sieht, betrügt sich oft; Wer kranke (schwache) Augen hat, bedarf scharfer Ohren; (2) *у функціональній спеціалізації кожної частини тіла, специфіці фізичних/фізіологічних умов її роботи:* Auch ein Auge

muss Schlaf haben; Das Auge sieht sich nimmer satt; Ein Auge siehet nicht Alles; Ein Auge ohne Licht und eine Zunge, die nicht spricht, taugen beide nicht; Die Augen glauben sich selbst, die Ohren andern Leuten; (3) *у акцентній позиції візуального й тактильного каналів отримання інформації:* Man glaubt Einem Auge mehr als zwei Ohren; Die Hand ist ein halbes Leben.

Передумовою злагодженої безперебійної роботи системи організму є функціональна конгруенція усіх його підсистем й частин (ФЕ 2.2), що стосується як парних, так і непарних органів: Ist erst ein Fuss in der Grube, fällt auch bald der andere nach→Ein williges Herz macht leichte Füsse; Wenn das Auge weint, weint auch die Nase; Wenn der Kopf fällt, halten die Füsse nicht mehr. Специфіку у роботу організму вносять ієрархічно сконструйовані ланцюжки, як то «голова→ноги», «серце→очі/вуха/тіло», «очі→шлунок» тощо, субординаційні відносини яких викристалізовують ядерні функціональні макро– та мікроцентри (голова, серце/ноги, руки, очі, вуха, шлунок): Wenn der Kopf krank ist, legen alle Glieder Beileid ab; Wenn das Herz fröhlich, ist, so freut sich der Leib mit→Ein Auge verdaut mehr als zwei Magen. Лінійна композиційна структура ФЕ розкриває конкурентні відносини на макрорівні «голова::серце», які вирішуються на користь останнього, більш сильнішого: Auf einem traurigen Herzen steht kein fröhlicher Kopf; Wohin das Herz fliegt, dahin der Verstand kriecht; Das Herz ist stärker als der Kopf.

Поняття здорового тіла, яке абсорбує семи «чистий», «красивий», «міцний», «сміливий», «відважний», «мужній», «рішучий», «веселий», «задоволений», «молодий», «правий», «свій», закликає до збереження заповіту виживання предків: Wer ein schwaches Herz hat, muss seine Augen im Zaum halten; Wer das Herz auf der Zunge trägt, dem kommt es leicht zwischen die Zähne; Wer seinen Leib nicht acht't, auch seine Seel' veracht't.

Серед чисельних спроб систематизувати ФЕ з соматичним компонентом увагу привертає класифікація Р.М.Вайнтрауба, за якою слід розрізняти натуральні, що з’явилися як результат людського мислення і є спільними для усіх мов (напр., голова, рука, нога тощо) та конвенціональні соматизми, які пов’язані зі специфічними умовами розвитку матеріальної і духовної культури окремого народу (напр., душа у рос. мові). Покладений в основу класифікації критерій викликає дослідницький інтерес подальших розвідок у пошуках національної специфіки соматичного коду (німецькомовної) культури, в якій аутентичність та унікальність людського тіла залишатимуться живою інтригою невичерпного пізнання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердникова Т.А. Лексико-фразеологическое поле соматизмов (на материале архангельских говоров): [автореферат дис…канд.филол.наук]/Т.А. Бердникова. – М., 2000. – 19 с.

2. Вайнтрауб Р. М. Опыт сопоставления соматической фразеологии в славянских языках // Р.М.Вайнтрауб // Труды Самаркандского ун-та. Вопросы фразеологии. – 1998.– № 3. – С. 157–162.

3. Wahrig, G. Deutsches Wörterbuch / 7., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. – München: Bertelsmann Lexikon Institut, 2002. – 1451S.

О.А. Лозинська,
Білоцерківський національний аграрний університет

ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ СТУДЕНТАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ БІОТЕХНІЧНОГО НАПРЯМКУ

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем професійного мовлення —галузевої фразеології та термінології, що допоможе у подальшій професійній діяльності. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, бо мовленнєва специфіка даного стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності.

Розвиток біотехнологій в більшості країн світу стає можливим в результаті спільної взаємодії багатьох поколінь представників різних галузей науки – біологів, біохіміків, генетиків, імунологів, мікробіологів, фармакологів та інших фахівців. В результаті цього термінологія підмови постійно поповнюється за рахунок появи великої кількості нових термінів. Лінгвістами-філологами доведено, що спеціальні галузеві терміни становлять понад 60% професійної лексики фахівця, решту посідає загальнонаукова термінологія та загальновживані лексеми. Крім того, термінологічна лексика має велике значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань та реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює знання студентів про ознаки виучуваних понять, є засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, підвищує культурний рівень майбутніх фахівців.

З огляду на важливість вирішення даної проблеми актуальними є праці багатьох науковців. Збагачення мовлення майбутніх фахівців професійно-орієнтованою лексикою досліджували Б. Глухов, Є. Копіца, Л. Прокопенко; методичні засади роботи із засвоєння термінів – М. Баранов, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, І. Кучеренко, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, М. Шкільник та інші вчені.

Надзвичайно актуальною є проблема підготовки фахівців для біотехнологічної галузі з проекцією на їх професійно-комунікативну діяльність. Мова сучасної біотехнологічної науки – англійська, отже, для успішного формування професійної компетентності в області біотехнології потрібне

оволодіння спеціальною термінологією на основі інтегрованого підходу до навчання іноземної мови та немовних дисциплін. Біотехнологія в освіті є досить новим предметом, тому в процесі викладання виникають певні складнощі. Проблеми, з якими доводиться стикатися при організації навчального процесу з біотехнології, досить широкі, як і сама сфера застосування біотехнологічних виробництв.

Для студентів немовних спеціальностей, враховуючи недостатню кількість годин, відведених програмою ВНЗ для вивчення іноземної мови, зміст навчання іноземної мови має бути оптимізований з точки зору рівня професіоналізації, тобто тематико-профорієнтаційним. Тенденція до професіоналізації викладання іноземної мови загалом реалізується у формуванні навичок спілкування за професійною тематикою.

Лексична компетенція, у свою чергу, як складова комунікативної компетенції, визначається у Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти як «знання і здатність використовувати мовний словниковий запас» [3; 110], тобто практична змога застосовувати набутий багаж знань у спілкуванні та робочих процесах. Однак, процес опанування студентами професійно-орієнтованою лексикою у вищих закладах освіти досить складний, що зумовлено стрімким розвитком біотехнологічної науки в останні десятиліття, зміною пріоритетів і підходів до навчання мови. Низький рівень володіння фаховою термінологією зумовлює у студентів неспроможність адекватно сприйняти, об`єктивно оцінити та ґрунтовно засвоїти необхідний мінімум науково-навчальної інформації під час опрацювання спеціальної літератури за своїм фахом. Як свідчить практика, більшість з них не володіють прийомами опрацювання наукового тексту, намагаються механічно запам`ятати прочитане або почуте. У результаті цього у майбутніх фахівців формуються розрізнені, несистематизовані, поверхові знання, що не забезпечують цілісного уявлення про предмет наукового пізнання.

Отже, засвоєння фахової термінології є однією з важливих проблем сучасної педагогічної освіти, яка пов’язана з формуванням та вдосконаленням у студентів навчально-пізнавальних умінь і навичок оперувати науковими термінами, підвищенням пізнавальних здібностей студентів під час вивчення природничо-гуманітарних, фахових та спеціальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Гринев С. В. Современные исследования эволюции терминологий|/С. В. Гринев//Научно-техническая терминология: сб. науч. трудов.– М.: Академия, 2003.–Вип.2.–С.124-132.

3. Лейчик, В.М. Оптимальная длина и оптимальная структура термина. / В.М. Лейчик // Вопросы языкознания. 1981.–№ 2.–С. 63-73.

Мороз Т.В., Луценко Л.П.
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Навчання учнів молодшого шкільного віку – це особливий вид освітньої діяльності і завдання дорослих – виховати у дітей позитивне ставлення до майбутнього шкільного життя, розвинути їхні загальнопізнавальні, організаційні, мовні вміння та мовленнєві навички, які гарантують здатність реалізувати можливості розвитку особистості, сформувати творчу індивідуальність.

Іншомовна діяльність як новий спосіб спілкування молодшого школяра потребує створення позитивної мотивації, яка є одним із найважливіших психологічних факторів успішного вивчення іноземної мови і ключовим питанням організації навчання молодих школярів.

Навчання дітей має базуватися на принципах:

- комунікативної спрямованості;
- міжкультурної спрямованості;
- особистісної орієнтації;
- інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо);
- врахування рідної мови;
- послідовності;
- посильності і доступності;
- освітньої та виховної цінності змісту навчання;
- врахування індивідуальних особливостей дітей та різних стилів навчання;
- позитивного ставлення до помилок.

Головна мета навчання іноземної мови в початковій школі – формування в учнів комунікативної компетентності, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим та соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів.

Успішне навчання дітей молодшого шкільного віку неможливе без врахування психофізичних особливостей. Діти цього віку швидко розвиваються як особистості, природно допитливі, люблять гратися і щось уявляти, промовляють рідною мовою те, що роблять, можуть досить точно імітувати звуки, які вони чують та копіювати інтонації дорослих, люблять багаторазово повторювати одне і те саме, можуть зосереджуватись тільки на короткий час, потребують різноманітності, але не здатні зрозуміти граматичні правила, пояснення щодо структури мови. Тому вчителям необхідно добре вивчити ці особливості і використовувати їх при плануванні уроку.

Постає питання, як зацікавити школяра, як зробити кожний урок іноземної мови для нього відкриттям, новим кроком у пізнанні навколишнього світу? Як організувати роботу на уроці таким чином, щоб кожний учень ставав учасником навчального процесу протягом всього уроку? Як створити успішне навчальне середовище?

Найкращий шлях – це систематичне та наполегливе встановлення чітких параметрів поведінки на уроці. В методичній літературі пропонується застосовувати правило трьох R (rules, routines, responsibilities).

По-перше, встановити чіткі та лаконічні правила (rules) поведінки на уроці та неухильно їх дотримуватися.

По-друге, створити ритуальний візерунок (routines) етапів уроку, який встановлює їх послідовність, форми організації різних видів діяльності, що дозволяє учням почувати себе безпечно (учні знають, що відбувається і що відбуватиметься), а вчителю – уникнути довгих пояснень.

По-третє, виконання учнями певних обов'язків (responsibilities), таких як допомога вчителю при роздаванні карток, зошитів, або відповідальність за вживання тільки іноземної мови під час роботи в парах, а це допомагає відчути участь у навчальному процесі.

Ефективність уроку іноземної мови великою мірою залежить від його планування. Він повинен бути логічно вписаний у комплекс уроків того чи іншого розділу, тобто вчитель повинен врахувати мовний, текстовий, ситуативний матеріал, продумати всі етапи уроку і шляхи переходу від одного етапу до іншого, а також передбачити методичні прийоми, режими роботи і підібрати допоміжний матеріал.

При цьому слід врахувати не тільки свій власний досвід, а й останні методичні досягнення та досвід своїх колег. Здійснивши таку підготовчу роботу, вчитель складає план – конспект уроку, передбачаючи в ньому такі пункти:

- завдання та цілі уроку;
- мовний матеріал, який треба ввести або активізувати на уроці;
- види мовленнєвої діяльності, навички і вміння, які будуть формуватись або удосконалюватись на уроці;
- методичні прийоми, вправи, режими роботи, які планується використати для досягнення поставлених цілей.

Після визначення завдань уроку, мовного матеріалу і оснащення в плані-конспекті описується хід уроку, відображається кожний його етап із зазначенням того, що буде робити вчитель, який матеріал використовуватиме, які режими роботи і в якій послідовності застосовуватиме. Якщо це індивідуально-групова робота, то вчитель намічає роботу для кожного учня і для всієї групи, а також методи контролю. Таке детальне планування особливо важливе для вчителя – початківця. Під час складання плану – конспекту уроку потрібно чітко визначити практичні задачі. Тут повинні переважати такі формулювання, як «навчити, формувати, тренувати, вдосконалювати». Наприклад: «Навчити учнів обмінюватись репліками про самопочуття, використовуючи структури… та лексику…; навчити складати висловлювання з

5-6 речень з новими словами за малюнком з теми «Моя кімната»; вдосконалити уміння самостійно читати текст з пошуком конкретної інформації; тренувати мовну здогадку учнів з опорою на контекст; навчити розповідати про свій день народження» і т.і.

Під час організації навчання важливо створювати для учнів ситуацію успіху. Вчителю бажано використовувати систему *змістовних оцінок*, запропоновану Ш.А.Амонашвілі, яка включає в себе 4 компоненти:

1) доброзичливе ставлення до учня як до особистості;

2) позитивне ставлення до зусиль учня, спрямованих на розв'язання задачі (навіть якщо ці зусилля не дали позитивного результату);

3) конкретний аналіз допущених учнем помилок і труднощів, що постали перед ним;

4) конкретні вказівки про те, як покращити досягнутий результат.

Плануючи урок, вчителю необхідно:

- враховувати, що урок повинен мати комунікативну спрямованість;
- пам'ятати, що тривалість його у 1 класі - 35 хв., у 2 – 40, у 3,4 – 45 хв.;
- регулярно змінювати види діяльності, чергувати форми і види роботи;
- створювати ситуації позитивної мотивації до вивчення іноземних мов;
- розвивати навички читання, аудіювання, письма і говоріння інтегровано;
- поступово вводити та накопичувати лексику класного вжитку;
- використовувати прості вирази для організації роботи в класі;
- підкріплювати сказане діями, рухами, виразом обличчя, малюнками.

Починаючи з першого класу, доцільно залучати учнів до проектної діяльності. Міні-проекти – це доступні творчі завдання, що виконуються на уроках та в позакласній діяльності з іноземної мови у формі колективних творчих справ.

У нагоді стане ведення мовного портфоліо, яке допоможе розвинути в учнях здатність до самооцінювання. Урок іноземної мови в початкових класах повинен бути емоційним, цікавим, мотивувати учнів до вивчення мови в доброзичливій атмосфері і творчій співпраці.

Процес оволодіння іноземною мовою в початковій школі – це своєрідна комунікативна гра, в якій відпрацьовуються найважливіші та найскладніші елементи навчання.

Отже, у початковій школі вчитель повинен сприяти формуванню у молодших школярів таких навичок:

- розрізняти і продукувати нові звуки та сполучення звуків;
- осмислювати репрезентовану інформацію;
- ефективно працювати у парі і групі;
- самостійно виконувати домашні завдання;
- орієнтуватися у всіх складових частинах НМК;
- самостійно працювати з аудіо додатком;
- використовувати іноземну мову на уроках;
- застосовувати у навчальних ситуаціях навчальний досвід (мову, стиль поведінки);
- усвідомлювати мету поставленого завдання стосовно вивчення мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник/ І.Д.Бех.– К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Буренко В.М. Особливості навчання англійської мови учнів 1 класу/В.М.Буренко// Іноземні мови в сучасній школі.- 2012.- № 2.- С. 7-10.
3. Водоп'янова В.О. Молодший школярик: навчаймо бережно/ В.О. Водоп'янова//Іноземні мови в сучасній школі. - 2012. - № 2. – С.58-59.
4. Карп'юк О.Д. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі – О.Д. Карп'юк. - К.: Навчальна книга, 2004. – 44с.
5. Карп'юк О.Д. Європейське мовне портфоліо на етапі початкової школи/ О.Д.Карп'юк//Іноземні мови в сучасній школі. - 2012. - № 2. – С.18-19.
6. Коваленко О.Я. Світові тенденції навчання іноземних мов у початковій школі та їх реалізація в Україні/О.Я. Коваленко//Іноземні мови в сучасній школі. - 2012.- № 1. – С.11-13.
7. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов 1 - 4 класи. – Видавничий дім «Освіта». – 2013.

Novoselov E.F., Panov S.F.
National Aviation University

LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION AT TEACHING ENGINEERING DISCIPLINES

Communicative competence is a variant of combined methods of teaching. In the basis of communicative competency lay the ideas of communicative linguistics and psychological theory of activity the most consistently implemented in the communication-*vs*.-activity approach to people's learning. A specific feature of communicative competence is an attempt to bring the learning process on its very nature to the process of real communication. This circumstance formats the communicative and motivated behavior of the teacher and students in the classroom, as well as the objectivity of the communication process, which is reflected in the careful selection of speech intentions, themes and situations of communication, reflecting the practical needs and interests of students.

The main methodological principles of communicative competence are: the focusing on speech while taking into account individual characteristics and interests of students, functionality, and situational novelty.

Research in the field of "communicative method" methodology has begun in the 70's of the twentieth century. They were a result of dissatisfaction with the

languages study using audiovisual and audio-lingual methods, and social demand of the society to develop new teaching methods to contribute to the development of multilingualism in terms of creating a unified economic and social space of Europe.

In 1971 the Council of Europe has commissioned a group of experts to develop a new approach to language teaching and the training methods, which formed the background of language teaching in countries members of the Council of Europe. It was published the "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment" (2001, 2003) which summarized the work started in 1971.

Ideas in that paper, in which were formulated the content, goals, objectives, language learning, levels of proficiency, competence as the purpose of education, were set as the basis for the European variant of communication competence.

The concept of communicative competence was built on the following principles:

1) Communicative orientation of training. In the classroom it is offered the language learning as of some means of communication, and the requirement for the realization of that principle was implemented as learning through dialogue, which reflects such parameters such as motivation, goal focusing, informational content, situational approach, partnership nature of interaction between participants of communication. For the implementation of this principle was proposed extensive use of role-playing games, projects, audio-visual aids.

2) Interaction of the functions and forms. According to this principle there provided the student understands of the functional purpose of linguistic resources in the dynamics of their communicative use.

3) The interrelated training to all forms of oral and written communication.

4) The authentic nature of the teaching materials. Authentic texts, compiled by native speakers were designed specifically for training purposes. It was recommended to use it at an early stage of training with the involvement of newspaper articles, movies, sound tracks, texts, fiction and non-fiction literature.

5) The principle of situation use. Communicative learning is based on the situations perceived by students as a characteristic system of relationships among the speakers.

6) The principle of the “informational tear apart”, or informational insufficiency (informational gap). The implementation of this principle is an organization of interaction of students when the main motive for their speech acts is to produce the information needed to solve communication problems and express their attitude to the problem. The essence of the principle is that communication takes place in the information gap: knowledge, information of one of the communicants are not known to others that encourages communication, causing the desire to bridge this gap in knowledge and the amount of information received.

7) Personal and focused orientation training. The central figure in the work using the method becomes a student who is actively working with his teammates on the training group, participating in role-playing games and projects.

8) During the lesson is provided error correction, which does not yet disturb the communication. Possession of compensatory competence is an important prerequisite for exit of pupils from the predicament in the communication process.

In the National Aviation University of Ukraine the "in English" learning project for the future engineers was founded in 1999. During operation of this system of education were observed tendency to increase the number of students enrolled to study in English. Thus, in 2012/2013 academic year it was studied in English about 1,700 students. The idea of communicative competence is being implemented but not enough, and the main problem of the project remains the features of training students for whom English is not a thinking language and not the long-term memory language.

LITERATURE

1. Wilkins K.G., Tufte T., Obregon R. The Handbook of Development Communication and Social Change, ISBN: 978-1-118-50531-1, 528 pages, March 2014, Wiley-Blackwell.

2.Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.

3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения // Иностранные языки в школе, №4, 2000.

4. Павловская И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): Обзор современных методик преподавания – 2-е изд., исп. и доп. – СПБ.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та.

Охріменко О.А.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ФУНКЦІЇ ТЕРМІНІВУ ТЕКСТАХ ПОДАТКОВОГО ЗАКОНОДАВСТВА

Мова відображає світ, [2:218], є формою існування розумової діяльності людини, що охоплює всі галузі життя. Базовим компонентом мислення людини є слово, яке, відповідно, містить досвід та ідеї, а кожний текст є складним багаторівневим утворенням, сприйняття і розуміння якого супроводжується перетворенням його лексико-граматичної структури на смислову[3:221]. Люди не просто декодують висловлення, яке складається з слів, вони приходять до інтерпретації через активний процес виявлення особливостей висловлення на різних рівнях за допомогою репрезентацій, що зберігаються в людській довготривалій пам'яті.

Податковий термін є словом або словосполученням (проста чи складна структура), що позначає певне поняття суспільно-виробничих відносин, які

характеризують законодавчий лад суспільства в галузі оподаткування. Для юристів податкові терміни становлять специфічний пласт юридичної термінології, а стосовно громадян податкова термінологія переходить у загальновживану лексику, яка відбиває життя в правовій державі. Такі слова, як *Steuer, Gesetz, Gericht, Verfassung, Fassung* населення не сприймає як терміни, люди добре їх розуміють, а для правників це юридичні терміни.Частину юридичної термінології складає суто податкова термінологія, яка може використовуватися лише вузьким колом юристів у податкових законах. Податкова термінологія у текстах податкових законів ускладнює розуміння тексту повідомлення пересічними громадянами. Таким чином, соціальний фактор належності людини до юридичної фахової спільноти впливає на термінологічну насиченість текстового рівня правової субмови, завданням якого є передати своєрідність моделі світу, висвітлюючи реальнийдосвід людини в правовому полі [1:7-8].

Вивчення податкового тексту на рівні терміна дозволяє пояснити механізм дії мови, який є складовою різних соціальних процесів у сучасний період розвитку суспільства, як глобальне явище, як цілісний засіб комунікації, що дозволяє глибше вивчити зв'язки мови з різними сторонами людської діяльності, що реалізується через текст.

