

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет» (Україна)
Барановичський державний університет (Білорусь)
Краківська академія ім. Анджея Фрича Моджевського (Польща)
Ніжегородський державний інженерно-економічний інститут (Росія)
Технічний університет Софії, Інженерно-педагогічний факультет Слівен (Болгарія)

**СУЧАСНІ НАПРЯМИ ВИКЛАДАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
В СЕРЕДНІХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ:
МОВА, ЛІТЕРАТУРА, ІСТОРІЯ**

*Матеріали доповідей
IV міжнародної наукової конференції*

До 75-ї річниці
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
та 65-ї річниці
Горлівського інституту іноземних мов

УДК 371.3; 378.14

ББК Ч 74.261+Ч74.58 (4 укр)

С 89

*Друкується за рішенням Вченої ради
Горлівського інституту іноземних мов
Протокол № 8 від 26.03.14 р.*

Рецензенти : д.філол.н., професор Хамрай О. О.

д. пед. н., професор Паршикова О. О.

д. істор. н., професор Грідіна І. М.

Відповідальний редактор : канд. філол. н. О. В. Семенова

Редакційна колегія :

В. М. Докашенко – д. істор. н., професор

Л. Я. Зєня – д. пед. н., доцент

Т. М. Марченко – д. філол. н., доцент

О. В. Семенова – к. філол. н., доцент

С. О. Колода – к. філол. н.

А. О. Анісімова – к. пед. н., доцент

А. А. Білоус – к. філос. н.

О. В. Муратова – к. істор. н.

Н. А. Іванова – к. філол. н., доцент

Н. А. Білоконь-Пожарицька – ст. викладач

Ю. І. Абакелія – викладач

О. М. Гармаш – викладач

Ю. В. Зогова – викладач

С 89

Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах : мова, література, історія : матеріали IV Міжнародної наукової конференції, 17-18 квітня 2014 р., Горлівка. – Горлівка : Видавництво ПП «Колегія», 2014. – 276 с.

До збірника увійшли матеріали IV Міжнародної наукової конференції «Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін в середніх та вищих навчальних закладах : мова, література, історія», присвячені актуальним питанням викладання дисциплін філологічного та історичного профілів в середніх та вищих навчальних закладах. Представлені доповіді науковців, викладачів ВНЗ, вчителів-практиків та студентів. В тезах доповідей розглядаються інноваційні підходи до організації навчання гуманітарних дисциплін та сучасні напрями досліджень в галузі філології, історії, методики викладання мов.

Матеріали збірника можуть бути корисними для дослідників, науковців, лінгвістів, аспірантів, пошукувачів, викладачів та студентів старших курсів.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ

Безугла Я. І.

Київська міська муніципальна академія танцю ім. С. Лифаря

Колода С. О.

Горлівський інститут іноземних мов

Державного вищого навчального закладу

«Донбаський державний педагогічний університет»

ПРИНЦИПИ ПРОФІЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ

Активний розвиток теорії і практики вивчення та викладання іноземних мов (ІМ) для спеціальних цілей потребує визначення лінгводидактичних підходів до виокремлення принципів навчання. Це має бути здійснено задля подальшої розробки навчальних посібників, профільно орієнтованих курсів ІМ, розробки галузевих стандартів вивчення ІМ для фахівців.

В Україні вже було здійснено спробу розробити програму з ІМ для спеціальних цілей. Підготовлена авторським колективом Програма з англійської мови для професійного спілкування дає можливість узагальнити більшість загальнодидактичних компонентів (зміст, цілі, результати, зовнішні та внутрішні рамки організації курсу) [3].

Проте відкритим залишається питання про визначення потреб у вивченні інших (крім англійської) мов для майбутніх фахівців.

Французька мова є обов'язковим предметом підготовки майбутніх хореографів та артистів балету. Усі студенти, які навчаються у Київській міській муніципальній академії танцю ім. С. Лифаря, опановують її. Специфіка вивчення цього предмета полягає в тому, що французьку мову вивчають як студенти із мінімально достатнім рівнем комунікативної компетенції, так і ті студенти, які раніше французьку мову не вивчали. Це дало нам підстави для розділення курсу французької мови на дві частини : так званий «пропедевтичний курс» та курс французької мови фахового спрямування для майбутніх хореографів та артистів балету.

Пропедевтичний курс французької мови (1-2 рік навчання) базується на методичних принципах :

- комунікативної спрямованості;
- засвоєння іноземної мови в умовах, наближених до умов реального спілкування;
- виокремлення конкретних орієнтирів навчання;
- домінуючої ролі вправ;
- орієнтації на рідну лінгвокультуру студента.

Розробляючи програму курсу французької мови фахового

спрямування, ми визначили такі основні його принципи :

- автентичності;
- фахової обумовленості у доборі мовного й мовленнєвого матеріалу;
- взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності;
- культурологічної спрямованості;
- формування у студентів рис полікультурної особистості;
- індивідуалізації та диференціації;
- комплексного підходу до мотивації у навчанні іноземної мови;
- навчальної автономії студентів.

Визначення цих принципів обумовлене необхідністю формування у майбутніх випускників професійної комунікативної компетентності, яка є у центрі оволодіння французькою мовою студентами хореографічного профілю. Ми також враховуємо той факт, що майбутні спеціалісти чітко усвідомлюють потребу, необхідність та мету вивчення ІМ, розуміють важливість володіння французькою мовою для подальшого фахового удосконалення, в тому числі для подальшого навчання за кордоном (наприклад, провідні хореографічні навчальні заклади вимагають від майбутніх студентів володіння французькою мовою). Це спрямовує вивчення французької мови на реалізацію особистих потреб студентів, а навчальний процес орієнтується на індивідуальність студента та високу мотивацію в опануванні ним французькою мовою для спеціальних цілей.

Література

1. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – С. 138-158.
2. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Просвещение, 1990. – С. 20-36.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакеева, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

Бигич Ю. В.

*Інститут післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Однією зі складових професійної компетентності учителя є його сформовані компетенції у галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Це обумовлене нинішніми змінами в системі вітчизняної

освіти, викликаними, зокрема, і розвитком комунікаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційну компетентність розуміємо як підтверджену здатність особистості застосовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема, професійних, задач у певній предметній галузі або виді діяльності [9].

Ми розуміємо ІКТ-компетентність як здатність вчителя-предметника орієнтуватися в інформаційному просторі, використовувати ІКТ-технології відповідно до освітніх потреб та вимог сучасного високотехнологічного суспільства. ІКТ-компетентність вчителя-предметника – це також здатність використовувати ІКТ у своїй професійній діяльності.

Комп'ютерні технології відкривають нові можливості для творчого розвитку як учнів, так і вчителів, дозволяють звільнитися від одноманітності традиційного навчання, розробити нові ідеї та вирішити більш цікаві та складні проблеми.

Комп'ютер є потужним засобом підвищення ефективності навчання. Він значно розширив можливості подачі навчальної інформації за допомогою кольору, графіки, звуку, цифрової відеотехніки. Як наслідок, значно зросла мотивація учня до навчальної діяльності. Робота з комп'ютером підвищує інтерес до оволодіння знаннями, до представлення навчальних завдань за ступенем їхньої складності. Комп'ютер також дозволяє позбутися однієї з основних причин негативного ставлення до навчання – відсутності успіху. Працюючи за комп'ютером, учень має можливість довести до кінця вирішення завдання і побачити результат своєї діяльності.

Спираючись на комп'ютерні технології, вчителі іноземної мови розширюють можливості навчального процесу за допомогою використання мультимедійних презентацій у навчальному процесі.

Поняття «мультимедіа» об'єднує різноманітні інформаційні об'єкти – такі як текст, графіка, відео, анімація та звук [5, с. 248], які можуть використовуватися як учнями, так і вчителями при проектуванні власних розробок. При цьому ними застосовуються інструментальні засоби розробки навчальних мультимедіа-матеріалів для формування гіперпосилань між фрагментами змістових частин, забезпечення інтерактивності та створення багатошарових модульних структур, які включають цифрові фотографії, скановані зображення, фрагменти фільмів і текстів.

Презентація як комп'ютерний документ являє собою послідовність слайдів, що змінюють один одного – тобто електронних сторінок. Демонстрація такого документа може відбуватися або на екрані монітора комп'ютера, або на великому екрані за допомогою спеціальних пристроїв – мультимедійного проектора, плазменого екрана, мультимедійного плато, телевізора, тощо. Глядачі бачать чергування зображень, на

кожному з яких можуть бути текст, фотографії, малюнки, діаграми, графіки, відеофрагменти. Все це може супроводжуватися звуковим оформленням – музикою чи голосовим коментарем диктора.

Таким чином учні у процесі створення презентації вчаться :

- читати з метою вибіркового отримання інформації;
- точно записувати необхідну інформацію;
- оформлювати короткі повідомлення;
- точно і стисло викладати думку;
- визначати тему та основні ідеї тексту і записувати їх;
- формулювати своє ставлення до прочитаного;
- оформлювати пункти плану;
- користуватися словником і довідковою літературою.

Робота над створенням мультимедійної презентації сприяє розвиткові навичок та умінь усного і писемного мовлення. Це важливо, оскільки практичне володіння іноземною мовою не може бути повноцінним, якщо воно не включає обидві основні форми комунікації (усну і писемну) у тісному взаємозв'язку. Загальновідомо, що писемне мовлення має багато властивостей, необхідних для усного мовлення. Воно потребує вдосконаленого обдумування, щоб забезпечити вимоги правильності, чіткості викладу думки. Поступово оволодіваючи особливостями писемного мовлення, учні переносять їх певною мірою на усне мовлення, від чого воно стає, в свою чергу, досконалішим, а сам учень відчуває себе впевненіше.