Тексти податкового законодавствавідображають юридичнудіяльність фахівців, пов'язану з соціальними умовами продукування та інтерпретації інформації [4:557-560.]. Правові соціальні умови продукування інформації представлені наявністю юридичної фахової спільноти, яка створює та втілює в життя певні правила поведінки людини в суспільстві, які приймають форму законодавчих актів. Проте система законодавчих актів на рівні лексики та будови, якщо розглянути її з позиції сприйняття та розуміння адресатом, який не належить до юридичної фахової спільноти, якраз і стає тим джерелом правової інформації, яка сприймається з труднощами. Аналіз податкових текстівнімецької системи права показує, що ступінь розуміння і сприйняття тексту залежить від ступеня насиченості його податковими термінами.

У процесі лінгвістичного упорядкування термінології податкового права необхідно враховувати поряд з такими її системними рисами, як антонімія і гіпонімія, її зрозумілість і доступність усім верствам населення, тому що право і мова права з'явилися з метою регулювання відносин між громадянами і державою.

Уважаємо, що при створенні текстів податкових законів слід дотримуватися вживання юридичних та податкових термінів, які б сприяли кращому розумінню законів усіма учасниками правовідносин, і звичайними громадянами зокрема. Сподіваємося, що процес уніфікації та стандартизації юридичної терміносистеми буде проходити саме у напрямку "до народу", а не навпаки.

Отже, термін підпорядковується і термінологічним законам, і законам мови в цілому, оскільки він – і знак спеціальної системи, й одиниця лексичного складу мови. Тому в термінології поєднуються й протистоять одне одному стабільність як властивість будь-якої знакової системи і варіювання,

притаманне лексиці загальнолітературної мови. Податкова терміносистема, як складова загальноготермінологічного фонду, становить складну організацію спеціальних одиниць, неоднорідну за своїм походженням та сутнісними характеристиками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Влияние социальных факторов на функционирование и развитие языка/ Отв.ред. Ю.Д.Дешериев. М., Наука, 1988. – С.5-40.
2. Жилетт Д. Представления и когнитивная наука// Когнитивная наука и интеллектуальная технология: Реф. сборник. М., 1991. – С. 218-233с.
3. Іноземномовний текст за фахом: лінгводидактичні аспекти. – Львів: Світ, 1998. – 293с.
4. Kitis E., Milapides M. Read it and believe it: How metaphor constructs ideology in new discourse// Journal of Pragmatics. – Vol.28 (5)Nov. – P.557-590.

Павицька К. М.
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

ВЕБ-КВЕСТ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сьогочасне суспільство можна характеризувати як швидкоплинне, інформаційне та технологічне. Саме тому останнім часом актуальним постає питання впровадження нових освітніх технологій у навчально-виховний процес, зокрема у навчанні іноземної мови (ІМ). Зважаємо за потрібне звернутися до сучасних нетрадиційних технологій, здатних забезпечити вирішення актуальних питань навчання й виховання учнівської молоді, підвищити якість та ефективність підготовки майбутніх фахівців, сприяти самостійній організації навчального процесу у студентів, технологій покликаних сформувати інший погляд на співпрацю у колективі, розвивати взаємодію між студентами й викладачами на діалоговому рівні, зацікавити й мотивувати молодь тощо.

На нашу думку однією із означених технологій є веб-квест. Веб-квест – це один із різновидів проектної діяльності. Quest в перекладі з англійської мови означає тривалий цілеспрямований пошук, який може бути пов'язаний з пригодами, грою. Термін “квест” (квестор) походить від латинського слова “quaero”, що означає шукаю, розшукую, веду слідство. Веб-квест в педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри та іншими інтерактивними методами, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Розробниками веб-квесту як навчального завдання є Bernie Dodge і Tom March.

Освітній веб-квест – це сайт в Інтернеті, з яким працюють студенти, виконуючи ту чи іншу навчальну задачу. Розробляються такі веб-квести для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні предмети, зокрема й ІМ, на різних рівнях навчального процесу. Особливістю освітніх веб-квестів є те, що частина або вся інформація для самостійної або групової роботи студентів перебуває на різноманітних веб-сайтах. Прикладом результату роботи з веб-квестом є усна чи комп'ютерна презентація, есе, публікація студентських робіт у вигляді веб-сторінки веб-сайтів (локально або в інтернеті).

До основних складових веб-квесту можна віднести наступні елементи:

• Зрозумілий вступ, де є короткий опис теми, чітко означені головні ролі учасників або сценарій квесту, попередній план роботи та загальний огляд усього квесту.

• Завдання – формулювання проблемної задачі та опис форми подання кінцевого результату, а також допоміжні матеріали (приклади, шаблони, таблиці, бланки, інструкції і т.п.), які дозволяють більш ефективно організувати роботу над веб-квестом.

• Оцінка – опис критеріїв і параметрів оцінювання виконання веб-квесту, яке представляється у вигляді бланка оцінки. Критерії оцінки залежать від типу навчальних завдань, які вирішуються у веб-квесті.

• Анотований список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання учасниками завданнь.

• Інструкції до дій та опис процедури роботи, яку необхідно виконати кожному учаснику при самостійному виконанні завдання (етапи).

• Висновок, в якому підсумовується досвід, який буде отриманий студентами під час самостійної чи колективної роботи над веб-квестом.

• Коментарі для викладача – методичні рекомендації для викладачів, які використовуватимуть веб-квест.

Веб-квест з ІМ – це засіб розвитку іншомовної комунікативної компетенції, спосіб тренування і набуття навичок інформаційної діяльності, формування мотивації студентів до самоосвіти, розвиток творчого потенціалу, підвищення особистісної самооцінки і т.і. Особливістю застосування веб-квестів на основі ресурсів Інтернету в навчанні ІМ є те, що така технологія вимагає від студентів відповідного рівня володіння ІМ для роботи з ресурсами Інтернету, у тому числі і з автентичними. У зв'язку з цим ефективна інтеграція веб-квестів у процес навчання ІМ можлива в тих випадках, коли веб-квест є творчим завданням, завершальним вивчення будь-якої теми; супроводжується тренувальними лексико-граматичними вправами на основі мовного матеріалу, який використовується у веб-квесті із автентичних ресурсів. Виконання таких вправ може або випереджати роботу над квестом, або здійснюватися паралельно з нею [4].

Веб-квест, передусім, стане у нагоді для професійно орієнтованого навчання ІМ, оскільки опора на інформаційні технології, зокрема на пошук інформації професійного спрямування, стала важливим складником усього сучасного навчання ІМ [3]. Спеціально організований веб-квест допоможе розширити словниковий запас студентів, удосконалити навички професійного

мовлення, розвивати навички перекладу спеціальної літератури за фахом, навчити публікувати статті та інші матеріали, спілкуватися із носіями мов.

Тематика веб-квестів може бути найрізноманітнішою, а проблемні завдання можуть відрізнятися ступенем складності. Тому цінним у даній технології є те, що веб-квест забезпечує реалізацію принципу міждисциплінарності у навчанні ІМ, що здійснюється через вибір відповідної тематики й змісту досліджуваного матеріалу, добір проблемних професійних завдань, рекомендації необхідної літератури тощо. Таким чином, вважаємо правомірним використання технології веб-квесту у навчанні ІМ, оскільки вона здатна забезпечити формування основ компетентності студентів, що закладаються через оволодіння необхідними для подальшої діяльності знаннями, освоєння способів розв'язання проблемно-пізнавальних задач, досвід ефективного прийняття рішень і досягнення відповідних цілей через подолання перешкод [1] тощо.

Поряд з тим актуальним питанням наразі постає роль викладача як носія інформаційної культури, організатора та керівника самостійної діяльності студентів, що в свою чергу вимагає від педагогів володіння сучасними раціональними інформаційними освітніми технологіями, наявність у них таких якостей як професіоналізм (високий рівень предметної та методичної компетентності), вимогливість, організованість, постійний інформаційний тонус, застосування індивідуального та диференційованого підходу у навчально-виховному процесі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лозова В.І., Троцко Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – 2-е вид. випр. і доп. – Харків: "ОВС", 2002. – 400 с.

2. Нові технології: Веб-квест // Освіта України, – 2014, – № 33 (1391), с.10.

3. Slaouti D. Computers and writing in the second language classroom // A special interest in computers. Learning and teaching with information and communication technologies /Brett, P. & Motteram, G.(Eds.). Whitstable, Kent: IATEFL, 2000, p. 9-30.

Панасенко М.Ю.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ЛІНГВІСТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.

На сучасному етапі розвитку вищої освіти відбувається переоцінка ролі процесу виключно отримання знань, оскільки сучасному суспільству

необхідний творчий спеціаліст, який здатен самостійно орієнтуватися в бурхливому потоці інформації, спеціаліст, що вміє критично мислити, генерувати та захищати свою точку зору.

Для педагогіки і системи освіти принципове значення має розвиток творчого мислення сучасного спеціаліста. Творче мислення – це вид мислення, що зв'язаний зі створенням чи відкриттям чогось нового, це процес формування нових якостей особистості, її інтелектуальних здібностей, що характеризуються динамічністю і системністю.

Його якісними показниками будуть гнучкість, оригінальність, швидкість, допитливість, сміливість, точність. Основною дидактичною проблемою, що постає перед викладачем вузу, є навчання прийомам і навичкам творчої діяльності та стимулювання розвитку, власне, творчого мислення студентів.

Значний потенціал цього важливого процесу може бути реалізований під час викладання іноземної мови. Адже вивчення мови є дещо ширшим поняттям, ніж просто засвоєння знаково-звукової системи. «Мова є дзеркалом розуму в глибокому й важливому сенсі. Вона - продукт людського інтелекту, що створюється щоразу заново в кожній особі дією чинників, які перебувають далеко за межами волі або свідомості» - стверджувала мовознавець І. Б. Штерн. Мова є виявом феномену психіки людини, його ментальної зрілості. Викладаючи мову, слід будувати інтегральну картину процесів мовлення, мислення та інтелектуальної поведінки студента. Важливим інструментом для реалізації інтегрального підходу до розвитку мислення та мовлення є лінгвістичні дидактичні ігри.

Проблему впливу ігрової діяльності на інтелектуальний розвиток поставлено Шиллером, Спенсером. Значний внесок у вивчення цієї проблеми внесли Дьюі, З. Фрейд, Ж.Піаже, В. Штерн, Е. Фромм і ін. Також теорію гри розробляли П.П. Блонский, Л.С. Виготський, Д.Б.Ельконін, А.Н. Леонтьєв, А.С. Макаренко, В.С. Мухіна,Г.В.Плеханов, С.Л. Рубінштейн,К.Д. Ушинский та інші. Розвиваюче значення гри в своїх дослідженнях підкреслювали такі вчені, як Д.Ельконін, Л. Виготський, О. Дячкова, А. Запорожець, В. Давидов та інші.

Гра орієнтована на групову активність, що повністю відповідає запитам сучасної методики. Вона також легко трансформується на різноманітні форми індивідуальної активності, дає можливість кожному студенту спробувати себе в тій чи іншій ролі й проявити індивідуальні здібності.

Комунікативна природа гри також дає можливості розвитку комунікативних навичок. Необхідність коментувати свої погляди і чужі дії, взаємодіяти, заперечувати, погоджуватися, висловити свою думку служить базою у розвитку мовних умінь і стратегій спілкування. Використання гри на заняттях англійської мови сприяє психологічній спрямованості уроків на розвиток мовно-мисленнєвої діяльності студентів засобами мови, що вивчається, оптимізації інтелектуальної активності в навчальному процесі, комплексності.

Гра завжди передбачає прийняття рішень: як поступити, як сказати, як виграти - і цим самим стимулює розумову діяльність, а якщо це ще спілкування

іноземною мовою, то відкриваються ще більші можливості розвитку дивергентного мислення.

Лінгвістична гра, як різновид дидактичної, є чудовим прийомом для розвитку творчого мислення в процесі навчання іноземній мові. Лінгвістична гра стимулює психічні процеси особистості: емоційно - вольові психічні процеси (почуття, волю) та пізнавальні психічні процеси(відчуття, сприймання, мислення, уяву, пам'ять, увагу) Крім того, доведено, що засвоєння нового лексичного та граматичного матеріалу відбувається успішніше в невимушеній та природній атмосфері, чому сприяє використання лінгвістичних ігор, насамперед, мовленнєвих рольових ігор, які ще і допомагають подолати пасивність та «мовний бар'єр» студента.

Лінгвістичні ігри можна використовувати в ході вивчення головних розділів : «Фонетика», «Морфологія, «Лексикологія», «Синтаксис». Ігри можуть використовуватися не лише на основних заняттях, а й в якості нетрадиційної форми контролю, при закріпленні, узагальненні тем, позакласній роботі.

За тематичним принципом лексичні ігри класифікують на фонетичні, лексико-фонетичні, ігри по морфеміці та словобудові. За характером гри - навчальні, комбінаторні, аналітичні, асоціативні, контекстні, мовні і творчі. За характером педагогічного процесу - ігри навчальні, тренінгові, контролюючі і узагальнюючі; пізнавальні, репродуктивні, продуктивні, творчі; комунікативні, діагностичні. За ігровим середовищем-з предметами та без предметів, настільні, кімнатні та вуличні, комп'ютерні та телевізійні, технічні, з засобами пересування. За направленістю на вирішення головної мети - ігри графічні, ігри словникові, орфографічні, ігри граматичні, ігри на розвиток зв'язного мовлення, логічні.

В залежності від основного змісту ігрових дій-такі, основу змісту яких складає дидактичний матеріал та такі, дидактичний матеріал яких вводиться як елемент ігрової діяльності, яка як і по формі, так і по змісту є основною.

Виходячи с тверджень сучасних психологів, основними з характеристик мислення взагалі та творчого мислення зокрема вважають такі: взаємозв'язок мотивів, цілей та результатів; швидкість мисленнєвих операцій; характер вірогідного прогнозування подій. Використання ігрових прийомів навчання сприяє тому, що процес засвоєння знань стає мотивованим, результативним, а мислення учасників процесу стає більш творчим, адже лінгвістична гра стимулює розвиток чіткості, гнучкості мислення, чутливості до проблем, оригінальності, винахідливості, конструктивності під час розв'язання проблем.

Оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення, проблема розвитку творчого мислення є центральною в педагогіці. Процес розвитку має бути безперервним і це передбачає необхідність постійного удосконалення та впровадження нових підходів і методів, спрямованих на розвиток творчого мислення в процесі викладання.

Вивчення іноземної мови - це творчий процес, що стимулює розвиток

мислення. Використання прийомів, що стимулюють швидкість, гнучкість, оригінальність, допитливість, точність та сміливість мислення, сприяє розвитку творчого мислення. Лінгвістична гра може бути чудовим засобом для розвитку творчого мислення та ефективним прийомом навчання іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляєв Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М.: Просвещение, 1964.-130 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1966. – 327 с.
3. Эльконин Д,Б, Психология игры. М., 1978.
4. Зимняя И.А. Психолингвистические аспекты обучения говорению на инстранном языке. – М., 1978.
5. Golebiowska A. Getting Students to Talk. – Prentice Hall International (UK) Ltd, 1990. – 161 p.
6. Ladousse G.P. Role Play. – Oxford: Oxford University Press, 1992. – 181p.
7. Livingstone C. Role Play in Languge Learning. – London: Longman, 1983. – 127p.

Рудницька К. М.
Національний педагогічний університет ім.М. П. Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ КОНТРОЛЮ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВНЗ

Перевірка та оцінка знань, умінь і навичок є важливою частиною навчального процесу. Від її правильної організації залежить, багато в чому,успіх всього процесу навчання. Оволодіння методикою перевірки знань і виставлення оцінок є одним з найважливіших і найважчих завдань, що стоять перед викладачем.

Контроль на практичних заняттях з іноземної мови дозволяє удосконалювати процес навчання, замінювати малоефективні прийоми і способи навчання більш ефективними, створювати сприятливіші умови для корекції та покращення практичного володіння мовою, для виховання студентів засобами іноземної мови.

Контроль знань має велике значення і для студентів. Він допомагає кожному студенту зрозуміти і відчути, яких успіхів він досяг у вивченні іноземної мови або які його недоліки, над чим йому необхідно більше працювати.

В даний час у вищих навчальних закладах, крім традиційних методів

контролю знань, великою популярністю користується тестовий контроль.

Тест як засіб контролю має ряд переваг у порівнянні з іншими видами контролю: одночасно тестується велика кількість опитуваних; результати тестування встановлюються швидко, просто, результати використовуються для діагностики труднощів мовного матеріалу; в навчальному процесі можна застосовувати як тренувальну вправу.

Мета будь-якого теста - це отримання інформації. Залежно від виду інформації, яку потрібно отримати, розрізняють 4 види тестів: тести загального володіння іноземною мовою; діагностичні тести; тести навчальних досягнень; тести розподілу за рівнем навченості (тести здібностей).

Враховуючи стислий курс іноземної мови в немовному вузі і різний рівень знань студентів, успішно застосовуються тести навчальних досягнень, так як вони складаються точно за програмою або пройденого мовного матеріалу і використовуються для проведення поточного, проміжного та підсумкового контролю. Перевірка і оцінка знань виконує три основні функції: контролюючу, навчальну і виховну[4].

Під час поточного контролю тести становлять перевагу в силу того, що вони несуть великий навчальний потенціал і є більш доступними для середнього і слабкого студента. Так як в контрольній роботі тестового типу є готові відповіді на задані питання і їх потрібно лише визначити, ця обставина дає можливість непідготовленому студенту шляхом зіставлення, виключення і припущення домогтися якогось успіху.

При проведенні підсумкового контролю в умовах навчального процесу в немовному вузі гарні результати дає комплексне тестування. Підсумковий тест складається з чотирьох окремих тестів, які представляють усі види мовленнєвої діяльності. Під час тестування студенти повинні показати вміння використовувати всі мовні засоби: граматичні, лексичні, фонетичні. Апробування на заняттях зі студентами складених тестових завдань показує, що найбільш доцільними є наступні прийоми тестування: питання/відповідь, правильно/неправильно, заповнення пропусків, доповнення, множинний вибір, цільове висловлювання, зіставлення, синоніми, виправлення.

Опрацьовуючи результати групи за змістом матеріалу в цілому, дозволяють викладачеві побачити, матеріал якої теми необхідно повторити для досягнення максимального рівня засвоєння. Розглядаючи результати окремих студентів, можна зробити висновки по кожному окремому студенту і прийняти відповідні методичні рішення щодо індивідуальної роботи. Можна простежити динаміку успішності навчання студента. Стабільно високі результати деяких студентів дають викладачеві можливість вибудувати для них індивідуальну предметну траєкторію. Це важливо для студента і дає можливість викладачеві оптимально організувати навчальний процес, інтенсифікувати і індивідуалізувати його, зробити більш гнучким.

Сьогодні іспити виявляються для студентів важким випробуванням. Під час традиційних аудиторних занять різні фактори (дефекти вимови, страх припуститися помилки, невміння вголос формулювати свої думки т.д.) не дозволяють багатьом студентам показати свої реальні знання. Виконуючи

тестове завдання самостійно, студент, як правило, не відчуває скутості і намагається показати свої знаннямаксимально. Систематично контролюючи себе, студент відчуватиме ступінь своєї підготовки, і тоді іспити перестануть навіювати багато побоювань.

Дидактичні тести мають досить багато переваг в порівнянні з традиційними класичними методами контролю, але не всі необхідні характеристики засвоєння можна отримати засобами тестування [3]. Тому тестування має обов'язково поєднуватися з іншими (традиційними) формами і методами перевірки. Завдання тестового типу при вивченні іноземної мови доцільно застосовувати в основному під час поточного контролю, а у підсумковому контролі їх можна провести у вигляді складової частини інших типів перевірки знань, умінь і навичок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Киев, 1994. – 288 с.

2. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції / С.Ю. Ніколаєва. – М.: ІЗМН, 1996. – 321 с.

3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.

4. Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранному языку / С.К. Фоломкина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2.

Саченко Л.М.
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

КОНТРОЛЬ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Контроль входить складовою частиною до системи навчання іноземних мов. На відміну від власне навчання іноземної мови, метою якого є формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь, завданням контролю передусім є визначення та оцінювання рівня їх сформованості. Головна мета контролю у процесі навчання іноземної мови - управління цим процесом. Як складник системи навчання контроль має свої функції, види, форми, засоби та об'єкти.

Успішна реалізація функцій контролю впливає на ефективність як контролю, так і всього процесу навчання. Виділяють такі функції контролю: функції зворотного зв'язку, оціночну, навчальну і розвиваючу.

Функція зворотного зв'язку є основною функцією контролю, яка забезпечує керування процесом навчання іноземної мови. Зворотний зв'язок діє у двох напрямах: на вчителя і на учня. Зворотний зв'язок, що діє у напрямі до вчителя, несе йому інформацію про рівень успішності учнів. Це дає можливість

своєчасно оцінити методичну ситуацію і внести необхідні зміни щодо добору прийомів, способів і методів навчання, відбору вправ, послідовності організації всієї навчальної роботи з учнями.

Зворотний зв'язок у напрямі до учнів дає їм інформацію про успішність їх навчальної діяльності з оволодіння іншомовними навичками та вміннями. Така інформація дозволяє учням здійснювати самооцінку досягнень в оволодінні мовою і планувати свою подальшу навчальну діяльність.

Оціночна функція реалізується в ході оцінювання результатів виконання учнями навчальних завдань. Оцінка вказує на певний рівень володіння іншомовною мовленнєвою діяльністю, є орієнтиром у подальшій діяльності в опануванні іноземної мови.

Навчальна функція контролю реалізується на основі синтезу набутих навичок і вмінь в оперуванні засвоєним мовним та мовленнєвим матеріалом, які актуалізуються у процесі виконання контрольних завдань. Контрольне завдання за характером є вправою, виконання якої потребує від учня здійснення певних мовленнєвих дій, спрямованих на досягнення мети, поставленої у завданні. Ці мовленнєві дії реалізуються завдяки функціонуванню відповідних мовленнєвих навичок і вмінь, в результаті чого відбувається їх подальше закріплення та удосконалення.

Розвиваюча функція контролю передбачає розвиток індивідуально-психологічних особливостей учнів, які функціонують під час виконання учнями контрольних завдань: оперативна слухова або зорова пам'ять, гнучкість мислення, фонематичний слух, пластичність артикуляційного апарату та ін. Перспектива отримання високих результатів у виконанні контрольних завдань заохочує учнів до вдосконалення володіння ними іноземною мовою. Для того щоб ці функції успішно реалізувались у практиці навчання. контролю мають бути притаманні такі якості як **цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність та систематичність.**

Цілеспрямованість контролю полягає в тому, що контроль має бути спрямованим на певні мовленнєві навички і вміння, рівень досягнення яких визначається та оцінюється.

Репрезентативність контролю означає, що контролем має бути охоплений весь той мовний і мовленнєвий матеріал, засвоєння якого перевіряється. Об'єктивність контролю забезпечується застосуванням об'єктивних способів оцінювання відповідей учнів.

Систематичність контролю реалізується за умови його регулярного проведення у процесі навчання іноземної мови на всіх етапах навчання.

Систематичність контролю реалізується в таких його видах:

а) **поточний контроль,** який здійснюється у ході вивчення конкретної теми для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння, якості засвоєння певної порції навчального матеріалу;

б) **рубіжний контроль,** який проводиться після закінчення роботи над темою, тематичним циклом, в кінці чверті, року;

в) **підсумковий контроль,** який реалізується після завершення відповідного ступеня навчання іноземної мови.

За **формою** організації контроль може бути **індивідуальним** або **фронтальним/груповим;**

- за характером оформлення відповіді - **усним** або **письмовим;**

- за використанням рідної мови - **одномовним** або **двомовним.**

Письмовий контроль проводиться у формі виконання учнями письмових |контрольних робіт і в цьому випадку є фронтальним контролем.

Усний контроль проводиться у формі співбесіди з учнем, наприклад, під час усного іспиту |і відноситься до індивідуального контролю. Розрізняють також контроль з боку вчителя і контроль з боку учня.

Контроль з боку вчителя здійснюється під час проведення уроку і передбачає передусім корекцію помилок учня.

Контроль з боку учня може реалізовуватись у формі взаємоконтролю, самоконтролю та самокорекції.

Засобами проведення контролю виступають спеціально підготовлені контрольні завдання, які включають інструкцію щодо їх виконання і мовний та мовленнєвий матеріал, який вивчався учнями.

Об'єктами контролю виступають навички і вміння мовлення, рівень володіння якими дозволяє учню здійснити іншомовну мовленнєву діяльність. Отже об'єктами контролю є

1) слухо-вимовні, лексичні, граматичні навички (мовна компетенція)

2) вміння здійснювати мовленнєву діяльність в говорінні, аудіюванні, читанні, письмі з урахуванням соціокультурних особливостей цих видів мовленнєвої діяльності (комунікативна компетенція).

Залежно від ступеня навчання в середньому навчальному закладі учень має оволодіти певним рівнем іншомовної комунікативної компетенції у межах засвоєного мовного та мовленнєвого матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні //Іноземні мови. — 1996. —№ 2. — С. 3-8.

2. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V-IX класи /керівн. автор. колективу С. Ю. Ніколаєва.— К.: Ленвіт, 1998. — 32 с.

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. — К.: Ленвіт, 1999.

4. Методика интенсивного обучения иностранным языкам /под ред. Бухбиндера и Китайгородской. — К.: Вища школа, 1988.

5. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие/ Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько и др. — Минск: Вышейш. школа, 1992.

6. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. — М.: Рус. яз., 1991.

Сімкова І.О.
Національний технічний університет
«Київський політехнічний інститут»

НАВЧАННЯ УСНОГО ПЕРЕКЛАДУ З АРКУША ЯК ЗАСОБУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНІЙ СФЕРІ

Початок XXI ст. відзначився зміною відношення до навчання перекладу і початком його систематичного вивчення. У цей період автори почали приділяти значну увагу предметному змісту навчання перекладу, на перший план вийшли дослідження перекладів політичних, комерційних і науково-технічних текстів. Сучасний світ науково-інноваційних технологій вимагає від перекладу науково-технічних тексів забезпечення передачі інформації у всіх деталях, аж до значень окремих слів. Тому під час перекладу науково-технічних текстів, перекладачі вже не можуть задовольнятися правильністю перекладу «в цілому» або однаковістю його впливу на всіх учасників цього процесу.

З метою розробки методики навчання перекладу в науково-технічній сфері, окрім особливостей об’єкта перекладу, автори в галузі методики, досліджують особливості мови спеціального перекладу, хоча вони висвітлені менше, ніж у роботах перекладознавців. Так, наприклад, Н.В. Кондрашова (Н.В. Кондрашова, 2002) приділяє увагу термінологічним аспектам перекладу спеціальних текстів німецькою мовою, досліджує специфічні особливості наукового стилю у порівнянні з мистецтвознавчими текстами. Н.М. Гавриленко (Н.М.Гавриленко, 2004) також розглядає питання мови і стилю спеціального, науково-технічного, тексту. Ж.Л. Живова (Ж.Л.Живова, 1998) досліджує термінологічну лексику мови економічної спеціальності на прикладі французької мови. Т.В. Ганічева (Т.В. Ганічева, 2008) займалася розробкою методики навчання перекладу у суспільно-політичній сфері.

На думку зарубіжних авторів (J. Byrne, 2006; T. Weiss, 1995; F.D. White, 1996), такий вид, як усний переклад з аркуша (УПА), зазвичай, використовується в юридичній, медичній і науково-технічній сферах. В юридичній сфері УПА знаходить своє застосування, оскільки – під час слухання справи або в ході судового розгляду справи виникає необхідність УПА іншомовних показань свідків. Свідчення подано в письмовому вигляді, однак повний письмовий переклад не завжди потрібен, в більшості випадків достатньо УПА фрагментів свідчень.

В медичних установах застосовують УПА, коли йдеться про іноземних пацієнтів, а лікарям чи медсестрам необхідно мати рецепт або іншу медичну інформацію записану іноземною мовою. В цьому випадку тлумач перекладає усно інформацію, що міститься на аркуші для персоналу лікарні.

В науково-технічній сфері УПА використовується під час конференцій, коли є нагальна необхідність в УПА ключових документів, щоб запобігти зупиненню обговорення дискусійних питань **[1]**.

Звичайно, технічний переклад призначений для спеціальної цільової аудиторії, обізнаної в технічних питання. Однак, УПА є незамінним в повсякденному житті компаній, коли мова йде про негайний переклад науково-технічних документів, що являють високу інформаційну цінність (розробки, технічні специфікації, таблиці даних, діаграми тощо).

Що стосується першої сфери (юридичної), то враховуючи географічне розташування нашої країни, перекладачам нечасто доводиться мати справу з англомовними свідченнями, це ж стосується й медичних установ.

Цього не можна сказати про міжнародні конференції, оскільки, незалежно від країни організатора, на таких заходах англійська мова є мовою міжнародного спілкування. Згідно плану проведення наукових конференцій та семінарів з проблем розвитку науки і техніки щорічно в Україні проводиться близько 300 міжнародних конференцій [2] на яких розглядають питання розвитку науки і техніки.

Таким чином, можемо зробити висновок, що коли мов йде про переклад у науково-технічній сфері, майбутніх філологів-бакалаврів слід навчати не лише письмового перекладу, як вважалося раніше, але й такого виду перекладу як УПА. Оскільки, високий рівень володіння навичками і вміння двостороннього УПА дозволить майбутнім перекладачам забезпечити ефективний обмін інформацією між представниками різних культур (країн) під час науково-технічних конференцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Byrne J. Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation / Jody Byrne. – Dordrecht: Springer. – 280 p.

2. Scientific Social Community (Соціальна мережа науковців) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.science-community.org/uk/conferences/Ukraine

Смольнікова О.Г.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

АВТОНОМНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ, ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

В умовах інтеграції в єдиний європейський простір та модернізації вищої школи необхідно адаптувати зміст системи іншомовної освіти відповідно Болонської декларації. Принцип особистісно–зорієнтованого навчання визначає всю систему вищої школи, відповідно до якого освітній процес необхідно будувати з точки зору розвитку особистості студента, самостійної та

індивідуальної системи опанування знань. Слід зауважити, що суб'єктом такого навчання стає особистість студента, а викладач є консультантом, помічником та організатором процесу засвоєння навчального матеріалу. Разом з тим, метою освіти стає забезпечення майбутнього спеціаліста не тільки необхідними професійними знаннями та навичками, а й формування його культурного, соціального і персонального розвитку, зокрема, вміння вчитися, застосовувати інноваційні технології та готовність до подальшої самоосвіти протягом життя. Отже, розвиток самостійності та автономії студента є однією з важливих пріоритетів у сучасних програмах із вивчення іноземних мов. Звернення до концепції автономного/самокерованого навчання іноземних мов **(**О. А. Гаврилюк, Н. С. Кіргінцева, Н. Ф. Коряковцева, Т. Ю. Тамбовкина, P. Benson, L. Dickinson, M. Gremmo, H. Holec, D. Little, R. Pemberton, R. Smith та ін.), допоможе у здійсненні поставлених цілей.

Активні дослідження проблеми автономного навчання іноземних мов розпочалися наприкінці 60-х рр. XX ст. у країнах Західної Європи та Північної Америки, що було спричинено новими соціально-політичними та економічними факторами, що виникли у цих державах. Зокрема пожвавлення руху чисельних етнічних, релігійних і мовних організацій, реакція проти біхевіоризму, розвиток навчання дорослих у Європі та інноваційних педагогічних методик і технічних засобів навчання, зростання попиту на вивчення іноземних мов, комерціалізація мовного забезпечення, швидке зростання кількості студентів [4,с.152-154].

Уперше визначення автономії у вивченні іноземних мов запропонував Х.Холек. Науковець уважав, що це «здатність взяти на себе відповідальність за свою навчальну діяльність, включаючи всі її компоненти, а отже: визначення цілей, змісту та послідовності навчання, вибір методів і прийомів які використовуються, організація навчального процесу з точки зору часу, місця та темпу, а також оцінка отриманих результатів та знань» [5, с.77].

Разом з тим, вітчизняний науковець С.В.Боднар наголошує, що автономія у контексті освіти передбачає зменшення залежності індивіда від пасивних форм пізнання світу та виявлення внутрішньої незалежності особистості від непостійного або короткочасного впливу з боку викладача, що виявляється у здатності студента приймати самостійні рішення та діяти у відповідності до вимог навчальної програми [1].

У залежності від сформованості кожного компоненту діяльності виділяють обмежену стадію автономії (напівавтономія), на якій студенти готуються до повної автономії, та повна − за якої втручання у навчальний процес студента з боку викладача абсолютно відсутнє [3, с.11]. А британський учений У. Літтлвуд виділяє проактивний та реактивний типи автономії. Перший відповідає загальноприйнятому поняттю автономії ─ особистої відповідальності за власне навчання. Другий ─ тип, коли студент не керує особистим навчанням, але за умови постановки навчальних цілей, автономно організує процес навчання задля виконання поставленого завдання [6, с.175].

Таким чином, концепція автономного навчання іноземних мов виникла у контексті особистісно-зорієнтованого підходу і гуманізації освіти у зарубіжній

теорії та практиці. Головна ідея даної концепції є в оволодінні студентом стратегіями самостійного керування навчальною діяльністю від постановки мети навчання через самоконтроль, саморефлексію до самооцінювання результату опанованих знань.

Слід відзначити, що одними з найбільш ефективних освітніх технологій щодо розвитку навичок оволодіння автономного навчання і розвитку персональної автономії є проектна і рефлексивна технології та використання методики «мовного портфелю».

Дослідження з організації автономного навчання іноземних мов у вузах, проведені у ряді європейських країн, довели що студенти виявляють вищий ступінь зацікавленості навчальним процесом, упевненість у собі, довіри до викладача та одногрупників, сприяє підвищенню ефективності оволодіння іноземною мовою, є засобом мотивації до навчання. Визначено, що запровадження автономного навчання повинно здійснюватись поетапно і відповідно до потреб, власних здібностей і можливостей студента, оскільки ступень автономності студента різний, у залежності від індивідуальних якостей [2, с.401- 409].

Таким чином, автономне навчання є необхідною умовою інтенсифікації навчальної діяльності та безперервної освіти і є невід'ємною складовою освітнього процесу вищої школи. Студенти повинні навчитися планувати власне навчання, стати відповідальними за його результат, а самооцінення та рефлексія на всіх стадіях навчального процесу допоможуть трансформувати плани у дію. Зауважимо, що відсутність готовності до такого навчання іде у супереч сучасній парадигмі навчання, головною метою якої є формування готовності випускника до самостійного вирішення проблем та готовність до безперервного навчання протягом життя. Завданням викладача є допомога студенту розвинути власний рівень автономності, стати активним, відповідальним, конкурентоспроможнім кваліфікованим фахівцем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боднар С. В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи / С. В. Боднар // Науковий вісник Донбасу. - 2012. - № 4.- с.15-19

2. Тулина Н. Н. Роль автономного обучения иностранным языкам при подготовке кадров для работы в бизнесе/ Н. Н. Тулина // Российское предпринимательство: решение организационных, управленческих, инженерно-экономических, правовых, финансовых и других вопросов российского бизнеса: Сборник научных статей/ ВФ МГУК; Под общ. ред. В.И. Копылова. - Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 2001.-с. 401- 409.

3. Dickinson, L. Self-Instruction in Language Learning. / L. Dickinson, - Cambridge. Cambridge University Press,1987

4. Gremmo, M., Riley, P. Autonomy, Self-Direction and Self-Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea./ M. Gremmo, P. Riley .−System, 23(2), 1995. p.151-164.

5. Holec, H. Autonomy in Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford: Pergamon,1981. – 87 p.
6. Littlewood, W. 'Defining and developing autonomy in East Asian contexts'./ W. Littlewood,- Applied Linguistics, 20:1, 1999 p.71-94.

Спічка А.Г
Донбаський державний педагогічний університет

ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИКИ СТУДЕНТАМИ – МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасних умовах євроінтеграції іноземна мова є все більш важливим засобом професійно орієнтованого спілкування фахівців на міжнародному рівні. Тому в процесі навчання студентів – майбутніх вчителів іноземної мови велика увага акцентується на вивченні професійно орієнтованого лексичного матеріалу на основі читання й обговорення змісту фахових іншомовних текстів.

Заглиблення майбутніх вчителів іноземної мови у процес оволодіння професійно орієнтованою лексикою, водночас із оволодінням певними мовними й мовленнєвими навичками, вміннями на даний час є дуже **актуальним**.

Питаннями вивчення та оволодіння професійно орієнтованою лексикою студентами – майбутніми вчителями іноземної мови, формування в них лексичної компетенції займалися й продовжують вивчати вітчизняні й зарубіжні вчені, методисти С.Ю. Ніколаєва, С.В. Смоліна, О.М. Соловова, О.Б. Тарнопольский, німецькі вчені, методисти G. Hasenkamp, B.-D. Müller, G. Neuer та багато інших.

Так, на думку С.В. Смоліної «…лексична компетенція включає в себе лексичні навички, знання й загальну мовну усвідомленість або здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності», а саме у процесі аудіювання, говорінні, читанні та письмі [2, с.16].

Метою даної статті є розглянути можливості та деякі шляхи формування навичок та вмінь оволодіння професійно орієнтованою лексикою студентами – майбутніми вчителями іноземної мови, зокрема німецької як й будь якою іншою іноземною мовою, розглядається на міждисциплінарному рівні, тому що вона виконує в процесі підготовки майбутніх учителів іноземної мови інтеграцію таких дисциплін як лінгвопедагогіка, лінгвопсихологія, методика, лінгвокраїнознавство. Така інтеграція дисциплін надає студентам – майбутнім учителям іноземної мови можливість інтегрувати зміст освіти на основі міжпредметних зв’язків.

Під час опрацювання професійно орієнтованої лексики на основі психолого-педагогічних, методичних німецькомовних текстів студенти розвивають пізнавальну діяльність. Як свідчить практика, опрацювання професійно орієнтованої лексики допомагає студентам удосконалювати навички вживання частин речення, граматичних структур, розширенню словникового запасу за обраною темою професійного спілкування за змістом опрацьованих фахових німецькомовних текстів.

Виходячи з того, що студенти 5 курсу філологічного факультету відділення іноземних мов виконують виробничу педагогічну практику також з німецької мови як другої іноземної мови, нами складено навчальний посібник, який включає наступні навчальні фахові модулі: Das pädagogische Praktikum in der Schule, Lehrerberuf, Pädagogische Möglichkeiten der Arbeit mit Massenmedien, Teilleisfungsstörungen beim Fremdsprachenlernen. Зміст текстів за даною тематикою навчальних фахових модулів спрямовано на психолого-педагогічну, методичну німецькомовну підготовку майбутнього вчителя німецької мови до викладацької діяльності.

Усі тексти базуються на професійно орієнтованому лексичному матеріалі. До кожного тексту складено вправи, виконання яких спрямовано на закріплення професійно орієнтованої лексики та її впровадження в процес іншомовного спілкування. Наведемо деякі приклади. Студентам пропонується надати до німецькомовних фахових словосполучень, слів відповідні україномовні еквіваленти: den Lehrerberuf ergreifen, - Kenntnisse in den anderen Fächern (Pädagogik, Psychologie, Methodik) beherrschen, besitzen, - die Schüler zum selbständigen Mitdenken, zur Aktivität und Selbsttätigkeit im Unterricht anregen, - Änderungen im Stundenablauf vorsehen, - den Schülern die Zeit zum Überlegen geben, - die Erziehung und Ausbildung der Jugendlichen immer im Auge haben (halten), – einen guten Kontakt zur Klasse gewinnen, - Eltern als Partner in der Erziehung und Ausbildung der Kinder betrachten, - den Lehrstoff auf Nutz und Frommen prüfen.

Німецькомовні фахові тексти, які входять до складу вищезазначених професійно орієнтованих навчальних модулів, насичені різноманітними професійно орієнтованими лексичними одиницями. Студенти одержують відповідну інформацію на основі також розвитку в них умінь здогадуватися про значення незнайомих слів з контексту, на основі знання правил словотворення в німецькій мові.

З метою поглибленого оволодіння професійно орієнтованою лексикою студентам-практикантам, майбутнім учителям німецької мови пропонується широке використання завдань, спрямованих на обговорення та вирішення проблемних професійних мовленнєвих ситуацій. Виконання такого типу завдань базується на читанні та послідовному обговоренню професійно орієнтованих німецькомовних текстів самостійно (індивідуально). Обговорення змісту текстів здійснюється у формі діалогу з використанням професійно орієнтованого фахового вокабуляру. Як свідчить практика, виконання завдань сприяє розширенню фахового словникового запасу, розвиває мовну здогадку,

мислення, мовленнєві здібності та відчуття німецької мови, а також забезпечує кваліфікаційну підготовку майбутніх вчителів німецької мови.

Отже, вивчення та оволодіння професійно орієнтованою німецькомовною лексикою дозволяє студентам – майбутнім вчителям німецької мови наповнювати й варіювати професійне іншомовне мовлення, інтерпретувати різні функціональні типи фахових текстів, вільно вести співбесіду за змістом прочитаних німецькомовних текстів з активним використанням фахової німецькомовної лексики, брати участь у виступах, усному спілкуванні на міжнародних конференціях, семінарах. Вивчення й оволодіння професійно орієнтованою іншомовною лексикою допомагає майбутньому вчителю іноземної мови інтегруватися в світове середовище і успішно в ньому функціонувати

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С.Ю. Практикум з методики викладання німецької мови / [С.Ю. Ніколаєва, С.В. Гапонова, Л.А. Сажко, Н.Ф. Бориско та інш]. – К.: Ленвіт, 2007. – 287с.
2. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції / С.В. Смоліна // Іноземні мови. – 2010. - № 4. – с. 16-26
3. Тарнопольский О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288с.
4. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten und pädagogischen Hochschulen / Бориско Н., Гутнік В., Кліментьєва М. Ігнатенко Т. та інш. – К.: Ленвіт, 2004. – 256с.
5. Müller B.-D. Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung / Bernd – Dietrich Müller. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. – Tübingen: Langenscheidt, 1994. – 119S.

Стеріополо О.І.
Київський національний лінгвістичний університет

ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ І КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА

Художній переклад відрізняється від підрядкового перекладу художньої літератури, з однієї сторони, і від літературної обробки будь-якого, у тому числі і нехудожнього твору – з іншої. Поняття власне художнього перекладу передбачає творче перетворення літературного оригіналу не лише відповідно до літературних норм, але й також з використанням усіх необхідних виразних можливостей мови, на яку перекладають, що супроводжується культурологічно

виправданою трансформацією літературних особливостей оригіналу і тієї емоційно-естетичної інформації, притаманної оригіналу як вторинній знаковій системі.

Творчий аспект, або власне мистецтво художнього перекладу, складається із особистої літературної майстерності перекладача, його можливостей, психологічної готовності до цього виду мистецтва, а також від уміння передбачити літературні потреби свого часу і відповідати на поставлені питання в міжлітературному і – ширше – міжкультурному спілкуванні.

Переклад художньої літератури пояснюють, як правило, з позицій визначення його результатів, тобто в термінах адекватності, еквівалентності, повноцінності та інших способів виміряння відношень між вихідним і вже готовим текстами для перекладу. Найбільш чітке визначення в цьому напрямі надано в роботах А.В.Федорова (Андрій Венедиктович), який користується поняттям *повноцінність*: «Повноцінність перекладу полягає в передачі специфічного для оригіналу відношення змісту і форми шляхом відтворення особливостей останньої (якщо це можливо згідно з мовними умовами) або створення функціональних відповідностей цим особливостям»[2, с. 343].