Використання мультимедійної презентації на уроці допомагає вчителю :

- змінити форму навчання з авторитарної на комунікативну, із залученням інтерактивних, комунікативно-спрямованих методів;
- навчати мови не аналітично, а критично (формувати здатність висловлювання думок за рахунок умінь слухати, читати, говорити і писати іноземною мовою);
- підтримувати ефективну мотивацію та зв'язок із реальним життям для набуття практичних умінь;
- скерувати діяльність учнів в атмосферу піднесеності, легкості та співробітництва, у результаті чого найбільш успішно реалізується використання ІКТ при вивченні іноземної мови [2, с. 24];
- викликати інтерес до отримання інформаційних повідомлень та відтворення власних (так звана інформаційна прогалина – невід'ємна складова інтерактивного обміну інформацією);
- виховувати та розвивати особистість учнів у процесі засвоєння нових знань.

У практичній шкільній діяльності інформаційно-комунікативні технології використовуються на різних етапах підготовки та проведення уроку іноземної мови. Так, презентацію Power Point можемо використовувати для введення та активізації лексичних одиниць з теми,

засвоєння нового граматичного матеріалу чи проведення фонетичної зарядки. Відео- та аудіофайли використовуємо як додаткову мотивацію навчальної діяльності учнів для розвитку навичок аудіювання, усного мовлення, письма.

Вибір конкретного засобу залежить від таких факторів :

- технічного забезпечення навчально-виховного процесу в конкретному закладі освіти;
- рівня підготовки вчителя і учнів щодо використання ІКТ;
- стабільності роботи програми, надійності збереження результатів діяльності учнів та вчителя;
- забезпечення програмними засобами із дотриманням ліцензійних угод відповідно до чинного законодавства.

Література

1. Антонюк Н. А. Використання комп'ютерних програм у процесі навчання іноземної мови / Н. А. Антонюк // Англійська мова і література. – 2005. – № 19-21 (101-103) липень. – С. 7-8.

2. Баханов К. Що таке технологія навчання? / К. Баханов // Шлях освіти. – 1999. – № 3. – С. 24.

3. Богомолів С. М. Мультимедійний програмний педагогічний засіб – навчальне середовище «10000 Words» для вивчення англійської мови / С. М. Богомолів, М. М. Богомолів, Т. М. Гуріна // Англійська мова і література. – 2005. – № 22-23(104-105) серпень. – С. 31-34.

4. Коваленко О. Інновації у вивченні іноземної мови / О. Коваленко // English. – 2005. – № 36 (276) September. – С. 4-5.

5. Морська Л. І. Теорія та практика методики навчання англійської мови / Л. І. Морська. – Тернопіль : Астон. – 2003. – С. 248.

6. Практикум з методики викладання англійської мови у середніх навчальних закладах. Посібник. Вид. 2-е, доп. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2004. – С. 360.

7. Шевченко Е. Б. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови / Е. Б. Шевченко // Англійська мова і література. – 2005. – № 24 (106) серпень. – С. 4-6.

8. Настольная книга преподавателя иностранного языка : Справ. пособие / П. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 6-е изд; стереотип. – Мн. : Виш. шк.; 2000. – 522 с.

9. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні та інформатичні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ VS. УЧІННЯ СТУДЕНТІВ

Протягом двох десятиріч років я читаю лекції з курсу методики навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах та викладаю авторський курс методики навчання англійської мови в початковій школі, використовуючи електронні засоби навчання. Зокрема для лекцій я розробила мультимедійні презентації [1; 2; 4; 5], для курсу за вибором – мультимедійний навчальний посібник «Урок англійської мови в початковій школі» (на основі його друкованого аналогу) та навчальний сайт для майбутніх учителів іноземних мов початкової школи (<http://bigich.knlu.kiev.ua/>) (з 2006 року досліджую вплив друкованих vs. електронних засобів навчання на ефективність набуття студентами декларативних / процедурних методичних знань [3; 6; 7]). Головну мету розробки цих електронних засобів навчання я вбачала в покращенні процесу набуття студентами – майбутніми вчителями іноземних мов, зокрема початкової школи, методичних знань (йдеться про студентів III-IV курсу віком 20-21 року, психологічна характеристика яких була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема особливості когнітивних процесів, рівень розвитку яких впливає на успішність учіння студентів). Попри те, що кожне методичне явище презентую не виокремлено, а в його взаємозв'язку з іншими методичними явищами в їхній (під)системі (з подальшим його вивченням), відповіді студентів засвідчують фрагментарність їхніх декларативних та процедурних методичних знань. Виникає запитання про рівень сформованості у студентів системного мислення.

Відповідь на це запитання я знайшла в такому явищі сьогодення як «кліпове мислення», що є результатом інформаційного вибуху кінця 90-х років XX століття. Це різновид мислення сучасної молоді, яке впливає на сприймання оточуючого світу, на здатність до аналізу інформації, на систему морально-етичних цінностей. Так, при кліповому мисленні оточуючий світ сприймається як мозаїка розрізнених, мало пов'язаних між собою фактів. Звикнувши до того, що вони постійно, як у калейдоскопі, змінюються, людина відчуває постійну потребу в нових фактах. Щодо аналізу інформації, то людина з кліповим мисленням не може тривалий час зосереджуватися на інформації, у неї знижена здатність до аналізу. Характеризуючись домінуванням візуальних символів над логікою та заглибленням у текст, кліпове мислення негативно впливає на успішність учіння, послаблює почуття співпереживання, відповідальності, спричинює неуважність, гіперактивність, дефіцит уваги тощо.

Останні пару років університетські викладачі всього світу б'ють

тривогу – сьогоднішні студенти практично не здатні сприймати лекції, якщо вони не супроводжуються яскравими презентаціями; текст із підручника без виділених речень і наочних графіків для багатьох студентів є занадто складним. Навіть бізнес-презентації великих світових компаній містять мінімум тексту з максимумом інфографії – з метою миттєво донести інформацію. Щорічно люди стають все більше візуально орієнтованими, що є об'єктивним наслідком цифрового прогресу.

Цей прогрес негативно вплинув і на традиційну читацьку аудиторію. Вчені Принстонського університету виявили, що читачі електронних книг з великими труднощами сприймають текст, надрукований на звичайному папері. Свій негативний внесок у цей процес здійснюють і аудіокнижки.

Водночас при цьому спостерігається ефект зворотної дії : орієнтуючись передусім на сучасну молодь, з'явилися серії книг, написаних у стилі спілкування в чатах, ICQ чи щоденникових записах, знімаються фільми, зрежисовані на принципах кліпової техніки. Текст, зокрема в статтях, є сильно фрагментованим, розбитим на смислові блоки обсягом у 2-3 абзаци, насиченим великою кількістю коротких фраз, оскільки його головне завдання – створити у читача не логічне, а емоційне ставлення до змісту.

Одним із наслідків екранної, кліпової, аудіовізуальної сублімованої масової культури стала втрата у більшості молоді інтересу та здатності до читання, без якого освіта у ВНЗ унеможливується, тим паче що сучасні освітні технології (при зміні знаннєвої парадигми навчання діяльнісною) передбачають збільшення самостійної навчальної роботи студентів за рахунок зменшення аудиторних годин.

Проблема сприймання тексту для сучасної науки є однією з ключових. Читання тексту потребує вмінь орієнтуватися в композиції, авторських відступах, других планах, аллюзіях, прецедентності тощо, які в комплексі складають «текстову компетентність». Щодо іноземної мови остання проявляється в оволодінні текстознавчою понятійною базою виучуваної мови, вміннями системного аналізу текстів різних стилів і жанрів, в опрацюванні представлені в тексті інформації згідно з певними вимогами, у створенні власних текстів на основі поданих тощо.

Таким чином, текстоцентричний підхід має стати провідним у навчанні у вищій школі, адже тексти є основною одиницею навчання фахових дисциплін майбутніх фахівців, зокрема вчителів / викладачів іноземних мов.

Література

1. Бігич О. Б. Гіпертекстові технології на лекціях з методики викладання іноземних мов / О. Б. Бігич // Педагогічний процес : теорія і практика : Зб.

наук. праць. – Вип. 3. – К. : Вид-во П/П «ЕКМО», 2006. – С. 46-54.

2. Бігич О. Б. Електронна презентація лекційного матеріалу з методики викладання іноземної мови : лінійний та гіпертекстовий формати / О. Б. Бігич // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – Вип. 11. – С. 164-171.

3. Бігич О. Б. Електронні vs. друковані навчальні посібники : технологія розробки й написання та результати апробації / О. Б. Бігич // Наука і освіта: [спецвипуск] : проект д. пед. н. проф. Е. Е. Карпової «Сучасна вища освіта в умовах реформування : проблеми, теорія, практика». – 2010. – № 7 / LXXXXIY. – С. 30-32.

4. Бігич О. Б. З досвіду використання Power Point у лекційному курсі «Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах» / О. Б. Бігич // 60 років ЮНЕСКО : погляд у майбутнє : Тези доповідей наукової конференції кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 85-87.

5. Бігич О. Б. Мультимедійне забезпечення лекції як комплекс засобів активізації пізнавальної діяльності студентів / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 18-21.

6. Бігич О. Б. Мультимедійний електронний навчальний посібник «Урок англійської мови в початковій школі» : досвід розробки та результати апробації / О. Б. Бігич, С. М. Назаров // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 106-110.