Термін «еквівалентність» відрізняється порівняно меншою теоретичною (і практичною) потужністю для дослідження проблем художнього перекладу: насправді, чи може взагалі перекладач за допомогою мови перекладу створити текст, *рівноцінний* або *рівнозначний* вихідному? Коротка екскурсія до будь-якого двомовного словника, не кажучи вже про порівняльні граматики та стилістики, покаже, що ні про яку рівнозначність не може бути й мови. Ще більш виразні і часто несумісні відмінності є в культурах, тимчасових умовах, та і в самих авторських особистостях. У сучасному перекладознавстві широко дискутуються проблеми, пов’язані з розмаїттям перекладацьких рішень у продукті перекладацької діяльності, і поза увагою дослідників залишаються проблеми, які стосуються самого процесу перекладу як діяльності.

Йдеться не лише про переклад у цілому як про одну з творчих функцій особистості, а про діяльність, що виконує важливіше соціально-культурне завдання обміну літературно-художніми ідеями і формами їх утілення в різні культурні традиції.

Можна виділити три основні концепти: talent (літературний талант перекладача), knowledge (знання національної культури, характеру, мови, манери написання і соціально-психологічного співвіднесення вихідного і перекладеного слова) і mimicry (здатність імітувати властивості автора вихідного тексту). Ці три якості повинні, поєднучись, надавати тексту перекладу таку властивість, як verisimilitude (художня достовірність). Іншими словами, перекладач в ідеалі повинен представляти собою певне тріо в одній особі: перекладач художнього тексту повинен поєднувати в собі три спеціальності: філолога герменевтичного спрямування, який володіє технікою перетворення ментальних граматик, поета, тобто творчої особистості, яка володіє технікою створення художнього тексту, і, власне перекладача, тобто, людини, яка володіє технікою реконструкції поверхневої структури ментальних граматик мови, на яку перекладається текст.

Жоден твір, що перекладається, не може вважатися гомокультурним вже тому, що соціально-культурні функції віршованих форм і мовних знаків відрізняються навіть у близьких культурах, не кажучи про такі традиції, які вагомо відрізняються, наприклад, фольклорних; крім того, у віршованому перекладі обов'язково змінюються слова, що римуються, та і сам ритмометричний малюнок, а у фольклорному тексті неможливо зберегти у всій повноті не лише емоційно-експресивні, але й змістовні функції казково-міфологічних імен або магічних формул. У результаті текст перекладу, зберігаючи певні ознаки подібності з текстом оригіналу, є самостійним культурним явищем, роль якого в культурі перекладу непередбачувана і може бути цілком мало порівнюваною з роллю оригінального тексту в оригінальній культурі.

Щодо поняття «адекватності», то його популярність в роботах художнього перекладу залежить від загальнокультурного замовлення більшою мірою, ніж від теоретичного доведення (доказу). Адекватність – це така властивість тексту перекладу, яка ніби-то прирівнює його до оригіналу, але при цьому сам принцип визначення адекватності еклектичний за своєю сутністю, і не випадково дослідники говорять про різні адекватності: семантичну, стилістичну, прагматичну, концептуально-естетичну, комунікативну тощо. Можна погодитися з В.В. Бібіхіним (Володимир Веніамінович), коли він стверджує, що адекватність, як і будь-який a posteriori критерій, «може слугувати лише елементом зовнішнього, а не змістового поняття перекладу, а тому не може стати його принциповою основою».

По суті, з точки зору перетворення каналу інформації, художній переклад є різновидом мовної гри, під час якої на матеріалі іншої мови та іншої інформаційної бази (відмінності у культурних традиціях, установах, загальних і особистих картин світу), будуються аналогічні, але не тотожні художні світи.

До процесуального аспекту перекладу необхідно віднести також доперекладацький аналіз тексту, вагомість якого підтверджується позицією багатьох науковців щодо художнього перекладу. У роботах Отто Каде, Альбрехта Нойберта, Ульріха Каутца, Катаріни Менг, Людмили Міщенко, Іржі Лєві, Крістіане Норд, Катаріни Райс, Вольфганга Пьокля, Радегундіса Штольце М.П. Брандес і В.І.Провоторова наголошується на вагомості доперекладацького етапу аналізу будь-якого тексту для досягнення вищого ступеня розуміння адекватності змісту і перекладу художнього твору.

Подвійний статус художнього перекладу як особливої діяльності перекладача відповідає його двоїстій ролі у світі міжкультурної комунікації: з одного боку, перекладений художній текст замінює оригінал для читачів, а з іншого, стає літературним здобутком культури перекладу твору. У тих випадках, коли ці дві умови поєднуються легко завдяки схожості культур і мов, у професійних перекладачів не виникають ускладнення, а у читачів-сумнівів щодо адекватності оригіналу. Але коли умови виявляються несумісними, виникають проблеми, і перекладацькі рішення часто-густо викривають недоліки, приховані від безпосереднього спостереження, а саме: ступінь

розуміння тексту, зіставні оцінки виразних можливостей знака у вихідній мові й у мові перекладу, а також природа саме цих явищ.

Складність художнього перекладу полягає ще й у тому, що художні тексти – це фікційні тексти, а межа між реальним і фіктивним почасти розмита. І тут доперекладацький аналіз тексту якраз і надає перекладачеві можливість визначитись зі своєю особистою інтерпретацією тексту, тому що переклад – це теж інтерпретація. Незважаючи на те, що в теорії художнього перекладу дискутується питання «правильності» перекладу і зазначається, що «правильного» перекладу не існує, мету перекладача можна сформулювати як намагання досягнути максимальної адекватності змісту при найбільш можливій еквівалентності використання мовних засобів.

Адекватний переклад художнього твору можливий за обов'язкового урахування жанрової форми твору разом з авторським розумінням змісту, а також його належності до певного роду літератури. Майбутній перекладач має при цьому бути компетентним у цілій низці проблем, пов'язаних з процесуальною стороною перекладу. Райнер Кольмайер [1, с. 193-195] пропонує вирізняти наступні види компетентності перекладача:

а) компетентність стосовно критичного ставлення до оригіналу художнього тексту: розуміння, чи це автентичний текст і чи він дійсно є оригіналом;

б) компетентність стосовно сприйняття ідейного змісту тексту (чим вищий ступінь володіння мовою і чим глибші знання культурологічного плану, тим краще розуміння вихідного тексту перекладачем;

в) фахово-продуктивна компетентність означає, що перекладач має стосовно мови перекладу ще вищу фахово-продуктивну компетентність, ніж щодо мови вихідної культури;

г) перекладознавча компетентність – це володіння перекладачем найважливішими теоретичними концепціями перекладу, розробленими і в минулому, і в сучасному перекладознавстві, а також бути знайомим з визначними досягненнями перекладацької діяльності; перекладач повинен уміти написати післямову, в якій висвітлюється своєрідність запропонованого перекладацького методу;

д) емфатична компетентність перекладача визначається тим, що він має володіти надзвичайно великим репертуаром ролей у мовному плані. Він має відчувати персонажа, його голос і настрій і передати ці відтінки мовою перекладу;

е) жанрова компетентність – перекладач має обов'язково володіти знаннями щодо жанрово-видової форми будь-якого роду літератури;

є) методологічна й міжкультурна компетентність означають, що перекладач має обов'язково володіти точними багатими знаннями стосовно нагальних ідеологічних і культурних больових точок суспільства цільової культури.

Якісний переклад художньої літератури можливий лише у тому випадку, коли перекладач компетентний, його інтерпретація твору надзвичайно близька

до авторської, і він здатен зберегти і передати стиль оригіналу в тексті перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kohlmayer, R. Wissen und Können des Literaturübersetzers. Bausteine einer individualistischen Kompetenztheorie // Übersetzerische Kompetenz [Andreas F. Kelletat Hrsg.]. – Frankfurt a.M. et al.: Lang, 1996. –S. 187-205.

2. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Для институтов и факультетов иностр. языков. Учеб. пособие. — 5-е изд. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «ФИЛОЛОГИЯ ТРИ», 2002. - 416 с.

Тетерук Н.А.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

MOYENS INFORMATIQUES AU COURS DE L’APPRENTISSAGE DE LA LANGUE FRANÇAISE

Dans les conditions modernes du développement de la société humaine la formation acquiert le rôle définissant. Une des directions prioritaires du développement de la société est l'informatisation de la formation.

L'utilisation de l'ordinateur personnel, la technologie du multimédia et le réseau global d'information d’internet influence sur le système de la formation, en provoquant les changements considérables du contenu et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères. Devant le professeur moderne se pose le problème de la recherche du nouvel outil pédagogique.

L'ordinateur permet qualitativement de changer le contrôle de l'activité des apprenants, en assurant de plus la flexibilité de la gestion par le procès d'étude. Le rôle du professeur est pas moins important dans ce cas. Il choisit les programmes informatiques pour la leçon, les documents didactiques et les devoirs individuels, aide les apprenants en train du travail, évalue leur connaissance et leur développement. L'application de la technique informatique fait et permet de réaliser le choix argumenté de la meilleure variante de l'enseignement.

En utilisant de l'ordinateur il faut examiner l'activité verbale communicative dans trois aspects :

- ce sont les relations libres des élèves en régime du temps réel au moyen du courrier électronique et les réseaux d'information, c'est-à-dire établir le dialogue authentique par écrit entre les partenaires selon la communication.

- c’est la coopération interactive de dialogue appris avec l'ordinateur, à qui on poursuit les buts réels de la communication, c'est-à-dire établir le dialogue entre homme et machine.

- ce sont les relations apprises dans la classe en train du travail avec les programmes informatiques jouant le rôle de la motivation pour la communication et le moyen de la reconstitution des conditions de la situation relationnelle.

La spécificité de l'objet de la langue étrangère détermine par l'application active et opportune de l'ordinateur aux cours. Le composant principal du contenu de l'enseignement de la langue étrangère est l'enseignement des divers aspects de l'activité de parole : la conversation, l'audition, la lecture, l'orthographe. Le programme informatique est le home-trainer, qui organisera le travail indépendant, dirige et réunit les conditions, auxquelles les apprenants forment indépendamment les connaissances précieuses, car les connaissances reçues dans l'aspect prêt, très souvent ne restent pas dans la mémoire. L'utilisation des ordinateurs aux leçons de la langue étrangère - le besoin du temps.

À la comparaison des matériels informatiques d'apprentissage, les manuels typographiques et les audio-vidéo cours, il faut marquer en premier lieu l'avantage méthodologique et technologique présentés par l'ordinateur. Les principaux parmi eux sont les suivants :

- l'individualisation de l'enseignement;
- opérer par de grands volumes de l'information;
- l'influence complexe multi sensorielle sur de divers canaux de la perception par la voie de l'utilisation du texte, du son, de l'animation, de la vidéo;
- la quantité non limitée de devoirs;
- l'octroi immédiat de la liaison inverse etc.

Les matériels informatiques d'apprentissage possèdent la variété des moyens inhérents seulement à ces aspects de l'enseignement. De principales caractéristiques distinctives des moyens informatiques de l'enseignement en tout, et les programmes d'apprentissage en particulier, sont les suivants :

- l'interactivité;
- la multi sensorité;
- la capacité d'adaptation;
- la non-linéarité des représentations de l'information;
- l'individualité du design;
- la nécessité de la préparation spéciale de l'utilisateur pour le travail avec le programme.

L'individualisation peut se réaliser à l'aide du choix, par exemple :

- du niveau de la complexité du document étudié;
- des quantités de devoirs;
- du temps sur l'exécution des devoirs;
- des systèmes de l'évaluation;

La leçon moderne de la langue étrangère est une formation complexe. Grace aux moyens informatiques, au cours de la leçon on peut décider les tâches à plusieurs projets. À chaque leçon les apprenants reçoivent "l'augmentation" vers la possession pratique pour la langue étudiée. On peut s'exprimer de la meilleure prononciation des paroles en étudiant des nouveaux mots, de nouvelles forme et structure grammaticales, dans l'acquisition des connaissances selon la culture du pays de la langue étudiée, dans le domaine de la littérature, de la musique, de l' histoire, c'est-à-

dire les apprenants s'immergent à la culture et à la psychologie nationale du pays de la langue étudiée.

La variété par celui-là, les aspects de l'activité, le pittoresque, le charme captivant des programmes informatiques provoquent l'intérêt immense chez les élèves. Les CD-ROM-disques existant aujourd'hui permettent de déduire l'information en forme du texte, le son et la vidéo représentation.

La tâche du professeur comprend la création des conditions de l'acquisition pratique par la langue pour chaque apprenant, le choix de telles méthodes de l'enseignement, qui permettraient à chacun de manifester son activité et sa créativité. La tâche du professeur c'est activer l'activité cognitive de l'apprenant en train de l'enseignement des langues étrangères. Les technologies modernes pédagogiques tels, comme l'enseignement dans la coopération, la méthode de projets, l'utilisation des nouvelles télématiques, les sources d'internet aident à réaliser l'approche orientée et personnelle dans l'enseignement, assurent l'individualisation et la différenciation de l'enseignement en prévoyant des capacités des enfants, leur niveau, les dispositions etc.

Aux cours j'utilise les nouvelles méthodes avec les disques CD ou DVD, très souvent proposé par les éditions françaises (par ex.: **Le nouvel édito, Alter ego** (Didier, CLE International et d'autres). Il aide beaucoup dans la préparation des devoirs, sur ce disque on donne les dialogues à de divers sujets. Les étudiants ont la possibilité de l'immersion au milieu authentique communicatif, en ayant devant eux-mêmes le texte en français avec sa traduction. Sur le disque est magnifiquement présenté le document sur le pays de la langue étudiée : les événements actuels et les personnalités historiques; la culture et les inventions et plusieurs etc. Sur le disque, la grammaire est présentée en forme de l'explication du nouveau document, et puis on donne les tests autocorrectifs selon les plus diverses catégories grammaticales, les dictées etc.

Le test informatique, comme n'importe quel test, donne la possibilité d'individualiser et différencier aussi les exercices de différents niveaux. Chaque présentation est déjà le projet accompli avec l'aide de la technologie informatique. La méthode des projets est toujours orientée vers l'activité indépendante des apprenants - individuel, en paire, en groupe, lequel ils accomplissent pendant l'intervalle de temps défini. Cette méthode se croise organiquement avec la méthode de l'enseignement dans la coopération, la méthode problématique et scientifique de l'enseignement. Ici, l'aide inestimable d'Internet peut accorder. L'accès rapide à une diverse information, l'utilisation de toutes les possibilités multimédia permettent de réaliser les idées les plus courageuses et inattendues. Si l'on possède non seulement les moyens principaux du travail sur l'information, mais aussi sur les programmes plus complexes, dans ce cas la création des projets réellement uniques est possible.

À présent les étudiants dans les recherches de l'information supplémentaire s'adressent de plus en plus souvent à Internet. Internet contient les possibilités énormes d'information et les services pas moins impressionnables. Ce n'est pas étonnant que les professeurs de la langue étrangère selon la dignité aient estimé le potentiel du réseau global Internet. Celui-ci crée les possibilités uniques pour l'étude

de la langue étrangère, en se servant des textes authentiques, communiquer avec les porteurs de la langue; il crée le milieu naturel de langue.

Je vous présente les sites d'internet qui sont bien utilisés par moi aux cours du français:

www.lepointdufle.net
www.françaisfacile.fr
www.azurlingua.fr
www.maxicours.com
www.zampeta.fr
www.projects-abroad.fr
www.polarfle.com
www.phonetique.free.fr
www.apprendre-le-français
www.eclipse-éducation.fr
infosbrevesFG@wanadoo.fr

Les résultats des sources informatiques au cours de l'enseignement d'une langue étrangère. Il n'y a pas de besoin dire que l'ordinateur facilite le travail du professeur en premier lieu du point de vue de la psychologie. Les étudiants sont motivés et passionnés avec la possibilité de travailler indépendamment en utilisant les moyens techniques. Le document étudié est donné dans l'aspect "vivant" et porte dans lui-même la fonction de l'interactivité. De diverses illustrations, les modèles multimédia et interactifs lèvent le procès de l'enseignement en haut niveau. On ne peut pas retrancher le facteur psychologique : Pour l'adolessant contemporain, il est beaucoup plus intéressant de percevoir l'information notamment sous une telle forme, qui l'aide avec des schémas obsolètes et les tableaux. L'utilisation de l'ordinateur sur la leçon augmente considérablement l'efficacité de l'étude et de la perception des documents.

Il est important d'être défini, pour quels buts nous allons utiliser ces possibilités et les ressources. Par exemple :

- Pour l'insertion des documents du réseau au contenu de la leçon ;
- Pour la recherche indépendante de l'information par les apprenants dans le cadre du travail sur le projet. En utilisant les sources d'information du réseau Internet, on peut, en les intégrant au procès d'étude plus effectivement, décider la variété des tâches didactiques aux cours:
- Former les habitudes et les savoir-faire de la lecture, en utilisant directement les documents du réseau du différent degré de la complexité ;
- Perfectionner les savoir-faire de l'audition à la base des textes authentiques sonores du réseau Internet, aussi en conséquence préparé par le professeur ;
- Perfectionner les savoir-faire de l'énonciation sous forme de monologue et dialogique à la base de la discussion problématique présenté par le professeur ou quelqu'un des apprenants des documents du réseau ;
- Compléter le stock de dictionnaire, actif, ainsi que passif, le lexique de la langue étrangère moderne reflétant l'étape définie du développement de la culture du peuple et l'organisation politique de la société ;

- Faire connaissance comprenant l'étiquette de parole, les différents registres de la même langue dans les relations, la particularité de la culture, les traditions du pays de la langue étudiée.

Grace aux moyens informatiques, au cours de la leçon on peut décider des tâches à plusieurs projets. À chaque leçon les apprenants reçoivent "l'augmentation" vers la possession pratique par la langue étudiée. On peut s'exprimer de la meilleure prononciation des paroles en étudiant des nouveaux mots, de nouvelles forme et structure grammaticales, de l'analyse des textes littéraires, du vocabulaire, et de bien de choses utiles dans l'acquisition des connaissances selon la culture du pays de la langue étudiée dans le domaine de la littérature, de la musique, de l' histoire, c'est-à-dire les apprenants s'immergent à la culture et à la psychologie nationale du pays de la langue étudiée.

ЛІТЕРАТУРА

1. Birulina (2005): Бирюлина Е. Ю. Использование Internet-ресурсов на уроках французского языка. (http://virtlab.ioso.ru)

2. Vladimirova (2002): Владимирова Л. П. Интернет на уроках иностранного языка. ИЯШ, №3, с. 33-41.

3. Pakhomova (2005): Пахомова Н. Ю. Компьютер в работе педагога М., с.152-159.

4. Potapova (2004): Потапова Р.К. Новые информационные технологии и филология. СПБ.

Титаренко О.Ю., Горохова І. В., Даценко Т.М.
Національний педагогічний університет ім.М.П.Драгоманова

WRITING WITH NONNATIVE ENGLISH SPEAKERS

Modern dynamic time stimulates implementation in practical usageinnovative methods of teaching English. Reforms in field of teachingforeign languagesare largely associated with the increase of the role, and therefore the requirements for written language.Writing is understood not only as a method of testingstudents'knowledge, and above all as a wayof studying and critical material comprehension,as a method for development of skills to learn and alignment of students' own understanding.

A great number of people consider writing a very difficultactivity to command.Every student who starts school or joins a new one faces the unknown – a new teacher, a new situation, new classmates and – wanders. Students are usually ready to talk to someone, to express their fear of confusion, and to ask about new customs, behavior and classroom activities. The teacher is the obvious person to turn to, but attempting to talk to the teacher can be frustrating. After working up the

courage to approach the teacher students often feel uncertain of what to say, etc. The result can be a renewed sense of failure, which can eventually undermine the willingness to attempt to communicate at all. The teacher can use written conversations between a teacher andan individual student, *Dialogue Journals,* of such face-to-face encounters by providing a nonthreatening way for students to communicate. It is completely private, and it takes place regularly and continually.The teacher must be a day-to-day working model with whom to interact. The teacher not only provides a model to imitate. 'Rather, it is that the teacher can become a part of the student's internal dialogue – somebody whose respect he wants, someone whose standards he wishes to make his own.'[1, p.124] Thus, students learn that they can express their ideas, how to develop confidence that they are accepted and they become more and more aware of how English words and sentences fit together.

The value of such a journal lies in the open exchange of ideas that occur and the concerned and warm acceptance by the teacher of the students' writing. Daily exchange of the journal is ideal, because continuity of writing and immediacy of a response keeps a flow of ideas going and makes responding much easier and quicker for the teacher. If it is not possible to write and respond daily, it's important that the writing takes place regularly, at least twice a week. The student writes to maintain the sense of dialogue and to avoid the sense of more formal, composed writing.

There exist some writing characteristics of fruitful interactions.

- The writing has the qualities of good conversation, that means both the student and the teacher can choose topics to discuss.

- The writing is student generated, as the students write before the teacher each time.

- The writing is continual, because the daily journal exchange allows students to discuss certain topics with their teacher over a period of several days, weeks or even months.

- The writing is functional, as students write to accomplish a wide variety of real purposes, because they might request information, an opinion or clarification, they might offer an opinion, describe a personal problem or express a complaint.

- The writing is varied in terms of topic, genre and length, although students are usually allowed to write about personal topics they may write descriptions, explanations, narratives, complaints or arguments with supporting details, as the topics may be as brief as a few sentences, or they may extend for several pages.

There exist some benefits of writing in Dialogue Journals. One of the most often-cited itsbenefits is*the increasing communication between students and teachers created and sustained throughout the school year*. Since most teachers do not have time to converse at length with individual students regular written interaction increases contact time between student and teacher considerably. In Dialogue

Journals Students have an opportunity to express themselves openly and in private, without being embarrassed about the nature of their concerns or the limits of the language to express themselves. At the same time the teacher can praise good work and offer ‘encouragement or solace without embarrassing the student’ [5]. Students may have questions about the new culture that they do not feel free to ask in public. The journal gives them individualized access to a competent, adult member of the culture. Students may also feel as if they are treated unfairly because of their cultural background. In the journal they can find a listening ear and some more helpful advice. Finally, in the dialogue journal students can state complaints about the school, classroom activities, or actions of the teachers without disrupting the rest students, and the teacher can address those complaints in private.

Next benefit of using Dialogue Journal is that *the teacher individualizes language and content learning*. In most classes with nonnative English speakers, students have a wide range of English proficiency level. Students, just beginning to learn English oral or written, may be unable to keep up with the work others are doing and feel lost. But even those students can put something in a journal – a picture or a couple of words if nothing more – and receive a response, thus participating in the activities of the rest of the class. In responding, teachers can adjust their language so it is appropriate to each student, at a level that can be understood but is still challenging.

Another benefit is that *the teacher gains information that assist in lesson planning*. Students’ questions and interest in various topics expressed in the journals can provide input for planning future lessons. The writing also gives the teacher information about students’ language and writing abilities, a permanent, outgoing record of each student’s progress in nonassigned writing that can reviewed throughout the year. Some teacher can plan structure and vocabulary lessons around mistakes and interesting usages they find in students’ journals. ‘So [the journal] becomes a planning tool, a core’ [2,p.71] from which the teacher can plan the work.

One more benefit of Dialogue Journal Writing is that *students have the opportunity to use writing for real communication*. The journal can be a completely open-ended writing experience, a time when students can write freely about anything they want to, in any way they want to.

And, of course, *students have additional opportunity for reading* as part of the interaction. Every time the teacher writes, a reading text is produced for student consumption – a text that is usually closely tied to the student’s life experience and what the student has just written, that incorporates and expands on some of the concepts, words and structures the student has expressed, and introduces new ones.

As the journals are not used for the primary purpose of improving reading and writing abilities, but for the purpose of promoting communication between students and teachers, and dialogue journal writing is not meant to substitute for an entire writing proramme, which must be broader in scope, they need to be considered part of a complete programme that includes all aspects of the writing process. ‘One of the strengths of the journal approach is that it allows for individual differences among’students ‘interacting with the same text.’[3, p.67] The Dialogue Journal writing is a ‘key benefit’ [6] to encourage students literary writing.Students also practices‘science concepts during dialogue journaling’ [4, p.4].

LITERATURE

1.Bruner,J. (1966). Towards a theory of instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press.

2.Leslee Reed, 1988.

3.JALT Journal, Vol. 12, No.1 (May 1990).

4.INTERNATIONAL JOURNAL OF ADVANCEMENTS IN RESEARCH & TECHNOLOGY, VOLUME 2, ISSUE3, MARCH-2013.

5.http://eus.sagepub.com/content/42/1/119.refs

6.http://www.questia.com/library/journal/1P3-2877071341/a-pen-pal-project-connects-preservice-teachers-and

Туришева О.О.
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ГОМОГЕННА КЛАСИФІКАЦІЯ ЧАСТИН МОВИ ЗА СИНТАКСИЧНИМ КРИТЕРІЄМ

Питання класифікації частин мови має довгу історію, яка нараховує не одне тисячоліття та не одну сотню класифікацій. Але, незважаючи на «поважний вік» зазначеної проблеми, вона протягом більш ніж двох тисячоліть продовжує бути центром уваги багатьох лінгвістичних досліджень в рамках різних граматичних теорій. Скільки б теорій класифікації частин мови не існувало, які б критерії класифікації не використовували граматисти та які б одиниці таксономічного аналізу не були обрані, єдиним для теорії виокремлення частин мови залишається така її характеристика, як гомогенність або гетерогенність.

Метою публікації є опис гомогенних синтаксичних частиномовних класифікацій в рамках німецької мови з метою визначення переваг та недоліків гомогенного підходу до зазначеної проблеми.

Гомогенний або гетерогенний характер частиномовної класифікації визначається кількістю критеріїв, які той чи інший дослідник використовує для її створення. Традиційними критеріями класифікації залишаються морфологічний, синтаксичний та семантичний критерії, хоча деякі лінгвісти здійснили досить вдалі спроби розширити та урізноманітнити їх (наприклад, Г. Ціфонун та ін. – прагматичний критерій [5, 23-27]; П. Ейзенберг – словотворчий критерій [2, 14] і т.п.).

Найвідомішими представниками гомогенної класифікації на базі синтаксичного критерію серед німецьких дослідників є У. Енгель, Г. Гельбіг, Й. Буша, Г. Бергенгольтц та Б. Шаедер. Стислий огляд робіт зазначених авторів уможливить подальший більш предметний розгляд проблеми.

Г. Гельбіг та Й. Буша, беручи за основу частиномовну теорію Ч. Фріза, дотримуються думки, що визначальним у таксономії частин мови є синтаксичний критерій, оскільки ані морфологічний, ані семантичний критерії не здатні охопити всі типи слів, тому що саме мова в цілому та речення зокрема, а не частини мови, виявляють референцію до об'єктів позамовної дійсності. Крім цього, не всі частини мови змінюють свою форму. Натомість усі вони мають певні синтаксичні функції. Інакше мова не могла б функціонувати як засіб комунікації. Вони пропонують класифікувати частини мови за допомогою субституційних рамок, де в рамці (1) позиціонується іменник, (2) – дієслово, (3) – прикметник, (4) – прислівник:

(1) Der … arbeitet fleißig. / (2) Der Schüler … fleißig. / (3) Er sieht einen … Arbeiter. / (4) Der Lehrer arbeitet … [4, 19].

Представлені в субституційних рамках критерії автоматично нівелюють низку традиційних частин мови (зокрема через їх гетерогенність у функціональному плані): числівники, займенники та вигуки. Варто зазначити, що субституційні рамки є досить умовними та занадто спрощеними. Хоча неможна не погодитись з тим, що перші два приклади справді передбачають уживання іменника (1) та дієслова (2). Однозначність рамок (3) і (4) викликає сумніви, адже, як відомо, у функції означення може виступати не лише прикметник, так само як у функції обставини – не лише прислівник, наприклад:

Er sieht einen … Arbeiter. → Er sieht einen das Buch lesenden Arbeiter.

Der Lehrer arbeitet … → Der Lehrer arbeitet im Garten / gut / mit den Schülern.

На нашу думку, кожна субституційна рамка повинна мати певну кількість обмежень та/або чітко визначених умов, за яких належність того чи іншого слова до певної частини мови тлумачилась би однозначно. Крім цього, з метою виокремлення модальних слів автори звертаються до семантичного критерію та дефінують їх як слова, які передають ставлення та виражають суб'єктивно-модальну оцінку події через мовця [4, 431], що ставить під сумнів гомогенний характер класифікації.

У. Енгель, беручи за основу положення депендентної граматики, у своїх спробах упорядкувати частини мови віддає перевагу класифікації на основі систематично регульованого (потенційного, а не актуалізованого) оточення слів, тобто дистрибуції [3, 39]. Його класифікація представлена цікавою схемою – фільтрами. Вони сформульовані у вигляді послідовних питань, відповідь на які має бути однозначною: «так» або «ні». Позитивна відповідь на питання визначає належність слова до певної частини мови, «фільтрує» його. Якщо слово не підлягає фільтрації, слід переходити до наступного питання-фільтру і так доти, доки відповідь не буде позитивною.

Таким чином, автор пропонує 16 чітко впорядкованих фільтрів для визначення частин мови, тобто виокремлює 16 частин мови: дієслово, іменник, детермінатив, прикметник, займенник, прийменник, суб'юнктор, прислівник, копулятивна частка, модальна частка, частка ранжування, кон'юнктор, градаційна частка, еквівалент речення, порівняльна частка, відтінково-тональна частка.

Основним недоліком його класифікації залишається питання розмежування прикметника та прислівника (до речі, ця ж проблема характерна і для класифікації Гельбіга/Буша) [див. фільтри 4 і 8 у 3, 41-42].

Г. Бергенгольтц та Б. Шаедер пропонують свою оригінальну класифікацію частин мови. Вони виокремлюють 5 класів лексем (частка, дієслово, іменник, займенник, прикметник), які існують у системі мови, та актуалізовану 51 частину мови на основі синтаксичної позиції та функції. Особливість запропонованої ними класифікації полягає в тому, що для кожної «закритої» частини мови ними було укладено максимально вичерпний список слів відповідної частини мови. 5 класів лексем граматистами виділено виключно на основі морфологічних ознак. (Тут варто зазначити їх подібність до теорії 5 частин мови Г. Глінца.). Цей факт нівелює гомогенний характер цієї класифікації, хоча самі автори цей факт заперечують (їх робота має назву «Die Wortarten des Deutschen: Versuch einer syntaktisch orientierten Klassifikation»).

Основний недолік їх класифікації також полягає у розмежуванні прикметника та прислівника. Автори дефінують прикметник так: «Im Verlauf bezeichnen wir als Adjektive nur Wörter, die in dem Rahmen (1) der … Mann stehen können» [1, 107]. Це твердження заперечує належність прикметників у предикативній (*Er ist* ***klug***) та обставинній (*Sie singt* ***laut***) функції до частини мови «прикметник».

Основним недоліком гомогенних синтаксичних класифікацій є складнощі в упровадженні в навчальний процес через велику кількість частин мови (див. класифікацію Бергенгольтца/Шаедера) та в розпізнаванні окремих частин мови (в першу чергу, прикметників та прислівників – у більшості випадків ці дві частини мови за своїм складом є омонімічними).

До переваг використання синтаксичного критерію в рамках частиномовної класифікації можна віднести: самодостатність (див. класифікацію У. Енгеля vs. Duden-Grammatik: змінні частини мови – морфологічний критерій, незмінні – синтаксичний), прогрес в подоланні частиномовної омонімії (саме завдяки синтаксичному критерію можна розрізнити *während* у прикладах: *während der Arbeit / während sie arbeitet*), здійснено спроби вирішити питання частиномовної належності конверсованих частин мови.

Отже, гомогенна класифікація частин мови за синтаксичним критерієм не може вважатися досконалою в усіх своїх проявах, вона має суттєві переваги, особливо по відношенню до гомогенно недосконалого морфологічного критерію, але, разом з тим, не позбавлена недоліків. На нашу думку, вдосконалити частиномовну класифікацію, визначальним для якої залишатиметься синтаксичний критерій, можна двома шляхами: через залучення до класифікації ще хоча б одного критерію (що, власне, роблять Гельбіг/Буша для виокремлення модальних слів, а Бергенгольтц/Шаедер – для виділення 5 класів лексем), тобто через відмову від гомогенного принципу класифікації, або через створення принципово нової гомогенної синтаксичної класифікації, яка була б здатна подолати виявлені в попередніх розробках недоліки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bergenholtz H. Die Wortarten des Deutschen: Versuch einer syntaktisch orientierten Klassifikation / Henning Bergenholtz, Burkhard Schaeder. – Stuttgart: Klett, 1977. – 243 S.
2. Eisenberg P. Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. / Peter Eisenberg. – 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage. – Stuttgart, Weimar: Verlag J.B.Metzler, 2004. – 564 S.
3. Engel U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache / Ulrich Engel. – 4. Auflage. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2009. – 309 S.
4. Helbig G. Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländerunterricht / Gerhard Helbig; Joachim Buscha. – [Neubearb.]. – Berlin; München; Wien; Zürich [u.a.]: Langenscheidt, 2011. – 654 S.
5. Zifonun G. Grammatik der deutschen Sprache / Gisela Zifonun, Ludger Hoffmann, Bruno Strecker, Joachim Ballweg. – Bd. 3. – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1997. – 2569 S.

Федорова В.В.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АВТОМАТИЗОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

У сучасних умовах розвитку суспільства велика увага в процесі професійної підготовки вчителя надається проблемі педагогічної діагностики. Питання ефективної педагогічної діагностики були і залишаються актуальними завданнями сучасної освіти.

На теперішній час особливого значення набуває ***автоматизована педагогічна діагностика.*** Ефективність і доцільність застосування автоматизованої діагностики в навчальному процесі ВНЗ визначається дидактичними перевагами автоматизованих систем, а саме можливістю реалізації індивідуального підходу до кожного студента, високою оперативністю й інформативністю результатів діагностики.

Успішність проведення автоматизованої педагогічної діагностики визначається реалізацією *функцій діагностики* (навчальною, виховною, розвиваючою, мотиваційною, діагностико-корегуючою, прогностичною, управляючою) та основних *вимог до її організації* (об'єктивність, регулярність проведення, гласність оцінювання, етичність ставлення до студента, підготовка студентів до оцінювання результатів їх навчально-пізнавальної діяльності) а також застосування при проведенні різних *видів контролю***:** (вхідний, поточний, модульний, вибірковий контроль (ректорський контроль, контроль при

акредитації спеціальності), підсумковий (сесійний), заключний контроль (державна атестація).

У цілому, автоматизована педагогічна діагностика на основі використання засобів інформаційно-комп'ютерної техніки сприяє підвищенню ефективності реалізації функцій педагогічної діагностики. Але досягти позитивного впливу автоматизованого контролю на навчальний процес можна тільки за умови застосування якісного програмного забезпечення і його відповідності дидактичній меті. Вибір автоматизованої системи педагогічної діагностики має здійснюватися з урахуванням особливостей її застосування в конкретних умовах навчального процесу.

Web-засоби і системи для організації і проведення автоматизованої діагностики існують у автономному та інтегрованому вигляді.

Основними і доступними автономними засобами організації і проведення автоматизованого педагогічної діагностики у ВНЗ сьогодні є *системи комп'ютерного контролю знань* – це системи тестування, що надають можливість проводити аналіз рівня знань студентів за допомогою сучасних інформаційних технологій, зокрема web-технологій.Вимірювання та аналіз навчальних досягнень за допомогою тестів є важливим для корекції та удосконалення як традиційного навчального процесу, так і його дистанційної або змішаних форм.

Найбільш розповсюдженими інтегрованими засобами для організації і проведення автоматизованого контролю знань студентів є модулі для тестування систем дистанційного навчання.

Ефективною системою реалізації педагогічної діагностики у цьому контексті уявляється платформа MOODLE, що останнім часом набула великого розповсюдження. MOODLE (Modular Object Oriented Distance Learning Environment) є системою програмних продуктів LCMS (Learning Content Management System), за допомогою якоївикладачі можуть самостійно створювати дистанційні курси, здійснюючи навчання на відстані, та кожний студент має можливість дистанційно оволодіти навчальним матеріалом. Використання цієї системи забезпечує студентам доступ до численних навчальних ресурсів. Однією з найважливіших можливостей MOODLE, яка робить цю платформу привабливою для реалізації повноцінного навчання, є вбудовані засоби проведення тестування. До них слід віднести відповідні модулі (системні тести та on-line тести, Hot Potatoe sQuiz, різноманітні завдання для виконання, в тому числі і завдання on-line, Wiki-словники, можливість імпортування в урок графічних та відео файлів та ін.). Всі перераховані елементи системи дозволяють здійснити перевірку знань студентів із застосуванням різних за типом та складністю тестових запитань, а також рейтингове оцінювання навчальних досягнень студентів.

Використовуючи MOODLE, можна створювати уроки, чати, форуми, користуватися внутрішньою системою обміну повідомленнями, розподіляти, збирати та перевіряти завдання, вести електронні журнали обліку оцінок та відвідування, налаштовувати різноманітні ресурси курсу і т. д.

Отже,контроль і оцінювання рівня знань і умінь студентів під час роботи з курсом в системі MOODLE здійснюється завдяки широкому спектру різноманітних засобів, використання яких надає можливість здійснення оцінювання навчальних результатів як в автоматизованому режимі(за допомогою тестів, тестівHotPotatoesQuiz, уроків і ін.) так і традиційним способом (перевірка і оцінювання виконання завдання студентами безпосередньо викладачем). Доцільний вибір і правильне застосування засобів діагностики сприяє успішності проведення автоматизованогоконтролю знань студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоусова Л. І. Методика обробки та інтерпретації результатів педагогічної діагностики / Л. І. Білоусова, О. Г. Колгатін // Комп'ютер у школі тасім'ї. — 2003. — № 8. — С. 28 – 31.
2. Никифоров О.Ю. Анализ подсистемы тестирования СДО MOODLE // Информационные технологии в науке и образовании: Материалы Международной научно-практической интернет-конференции. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2008. – с. 187-188.
3. *www*.org.ua

Холоденко О.В.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВНЗ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Період становлення англійської мови як мови міжнародної сприяв появі нової мети у процесі навчання, а саме оволодіння мовою як засобом спілкування, бо лише знання граматики та лексики недостатньо для реалізації успішної комунікації. У цьому випадку спілкування слугує: а) каналом, по якому здійснюється пізнання, б) засобом, що розвиває індивідуальність; в) інструментом виховання необхідних якостей особистості; г) способом передачі досвіду і розвитку вмінь спілкуватися [3]. Саме в рамках комунікативного підходу вперше було висунуто положення про те, що спілкуванню слід навчати тільки через спілкування.

Розкриттю найбільш популярних підходів до навчання англійської мови, а саме комунікативного та компетентнісного, присвячені роботи науковців (М. Ковбанюк, Л. Личко, О. Чаплик, Л. Максименко, М. Мінакова, Т. Юсопова).

Основою впровадження комунікативного підходу є застосування п'яти макростратегій:

1. Створення сприятливих умов для навчання. Перша стратегія ґрунтується на загальновідомій теорії про те, що реально навчити мові не можливо, можна лише створити умови, за яких буде відбуватись навчальний процес. Забезпечення цих умов не обмежується навчальними програмами чи підручниками, адже процес навчання є двостороннім. Сприятливі для навчання умови можуть створюватись як викладачем, так і студентами.

2. Використання мовних ситуацій створених студентами. Згідно другої стратегії, викладач і студент є співучасниками обговорення різних ситуацій. Викладач не повинен ігнорувати ініціативу студента.

3. Налагодження взаємодії між учасниками. Третя макростратегія передбачає усвідомлену взаємодію студент-студент і викладач-студент в процесі комунікації. Налагоджена взаємодія дозволяє залучити різні види мовленнєвої діяльності студентів. Така стратегія передбачає можливість студента свідомо породжувати розмову із усіма учасниками процесу спілкування (на англійській мові).

4. Активізація евристичних здібностей студентів. Суть цієї стратегії полягає у тому, що володіючи певними евристичними здібностями, студент, зробивши ряд порівнянь та узагальнень, переносить шаблонні конструкції в інші мовленнєві ситуації.

5. Вивчення лінгвістичного стимулу, що ґрунтується на психолінгвістичних здібностях щодо мовного сприйняття та створення звуків мови, які включають швидку та схожу інтеграцію синтаксичного, семантичного та мовленнєвого феномену [4, с. 241].

Одним з основних принципів комунікативної методики є принцип мовної практики, акцент на мовленнєвій діяльності та формуванні мовленнєвих умінь і навичок. Тобто такий підхід передбачає максимальне занурення студента в мовний процес. Основна мета цього методу – навчити студента спершу впевнено розмовляти мовою, що вивчається, а потім уже думати нею.

У сучасному освітньому просторі одним із найбільш популярних підходів до навчання стає компетентнісний. Під компетенціями розуміють сукупність знань, навичок і здатність застосовувати їх у конкретних умовах реальної життєдіяльності. Компетентнісний підхід у навчанні іноземної мови (у тому числі англійської) – це спрямованість освітнього процесу на формування у студентів іншомовної комунікативної компетенції з одночасним формуванням ключових компетенцій, до складу яких зазвичай відносять соціально-особистісні, загальнонаукові й інструментальні компетенції [2, с.183].

Під поняттям „іншомовна комунікативна компетенція” розуміють здатність успішно вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, яка вивчається, у відповідності до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого контактів. Основними характерними рисами іншомовної комунікативної компетенції є: динамічність, імпліцитність, комплексність, культурна зв’язність і релятивність. Мета формування іншомовної комунікативної компетенції полягає у тому, щоб навчити студентів вирішувати завдання взаєморозуміння і взаємодії з носіями мови, що

вивчається, у відповідності до норм і традицій культури цієї мови в умовах прямого й опосередкованого контактів [1].

Компетентнісний підхід протистоїть поширеній думці про те, що вивчене або запам’ятоване і є знанням. Людське знання розвивається, передається і зберігається в соціальних ситуаціях; відображає взаємозв'язок людського мислення і соціального контексту, в якому воно виникає; відображає реальність повсякденного спілкування [2]. Таке розуміння є однією з істотних відмінностей сучасного підходу до навчання від традиційних, у яких мета полягає у ретрансляції знань, а не надбанні їх у процесі активної пізнавальної діяльності. Тобто такий підхід у навчанні англійській мові базується не на накопиченні обсягу знань, навичок і умінь, а на здатності використовувати їх в іншомовній діяльності.

Інша особливість компетентнісного підходу полягає у врахуванні сучасних умов освіти на основі особистісно-орієнтованої парадигми. У рамках цієї парадигми компетентнісний підхід задає набір компетенцій, орієнтованих на смислову складову будь-якого виду діяльності. Поняття компетентності включає не тільки когнітивну та операційно-технологічну, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову складові. Тому компетентність завжди забарвлена якостями конкретної людини, проявляється як особистісно-усвідомлювана, що увійшла до суб'єктивного досвіду [4].