7. Бігич О. Б. Результати апробації мультимедійного електронного посібника «Планування уроку англійської мови в початковій школі» / О. Б. Бігич // Perspektywiczne opracowania nauki i techniki – 2007 : Materiały III Międzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji. – Tym 7. Pedagogiczne nauki. – Przemysł : Nauka i studia, 2007. – С. 26-27 чи електронний ресурс з режимом доступу : http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Pedagogica/23819.doc.htm

8. Быданов В. Е. Актуальные проблемы обучения в вузе студентов младших курсов / В. Е. Быданов : [Електронне джерело]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm

9. Клиповое мышление. Что это такое? : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-8011/>

10. Мартынова В. Тенденции в психологии развития общества : клиповое мышление нового поколения / В. Мартынова : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kabmir.org/social-psychology/2570-klipovoe-myshlenie-novogo-pokolenia.html>

11. Овчинникова О. И. Формирование текстовой компетенции на родном (русском) и иностранном (английском) языках у учащихся старшей ступени обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олеся Ивановна Овчинникова. – Орел, 2010. – 299 с. : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-tekstovoi-kompetentsii-na-rodnom-russkom-i-inostrannom-angli->

12. Семёновских Т. В. «Клиповое мышление» – феномен современности / Т. В. Семёновских : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>

Брикова О. О.

Гімназія «Інтелект», Горлівка

НАПРЯМКИ Й ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛЬНОГО ТА ДОПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Основним структурним компонентом профільного навчання є напрям. Профільність визначається як добором предметів, так і їх змістом. Зміст кожного профілю має інваріативну і варіативну частини, до складу яких входять : базові загальноосвітні предмети, профільні загальноосвітні предмети та курси за вибором. Сукупність цих предметів має забезпечувати як загальноосвітню підготовку, так і спеціалізовану поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності [1, с. 136].

Запровадження профільного навчання передбачає оновлення змісту освіти, розробку нових засобів його реалізації (Державний стандарт, навчальні плани, програми, підручники, методичні посібники тощо), зміну освітніх методик і технологій, відповідну підготовку кваліфікованих кадрів, створення чіткої системи допрофільної підготовки учнів з метою забезпечення свідомого аргументованого вибору учнями окремого профілю [там само, с. 139].

Реалізація профільної освіти та поглибленого вивчення іноземної мови в гімназії «Інтелект» базуються на вимогах Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа), Концепції профільного навчання в старшій школі, постанови Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 р. № 1717 «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання та профілізацію старшої школи», Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (наказ МОН України від 23 листопада 2011 р. №1392), Концепції навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі, Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів II ступеню з поглибленим вивченням окремих предметів (наказ МОН № 616 від 23.05.2012 р.).

У зазначених документах закладено нові підходи до організації освіти в старшій школі, яка має функціонувати як профільна. В гімназії «Інтелект» існує як філологічний, так і нефілологічні профілі (історико-правовий, економічний, хіміко-біологічний). Кількість годин

на підготовку з іноземної (англійської мови) збільшена, у порівнянні з групою історико-правового профілю, за рахунок варіативного шкільного компонента. Профільні предмети вивчаються поглиблено. Особливостями вивчення є : більш глибоке і повне опанування понять, законів, теорій, передбачених стандартом освіти – дотримання системного викладання навчального матеріалу, його логічного упорядкування; широке використання знань із споріднених предметів, організація дослідницької, проектної діяльності учнів. Саме поглиблене вивчення циклу предметів запобігає вузькій спеціалізації, яка здебільшого не відповідає реальним потребам, інтересам старшокласників (нерідко їх цікавить не один предмет, а група предметів, не одна професія, а низка близьких професій).

Профільне навчання іноземної мови передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення предмета. Впровадження в практику вивчення англійської мови починається з основної школи :

- 5-11 класи : Практична граматики англійської мови / Факультатив
- 10-11 класи : Країнознавство / Спеціальний курс
- 10-11 класи : Ділове англійське мовлення / Курс за вибором.

Починаючи з основної школи вивчається друга іноземна мова (німецька / французька).

Однак, викладання англійської мови через факультативні курси та курси за вибором має основну проблему, з якою зіштовхуються як вчителі, так і учні. Наприклад, щоб зацікавити учнів у вивченні курсу «Практична граматики англійської мови», учителі використовують матеріал, який пропонується на офіційних сайтах Cambridge, Longman, Macmillan, Oxford University Press та активно використовують навчальні посібники цих видавництв. Однак, забезпечити повністю учнів посібниками з граматики не є можливим через відсутність спонсорських коштів. Таким чином, вчителі мають готувати значну кількість роздавального матеріалу для забезпечення якісного викладання предмета.

Гімназія «Інтелект» активно співпрацює з кафедрами Горлівського інституту іноземних мов «Донбаського державного педагогічного університету». Учні навчального закладу беруть активну участь в студентських науково-практичних конференціях. Саме поглиблене вивчення предмета, курси за вибором допомагають гімназістам показати високий рівень знань під час захисту наукових робіт.

Здійснюється співпраця з Корпусом Миру США. У 2010 році в рамках Проекту навчання англійської мови волонтер Корпусу Миру США в Україні Джон Еспозіто був залучений до викладацького складу як повноправний співробітник гімназії, який реалізовував вимоги чинних програм та Державного стандарту.

Відповідно до Концепції профільного навчання допрофільна підготовка здійснюється у 5-9 класах з метою професійної орієнтації учнів, сприяння усвідомленому вибору ними напряму профільного

навчання у старшій школі.

Основними складовими допрофільної підготовки є вивчення окремих предметів на диференційованій основі, курси за вибором, інформаційна робота, профільна орієнтація.

Форми реалізації допрофільної підготовки такі :

- активні та інтерактивні уроки;
- факультативи, предметні гуртки, секції;
- виставки, конкурси, наукові товариства учнів, Мала академія наук (МАН);
- науково-практичні конференції;
- предметні олімпіади, конкурси, турніри.

Успішність реалізації допрофільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів можлива при дотриманні певних умов, а саме :

- створенні відповідної нормативно-правової бази;
- навчально-методичному забезпеченні допрофільної підготовки (навчальні програми курсів за вибором та факультативів, орієнтовні навчальні плани для деяких можливих профілів навчання, підручники, навчальні й методичні посібники, методики, засоби навчання).

Власне, курси за вибором, факультативи повинні допомогти учням реально оцінити свої можливості і зорієнтувати їх на подальший вибір профілю навчання.

Зміст курсів за вибором допрофільної підготовки має містити цікавий пізнавальний і розвивальний матеріал, який виходить за рамки навчальної програми. Програми таких курсів можуть розробляти самі вчителі, урахувуючи інтереси своїх учнів.

Але в цьому напрямку ми як раз і стикаємось з проблемами допрофільної освіти, оскільки майже немає вибору програм факультативів та курсів за вибором для допрофільних класів (Перелік навчально-методичної літератури, лист МОН № 1/9-573 від 23.08.13 року).

У переліку навчально-методичної літератури вказано лише дві програми, призначені для роботи в допрофільних класах :

- Програма факультативного курсу «Літературна мозаїка» для учнів 5-8 класів загальноосвітніх навчальних закладів, спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв (допрофільна підготовка), Лист ІТЗО від 23.11.2011 № 1.4/18-Г-780 [2];
- Програма факультативного курсу «Навчання ситуативного спілкування» для учнів 6-7 класів загальноосвітніх навчальних закладів, спеціалізованих шкіл, гімназій, ліцеїв (допрофільна підготовка), Лист ІТЗО від 23.11.2011 № 1.4/18-Г-781 [2].

Для порівняння наведено розроблені вчителями гімназії та подані на затвердження в Донецький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти дві авторські програми, які відповідають інтересам учнів гімназії : «Ділове спілкування» та «Розвиток навичок писемного

мовлення». Однак процес експертної оцінки ще триває (3 роки). Деякі вчителі вже встигли змінити своє місце роботи, і, звичайно, більш не зацікавлені в подальшій реалізації цього матеріалу. Таким чином, можна сказати, що мотивація для підготовки і перепідготовки вчителів до роботи в умовах допрофільної та профільної освіти знижується або взагалі відсутня.

Література

1. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : лекційно-практичний курс : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Я. Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2008. – 340 с.

2. Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в основній і старшій школі у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою у 2013/2014 навчальному році [Електронний ресурс] – Режим доступу : mon.gov.ua

Винокурова В. В.

Донецкий национальный технический университет

ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

Современные условия подготовки специалиста требуют формирования не только профессиональных навыков и умений, но и достаточного уровня владения коммуникативной компетенцией. Для специалиста с высшим образованием обязательным условием дальнейшего профессионального роста является также высокий уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Проблемы изучения и преподавания иностранного языка для специальных целей сегодня стали одной из актуальных областей лингводидактики. Исследования зарубежных (Лопатина Е. А., Мильруд Р. П., Образцов П. И.) и отечественных (Бутева Е. В., Зинукова Н. В., Тарнопольский О. Б.) ученых дают возможность определить стратегии формирования теоретических положений развития дидактики преподавания английского языка для специальных целей.

В нашей статье мы предпримем попытку определить основные дидактические и методические аспекты обучения английскому языку для будущих экологов.

Обучение английскому языку для специальных целей представляет собой организованный процесс реализации образовательного курса для специалистов с целью формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере. Английский язык в специальных целях фактически является английским языком

для обучения : а) на академическую степень (English for academic purposes); б) с целью осуществления успешной карьеры в выбранной профессиональной области (English for occupational purposes); в) в интересах решения индивидуальных жизненных задач (English for individual purposes).

Цели обучения иностранному языку для специальных целей определяются национальным образовательно-квалификационным стандартом для бакалавров и согласуются с Общеευропейскими Рекомендациями языкового образования. При этом цели обучения должны быть адаптированы к конкретной специализации. Предметные сферы, ситуации и типы текстов должны быть конкретизированы в соответствии с будущей работой студентов, академическими и/или профессиональными потребностями и контекстами [3, с. 8]. Таким образом, студенты, обучающиеся по специальности «Экология и защита окружающей среды», должны быть готовы действовать в рамках сфер и ситуаций, связанных с проведением экологических экспертиз, подготовкой экологического анализа окружающей среды, технологических и химических экспертиз, оценки состояния окружающей среды, анализа возможности негативного влияния тех или иных технологических, технических и производственных процессов, принимать участие в экологических и природоохранных мероприятиях (в т.ч. конференциях и семинарах).