Важливою особливістю є і те, що компетентнісний підхід визначає результати навчання, ставить перед викладачем конкретні завдання формування того комплексу компетенцій, при оволодінні яким студент стає не лише фахівцем, але й конкурентоспроможним на ринку праці. При компетентнісному підході до навчання англійської мови студентів головна увага звертається на професійну спрямованість освітнього процесу, результатом якого буде формування у студентів здатності і готовності вирішувати комунікативні завдання у сфері професійної діяльності, володіти стратегіями реалізації іншомовного професійного спілкування.

Крім того, такий підхід дозволяє розвивати навички пошуку та аналізу потрібної інформації, роботи з документацією на англійській мові в професійній сфері. Якість навчання англійській мові за таким підходом визначається наступними факторами: задоволення пізнавальних запитів, підвищення предметної компетенції, забезпечення конкурентоспроможності.

Отже, можна зробити висновок, що дуже важливо, щоб викладач проявляв творчу майстерність, застосовуючи комунікативний та компетентнісний підходи комплексно відповідно до мети і поставлених завдань теми, яка вивчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [б-ка учителя иностр. яз.] /И.А.Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222с.

2. Минакова Л.Ю. Компетентностный подход в реализации профессионально-ориентрированных проектов при обучении иностранному языку /Л.Ю.Минакова, О.А.Обдалова //Вестник Томского государственного

университета. – 2012. – №365. – С.143–148.
3. Степанова Т.Ю. Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам /Т.Ю.Степанова //Интеграция образования. – 2012. – №2. – С.37–41.
4. Oxford University Press. Power, Pedagogy & Practice. 1997. – 400 p.

Чайковська О.Ю.
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ ТА ЗАВДАННЯ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ НОВИН

За статистикою, кожен громадянин щонайменше один раз на день переглядає телевізійну інформаційну програму. Новини є невід'ємною частиною щоденної культури комунікації [3; 11].

У сучасному розважальному телевізійному просторі реципієнт зустрічається з великим потоком інформації. Новини, у свою чергу, є частиною цього інформаційного потоку. Ми маємо змогу ознайомитися з подіями дня і зазвичай це відбувається протягом 15-30 хвилин. При цьому подача інформації має відбуватися правдиво, тому що в більшості випадків до новин тих або інших каналів у реципієнтів сформувався і певний ступінь довіри [5; 15].

Одним з найголовніших завдань теленовин є сприяння демократизації. Новини мають давати можливість адресантові сформулювати свою власну думку щодо переглянутої інформації. Такі телевізійні новини мають високий ступінь довіри серед населення. Інформація про світові події має в телевізійних новинах також емоційний супровід, бо емоції є невід'ємною частиною існування людини, у них відбивається ставлення людей до навколишнього середовища на психічному рівні [1;20].

Під час перегляду телевізійних новин глядачі налаштовані на повний, зрозумілий огляд подій без будь-якого аналізу або ж нав'язування іншої, чужої думки. Канали при цьому орієнтуються на свої цільові групи і транслюють новини, де подається інформація, оформлена відповідно до очікувань певної цільової групи [4; 153].

Теленовини розпочинають вечір глядача і мають змогу спонукати його до перегляду наступної програми цього каналу [1;283]. Новини – це актуальні події, зорієнтовані на те, щоб відповідати на такі питання глядачів: хто, що, коли, де та як. Основними властивостями новин уважають: актуальність, правдивість, доцільність, нейтралітет, об'єктивність [2;8].

Телевізійні новини на різних каналах відрізняються формою презентації та змістом. За Віттвен не завжди легко розрізнити типи форматів теленовин. Та

все ж можна виокремити три основні форми: традиційна програма новин, шоу-новини (news show) та журнал новин [5;29].

Віттвен визначає традиційну програму новин наступним чином: у традиційному форматі новини коментуються не ведучим, а журналістом, який знаходиться за кадром, обов'язковою умовою є збереження змісту [5;30].

Мовний стиль таких новин формальний та сухий, переважають складні речення. Найчастіше розглядаються політичні та економічні теми, подача новин вибудована від найважливішого до неважливого.

Журналістські форми презентації новин сильно обмежені, там домінують події та наслідки подій, які не мають бути яким-небудь чином прокоментовані.

Найпопулярнішою традиційною програмою телевізійних новин наразі є die *Tagesschau* німецькомовного каналу ARD в Німеччині. Такі новини характеризуються серйозністю та правдивістю викладу і не роблять ставки на розважальні ефекти.

Журнал новин висвітлює події більш поглиблено та надає другорядну інформацію. Представниками таких форматів новин є das heute journal або die Tagesthemen. Новини веде модератор або команда модераторів. Вони визначають порядок, у якому будуть висвітлювати новини. Інколи вони можуть висловити власну думку щодо певної події. Модератор має представляти собою особистість, якій довірятимуть глядачі.

У такій програмі теленовин можна добре розгледіти студію, але ніякої істотної функції вона не має. Цей формат новин має у своєму розпорядженні великий вибір тем, на які подаються новини, наприклад, класична культура, життєвий стиль, мода, здоров'я, авангард та відомі особистості. Мова ведучих у таких новинах більш проста, допускаються іронія та жарти.

Поняття шоу-новини вперше з'явилося у США. Відомим прикладом новин такого плану в Німеччині є *RTL aktuell*.

Шоу-новини розповідають про те, що інші лише коротко оглядають, а також аналізують події. Основною ознакою є візуалізація. Шоу-новини намагаються поєднати інформацію та розваги, висвітлюється інформація про останні фільми. Спектр тем виходить за рамки журналу новин. На передньому плані знаходяться вподобання публіки. Ведучий має змогу рухатися в студії. Мова ведучих у таких новинах насичена драматургічними ефектами [5;31-35].

ЛІТЕРАТУРА

1. Brosius, Hans-Bernd: Alltagsrationalität in der Nachrichtenrezeption// H. Brosius. – Ein Modell zur Wahrnehmung und Verarbeitung von Nachrichteninhalten. Opladen 1995. – 351S.

2. Gombert Ute: Tradition contra Show// U. Gombert. – Inhaltsanalyse der Politikberichterstattung in öffentlich-rechtlichen und privaten Nachrichtensendungen am Beispiel von Tagesschau und RTL aktuell. Berlin 2006. – 449S.

3. Meckel, Miriam; Kamps, Klaus: Fernsehnachrichten. Entwicklungen in Forschung und Praxis//K. Kamps (Hrsg.); M. Meckel(Hrsg.). – Fernsehnachrichten. Prozesse, Strukturen, Funktionen. Opladen/Wiesbaden 1998, S.136S.

4. Ordolff, Martin: Fernsehjournalismus//M. Ordolff. – Band 62 Praktischer Journalismus,Konstanz 2005. – 457S.

5. Wittwen, Andreas: Infotainment. Fernsehnachrichten zwischen Information und Unterhaltung// A. Wittwen. – Bern; Berlin; Frankfurt a.M. 1995. – 236S.

Черниш В.В.
Київський національний лінгвістичний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ

Підготовка майбутніх учителів англійської мови (АМ) до фахової діяльності повинна бути цілеспрямованою, системною, послідовною й інтегрованою. Починати навчання англомовного професійно орієнтованого говоріння (АПОГ) у ВНЗ необхідно вже з першого року навчання на заняттях з практики АМ. Тобто йдеться про «наскрізну» професіоналізацію занять і навчальних матеріалів з АМ, починаючи з ранньої або випереджаючої на початковому етапі навчання у ВНЗ до домінуючої на основному та просунутому [1, с. 6].

Відповідно до сучасних вимог система навчання АПОГ майбутніх учителів АМ має розроблятися з урахуванням мети навчання – формування професійно орієнтованого англомовної компетенції в говорінні (ПОАКГ). Іншими словами, увесь навчальний процес, у тому числі навчальні дисципліни філологічного циклу, зокрема практичний курс усного та писемного мовлення АМ, слід організовувати таким чином, щоб створювалися сприятливі умови для формування у студентів навичок, умінь і системи наукових понять, що забезпечують здійснення всіх функцій діяльності вчителя ІМ [2, с. 2].

Не викликає жодних сумнівів, що формування ПОАКГ у майбутніх учителів АМ і відповідно формування, розвиток і вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь АПОГ, має відбуватися, перш за все, на заняттях з “Практики усного та писемного мовлення”. Звичайно, що цикл теоретичних дисциплін надає студентам необхідні знання з теорії виучуваної ІМ, формує навички й уміння наукової роботи, розвиває наукове мислення та створює наукову основу для широкого та глибокого практичного засвоєння студентами ІМ, а соціолінгвістичне спрямування теоретичних курсів забезпечує майбутніх учителів знаннями семантики, професійно-соціальної, територіальної, національної та функціонально-стилістичної диференціації словникового складу АМ [4, с. 67-70].

Г.В.Перфілова визначила ознаки професійно орієнтованого заняття з ІМ [5, с. 5–10]. Беручи до уваги запропоновані дослідницею положення та екстраполюючи їх на предмет нашого дослідження – ПОАКГ, заняття є

професійно орієнтованим за таких умов: 1) визначення та формулювання конкретних цілей з набуття знань, навичок і вмінь говоріння й АПОГ та здатності оволодіння АМ "для інших" – навчання говоріння інших, тобто формування відповідних професійно-методичних умінь; 2) формування окремих методичних умінь АПОГ, володіння якими передбачено програмою, є невід'ємним складником цілісного комплексу вмінь та передбачено її формування на циклі занять з практики усного та писемного мовлення; 3) відбору змістовних елементів навчання, тобто предметних і процедурних знань, навичок і вмінь; 4) розробленого комплексу вправ, що відображають етапи набуття знань, формування відповідних навичок і вмінь АПОГ; 5) використання найраціональніших прийомів навчання, що дозволяють відтворити та змоделювати на занятті з АМ відповідні фрагменти/елементи професійної діяльності вчителя АМ (наприклад, проведення уроку/позакласного заходу або їх фрагментів, виступ на конференції, участь у "круглому столі", засіданні методичної ради вчителів АМ тощо); 6) контролювання рівня набуття не лише мовних знань, мовленнєвих навичок і вмінь, але й рівня сформованості в майбутнього вчителя професійно-методичних умінь АПОГ.

Таким чином, можна виділити чотири основні етапи навчання АПОГ відповідно до етапів навчання говоріння у ВНЗ, запропоновані М.К.Бородуліною [4]: підготовчий; початковий; основний; просунутий.

Підготовчий етап охоплює перший семестр першого курсу навчання у ВНЗ. Метою цього етапу є активізація та корекція мовленнєвих навичок студентів. На основі мовного матеріалу розвиваються первинні вміння усного та писемного мовлення [6, с. 20].

На початковому етапі надається особлива увага розвитку вмінь діалогічного та монологічного мовлення і закладається база для формування вмінь непідготовленого мовлення на основі накопиченого мовного матеріалу в межах змістовного та тематичного матеріалу, передбаченого програмою [4, с. 74]. На першому році навчання передбачається, що у студентів формуються вміння монологічного мовлення у формі опису, умінь підготовленого монологічного мовлення у формі повідомлення. Таким чином мовлення студентів є підготовлене за формою та змістом.

Дисципліни психолого-педагогічного циклу, що опановуються майбутніми вчителями на другому курсі ВНЗ розширюють можливості студентів обговорювати професійні проблеми, зокрема окремі психологічні або педагогічні аспекти, наприклад, проблеми підтримування дисципліни на уроці АМ, створення мотивації для навчання, особливості пам'яті й уваги під час вивчення АМ, шляхи та способи кращого запам'ятовування інформації тощо.

Головною метою основного етапу (третій курс навчання) є вдосконалення практичного володіння АМ. Суттєво збільшується лексичний запас студентів, вони мають мовленнєвий досвід, знання, отримані з курсів навчальних дисциплін "Педагогіка" та "Психологія", а також починають вивчати курс "Методика навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах" [3, с. 5]. ІМ набуває у студентів комунікативної цінності [4, с. 74]. На третьому курсі характер висловлювання студентів переходить від репродуктивного до

частково продуктивного [6, с. 20], а студенти здатні самостійно вибирати й застосовувати опанований мовний матеріал для адекватного висловлювання власних думок.

На третьому курсі, коли починається курс "Методика викладання ІМ", у студентів з'являється можливість обговорювати фахові проблеми, з одного боку, це оволодіння спеціальною фаховою (методичною) термінологією, з іншого – це набуття відповідних методичних умінь. На заняттях з практики АМ можна запроваджувати так звані "методичні паузи" та "етюди", під час яких проводиться аналіз власної навчальної та професійно орієнтованої діяльності.

На цьому етапі передбачається, що студенти продукують висловлювання/повідомлення, підготовлені в часі, самостійні за формою висловлювання з основою на заданий сюжет або план, при цьому в плані частково можуть подаватися мовні та мовленнєві засоби. До таких висловлювань також належать підготовлені висловлювання з непрямо заданим або частково заданим мовним матеріалом, і оскільки тема задається викладачем, то висловлювання вважається відносно самостійним за змістом [6, с. 22]. Незавчене підготовлене висловлювання може бути у вигляді повідомлень, доповідей і промов. Вони характеризуються самостійністю, творчим характером та відрізняються високим ступенем інформативності й здатністю впливати на аудиторію. Воно базується на міцному зв'язку знань, мовленнєвих навичок і вмінь, пам'яті та продуктивному мисленні [6, с. 38-39].

На четвертому курсі ми пропонуємо вносити до навчальних планів спеціально розроблені спецкурси з формування професійно орієнтованих умінь аудіювання, говоріння, читання та письма. Проте цей поділ на такі спеціалізації можна вважати достатньо умовним, оскільки під час таких спецкурсів присутні всі чотири види мовленнєвої діяльності з домінуванням окремого.

Наступним етапом в розвитку вмінь АПОГ є педагогічна практика. Під час педагогічної практики студенти не лише проводять уроки та позакласні заходи АМ, вони готують доповіді на певні методичні проблеми, аналізують власні уроки та позакласні заходи й відповідну діяльність учителя та інших студентів-практикантів. Передбачено роботу з щоденником педагогічної практики, який стане елементом ППУ. Під час педагогічної практики студенти виконують спеціальні індивідуальні практичні завдання до курсової роботи та/або випускної кваліфікаційної роботи, про хід виконання яких доповідається на спеціально організованих семінарах. Відповідно, очікується, що курсова робота з методики та її захист буде здійснено виучуваною ІМ.

Завершальним етапом розвитку вмінь АПОГ ми вважаємо написання та захист випускної кваліфікаційної роботи, що стосується певної проблеми навчання АМ. Таким чином, випускна кваліфікаційна робота продовжує спеціалізацію в певній обраній науковій проблемі/темі. Перш за все, така робота передбачає вміння студента працювати з фаховою літературою, узагальнювати, спостерігати, організовувати й реалізовувати методичний експеримент, аналізувати й інтерпретувати отримані дані тощо. Таким чином, у випускній роботі інтегруються не лише вміння АПОГ, але й інші фахові вміння вчителя АМ. Крім того, слухання спецкурсів, написання випускної

кваліфікаційної роботи поєднуються з науково-дослідною роботою, необхідною частиною якої є участь у методичних семінарах (під час проходження педагогічної практики) та виступи з доповідями на наукових та науково-практичних семінарах, конференціях і конкурсах, участь у наукових і проблемних студентських групах. Логічним завершенням участі є написання тез, статей, опублікованих у наукових збірниках. На державному іспиті відбувається захист випускної кваліфікаційної роботи, під час якої студент робить доповідь з теми дослідження та відповідає на запитання членів екзаменаційної комісії та присутніх. Цей етап можна вважати свого роду контролем.

Отже, як видно, вже з першого курсу до змісту навчання залучають професійно орієнтовані елементи, починаючи від окремих елементів професіоналізації, випереджувальної та закінчується домінуючою професіоналізацією усього процесу навчання АМ та АПОГ зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методики нужно будущему учителю? / Наталья Федоровна Бориско // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 3-10.

2. Долгополова Е. И. О некоторых формах профессионально ориентированного обучения / Е. И. Долгополова // Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. – Пермь: Пермский гос. ун-т 1982. – 179 с.

3. Методические рекомендации по обучению профессионально-направленной устной речи для студентов старших курсов языковых педагогических вузов / Сост. Инна Владимировна Самойлюкевич. – Житомир : ЖГПИ, 1989. – 66 с.

4. Обучение иностранному языку как специальности (для ин-тов и фак. иностр. яз.) : [учеб. пособие] / Бородулина М. К., Карлин А. Л., Лурье А. С. и др. – 2-е изд., испр. – М. : Высш. школа, 1982. – 255 с.

5. Перфилова Г. В. Профессиональная направленность овладения иностранным языком на практических занятиях / Г. В. Перфилова // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. – Вып. 277. – М., 1986. – С. 5 – 10.

6. Черепанова И. В. Обучение подготовленному высказыванию типа сообщения, доклад на продвинутом этапе языкового вуза (немецкий язык) : дис. … канд. пед. наук / Черепанова Ирина Владимировна. – М., 1983. – 198 с.

ЧерчатаЛ.М.
Полтавський національний педагогічний
університет імені В.Г.Короленка

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ У ХОДІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Міжкультурна комунікація як обмін між людьми ціннісними надбаннями існувала завжди, позаяк з давніх часів виникали зв'язки, які сприяли взаємодії та взаєморозумінню різних культур. Проте вплив світової глобалізації, інтернаціоналізації та інтеграційних процесів на різні сфери життя людини став особливо відчутним на початку третього тисячоліття. Згідно з документами Болонського процесу, загальновизнаною метою європейської інтеграції є підвищення якості освіти як фактора, який у подальшому сприятиме формуванню самостійної, творчої особистості, уможливить її успішне працевлаштування і гарантуватиме повну адаптивність до неминучих змін у обраній професії.

Цінність випускника ВНЗ на ринку праці в умовах активного розвитку міжнародних зв'язків України в усіх сферах життєдіяльності людини багато в чому стала визначатися рівнем його мовної підготовки. Майбутнім фахівцям відкриваються перспективи у вивченні різних напрямів розвитку сучасної науки і практики в інших країнах світу, користування Інтернетом, пошук інформації, читання книжок і преси, перегляд фільмів, листування, неофіційного і професійного спілкування із зарубіжними колегами включаючи ситуації практичної діяльності, складання ділових паперів тощо. Тобто, іноземні мови (ІМ) потрапляють до розряду провідних дисциплін, перетворюючись на неодмінний чинник у суспільному, особистому і професійному житті людини, що підтверджує формування соціального замовлення на практичне володіння ними. Досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов наразі позиціонують як один із пріоритетних напрямів реформування освіти.

Ми розділяємо думку Л.Король про те, що на часі є актуальним неухильне поліпшення навчання комунікації з урахуванням ролі соціокультурного чинника. У вищій школі слід відійти від утилітарної моделі навчання ІМ як засобу вузькофахового спілкування. Майбутній спеціаліст, незалежно від обраного ним фаху, мусить опанувати фундаментальну мовну освіту, в рамках якої строкатий світ іншомовної культури стане складником культури особистої, метою і засобом усебічної гуманітарної освіти [1, с. 78].

У філософській та педагогічній науці зміни, які відбуваються у соціокультурній галузі, отримали назву лінгвістичного повороту, у контексті якого «мова розуміється не тільки як умова вербальної комунікації чи універсальний засіб репрезентації будь-яких смислів, а й як трансдисциплінарна модель найрізноманітніших типів людської життєдіяльності». Сучасний *лінгвістичний поворот* – це поворот не стільки до

синтаксису і семантики природних і штучних мов, скільки до їхньої *соціокультурної прагматики.* Саме ця прагматика розглядається тепер як сфера всіх можливих антропокультурних використань мови, кількість яких невпинно збільшується [2, с. 10]. Вивчення мови у тісному зв'язку з культурою народу, який нею говорить, стало особливим напрямом сучасної лінгводидактики. Людина, яка вивчає ІМ, передовсім намагається оволодіти певним мінімумом знань, який уможливив би її участь у процесі комунікації. Проте, коли її знання стають більш повними, вона разом з ними отримує і величезне духовне багатство, яке зберігається мовою, потрапляє у нову національну культуру.

Втім, недостатній рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів, відсутність мотивації до вивчення ІМ, ставлення до ІМ подекуди як до другорядного і необов'язкового предмета потребують підвищення ефективності навчального процесу. Відтак, створення умов для того, щоб студенти набували досвіду міжкультурного спілкування, розвитку вмінь і навичок міжкультурного спілкування з представниками інших національностей, у ході якого відбувається формування міжкультурної комунікативної компетенції є одним із основних завдань сучасної освіти.

Аналіз наукових джерел і публікацій засвідчує, що сучасна практика розбудови національної системи іншомовної освіти не втрачає своєї актуальності. Накопичено чималий вітчизняний і зарубіжний досвід у викладанні іноземних мов (О.Бігич, Н.Бориско, Є.Верещагін, С.Гапонова, Н.Коряковцева, В.Костомаров, Л.Личко, С.Ніколаєва, М.Писанко, Є.Полат, С.Тер-Мінасова, О.Шерстюк та інші), висвітленні сутності і структури міжкультурної комунікативної компетенції (А.Вежбицька, Є.Верещагін, І.Зимня, В.Костомаров, Є.Пассов, С.Тер-Мінасова та інші), дослідженні комунікативних ускладнень між представниками різних культур (П.Донець, С.Кім, Т. Ларіна, Е. Холл та інші) тощо.