По мнению Р. П. Мильруда, подобное понимание сущности обучения английскому языку в специальных целях означает, что образовательный курс английского языка может ориентировать студентов на продолжение образования в иноязычной среде, овладение профессией и осуществление профессиональной деятельности, достижение иных личноcтно значимых перспектив. В таком образовательном курсе, ориентированном на достижение специальных целей

- а) формулируются специфические, значимые для индивида задачи;
- б) учитываются индивидуальные познавательные запросы;
- в) моделируется профессиональный контекст деятельности;
- г) разрабатываются специальные методические приемы;
- д) уточняются компоненты коммуникативной компетенции студентов;
- е) интегрируется овладение языком с овладением профессией [2].

Дидактические и педагогические аспекты обучения английскому языку для специальных целей разрабатываются потому, что все более настоятельной становится задача осуществлять не только языковую программу обучения в образовательном курсе английского языка, но и учитывать запросы личности в профессиональном образовании, а также направления индивидуальной жизненной траектории развития каждого студента [1]. В педагогической теории и практике изучаются новые явления и появляются новые термины :

- information processing («язык как информация» трансформируется в «информацию на языке»);
- content learning (содержанием обучения становится не языковой, а профессиональный материал);
- context learning (овладение языком осуществляется не в общем бытовом, а профессиональном и культурном контексте);
- activity theory (овладение языком осуществляется не как овладение речевой деятельностью, а как овладение профессиональной деятельностью);
- input – output specificity (если «на входе» учащимся предлагается языковая и профессиональная информация, то на выходе ожидаются языковые и профессиональные умения/компетенции).

Студенты, бывшие объектами обучения и воспитания, становятся субъектами учения и одновременно заказчиками образовательных услуг в связи с желанием успешно конкурировать на рынке труда, а также реализовать себя как личность.

Обучение английскому языку будущих экологов должно основываться на необходимости формирования всех видов коммуникативной компетенции (в аудировании, говорении, чтении и письме), но с учетом значимых для специалиста данной сферы профессиональных качеств. В связи с этим мы можем говорить о необходимости выделения тех видов речевой деятельности, где коммуникативные умения должны стать частью профессиональной коммуникативной компетенции.

На наш взгляд, письменная речь является наиболее значимым видом коммуникативной компетенции для будущих экологов. Формирование умений деловой письменной речи является основной составляющей формирования англоязычной коммуникативной компетенции студентов.

Курс обучения английскому языку для экологов в высшем учебном заведении должен быть профессионально направленным и базироваться на основных профессиональных предметах (биоэкология, химия, инженерная экология). В зависимости от содержания профессиональной деятельности начинают доминировать такие формы учебной деятельности, как технический перевод, деловая письменная речь, чтение научной литературы. Разработка соответствующих методических материалов и пособий требует больших усилий не только от методистов, но и лингвистов, поскольку сфера преподавания английского языка для специальных целей оказывается недостаточно разработанной, прежде всего, в лингвистическом отношении. Преподаватели иностранного языка столкнулись с проблемой отбора соответствующих терминов, характерных для узких специальных областей : выявления типичной для профессиональных сфер грамматики, лексических коллокаций, фразовых глаголов и идиом; анализа видов речевой деятельности в специальных целях, жанров и регистров устных и письменных высказываний, профессионального жаргона и сленга.

Таким образом, дальнейшее уточнение и разработка дидактических и педагогических аспектов обучения английскому языку для специальных целей позволит не только поднять качество преподавания иностранного языка в вузе, но и создать условия для дальнейшего личностного и профессионального роста студента. В том числе подготовить выпускника-бакалавра к дальнейшему обучению в магистратуре и аспирантуре.

Литература

1. Астафурова Т. Н. Лингводидактика в высшей школе / Т. Н. Астафурова, А. В. Олянич. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2009. – 552 с.
2. Мильруд Р. П. Обучение языку в специальных целях : сущность, методика, рефлексия [Электронный ресурс] / Р. П. Мильруд. – Режим доступа : iyazuki.ru/2013/05/english-special/#more-10415/
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [кол. авторів]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

Воеводина Н. М.

Мариупольский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основной целью обучения иностранному языку в языковом вузе является подготовка творческих специалистов, свободно владеющих иностранным языком, как в устной, так и в письменной форме его функционирования.

Проблемой обучения иноязычной письменной речи как виду речевой деятельности занимались такие исследователи, как : Н. В. Выготский, И.А. Зимняя, А. Р. Лурия, Н. И. Гез, А. А. Миролюбов, М. В. Ляховицкий, Е. И. Пассов, Е. А. Маслыко, Д. Н. Богоявленский [1; 2; 3; 4; 5; 6] и другие.

Вопрос обучения письменной речи на иностранном языке представляется наименее исследованным из-за долгого отсутствия социального заказа на овладение иноязычным письмом. Между тем, в современном мультилингвальном, поликультурном и информационно-компьютерном мире письменная речь приобретает все большее значение.

В вузах и на факультетах, где иностранный язык изучается как вторая специальность, обучение письму сводится к написанию диктантов.

Общепризнано, что умение писать – это самый трудноприобретаемый навык. Но было бы неверно думать, что навыки письма появляются сами по себе, что они возникают автоматически из других языковых навыков, например, таких как говорение.

В своей публикации Ю. В. Колбышева уделяет особое внимание

отличительным особенностям, которые существуют между письменной и устной речью [5]. Остановимся на некоторых из таких особенностей. При письменной речи обучаемый находится наедине с самим собой, а устная речь предполагает взаимный контакт двух и более собеседников. Письменное высказывание адресовано, как правило, к незнакомой аудитории, а устное – к конкретному собеседнику. Во время беседы, если есть языковые затруднения, то можно использовать невербальные средства. При письме же надо найти такие слова, фразы, определенные языковые структуры, которые бы наиболее точно передали наши мысли. Надо учитывать и временной фактор, так как речевое высказывание в пять раз быстрее письменного. Речь спонтанна, а при письме требуется время на размышление, совершенствование той или иной мысли.

Письмо является как целью, так и средством обучения. Письмо используется как средство обучения, если речь идет о контроле знаний в области грамматики либо словарного запаса. Письмо же как цель, то есть овладение принципами построения письменного высказывания на иностранном языке, выработка умений и навыков свободно и правильно выражать мысли на иностранном языке в письменной форме, ориентировано как на результат, так и на процесс обучения написанию (текстов).

Текст является продуктом письма как вида речевой деятельности. Поэтому коммуникация автора текста с его адресатом будет тем успешнее, чем удачнее написан текст.

При обучении письменному высказыванию формируются умения реализовывать логико-композиционную и логико-смысловую структуру письменного текста. Форма письменного текста может быть самой разнообразной : приглашение, поздравление, объявление, заметка, письмо, рассказ, доклад, реферат и т. д.

В формировании навыков письменной речи можно выделить несколько этапов : предварительный, первый, второй и третий этапы.

На предварительном этапе происходит обучение правописанию, каллиграфии.

Первый этап включает формирование умений построения предложения. После изучения порядка слов в предложении студентам предлагается задание закончить предложения путем добавления слов к образцу или частичной замены этого образца. На этом этапе студентов учат соединять простое предложение в сложносочиненное или сложноподчиненное.

На втором этапе у студентов формируются умения и навыки написания абзаца. Студентам предлагают такие задания, как : логически соединять простые и сложные предложения.

Третий этап предполагает логическое соединение двух и более абзацев в единое целое. На этом этапе студенты получают задание написать короткие рассказы по определенным темам : описать место,

характер героя, ситуацию.

Далее студентов учат воспроизводить какую-либо историю, ее часть, основные факты с использованием ключевых слов, а также не только воспроизводить отдельные события, но и выражать собственный подход, свое понимание или давать свой вариант концовки абзаца.

И наконец, студентов учат тому, как подводить итог, делать выводы, писать предисловие или послесловие. При выполнении данных заданий студенты получают возможность свободно выразить свои мысли, пополнить свой словарный запас. Письмо усиливает эффект закрепления и запоминания информации, что служит как вспомогательный элемент для структурирования умственных операций, мыслей и их упорядочения.

При обучении письменной речи важно не только научить студентов правильно использовать лингвистические единицы и формы, но и учитывать, кому адресован данный текст, и как его сделать более доступным для понимания.

Литература

1. Выготский Н. В. Психологические особенности обучения письму детей младшего школьного возраста / Выготский Н. В. // Вопросы психологии. – 1998. – № 6.
2. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : Учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
3. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко и др. – К. : Высшая школа, 1976. – 281с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Колбышева Ю. В. Некоторые особенности обучения письму на иностранном языке студентов неязыковых специальностей / Ю. В. Колбышева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 1 (Ч. 1). – С. 70-72.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. – Ростов-на-Дону, 1998. – 480 с.
7. Настольная книга преподавателя иностранного языка : Справочное пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск : Высшая школа, 1996. – 522 с.
8. Швец Л. Г. Письмо и письменная речь в обучении иностранным языкам / Л. Г. Швец // Гуманитарные науки. – 2012. – № 4 (31). – С. 71-74.

ПРОФИЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ РАБОТЫ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ЦЕНТРА ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРЛОВСКОГО ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Значение современной профильной школы состоит в том, чтобы помочь учащимся правильно выбрать профиль обучения в старших классах и в целом свою будущую профессию.

Под выбором профиля понимают личностное самоопределение старшего школьника относительно дальнейшего направления обучения с учетом интересов, потребностей, склонностей. Составляющими компонентами выбора профиля являются: а) реализация индивидуального маршрута предпрофильной подготовки; б) формирование личностного портфолио; в) психолого-педагогическая консультация и диагностика; г) изучение информационной карты сети; д) проведение профильной ориентации; е) самоопределение [1, с. 168].