Подолання протиріччя між новими вимогами до майбутніх фахівців нефілологічних спеціальностей та негнучкістю вищої освіти можливе через перегляд підходів до підготовки останніх, відхід від фрагментарного впливу у межах професійної освіти до комплексного, а також через втілення стимулів до навчання упродовж всього життя. Зрілий і готовий до сучасної ситуації фахівець має не тільки володіти цілісним та адекватним до вимог ринку уявленням про обрану ним професію, але й здатністю пристосування до нових соціально-культурних та фахових форм ділової взаємодії. Міжкультурне спілкування передбачає вміння встановлювати та розвивати контакти, що є пріоритетним у міжкультурному (міжособистісному та міжнародному) співробітництві, вміння обирати адекватний поведінковий сценарій, що передбачає не тільки володіння мовою, але й вміння декодувати та сприймати соціокультурний контекст комунікантів.

Співвідносити мовні засоби з нормами мовної поведінки неможливо без знань про реалії країни, мова якої вивчається. Щоб досягти розуміння в міжкультурному спілкуванні фахівець повинен володіти знанням не тільки професійної картини світу, але і уміти встановлювати контакт, орієнтуватися на національно-специфічні риси свого співрозмовника, співпереживати і розуміти

його як представника певної соціальної групи. Так, у процесі міжкультурного спілкування майбутнього фахівця виникає проблема розуміння, яка може розглядатися як на лінгвістичному так і на соціокультурному рівні в контексті сприйняття партнера по комунікації.

Основними етапами оволодіння міжкультурною компетенцією у процесі вивчення ІМ є: мотиваційний (мотивування значущості міжкультурної компетенції), емпірично-репродуктивний (засвоєння знань про національні стилі комунікації, стратегії спілкування), емпірично-продуктивний (формування навичок, умінь міжкультурної компетенції та оволодіння механізмами мовно-поведінкової діяльності через вирішення міжкультурних завдань з використанням опор), творчий (вдосконалення і реалізація професійної компетенції в різнопланових ситуаціях та самостійне інтерпретування культурних реалій).

Отже, за один із важливих компонентів підготовки студентів нефілологічних спеціальностей маємо визнати формування міжкультурної комунікативної компетенції останніх упродовж вивчення курсу іноземної мови у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Король Л.Л. Іноземна мова й міжкультурна комунікація у вимірі сучасної вищої освіти / Л.Л.Король // Аспекти дослідження іноземних мов і лінгвометодичні основи викладання : зб. статей. Вип. 3 / За ред. В.К.Зернової. – Полтава, 2007. – 174 с.

2. Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М. : „Экзамен”, 2006. – 381 с.

Шамаева Ю.Ю.
Харьковский национальный университет им. В.Н.Каразина

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ И ИНТЕРДИСКУРСИВНОСТЬ КАК КАТЕГОРИИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В современной лингводидактике идет постоянный поиск инновационных моделей обучения иностранному языку (ИЯ). В развитии теории учебного процесса выделяются два основных направления – модернизация традиционного обучения и инновационный когнитивный подход к процессу преподавания ИЯ, где целью обучения является развитие у обучаемых способности осваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, ролевого поведения, поиска личностных смыслов. С данными направлениями связана разработка

моделей обучения как организации учебно-поисковой/исследовательской, учебно-игровой/моделирующей видов деятельности и активной творческой дискуссии/коммуникативной деятельности [2].

Одним из актуальных измерений интегративной реализации таких моделей при обучении ИЯ представляется работа с учебным текстом в пространстве учебно-педагогического дискурса с обращением к интертекстуальности и интердискурсивности как его категориям, поскольку эффективность и успешность учебной коммуникации зачастую непосредственно зависят от степени «подготовленности почвы», на которую ложится учебная информация на ИЯ [4]. В этой связи В.П.Яссман пишет: «Процесс восприятия, понимания иностранного языка, отношение к нему опосредованы той системой представлений, которая сложилась у обучаемых на данный момент. От этого зависит уровень интерпретации учащимся языковой информации, её правильное, многостороннее понимание» [1]. В этом контексте учебный текст мы понимаем как соответствующий определенному этапу обучения текст на ИЯ, организованный в лингводидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном аспектах в единую систему, а учебно-педагогический дискурс – как систему организованного обучения/коммуникации взаимодействия педагога и обучаемых посредством учебных текстов и других знаковых комплексов в рамках целостной учебно-педагогической ситуации.

Так как учебно-педагогический дискурс рассматривается в качестве двухкомпонентного образования, состоящего из дискурса педагога/автора учебного текста и дискурса обучаемого, то интертекстуальность в этой связи можно изучать с этих двух позиций, поскольку каждый учебный текст является компонентом сверхтекста [К], в котором взаимоотношения между текстами являются внешней интертекстуальностью, внутри одного учебника – внутренней. С этой точки зрения анализ восприятия иноязычного учебного текста как методологическая проблема решается за счет выделения его читательского и интертекстуального типов адресности, что приобретает важную роль при формировании учебно-методических комплексов.

Определяя вслед за М.Пешё интердискурсивность как результат интеграции многих дискурсов, содержательно и функционально соотнесенных в единое целое, очевидно, что учебно-педагогический дискурс при обучении ИЯ проявляет высокую степень интердискурсивности как своей важнейшей характеристики, неотделимой, согласно П.Серио, от интрадискурсивности – категорией, связанной с вопросами формирования, оформления и репрезентации информации в учебно-педагогическом дискурсе, одновременно являясь уникальным творческим подходом к решению познавательных задач изучения ИЯ.

Итак, интертекстуальность и интердискурсивность являются системообразующими категориями учебно-педагогического дискурса при инновационном обучении ИЯ, позволяя организовывать систему обучения так, чтобы овладение ИЯ и совершенствование лингвокогнитивных навыков

происходило за счет трансформации учебного текста и обработки новой информации с учетом ранее накопленных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1.Илющеня Т.В. Специфические черты учебной дискурсивной практики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.frgf.utmn.ru/mag/21/39.

2. Юревич А.В. Психология и методология / А.В.Юревич. – М.: Когито-Центр, 2012. – 312 с.

3. Kellman St.G. Switching languages: translingual authors reflect on their craft / St.G.Kellman. – London: University of Nebraska Press, 2011. – 80 p.

4. Sabatelli R.M. Cognitive style and relationship quality in married dyads / R. Sabatelli // Journal of Personality. – 2008. – V. 51 (2). – P. 192-201.

Шовковий В.М.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ГЕРМЕНЕВТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ КЛАСИЧНИХ МОВ

Знання давньогрецької мови та культури є запорукою якості будь-якої гуманітарної освіти. Вивчення давніх мов було й залишається важливим компонентом духовного розвитку молодих поколінь, воно дає можливість глибше осмислити історичні та культурні традиції, встановити безперервний ланцюг наступності в розвитку людства.

Наукові й навчальні праці з проблем навчання класичних мов зробили й роблять ґрунтовний внесок у розвиток методики навчання класичних та сучасних іноземних мов, потужний вплив на формування знань, світогляду мільйонів людей, на становлення вітчизняної лінгводидактичної школи.

Класичні мови (латинська та давньогрецька) нині існують тільки в писемній формі, тому навчання давньогрецької мови студентів-філологів у вищих навчальних закладах передбачає формування мовленнєвої компетенції в читанні, мовної, перекладацької та соціокультурної компетенцій. Це вказує на необхідність продовження традиції організації навчального процесу в умовах рецептивного білінгвізму й визначення концептуальною стратегією навчання класичних мов студентів-філологів герменевтичний підхід, який спрямований на формування окреслених компетенцій за допомогою системи спеціальних методичних прийомів.

Тож основними цілями навчання класичних мов є формування у студентів знань та вмінь, необхідних для інтерпретації та розуміння давньогрецького писемного мовлення. Рецепція іншомовного писемного мовлення здійснюється через давньогрецький автентичний текст. Передумовою розуміння іншомовного тексту є сформовані у студентів уміння читання. Для здійснення умінь читання та

інтерпретації текстів студент повинен оволодіти граматичними, лексичними знаннями та рецептивними навичками; соціокультурними знаннями й уміннями розпізнавати та розуміти соціокультурну інформацію в тексті. Отже, розуміння давньогрецьких текстів передбачає процеси рецепції та інтерпретації: рецепція та інтерпретація іншомовного тексту залежить від умінь читання, які, у свою чергу, є комплексом рецептивних лексичних і граматичних навичок. Тому мовна (лексична й граматична), читацька, соціокультурна компетенції створюють фундаментальну базу для рецепції, інтерпретації та розуміння давньогрецького автентичного тексту.

На вибір герменевтичного підходу до навчання давньогрецької мови студентів-філологів вплинули такі чинники:

- давні тексти написані з позиції урахування певного адресата, яким була антична людина, що ускладнює їх рецепцію сучасниками;

- давньогрецька й латинська мова й культура віддалені від української майже двома з половиною тисячоліттями, що суттєво позначається на світогляді, здобутках матеріальної та духовної культури, життєвому устрої; різним є інформаційний простір носіїв давніх і сучасних мов, тому україномовна свідомість;

- давньогрецька мова збережена лише в писемній формі, а тому є більш репрезентативною в плані наявності мовних засобів (особливо яскраво представлений функціональний синтаксис та стилістика), до того ж давньогрецька мова характеризується розгалуженістю граматичної системи та полідіалектністю, що потребує скрупульозного аналізу та тлумачення цих мовних явищ на матеріалі оригінальних текстів;

- підготовка майбутнього фахівця з класичних мов передбачає не тільки добре володіння давньогрецькою мовою, а й знання культури, тому студенти знайомляться з усім жанрово-тематичним багатством античної спадщини, що потребує застосування широкомасштабних коментарів понять та реалій з усіх сфер соціальної діяльності давніх греків та римлян;

- вибір герменевтичного підходу зумовлений також традицією, оскільки поява герменевтики була викликана потребою адекватної інтерпретації текстів і супроводжувала класичну філологію упродовж кількох століть, і нині залишається її невід'ємним атрибутом, – це уможливило, на нашу думку, використання герменевтики й у лінгводидактиці.

Методологічною основою герменевтичного підходу до навчання класичних мов є раціоналістична концепція розуміння як гносео-філософської категорії. Згідно з названою концепцією, розуміння залежить від рівня знань та досвіду суб'єкта, вплетених у культуру, від рівня активізації в пам'яті студентів раніше здобутих знань, від специфіки організації викладу інформації в тексті, від формальних засобів та семантичних особливостей структурних компонентів тексту [Коваленко 2000; Коваленко 2005]; і може здійснюватися на семантичному, (розуміння мовного та мовленнєвого оформлення), метасеміотичному (розуміння предметного змісту тексту) та метаметасеміотичному (розуміння смислового змісту тексту) рівнях. Розуміння висловлювання, тобто процес декодування мовної інформації, що надходить, починається зі сприйняття зовнішньої розгорнутої мови, переходить у розуміння загального значення висловлення, а далі – і в розуміння підтексту цього висловлення.

Методична модель навчання класичних мов складається з двох фаз: дотекстової та текстової.

Дотекстова фаза триває упродовж двох/двох з половиною років навчання. Основна її мета – сформувати в студентів граматичні та лексичні знання та навички, соціокультурні знання та вміння, уміння аналітичного та синтетичного читання, навички та вміння перекладу, необхідні для читання та інтерпретації автентичних текстів у наступній фазі.

Текстова фаза корелює з просунутим етапом професійної підготовки філологів. Текстова фаза триває упродовж третього, четвертого, п'ятого та шостого років навчання. Основна її мета – сформувати у студентів уміння читання та інтерпретації автентичних текстів різних жанрів та історичних періодів.

Навчання класичних мов в аспекті раціоналістичної теорії розуміння, когнітивної теорії навчання мов, етнолінгвістики, когнітивної лінгвістики потребує формування уявлень про мовну картину світу на основі лексичного та граматичного матеріалу, оскільки мислення, світогляд студента повинен максимально наближуватися до того мікросвіту, в якому жили люди античної Греції та Риму, до тих мисленнєвих категорій, якими вони оперували. Навчання мови потребує формування тезауруса I, який, за визначенням І. Халєєвої, сягає мовної картини світу і пов'язаний з асоціативно-вербальною сіткою мови, та тезауруса II, який співвідноситься зі знанням про світ (що не завжди знаходять кореляцію у словниковому фонді мови) і який формує когнітивну свідомість і тим самим загальну картину світу на рівні концептуальної системи, зокрема як системи пресупозицій та імплікацій [Халеева 1989, с. 76].

Текстова фаза заслуговує на особливу увагу. Організація навчання у цій фазі базується на навчанні інтерпретації основних видів текстової інформації, зокрема фактуальної, концептуальної підтекстової, емотивно-оцінної. Розуміння фактуальної інформації передбачає тлумачення екстралінгвістичної інформації, вираженої вербально: антропонімів, космонімів, топонімів, теонімів, етнонімів, міфонімів, назв артефактів, мистецько-культурних реалій, діалектизмів, історизмів, архаїзмів; фреймів античних звичаїв, ритуалів, обрядів, свят, ігор, культових споруд та предметів, суспільно-політичних реалій, органів та носіїв влади, звань, титулів, державних установ, культурно-освітніх установ, суспільних прошарків населення, військових понять та реалій тощо. Інтерпретація фактуальної інформації повинна бути спрямована також на формування умінь визначення белетристичних лакун та док сальності, тобто псевдонауковості.

Інтерпретація підтекстової інформації характеризується своєю комплексністю, ситуативністю та асоціативністю. Підтекстова інформація є різновидом імпліцитного плану тексту, тому під час її тлумачення варто зупинитися на основних типах імплікатур – конвенційних, які пов'язані зі змістом слів чи сполук і логічно не вивідні (алегорії, алюзії, евфемізми, іронія, слова-символи, апосіопези тощо), та неконвенційних, які ґрунтуються на контексті, фонових знаннях, правилах спілкування й інших чинниках комунікативної ситуації.

Розуміння оцінної інформації спирається на інтерпретацію оцінно маркованої лексики: а) на визначення оцінної конотації окремих слів та встановлення загальної оцінки фрагменту тексту за шкалою "добре — нейтрально — погано"; б) на аналіз

оцінної маркованості вигуків та дисфемізмів, пошук їх відповідників в українській мові; г) на визначення оцінної характеристики усього змісту та аналіз мовних і позамовних засобів вираження референтів оцінки. Розуміння емотивної інформації спирається на інтерпретацію емотивно маркованої лексики: слів-афективів, вигуків, інших фрагменту тексту шляхом аналізу вигуків, вербальних та невербальних засобів емфази.

Субкатегорії інформативної оцінки та емотивності тексту можуть бути представлена експліцитно (лексемами з прямим оцінним чи емотивним значенням) та імпліцитно – сюжетно-ситуативно зумовлені та світоглядно-культурно зумовлені.

Ми дійшли висновку про необхідність диференційованого підходу до читання автентичних текстів з урахуванням рівня імпліцитності. І класифікували тексти за ступенем імпліцитності.

Низька імпліцитність текстів зумовлюється наявністю граматичних імплікатів, також невеликої кількості локативних, які легко можуть тлумачитися студентами в межах певного контексту чи ситуації, а також локативних імплікатів, які відомі студентам і тому не створюють перешкод під час розуміння тексту.

Середня імпліцитність текстів визначається якісно-кількісними характеристиками — наявністю як граматичних, так і смислових локативних імплікатів, не відомих студенту, яких він не може витлумачити з контексту і які потребують тлумачення.

Висока імпліцитність текстів визначається якісними характеристиками — наявністю глибинних та темних імплікатів (темними імплікатами у давньогрецьких текстах найчастіше є абстрактні термінопоняття, а також факти, достовірність яких ставиться під сумнів), наявністю у тексті підтекстової інформації.

Концептуальну інформацію потрібно визначати після прочитання твору. Її інтерпретація є складним процесом, який включає використання лінгвістичних та екстралінгвістичних знань, а також здатність особистості до аналітико-синтетичної мисленнєвої діяльності. Визначення концептуальної інформації тексту передбачає аналіз ключових вербальних засобів, які виражають ідею твору, світоглядно-культурного контексту описуваних подій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко А. Б. Психологія розуміння творчих задач: дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Коваленко Алла Борисівна. — К., 2000. — 395 с.
2. Халеева И. И. Основы теории обучения понимания иноязычной речи / Ирина Ивановна Халеева. — М. : Высшая школа, 1989. — 238 с.
3. Юркевич О. М. Герменевтика культурної форми розуміння : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.01 “Онтологія, гносеологія, феноменологія” / О. М. Юркевич. — Харків, 2005. — 40 с.

Шутова М. О.
Київський національний лінгвістичний університет

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНА ПРИРОДА ЕТНОКУЛЬТУРНИХ СТЕРЕОТИПІВ ЯК СТАНДАРТИЗОВАНИХ ФОРМ ПОВЕДІНКИ НОСІЇВ РІЗНИХ МОВ

Феномен стереотипу залишається ще не повністю дослідженим в сучасній соціолінгвістиці, незважаючи на різні аспекти його вивчення представниками лінгвістичної (московська семантична школа, лексична типологія), етнолінгвістичної та лінгвокультурологічної наукових шкіл. Особливо суперечливим залишається питання про визначення онтологічної природи поняття "стереотип", яке значною мірою трансформувалося в процесі свого розвитку.

Основний висновок, що поєднує дослідників [6, 2, 7, 5] цього унікального міждисциплінарного феномену, можна сформулювати в таких позиціях:

1) у кожного народу, нації є свої власні уявлення про навколишній світ, людей, представників іншої культури;
2) в суспільстві формуються певні стереотипи – як відносно самих себе, поведінки та традицій свого культурного простору, так і про представників іншого мовного та культурного простору.

Немає єдиної думки серед вчених щодо правомірності використання власне слова "стереотип". В науковій літературі існують різні схожі терміни – національні стереотипи, етнічні упередження, національні уявлення та інші, що означають спільні явища.

Будучи, з одного боку, спрощеним і схематичним уявленням, яке характеризує дійсність у найпростішому вигляді, стереотипи, тим не менше, виконують надзвичайно важливу функцію: є основою менталітету народу, допомагають особистості орієнтуватися у світі.

До найбільш суттєвих властивостей етнічних стереотипів відносять їхній емоційно-оцінній характер; по-друге, стійкість до нової інформації; по-третє, високий ступінь єдності уявлень членів групи як про власні етнічну групу, так і про інші етнічні групи [3, с. 122]. Ці мовнокультурні знаки характеризуються найбільшим ступенем конотації, адже містять у собі звернення не до індивідуального користувача знаком, а до мовного колективу. Таким чином, мовець, використовуючи лексему, що має певні конотації, не виражає цим своєї особистої оцінки позначуваного об'єкта, а відображає колективну думку носіїв мови.

Як зазначає Ф. С. Бацевич, національний стереотип – це "недиференційоване судження, яке позначає в цілому етнічну або національну групу, передбачає наявність певної риси у всіх її представників, містить у собі – приховано або явно – певну колективну оцінку" [1, с. 339]. До цих якісно-оцінних уявлень належать різні характеристики людини як представника свого етносу.

Проаналізуємо це на прикладах фразеологічних одиниць української мови.

У фраземах, які стали для носіїв зазначеної мови певними етнічними стереотипами, відображено колективну оцінну думку про, наприклад:

– <u>непривабливість, неохайність людини:</u> укр. *потний, як баран* [13, с. 12]; *хороший як свиня в дощ; чистий як свиня в дощ, як свиня нескребена* [13, с 131 – 133]. Негативні мотиваційні ознаки ‘непривабливість’, ‘неохайність’ відображені ще в українських народних приказках: *Не поможе вороні купіль, а крукові мило* [12, с. 47]; *Вороні і мило не поможе – все чорна буде* [12, с. 46]; Тут береться до уваги властиве названим птахам чорне забарвлення;

– <u>розумові здібності та вади людини</u>: “на всі руки майстер, працьовита людина”, “за все братися і нічого не вміти”, укр. *То ще дурна Гапка* – “дурна жінка”, діал. *Стецько-дурко* – “дурний, пришелепуватий”, *розрубати гордіїв вузол* – книжн. “виконати важке завдання”;

– <u>надмірну жвавість</u>: *виглянув, як горобець з гнізда* (швидко, несподівано, на короткий час) [13, с. 38]; *вирвався, як заєць з-під куща* [13, с. 57]. Тут ознаки швидких рухів у поведінці тварин як їхню реакцію на сторонні, часом небезпечні чинники, приписуються людині, актуалізуючи у складі образних одиниць мотивацій ознаку надмірної рухливості, зайвої жвавості тощо.

– <u>надмірну повільність</u>: укр. *швидкий як віл у плузі* [13, с 25]; *повертається (ходить), як сонна муха* [12, с. 229]; *черепаха //* перен., розм. *Вайлувата, млява людина. Іти (повзти, рухатися і т. ін.) черепахою – рухатися, іти дуже повільно, незграбно. – Ходить [Ватя] неначе та черепаха* [10, т. 9, с. 815]. Так, стереотипне уявлення українців про надто повільну, неповоротку людину закріпилося у таких фраземах: *тягнеться, як вуж* [13, с. 32]; *жвавий, як рак на греблі*[11, с. 230].

– <u>жіночу привабливість</u>: *Тонкі чорні брови чорніли, як шовкові шнурочки; блискучі карі очі чорніли, як терен* [9].

– <u>соціальний статус</u> <u>людини:</u> *Як не буде Івана, то не буде пана, Хоць я собі Гані, я на своїм пані* – “хоч я проста жінка, а в своїм хазяйстві я маю повне право”, *Не для Гриця паланиця, Яке в Гані, таке і в пані* – “жінка, жіноча вдача все однакова без огляду на суспільне становище”.

З наведених ілюстрацій видно, що надзвичайно важливу роль в етнокультурній стереотипізації відіграє орієнтація за національною ознакою.

Значення етнічних стереотипів як знаків певних ситуацій набули фраземи алюзивно-ремінісцетного типу, мотиваційною базою яких стали енциклопедичні знання літературних творів, усної народної творчості, міфів, прецедентні для певного етносу.