Для дальнейшего изучения вопроса профильного самоопределения остановимся на одном из основных его компонентов – профильной ориентации. Это понятие вошло в современную науку и школьную практику совсем недавно и только получает распространение. Разработчиками данной проблемы являются А. Г. Каспаржак, Н. Ф. Родичев, С. Н. Чистякова и др., а научные работы И. С. Артюховой, О. Б. Даутовой, С. П. Ильиной, В. И. Лях, О. В. Меттус, С. В. Рывкиной, О. В. Пискуновой, А. П. Тряпициной, Т. В. Черниковой, Л. Ф. Шеховцовой посвящены таким ее аспектам, как определение целей, структуры, способов и условий успешной реализации профильного самоопределения учащихся.

Под профильной ориентацией, вслед за О. Б. Даутовой, мы будем понимать «специально организованную деятельность, направленную на оказание учащимся психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей школы, в учреждениях профессионального образования» [1, с. 168].

Цель профильной ориентации – поддержка школьника в выборе профиля. Она является частью профессиональной ориентации, проводится в 8-9 классах и имеет следующее содержание : проведение информационной работы, обучение способам принятия решений о выборе индивидуального образовательного маршрута, выявление основных затруднений выбора профиля, определение готовности к

самостоятельному выбору профиля обучения, определение реальной проблемы личностно-профессионального самоопределения, изучение индивидуально-психологических особенностей учащегося, изучение мира профессий, определение психологической готовности к личностно-профессиональному самоопределению, коррекция психологической готовности к личностно-профессиональному самоопределению, коррекция выбора [там же, с. 178].

Для успешной реализации данного содержания применяют такие приемы, как : презентация «образовательной карты» территории, работа со схемой альтернативного выбора, обучение школьника «принятию решения», беседа, интервью, сочинение, составление Я-концепции, биографии, диагностика ценностных ориентаций, установок, самооценки, склонностей, способностей, игры, тренинги, кейсы, методики самоопределения и самоанализа, психолого-педагогический консилиум, составление планов, разыгрывание альтернативных сценариев и другие.

Таким образом, можно сделать вывод, что правильно организованная профильная ориентация оказывает влияние на весь последующий процесс формирования профессиональной направленности учащегося.

Однако, как показывает анализ психологической, педагогической и методической литературы, работа в данном направлении в большинстве учебных заведений ведется формально и не является действенным средством определения жизненного пути школьника, построения профессиональной карьеры. Часто выпускники выбирают профессии, которые не соответствуют их склонностям и способностям и не пользуются спросом на рынке труда, что приводит к замедлению процесса профессиональной адаптации, порождая чувство неудовлетворенности собой и профессией.

Одним из наиболее эффективных способов проведения профессиональной и профильной ориентации, на наш взгляд, является сотрудничество школы с вузом. Продемонстрируем в рамках этой публикации формы работы со школами, которые используются Учебно-научным центром заочного обучения и последипломного образования в Горловском институте иностранных языков Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет» и наметим пути их совершенствования.

Основным направлением сотрудничества института со школами являются сегодня подготовительные курсы для учащихся 10-11 классов, которые проводятся на базе нашего института и различаются по длительности проведения – трех-, четырех-, пяти-, шести-, семимесячные и годовые. Целью подготовительных курсов является совершенствование общеобразовательной подготовки учащихся и подготовка их к внешнему независимому тестированию, содействие профильному и профессиональному самоопределению. Нужно

отметить, что 80 % слушателей курсов становятся после их окончания нашими студентами.

Для информирования школьников и их родителей о своих услугах мы используем поездки по школам Донецкой области, ярмарки вакансий, дни открытых дверей, публикации в специализированных изданиях и справочниках, участие в выставках. Нашей целевой аудиторией являются учащиеся 10-11 классов общеобразовательных школ, педагогических училищ и колледжей. Преподаватели и студенты выступают с презентацией и рассказывают о том, что в нашем институте будущие студенты могут получить качественное высшее образование и быть востребованными на рынке труда. В конце презентации учащиеся заполняют анкеты, по которым мы можем судить о качестве проведения встречи, и получают буклеты с полной информацией о вузе.

Очень популярным способом привлечения внимания к вузу является проведение школьных олимпиад в стенах института и подготовка учащихся к ним преподавателями специализированных кафедр. Удачной формой работы в 2013-2014 учебном году явилось проведение пробного независимого тестирования по биологии, истории Украины, иностранным языкам, украинскому языку и литературе, в котором приняли участие 636 учащихся из школ Донецкой, Луганской, Харьковской и Запорожской областей.

В целом, администрации школ идут охотно на сотрудничество с вузом и у нас уже сложились добрые партнерские отношения с целым рядом школ.

Если же говорить о дальнейших перспективах, то работа должна начинаться еще в основной школе (8-9 классах) с предпрофильной подготовки, когда значительной части учащихся уже предстоит выбор учреждения профессионального образования. Для этого необходимо :

- максимально использовать диагностику и самодиагностику учащихся, привлекая потенциал кафедры психологии нашего института, психологов и учителей школ;
- расширять географию сотрудничества не только со школами Донецкой области, но и других областей Украины;
- ориентироваться на работу в школах с помощью программ довузовской подготовки в режиме онлайн;
- открывать в школах специализированные профильные классы, обучение в которых помимо дополнительных знаний, навыков и умений будет давать учащимся представление о будущей профессии учителя.

Особое внимание следует уделить проведению совместных деловых игр, а также совместному участию в конференциях и других научных мероприятиях преподавателей и студентов, с одной стороны, учителей и учеников школ – с другой.

Таким образом, профильная ориентация является обязательной составляющей профессиональной ориентации в современной

профильной школе. И она может полноценно осуществляться и правильно ориентировать учащегося в выборе профессии только при взаимодействии всех общеобразовательных учреждений и, в первую очередь, школы и вуза.

Литература

1. Даутова О. Б. Самоопределение личности школьника в профильном обучении : Учебно-методическое пособие / Под ред. А. П. Тряпицкой. – СПб. : КАРО, 2006. – 352 с.

Голуб І. Ю.

Національний університет «Львівська політехніка»

ЗАСТОСУВАННЯ РЕФЛЕКТИВНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Виконання фахівцями з іноземних мов (ІМ) своїх професійних завдань, пов'язаних з участю чи посередництвом у міжкультурній комунікації (МКК), вимагає від них високого рівня соціокультурної компетенції (СКК) як здатності того, хто вивчає ІМ, адекватно розуміти і інтерпретувати експліцитно й імпліцитно виражену соціокультурну інформацію при опосередкованому і безпосередньому спілкуванні з представниками іншої культури на основі сформованої в них системи знань, умінь, відношень і орієнтацій [2, с. 5].

У результаті проведених нами теоретичних і практичних досліджень було розроблено методику, яка дозволяє ефективно формувати СКК – методику соціокультурної сенсibilізації. Вона полягає в усвідомленні студентами впливу культури на сприймання людиною світу, мову і спілкування та у розвитку їхньої чутливості до форм вияву соціокультурних явищ у мові і комунікації [1, с. 73-83].

Методика соціокультурної сенсibilізації знайшла своє втілення у курсі «Міжкультурна комунікація», який читається на завершальному етапі підготовки майбутніх перекладачів на кафедрі прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка».

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних експертів з проблем МКК і перекладу, спостереження за навчальним процесом та власні наукові дослідження дозволили нам визначити розділи навчального курсу та їх основний зміст :

1. Культура як універсальна орієнтаційна система. Відмінності між культурами (Культура як колективне і стандартизоване конструювання людьми свого життєвого простору. Критерії порівняння культур і культурні стандарти.).

2. Особливості сприймання людиною навколишнього світу, рідної та іноземних культур. (Суб'єктивність і культурна детермінованість

людського сприймання).

3. Розкриття специфічних соціокультурних значень лексичних одиниць, мовленнєвих дій і стандартів поведінки. (Денотативне і конотативні значення слів. Відмінності у конотативних значеннях слів як причина міжкультурних непорозумінь.).

4. Механізму порівняння явищ у різних культурах. (Порівняння явищ у різних культурах за допомогою функціонального еквівалента порівняння, аналіз порівнянь.).

5. Механізм міжкультурного спілкування і подолання непорозумінь. (Усвідомлення механізму міжкультурного спілкування і схеми виникнення можливих непорозумінь, аналіз ситуацій міжкультурних непорозумінь виявлення лінгвістичних та культурологічних факторів, які впливають на їхнє виникнення.).

6. Вплив соціокультурних факторів на здійснення перекладу. (Можливість досягнення прагматичної адекватності перекладу за умови врахування соціокультурних факторів і вироблення стратегій поведінки перекладача.).

Якбачимо із списку розділів курсу навчальний предмет «Міжкультурна комунікація» передбачає засвоєння студентами комплексу теоретичних знань, які стосуються міжкультурного спілкування загалом без огляду на конкретні культури, але які необхідні учаснику і посереднику у міжкультурному спілкуванні, тому що вони розкривають студентам механізми МКК.

Проте засвоєння студентами інформації з теорії МКК ще не гарантує їм успіху в реальному спілкуванні. Без вправлення у застосуванні цих знань у ситуаціях міжкультурного спілкування неможливо оволодіти уміннями, а без умінь неможливе формування СКК. Таке вправлення у застосуванні студентами загальних теоретичних знань із МКК є можливим лише за умови роботи українських студентів з автентичними іншомовним матеріалами, коли створюється прецедент міжкультурного спілкування, що правда не безпосереднього, а опосередкованого цими матеріалами. Важливими є не стільки матеріали самі по собі, а те, як, використовуючи методику розвитку соціокультурної сенсibilізації, навчити студентів за допомогою навчальних матеріалів відкривати для себе та інтерпретувати іноземну культуру, а також усвідомити вплив механізмів і закономірностей міжкультурного спілкування на поведінку його учасників. Для позначення цих аналітичних операцій ми використали термін соціокультурна рефлексія [1, с. 32-37].