Українська фразеологія має прецедентні одиниці з іменами історичних персоналій. *Од Богдана до Івана не було гетьмана* (Богдан Хмельницький і Іван Мазепа. Перший гетьманував 1648–1657 рр., і другий 1687–1709 рр.) [11, с.69]; *Висипався Хміль (Хмельницький) із міха, та показав Ляхам лиха. Приймаємо тебе, Хмельницький пане, хлібом, сіллю и щирим серцем* (одповідь Запорозців на слово до іх Хмельницького). *За старого Хмеля (Богдана Хмельницького) людей було жменя* [11, с.69]; *Бідний, бідний пане Степане! не*

попав, небоже, на Запороже, не найшов гаразд шляху (Степанові Потоцькому, що пропав в січі з Хмельницьким на Жовтих Водах) [11, с.69]; *Ей ти, діду Хвирлію, продай нам олію!* (регіментарь лядського війська під Збаражем) [11, с.69]; *Служив Москві, Иване, а вона ж его гане* [11, с.69]; *Пане Вишневецький, а нулиш виведи танчик понімецький!* (У Вишневецького, лютійшого ворога козацького, нога була поранена в облозі під Збаражем, так до нього примовляли козаки) [11, с.69] тощо. Окрім того, згадано імена таких історичних осіб, як: *Лотоцький, Мстислав, Наливайко, Познанський, Понятовський, Скоропадські Іван і Настя* та ін.

Чимало таких фразем в обох мовах сягають ще античних часів. Наприклад, носії української мови стереотипізували таку інформацію: *лукуллівський бенкет* [4, с.150];*Піррова перемога* – вживається у значенні "сумнівна перемога", "перемога, що не виправдовує жертв" [4, с.1236, с.219].

Етноспецифічно стереотипізували у фраземах прецедентну інформацію з біблійної легенди про *Каїна* й *Авеля*: *Каїн* – "злочинець, вбивця, виродок" (вживається також як лайливе слово) [4, с.123]; укр. *каїнове діло* – книжн. "підступні, лукаві вчинки; зрада, убивство" [14].

Ім'я *Авеля* в українських прислів'ях стало символом невинної жертви [4, с.123]; укр. *Труситься, як Каїн* [11, .173]; укр. *Не утнеш (не утне) Каїн Абля, бо тупа шабля* [11, с.260]; укр. *каїнова душа* – "зрадлива, підступна людина" [14].

До етнічних стереотипних фразем варто віднести й ті, що у своєму компонентному складі містять імена святих та апостолів. Наприклад, зі святом *Петра* пов'язані такі українські фраземи: *не до Петра, а до Різдва кому* – "хто-небудь немолодий, похилого віку" [14]; *Не йде до Петра, іно до Різдва* – говорять про другу половину року, після Петра й Павла, який припадає на день 29 червня ст. ст. [15, с.702]; *Не йде 'д Петру, але 'д Дмитру* – свято Дмитра припадає на день 26 жовтня ст.ст. [15, с.702];

Ім'я *Юди* теж є компонентом фразем, які вживаються у стереотипних ситуаціях на позначення зради, обману, лицемірства тощо. Наприклад: *Іудин поцілунок* – "лицемірний, нещирий поцілунок або зрадливий учинок, що прикривається облесливістю" [14]; *юдине (іудине) плем'я (поріддя, коріння і т. ін.*) – "зрадник" [14]; *Юдит на мене, як той Юда Скаріоцкий* – "говорять про брехливу людину, підступну, що робить наклепи" [15, с.468].

Підсумовуючи, варто зазначити, що стандартизація усіх аспектів життєдіяльності людини характерна перш за все для так званої традиційної культури, а стереотипізація досвіду є суттю механізму традицій, без яких не може існувати жодна культура. Поняття національного стереотипу корелює з поняттям національного характеру, який, на думку С.Г. Тер-Мінасової, є не лише сукупністю своєрідних, притаманних лише даному народові рис, але і специфічним набором універсальних загальнолюдських рис [8, с.243]. Незважаючи на те, що поняття "національний характер" і "національний стереотип" є спорідненими, близькими, все ж таки поняття "національний характер" є ширшим, родовим, підпорядковуючи собі поняття "національний стереотип" як видове, що виступає частиною національного характеру.

Говорячи про етнічні стереотипи, насамперед, говоримо про етнічні стереотипи поведінки, які закодовані в мові у різних одиницях, з-поміж яких найбільшу конотацію виявляють фраземи: фразеологізми і прислів'я, бо кожний етнос маючи свою культуру, має свої стереотип поведінки.

Наведені приклади фразем української мови продемонстрували той факт, що стереотипи є одним зі способів декларації моральних законів суспільства, засобом виховання й адаптації індивіда до умов культурного середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Видавничий дім «Академія», 2004. – 344 с.
2. Белова О.В. Этнокультурные стереотипы в славянской народной традиции/ Ольга Владиславовна Белова. – М.: Индрик, 2005. – 288 с.
3. Данилюк Іван. Етнічний стереотип // Етносоціологія: терміни та поняття. Навчальний посібник / Євтух В.Б., Трощинський В.П., Галушко К.Ю. та ін. – К.: Видавництво УАННП «Фенікс», 2003. – С.121-123.
4. Коваль А. П. Крилаті вислові в українській літературній мові / А.П.Коваль, В. В. Коптілов. – Київ : Вища школа, 1975. – 335с.
5. Красных В.В. Этнопсихология и лингвокультурология: Курс лекций / В.В.Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
6. Липпман У. Общественное мнение/ Уолтер Липпман пер. с англ.. Т.В.Барчунова. – М. : Институт Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.
7. Сорокин Ю.А. Стереотип, штамп, клише: к проблеме определения понятий/ Юрий Александрович Сорокин. – Общение: Теоретические и прагматические проблемы. – М., 1998. – С. 10-17.
8. Тер-Минасова С.Г. Роль языка в формировании личности. Язык и национальный характер // Этносоциолингвистика: Хрестоматия / Авт.-сост. Н.И.Коновалова. – Екатеринбург, 2004. – С.241-249.

Яременко-Гасюк О.О.
Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова

КОНТРОЛЬОВАНА АКТИВІЗАЦІЯ НОВИХ СЛІВ, ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ СТУДЕНТІВ МОЛОДШИХ КУРСІВ

Зі свого досвіду викладача іноземної мови ми можемо сказати, що в лексичному відношенні мова багатьох студентів першого курсу немовних, а іноді й мовних спеціальностей, невиразна, безбарвна. Крім того, в ній багато

лексичних неточностей, перекручених калькованих слів і виразів, а отже, і перекручених думок. З прикладами до сказаного доводиться зустрічатися майже на кожному кроці.

У сучасній методиці викладання мови рішуче проводиться думка, що словникову роботу треба проводити таким чином, щоб студенти не тільки зрозуміли значення нового, потрібного для них слова, а щоб воно стало також і надбанням їх активного словникового запасу. Проте саме активізація нових слів продовжує бути найбільш вразливим місцем у кількісному і якісному збагаченні словника наших студентів. Часто ми не можемо дати прямої відповіді, чому одні слова відразу переходять до активного словника, а інші залишаються тільки виключно в пасивному словниковому запасі.

На своїх заняттях з практики іноземної мови, метою яких є засвоєння нового лексичного матеріалу та застосування його у говорінні та у писемному мовленні ми використовуємо художній текст. Такий текст на відміну від усякого іншого, наприклад наукового, чи фахового дає великі можливості в доборі слів з найрізноманітніших фондів лексики. Художня література дуже правильно, на наш погляд, вважається невичерпним джерелом поповнення словникового запасу. А аналіз художнього тексту — один з найефективніших засобів розвитку мови і стилю студентів молодших курсів. У художньому тексті можна найчастіше зустріти як нове слово так і нове його значення, оволодіння якими є основним джерелом кількісного і якісного поповнення запасу слів.

Одночасно, хочемо відзначити, що художній текст з його новими, а іноді й дуже важкими, для студентів словами — не якась випадкова і небажана річ, а норма, необхідність. Не мають рації ті методисти чи автори підручників та посібників, а серед них є й зарубіжні, які намагаються за всяку ціну максимально адаптувати, звільнити текст певного рівня (наприклад Pre-Intermediate чи Intermediate) від незнайомих для студентів слів. Таке «пристосування» тексту гальмує розвиток лексики, перешкоджає активному опануванню мови.

Отже, перша умова, нові, незнайомі для студентів слова, дають змогу простежити за перебігом самого процесу проникнення студентів у їх зміст як самостійно, так і під керівництвом викладача, починаючи з вихідного пункту цього процесу — сприймання нового слова — і закінчюючи його завершенням — закріпленням нового слова в активному словнику.

Багато слів, як відомо, мають по кілька смислових значень. У тексті ж кожне слово вживається лише в одному з них. Оскільки ми маємо справу з конкретним текстом, то й кожне слово в ньому береться в одному значенні. Таким чином, усвідомлення студентами смислового значення слова відбувається разом з формуванням у тому чи іншому обсязі поняття про предмет, позначений цим словом.

До речі, у тексті в потоці знайомих слів незнайомі слова виділяються студентами тим успішніше, чим краще вони усвідомлюють самий текст. Виділення незнайомих слів, таким чином, є однією з перших ознак того, що вони вже розуміють текст або починають його розуміти.

Друга умова, застосування методичних прийомів, які потребують мислення, адже слово, яке було об'єктом спеціальної розумової діяльності, засвоюється і вживається в активному словнику студента значно краще, частіше й сміливіше, ніж слово, одержане, так би мовити, в готовому вигляді. Це є наслідок здійсненої студентом за допомогою викладача попередньої диференціації можливих у таких випадках асоціацій, перебудови випадкових з них і закріплення тих, що відповідають дійсності.

Усвідомлення нового слова або нового значення слова в тексті складає для студентів молодших курсів своєрідну розумову задачу. Студент частіше й правильніше вживає нове слово тоді, коли він сам продумує можливість розв'язання цієї задачі, а не просто звертається за поясненням до викладача.

Звертання до наочного образу при поясненні нового слова, що завжди, як відомо, допомагає кращому його сприйманню і усвідомленню, в основному позитивно впливає і на його закріплення в активному словнику студентів.

Взагалі, уважне ставлення до нового слова, спроби усвідомити .його зв'язки з іншими словами і проникнути з їх допомогою в його зміст тісно пов'язані з умінням самостійно користуватися великими скарбами художньої літератури.

І, нарешті, третя умова, нове слово міцніше закріплюється в активному словнику студентів тоді, коли процес його засвоєння супроводжується відповідною настановою на вживання. Ефективність такого способу активізації словника, особливо з точки зору відповідності вживання тих чи інших слів, передбачає розуміння смислового значення нового слова. Інакше така настанова буде спричинятися до неосмисленого вживання слів, до перекручення їх значення, вимови і графічного зображення.

При певних умовах студенти можуть успішно здійснювати досить складний добір слів як з метою уточнення думки, так і з метою урізноманітнення своєї мови. Кількісні і якісні показники добору залежать основним чином від об'єктивних можливостей, які є для цього в самій мові (кількість слів, наявних у мові і, зокрема, в словниковому запасі, зміст і характер побудови фрази, в яку добирається слово, та ін.). Проте великою мірою на доборі слів позначається і суб'єктивне ставлення учнів до них.

Сказане потрібно мати на увазі при організації і проведенні словникової роботи зі студентами. Питання ж активізації процесу оволодіння лексикою, в свою чергу, тісно пов'язане з загальною проблемою підготовки студентів до самостійного оволодіння знаннями.

Отже, які висновки можна зробити?

Засвоєння нових слів розпочинається з їх сприймання. Вже перше сприймання нового слова може позначитись на тому, як воно закріпиться (і чи взагалі закріпиться) в лексиці студентів, перейде чи не перейде до їх активного словника.

Сприймання нового слова в тексті — складний психічний процес. Нове слово в тексті не викликає конкретного образу реальної дійсності і тому не може бути поставлене в один ряд із словами, смислове значення яких уже є в досвіді суб'єкта, що сприймає даний текст. Проте «за своєю функцією в

сприйманні тексту воно не зводиться і до простого набору нічого не значущих для суб'єкта звуків. Нове слово в тексті є складовим комплексним подразником, оскільки воно перебуває в смислових і граматичних зв'язках з іншими, відомими для суб'єкта словами, які ніби окреслюють певні контури його смислового значення в конкретному тексті».

Нове слово, потрапивши до активного словника студентів, закріплюється в ньому тим міцніше, чим частіше виникає в них потреба вжити це слово. Коли такої потреби не буде, нове слово випаде із словника, спочатку з активного, а потім і з пасивного.

Активізація вживання нового слова, поки воно не автоматизувалося, натрапляє на ряд перешкод як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Однією з таких перешкод є тенденція студентів до вживання звичних, усталених слів замість слів нових особливо тоді, коли нові слова легко заміняються «своїми» словами, які мають більш глибокі, більш закріплені зв'язки з предметами чи явищами, ними позначеними.

Вживання новозасвоєних слів при всіх інших різних умовах буде тим активнішим, чим активнішим був сам процес засвоєння їх, що відповідає загальній закономірності набування нових знань. Активна розумова діяльність у всіх трьох стадіях оволодіння смисловим значенням нового слова (сприймання, проникнення у його зміст і засвоєння) зумовлює не тільки встановлення і усвідомлення об'єктивно існуючих зв'язків нового слова з іншими, знайомими вже словами, а й диференціювання цих зв'язків, що позитивно позначається і на активності, і на адекватності вживання новозасвоєних слів.

В пояснення нових слів треба ширше запроваджувати індуктивний метод з тим, щоб студенти, в разі потреби, вміли самостійно використовувати ті можливості проникнення в зміст нового слова, які дає сам текст, щоб вони розглядали кожне слово тексту не само по собі, а в його зв'язках з іншими словами і таким чином найточніше сприймали чужі і найточніше передавали свої думки.

Під час пояснення слова потрібно частіше звертатися до наочного образу предмета чи явища, визначеного словом, особливо тоді, коли цей предмет чи явище є також не знайомим для студентів. При цьому не можна обмежуватися простою демонстрацією наочного образу предмета без відповідних коментарів, бо він може затінити собою те слово, чіткого розуміння, правильної вимови і написання якого ми добиваємось від студентів. Саме звертання до наочного образу має бути не надмірним. Після використання наочного образу потрібно перевірити, як студенти усвідомили смислове значення нового слова. Така перевірка буде одночасно і його закріпленням у мові.

Одним з ефективних засобів активізації нових слів є настанова на їх вживання, яка дається при поясненні цих слів. Таку настанову слід давати лише до тих слів, які мають попасти до активного словника студентів і які повністю зрозумілі їм. Адже, збагачення лексики словами з недостатньо зрозумілим для студентів значенням не розвиває, а засмічує їх мову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М, 1976.

2. Булаховский. Наличие активных и пассивных слов в языке // ИЯШ №3, 1972.

3. Кривобокова И.Я. Некоторые приемы работы над лексикой // ИЯШ, 1980.

4. Крупник К.И. Понимание текстов, содержащих неизученную лексику при самостоятельном чтении // ИЯШ, №6, 1976.

5. Марчан Н.Б. О некоторых приемах повышения эффективности изучения лексики. ИЯШ, 2004/№5.

6. Трещева М.Г. Методика обучения расширению активного словаря на основе художественных текстов домашнего чтения автореф., канд. дис. 2007.

7. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения - основа семантической компетенции обучаемых. ИЯШ, 2007/№4.

ЗМІСТ

Вітальні слова **4**

Тези наукових доповідей **10**

1. Астаф'єва ГМ., Панов С.Ф. **11**
Соціальна відповідальність мовної підготовки фахівців морської галузі

2. Бецько О.С. **13**
Планування занять в контексті формування методичної компетенції викладача

3. Бінецька Д. І. **17**
Освітнє середовище університету як засіб формування у майбутніх учителів іноземних мов дослідницьких умінь

4. Vorobiova A.I. **19**
Personality of the university teacher as an important motivational factor in scientific and educational activities of students

5. Гавриленко К.М. **21**
Навчання англомовного діловому письмовою спілкуванню в немовному вузі

6. Gaman I.A. **24**
Textsorten im fremdsprachenunterricht Am beispiel der zooführer

7. Галай О.П. **26**
Роль лінгвокраїнознавства у вивченні іноземної мови

8. Grebenyuk S. **29**
Using public speaking projects for the students to develop a complex of general and special communicative and leadership skills in-class (curricula) and extra curricula environment

9. Груша Л. О. **30**
Особливості навчання розумінню іншомовного тексту студентів ВНЗ

10. Гудима Ю.П. **33**
Когнітивні стратегії як компонент навчально-стратегічної компетентності в англомовному діалогічному мовленні майбутніх учителів

11. Евтихова И.М., Воробьева М.В. **36**
Пути преодоления отрицательного влияния лексической интерференции на качество перевода

12. Єремеєва Т. Ю.,Фреган Н. М. **39**
Щодо питання розвитку навичок та вмінь говоріння слухачів інтенсивних курсів іноземної мови

13. Єфімова О.М. **43**
Інноваційні підходи до методичного супроводу навчальної діяльності викладача іноземної мови ВВНЗ

14. Жицька С.А. **45**
Навчання іноземній мові курсантів вищих військових навчальних закладів в групах з різним рівнем підготовки
15. Запара В. М. **49**
Навчання фахової термінології студентів природничих спеціальностей на заняттях з іноземної мови
16. Іваненко С.М. **51**
Синтаксис німецької мови з погляду депендентної граматики
17. Іваненко Я.А. **55**
Методика доперекладацького аналізу художнього тексту на заняттях з перекладу
18. Іванова І.М. **58**
Роль самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних вищих навчальних закладів
19. Іванов О. В., Беспалий Б.В. **60**
Специфіка перекладу термінологічної лексики
20. Карлова В.О. **62**
Інноваційні методи навчання англійської мови як другої іноземної у вищій школі
21. Коваленко Н. М. **65**
Відеофільми на заняттях іноземної мови: післядемонстраційний етап (на матеріалі фільму В. Вендерса „Pina“)
22. Ковальчук В.С, Панов С.Ф. **67**
Методика вивчання стандартної англійської фразеології для зв’язку під час плавання на морі, на підходах до портів, на фарватерах та акваторіях портів
23. Kovalchuk N.D. **70**
Projektunterricht – handlungsorientierter unterricht
24. Король Л.Л. **73**
Відомості про рідний університет в контексті формування соціокультурної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови
25. Корсак О.І. **76**
Професіоналізм шкільного вчителя як фактор удосконалення педагогічної практики
26. Кузьменко Р.І. **78**
Змішане навчання як інновація дистанційної освіти в ВНЗ
27. Кулєзньова С.С., Філіпов Р.Ю. **81**
Гендерні аспекти жанрової теорії перекладу в процесі підготовки майбутніх перекладачів
28. Куликовська Н.І. **84**
Тіло та реальність /на базі фразеологічних одиниць німецької мови з соматичним компонентом/

29. Лозинська О.А. **86**
Проблеми опанування студентами англійської термінологічної лексики біотехнічного напрямку
30. Мороз Т.В., Луценко Л.П. **88**
Формування іншомовної комунікативної компетенції учнів початкової школи
31. Novoselov E.F., Panov S.F. **91**
Language communicative competence formation at teaching engineering disciplines
32. Охріменко О.А. **93**
Функції термініву текстах податкового законодавства
33. Павицька К. М. **95**
Веб-квест як технологія навчання іноземної мови
34. Панасенко М.Ю. **98**
Лінгвістична гра як засіб розвитку творчого мислення студентів на заняттях іноземної мови.
35. Рудницька К. М. **100**
Використання тестових завдань для контролю рівня володіння іноземною мовою у ВНЗ
35. Саченко Л.М. **102**
Контроль у навчанні іноземної мови
36. Сімкова І.О. **105**
Навчання усного перекладу з аркуша як засобу міжкультурної комунікації у науково-технічній сфері
37. Смольнікова О.Г. **106**
Автономне навчання іноземних мов, як невід'ємна складова освітнього процесу вищої школи
38. Спічка А.Г. **109**
Вивчення іншомовної професійно орієнтованої лексики студентами – майбутніми вчителями іноземної мови
39. Стеріополо О.І. **111**
Процесуальний аспект художнього перекладу і компетентність майбутнього перекладача
40. Тетерук Н.А. **115**
Moyens informatiques au cours de l'apprentissage de la langue française
41. Титаренко О.Ю., Горохова І. В., Даценко Т.М. **119**
Writing with nonnative English speakers
42. Туришева О.О. **122**
Гомогенна класифікація частин мови за синтаксичним критерієм
43. Федорова В.В. **125**
Використання засобів автоматизованої педагогічної діагностики в навчальному процесі ВНЗ

44. Холоденко О.В. **127**
Сучасні підходи до навчання англійської мови студентів ВНЗ: теоретичний аспект
45. Чайковська О.Ю. **130**
Основні поняття та завдання телевізійних новин
46. Черниш В.В. **132**
Організація навчання майбутніх учителів англомовного професійно орієнтованого говоріння
47. ЧерчатаЛ.М. **136**
Деякі аспекти розвитку міжкультурної комунікативної компетенції студентів нефілолгічних факультетів у ході вивчення іноземної мови
48. Шамаева Ю.Ю. **138**
Интертекстуальность и интердискурсивность как категории лингводидактического дискурса при обучении иностранным языкам
49. Шовковий В.М **140**
Герменевтичні засади навчання класичних мов
50. Шутова М. О. **144**
Соціолінгвістична природа етнокультурних стереотипів як стандартизованих форм поведінки носіїв різних мов
51. Яременко-Гасюк О.О. **147**
Контрольована активізація нових слів, як засіб збагачення словникового запасу студентів молодших курсів