Із вказаного вище випливає, що найефективнішим підходом до засвоєння студентами теоретичних знань з МКК і до формування у них на цій основі соціокультурних умінь є рефлексивний підхід. На нашу думку, його можна успішно застосовувати на всіх етапах і рівнях вивчення курсу МКК. Відповідно до цього характерною ознакою завдань/вправ, які виконуються на практичних заняттях курсу МКК,

є наявність етапу рефлексії, спрямованої на вплив іноземної культури на ІМ, рідної культури на рідну мову та взаємодію культур і мов при міжкультурному спілкуванні. Рефлексія є окремою обов'язковою фазою завдання / вправи [там само, с. 85].

Соціокультурна рефлексія відбувається переважно у процесі евристичної бесіди викладача зі студентами під час або після виконання завдання шляхом постановки викладачем специфічних питань, що спонукають студентів до цієї аналітичної операції. Вона проходить з позиції учасників або посередників міжкультурного спілкування. Результатом процесу рефлексії є підвищення рівня соціокультурної сенсibilізації студентів і вироблення ними стратегій поведінки у міжкультурному спілкуванні та в розкритті явищ чужої культури.

Приклади завдань з соціокультурною рефлексією, які можна виконувати як на практичних заняттях з ІМ, так і на практичних заняттях/ семінарах до лекційного курсу «МКК», можна знайти у наших статтях у журналі «Іноземні мови» (2009 № 1; 2011 № 1; 4, 2012 № 4).

Отже, для формування у майбутніх фахівців з ІМ СКК їм необхідно оволодіти загальними теоретичними знаннями з МКК і вчитись застосовувати ці знання у змодельованих на практичних заняттях ситуаціях міжкультурного спілкування. Це можливо за допомогою спеціальних вправ/завдань з соціокультурною рефлексією. Тому ефективне викладання курсу «МКК» передбачає застосування рефлексивного підходу у навчанні.

Література

1. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетенції у процесі вивчення німецької мови після англійської : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Іванна Юрїївна Голуб. – К., 2010. – 373 с.
2. Могилевцев С. А. Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 : теорія і методика навчання – германські мови / С. А. Могилевцев. – Минск : Минский ГЛУ, 2002. – 18 с.

Давыденко Ю. Е.

Кучма М.

*Приднепровская государственная академия
строительства и архитектуры, Днепропетровск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В настоящее время отсутствует единая украинская концепция обучения иностранным языкам взрослых людей, например, такая, как

в Германии, Финляндии, Швеции. В недостаточной степени проводятся соответствующие исследования как для общества в целом, исходя из социального заказа, так и для решения локальных образовательных задач.

Как известно, часть людей реализуется в молодом возрасте, но многие раскрываются постепенно, накапливая знания, опыт, умения и навыки в течение всей своей жизни. Андрагогика как наука о личностной самореализации человека в течение всей его жизни способствует раскрытию личности, помогает найти свое место в жизни, реализовать свои скрытые способности [1, с. 2].

Современная наука выделяет следующие основные принципы андрагогики [2, с. 156-158] :

1. Принцип приоритетности самостоятельного обучения. Для того чтобы практически использовать этот принцип, необходима значительная предварительная подготовка – составление программ обучения, подбор и тиражирование учебного материала, приобретение и создание обучающих компьютерных программ. Здесь недостаточно составления списка литературы. Этот принцип обеспечивает для взрослого человека возможность неспешного ознакомления с учебными материалами, запоминания терминов, понятий, классификаций, осмысления процессов и технологий их выполнения. Значительную помощь в этом оказывает современное дистанционное обучение.

2. Принцип совместной деятельности обучающегося с одноклассниками и преподавателем при подготовке и в процессе обучения. Отправной точкой процесса обучения является выявление потребностей обучающихся и производственных потребностей. Интервью обучающего (аналитика, когнитолога), групповые обсуждения позволяют выявить эти потребности. Причем необходимо выяснение четырех точек зрения на предмет обучения : самого обучающегося (или нескольких обучающихся при групповой учебе), его руководителя, подчиненного и партнера (того, с кем связан обучающийся внутрифирменными производственными связями).

3. Принцип использования имеющегося положительного жизненного опыта (прежде всего социального и профессионального), практических знаний, умений, навыков обучающегося в качестве базы обучения и источника формализации новых знаний. Этот принцип основан на активных методах обучения, стимулирующих творческую работу обучающихся. С другой стороны, внимание должно уделяться и индивидуальной работе – написанию работ типа рефератов, кейсов (по некоторому заданному шаблону), созданию методических схем и описаний, которые затем могут быть проработаны до стандарта предприятия. Индивидуальная работа заключается и в диалоге обучающегося и преподавателя (аналитика, когнитолога), направленном на взаимную передачу информации и знаний. При этом осуществляется

формализация эмпирических знаний.

4. Принцип корректировки устаревшего опыта и личностных установок, препятствующих освоению новых знаний. Может быть использован как профессиональный, так и социальный опыт, который вступает в противоречие с требованиями времени, с корпоративными целями. Например, высококвалифицированный специалист может быть настроен на индивидуальную работу, на скрытие личностных знаний, неприятие новых перспективных работников, видя в них угрозу для своего личного благополучия. В таких случаях необходимы беседы, убеждение в несостоятельности привычного, формирование новых точек зрения, раскрытие новых перспектив и пр., т.е. воспитательные мероприятия.

5. Принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей, с учетом социально-психологических характеристик личности и тех ограничений, которые налагаются его деятельностью, наличием свободного времени, финансовых ресурсов и т.д. В основе индивидуального подхода находится оценка личности обучающегося, анализ его профессиональной деятельности, социального статуса и характера взаимоотношений в коллективе. Предварительные интервью, анкетирование, тестирование позволяют построить социально-психологический портрет обучающегося.

6. Принцип элективности обучения. Он означает предоставление обучающемуся свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов обучения.

7. Принцип рефлексивности. Этот принцип основан на сознательном отношении обучающегося к обучению, что, в свою очередь, является главной частью самомотивации обучающегося.

8. Принцип востребованности результатов обучения практической деятельностью обучающегося. Прежде всего, это востребованность приобретенных обучающимся знаний, умений, навыков хозяйственной, производственной деятельности предприятия. Исходя из этого принципа, перед планированием и организацией обучения необходимы исследование и анализ деятельности, что позволит сформулировать цели и задачи обучения.

9. Принцип системности обучения. Он заключается в соответствии целей и содержания обучения его формам, методам, средствам и оценке результатов. Системность можно понимать и как систематичность, т.е. непрерывность или регулярность обучения, причем с учетом результатов предыдущей учебы и новых потребностей в обучении.

10. Принцип актуализации результатов обучения (их скорейшее использование на практике). Исполнение этого принципа обеспечивается предыдущими принципами – системности, практической востребованности результатов обучения, индивидуального подхода,

использования наработанного опыта.

11. Принцип развития обучающегося. Обучение должно быть направлено на совершенствование личности, создание способностей к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности человека.

Для максимально эффективного достижения целей андрагогики необходимо деление взрослых по различным возрастным категориям (поколениям). Социальная наука выделяет три возрастных категории : до 25 лет, от 25 до 45 лет, свыше 45 лет.

Первая категория делится на две группы – имеющие и не имеющие профессионального образования. Соответственно, первым необходимо дать это образование с тем, чтобы они включились в профессиональную деятельность, организовав производственные учебные классы.

Вторым следует создать условия для повышения профессионального уровня. Вторая категория имеет профессиональное образование и опыт работы, для нее актуально профессиональное развитие, реализация потенциала.

Третья категория взрослых, несмотря на то, что она достигла определенного социального и профессионального статуса, также требует постоянного, адаптивного по характеру обучения, но это обучение во многих случаях невозможно без взаимодействия с первой и второй категорией, в ходе которого осуществляется взаимообучение.

Для каждой категории необходимо установить требуемые цели, подходы, методы обучения, определить взаимодействие работников, относящихся к различным категориям, установив, например, отношения наставничества.

Литература

1. Маслова В. В. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.
2. Рукавишникова Е. Л. Некоторые аспекты обучения взрослых / Е. Л. Рукавишникова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 156-158.

Дубровкіна І. Ю.

Донецький національний університет

ON SOME ASPECTS OF INTEGRATING CONTENT AND LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Content and Language Integrated Learning (CLIL) involves teaching a curricular subject, which can be entirely unrelated to language learning,

through the medium of a language other than that normally used. CLIL is taking place and has been found to be effective in all sectors of education from primary through to adult and higher education. Its success has been growing over the past 10 years and continues to do so. Teachers working with CLIL are specialists in their own discipline (fluent speakers of the target language, bilingual or native speakers) as well as traditional language teachers, working in partnership with other departments to offer CLIL in various subjects. The key issue is that the learner is gaining new knowledge about the 'non-language' subject while encountering, using and learning the foreign language. The methodologies and approaches used are often linked to the subject area with the content leading the activities.

It should be noted that CLIL is seen not simply as an approach to foreign language (FL) teaching but as an integrated form of teaching content and language. Not only does the content subject provide content for the language learning process; moreover, the fact that content is analysed from different cultural perspectives offers opportunities for intercultural learning and thus gives a new quality to classroom work. The experience available shows that both linguistic and content subject competence can be promoted within this integrated concept more effectively than when content and language are taught in isolation.

As CLIL requires new kinds of collaboration between subject specialists and language specialists, it is important to acknowledge that new kinds of pedagogical practices are also required and that interdisciplinary meanings have to be negotiated for the role of language in knowledge construction and sharing. In principle, the language learning outcomes in CLIL are considered from a functional and communicative viewpoint, which is in line with the descriptors of the Common European Framework of Reference for Languages (CEF). This implies interactive pedagogical approaches and carefully designed learning tasks, as well as institutional support systems for both students and teachers.

There can be no doubt that a teacher who is expected to teach in a CLIL class needs a specific kind of training which goes beyond the training of a foreign language or content subject teacher.

How can the pedagogical potential of CLIL be defined with respect to improving the quality of foreign language learning? Empirical research has shown that it is superior to traditional foreign language teaching and learning, but also that this superiority has nothing to do with criteria of selection. CLIL is not an elitist approach to language learning; it functions in all learning contexts and with all learners. In most empirical research, the superiority of CLIL is attributed to the greater length of exposure to the foreign language. The more and the longer students use the foreign language, the better they learn it. Undoubtedly, the time factor plays an important role in learning a foreign language. However, it is not the only reason for the CLIL learners' greater success. The pedagogical potential of CLIL is not restricted to the

time factor, but includes other factors, which are equally important.

The predominant among these factors is that CLIL provides a learning environment which makes it possible to realise modern learning theoretical and methodological concepts in an optimal way :

(1) The concept of authenticity relates to both content and interaction. In contrast to traditional language teaching, learners in a CLIL classroom work with the authentic contents of the content subject; in contrast to the traditional classroom, learners interact in the foreign language about the real world around them. This authentic use of the foreign language promotes the language learning process much more than talking about the pseudo real and fictitious contents of the traditional language classroom.

(2) Methodologically, CLIL is strongly geared towards learning strategies and techniques : for example, such techniques like analyzing tables, maps or diagrams, or reading historical sources are applied and thus learned. These strategies are highly important for language learning as well and can lead the learner to a certain degree of independence. Learner autonomy as the highest goal in all education is based to a large extent on the mastery of learning strategies and study skills.

(3) The topics relevant in the content and language classroom help learners understand the relevance of forms of collaboration, which are unknown in the traditional classroom, for example group work or project work. These forms of social learning are regarded as being highly successful in language learning as well.

The potential of CLIL for improving the quality of FL teaching can be seen in the following respects :

- Using the foreign language as the medium of instruction and communication makes the teacher more aware of the learners' linguistic needs and triggers tuned-in strategic language behaviour (for example, teacher's strategies to make input comprehensible and context-embedded).
- The need for constant comprehension checks on the part of the teacher results in high levels of communication between teachers and learners (and among learners themselves).
- CLIL fosters implicit and incidental learning by focusing on meaning and communication, and providing great amounts of input, while at the same time the FL class can keep a complementary focus-on-form approach in the needed language areas.
- CLIL fosters fluency, whereas the typical FL teaching tends to focus on accuracy.
- CLIL stretches the learners' language and language learning potential through, for example, pushing learners to produce meaningful and complex language.
- The need of visual and other types of support for CLIL classes makes the teacher aware of the more general need of cognitive and interactional support that foreign language learners, particularly younger learners,

require.

- The quality of FL teaching is also improved through the implementation of team-work and/or tandem teaching, which require from the FL teacher a continuous reflection on and elaboration of his/her teaching practices.

The following aspects may be seen as conducive to successful FL learning in CLIL :

- Learners benefit from higher quality teaching and from input that is meaningful and understandable.

- CLIL may strengthen learners' ability to process input, which prepares them for higher-level thinking skills, and enhances cognitive development.

- In CLIL, literacy development takes place in the first language, which is cognitively beneficial for the child. Later, literacy skills will transfer to the additional languages.

- In CLIL, the learners' affective filter may be lower than in other situations, for learning takes place in a relatively anxiety-free environment.

- Learners' motivation to learn content through the foreign language may foster and sustain motivation towards learning the foreign language itself.

References

1. Marsh D. Content and Language Integrated Learning : The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. – 2002 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>

2. Wolff D. On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union / CLIL/EMILE : The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. – University of Jyväskylä, Finland. – 2002. – PP. 47-49.

3. <http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/>

4. <http://onestopenglish.com/>

5. <http://lanqua.eu/theme/content-language-integrated-learning-clil>

Дьячкова Я. О.

Київський національний лінгвістичний університет

ФУНКЦІЇ ВЕБ-КВЕСТУ В СИСТЕМІ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ

В Програмі з англійської мови (АМ) для професійного спілкування (English for Specific Purposes (ESP) National Curriculum for Universities) зазначено : «Розширення Європи привело до радикальних змін у

сфері освіти. Створення до 2010 року Європейського простору вищої освіти (Болонья, 1999 рік) висуває складні завдання щодо збільшення мобільності студентів, більш ефективного міжнародного спілкування, легшого доступу до інформації та більш глибокого взаєморозуміння» [1]. Як відомо, забезпечення мобільності студентів є одним з пріоритетних завдань створення Європейського простору вищої освіти, викладених у Сорбонській декларації [2, с. 58]. Вищезазначене актуалізує проблему навчання професійно спрямованого англomовного говоріння (ПСАГ) задля задоволення вимог сучасних нормативних документів, які регулюють освітні процеси у вищій школі (ВНЗ). Зазначимо також, що умови навчання у ВНЗ сьогодні, і, зокрема, на юридичних факультетах, вимагають використання ресурсів мережі Інтернет при вивченні АМ, адже основні напрямки модернізації змісту юридичної освіти спрямовані на створення та використання нових освітніх технологій, що вимагають залучення глобальної мережі.

Ефективність навчання майбутніх правознавців ПСАГ із використанням веб-квесту (ВК) як найоптимальнішого навчального Інтернет-ресурсу може бути досягнута завдяки раціональній побудові системи вправ для відповідного навчання. Ми розглядаємо ВК як проектне навчання, спрямоване на результат, який отримується в процесі розв'язання тієї чи іншої теоретичної або практичної проблеми у середовищі WWW засобами веб-технологій. Розглянемо роль ВК у навчанні ПСАГ. По-перше, зазначимо, що процес навчання ПСАГ реалізується у три етапи (підготовчому, основному, завершальному), кожному з яких відповідає певний етап реалізації ВК як засобу навчання. Підготовчий етап співпадає з етапом «Введення», основний – з етапом «Процес роботи», а завершальний – з етапами «Оцінка» і «Висновки».

ВК як проектне завдання гармонійно інтегрує в практичну аудиторну роботу. Але основна частина роботи над ВК виконується під час самостійної позааудиторної діяльності (СПР), яка включає не лише пошукову роботу студентів, а й вправління. Під час СПР на підготовчому етапі навчання ПСАГ, який містить етап роботи над ВК «Введення», студентам пропонується ознайомитись із загальною інформацією стосовно виучуваної теми, використовуючи анотовані викладачем джерела Інтернету. Кожна група студентів обирає одну актуальну проблему, пов'язану із запропонованою тематикою. Представники груп обирають собі роль, з точки зору якої досліджуватимуть проблему, і вивчають інформацію щодо особливостей своїх рольових функцій і вимог до комунікативної ролі, використовуючи анотовані Інтернет-джерела. СПР на основному етапі (що включає етап «Процес роботи») вимагає від студентів ґрунтовної роботи над проблемою. Представники групи обирають завдання, які вони зможуть виконати з позиції обраної комунікативної ролі, додатково працюють над лексичним і граматичним матеріалом, вивчають матеріали анотованих Інтернет-джерел і

висувають пропозиції щодо вирішення основної проблеми ВК. Група виконує спільну роботу над ВК для отримання кінцевого продукту. На завершальному етапі під час СПР кожен студент оцінює роботу групи, заповнивши Анкету для підсумкового оцінювання ВК.

Зазначимо, що у навчанні ПСАГ за основу беруться вміння, спільні для монологу та діалогу, які сприяють формуванню більш складних умінь в обох видах мовленнєвої діяльності. Етапам навчання ПСАГ відповідають певні типи вправ. Типи вправ організовуються в межах окремої системи, що складається з підсистем, які містять групи вправ, спрямовані на вдосконалення мовленнєвих навичок ПСАГ, розвиток і вдосконалення окремо вмінь монологічного та діалогічного мовлення. Пропонуємо розглянути вправи кожної групи в межах визначених підсистем. Окреслимо роль ВК як засобу навчання ПСАГ при вправлянні на певному етапі роботи з ним і продемонструємо інтеграцію СПР в аудиторну роботу.

В межах першої підсистеми вправ для вдосконалення мовленнєвих навичок говоріння виділимо три групи вправ: 1) вправи для вдосконалення фонетичних навичок говоріння; 2) вправи для вдосконалення лексичних навичок говоріння; 3) вправи для вдосконалення граматичних навичок говоріння. ВК виконує такі функції: візуалізація й аудіалізація інтонаційних моделей, характерних для ПСАГ; контекстне введення мовленнєвих формул і представлення ГС, характерних для ПСАГ та необхідних для презентації результатів ВК; додаткове вправляння з ними під час СПР.

Друга підсистема вправ для розвитку та вдосконалення вмінь професійно спрямованого діалогічного мовлення (ПСДМ) містить 3 групи вправ: 1) вправи для оволодіння діалогічними єдностями (ДЄ); 2) вправи для оволодіння мікродіалогами; 3) вправи для оволодіння професійно спрямованим діалогом. При роботі над виконанням ВК має місце: аудіо- та візуальне пред'явлення типових для ПСДМ комунікативних функцій; контекстне введення типових ДЄ; додаткове вправляння під час СПР; активізація мовного і мовленнєвого матеріалу в умовах мовленнєвої практики; надання аудіовізуальної та інформаційної підтримки під час презентації результатів ВК; забезпечення комунікативно-ситуативної опорою при підбитті підсумків діяльності, формулюванні висновків про успішність ВК.

До третьої підсистеми вправ для розвитку та вдосконалення вмінь професійно спрямованого монологічного мовлення (ПСММ) віднесемо: 1) вправи на з'єднання речень у понадфразову єдність (ПФЄ); 2) вправи для оволодіння мікромонологіями; 3) вправи для оволодіння професійно спрямованим монологічним мовленням. ВК сприяє більш ефективній реалізації цієї мети завдяки: аудіо- та візуальному пред'явленню типових для ПСММ комунікативних функцій; додатковому вправлянню під час СПР; активізації мовного та мовленнєвого матеріалу в умовах мовленнєвої

практики; наданню аудіовізуальної та інформаційної підтримки під час презентації результатів ВК; забезпеченню комунікативно-ситуативною опорою при підбитті підсумків діяльності, формулюванні висновків про успішність ВК.

Таким чином, ВК сприяє гармонійній інтеграції СПР в аудиторну роботу та є ефективним засобом навчання ПСАГ. Вправи для позааудиторного виконання, розроблені на основі інформаційних матеріалів, необхідних для роботи над ВК, відрізняються наявністю аудіовізуальної наочності, яка надається у відібраних Інтернет-джерелах, і мають на меті залучення всіх видів мовленнєвої діяльності, взаємодія яких слугує одній меті – формуванню у студентів професійно спрямованої англомовної компетентності в говорінні.

Література

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
2. Товажнянський Л. Л. Болонський процес : цикли, ступені, кредити / Л. Л. Товажнянський, Є. І. Сокол, Б. В. Клименко. – Харків : НТУ «ХП», 2004 – 144 с.

Зєня Л. Я.

Білоус А. А.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ДІАГНОСТИКА МЕТОДИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

Формування методичної готовності майбутніх учителів до навчання іноземних мов (ІМ) учнів профільної школи (ПШ) має забезпечуватися соціальним і просторово-предметним оточенням, міждисциплінарним характером навчання, відповідними засобами та технологіями, а також реальним іншомовним середовищем – спілкуванням (усним та писемним) із носіями мови, використанням автентичних джерел інформації [4].

Вивчення та аналіз теоретико-методологічних засад методичної підготовки майбутніх учителів до навчання ІМ учнів ПШ дозволили нам виявити особливості професійно-методичної діяльності вчителя ІМ в ПШ і обґрунтувати критерії його методичної готовності до навчання ІМ учнів ПШ.

Критерій визначається в науковій літературі як ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-чого [6, с. 54].

Відправною точкою для визначення критеріїв обираємо складники

методичної готовності майбутніх учителів до навчання ІМ у ПШ як інтегрального особистісного новоутворення, яке забезпечується шляхом набуття спеціальних методичних компетентностей (компетентності в інтегрованому навчанні ІМ, діяльнісної, рефлексивної і інформаційної компетентностей), що ґрунтуються на комплексі ключових, загальнопредметних і предметних (загальних методичних) компетентностей.

Конкретизуємо складові компетентностей, які підлягатимуть вимірюванню в межах нашого дослідження. Виходимо з того, що, попри існування різних думок щодо структури компетентності (В. С. Болгаріна, І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, К. С. Махмурян, В. В. Сафонова, О. М. Соловова, А. В. Хуторської та ін.), її загальновизнаними структурними компонентами з-поміж інших є знання, уміння, якості та здатності особистості.

Спираючись на результати аналізу наукової літератури, до критеріїв сформованості досліджуваної готовності майбутніх вчителів до навчання ІМ у ПШ, услід за Т. І. Койчевою [5], зараховуємо :

- критерій обізнаності як вимір ступеня інформованості, зорієнтованості особистості у предметі і засобах здійснення профільного навчання ІМ на засадах особистісно орієнтованого, індивідуального та диференційованого підходів;
- критерій спроможності як вимір ступеня практичної навченості до реалізації профільного навчання ІМ;
- критерій схильності як вимір ступеня потреби особистості до самореалізації в означеній специфічній сфері професійно-педагогічної діяльності.

Ґрунтуючись на результатах аналізу наукових праць щодо визначення показників готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності (М. В. Алексєєв, А. Ф. Лисенко, С. А. Литвиненко, Т. О. Мельникова, З. Н. Курлянд, В. О. Сластьонін, А. М. Столяренко та ін.) та враховуючи компоненти методичної готовності вчителя до навчання ІМ у ПШ, положення критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, містити інформацію про характер та специфіку діяльності, мотиви та ставлення до її виконання) [3, с. 70] та подані вище критерії, ми виділили показники готовності вчителя.

В межах цієї публікації зупинимося на когнітивному компоненті, який виділяємо у структурі методичної готовності вчителя до навчання ІМ у ПШ за критерієм обізнаності. Когнітивний компонент визначається як система декларативних і процедурних знань змістової і процесуальної сутності профільного навчання ІМ, що складається з таких основних блоків, як-от : знання про роль та місце інтеграції в профільному навчанні ІМ, технології інтегрованого навчання ІМ у старшій школі; знання закономірностей профільно орієнтованого навчання ІМ, особливостей навчання ІМ у філологічному та нефілологічних класах; знання

наукових методів вивчення індивідуальних особливостей і професійних устремлінь та інтересів учнів; знання в галузі інформаційних технологій, їх дидактичних можливостей у профільному навчанні ІМ; знання основних механізмів пізнавальної діяльності, методів самодіагностики та самопізнання; знання індивідуальних і психологічних особливостей старшокласників, сутності індивідуального і диференційованого підходів до профільного навчання ІМ, діагностичних методик, основ психотерапевтичного консультування.

Когнітивний компонент готовності передбачає розуміння вчителем педагогічних завдань, оцінку їх значущості і прогнозування результатів.

Уточнимо специфіку визначення рівня сформованості когнітивного компонента.

Методичні знання розглядаються методистами як системотвірний елемент, оскільки, входячи до контексту вирішення методичного завдання, знання з ІМ, педагогіки, психології та інших суміжних наук інтегруються, отримують певну методичну спрямованість, націленість на вирішення методичного завдання, утворюють систему професійного знання вчителя ІМ [8, с. 11].

При визначенні навчальних досягнень студентів в опануванні декларативних і процесуальних знань аналізу підлягали : 1) обсяг відтвореної інформації та її співвідношення з обсягом, отриманим студентом під час лекцій або інших видів занять; 2) обсяг інформації, здобутої студентом самостійно, вміння працювати з джерелами інформації : книжками, науковою періодикою, електронними засобами отримання інформації; 3) системність та узагальненість уявлень студента про курс, що вивчається; 4) характеристики відповіді студента – цілісність, логічність, точність формулювань, осмисленість, впевненість, аргументованість; 5) ступінь самостійності під час відповіді студента; 6) рівень володіння розумовими операціями – вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки тощо; 7) вміння і досвід творчої діяльності – вміння виявляти проблеми, робити обґрунтовані припущення, застосовувати набуті знання у нестандартних ситуаціях; 8) дієвість знань, що передбачає здатність їх переведення в практичну діяльність; 9) комплексність, яка передбачає синтез знань з різних предметних галузей (філологічних, психолого-педагогічних дисциплін тощо).

Діагностування сформованості у студентів когнітивного компонента готовності відбувалося за рахунок таких методів, як тестування, бесіда, аналіз результатів виконаних студентами індивідуальних науково-дослідницьких завдань, аналіз результатів навчальної діяльності студентів, аналіз самостійної роботи студентів.

Професійні знання утворюють орієнтовну основу методичної дії, яка виступає як уміння застосовувати знання і сформовані способи дії в конкретних умовах навчання. Завдяки досвіду практичної діяльності

низка дій автоматизується і перетворюється на методичну навичку [8, с. 10].

До основних якостей методичного уміння через синтез в ньому теоретичних знань і практичних дій зараховуються усвідомленість і вмотивованість вибору способу виконання педагогічних дій, опора на теоретичні міжпредметні знання [7].

Відповідно до когнітивного компонента і його показників нами було визначено рівні його сформованості у структурі методичної готовності майбутніх учителів до навчання ІМ учнів ПШ.

В довідковій літературі рівень визначається як ступінь, що досягається в розвитку чого-небудь, якісний стан, ступінь його розвитку [1, с. 1032].

В «Енциклопедії освіти» поняття «рівень домагань» трактується як усталене прагнення до досягнення цілей (результатів) певного ступеня складності, що визначається бажаним рівнем самооцінки особистості та рефлексією власних можливостей і здібностей як складових її життєвого досвіду [2, с. 778].

Інтегруючи результати наукових досліджень щодо специфіки визначення рівнів готовності педагога до професійної діяльності та враховуючи досвід власної роботи у вищому навчальному закладі, виділяємо три рівні методичної готовності майбутніх учителів до навчання ІМ у ПШ : низький, середній і високий. Продемонструємо зазначене на прикладі когнітивного компонента методичної готовності (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика рівнів розвитку когнітивного компонента методичної готовності вчителя до навчання іноземних мов учнів профільної школи

Рівень	Когнітивний компонент методичної готовності
Низький	Наявність неповних, розрізнених, несистемних знань про профільне навчання ІМ у старшій школі; наявність здатності відтворити основні поняття, але досить поверхово; відсутність самостійності у відповіді; відсутність здатності самостійно робити висновки; низький рівень знань про дії, які стосуються реалізації професійних функцій вчителя у профільному навчанні ІМ; слабке розуміння ролі і значення вирішення дослідницьких завдань у профільному навчання ІМ; наявність (відсутність) знань для вирішення деяких нескладних дослідницьких завдань і водночас нестійкої спроможності їх застосувати; наявність окремих знань і певного уявлення про можливість використання інформаційних технологій у профільному навчанні ІМ;

	наявність окремих знань про механізми самовдосконалення і саморозвитку; наявність окремих знань про вікові та психологічні особливості старшокласників, методики діагностування їх інтересів і професійних устремлінь; наявність фрагментарних рефлексивних знань; відсутність здатності виконати план дослідження у нестандартній ситуації.
Середній	Наявність достатніх декларативних і процедурних знань про профільне навчання як одну з форм диференціації та індивідуалізації навчального процесу у старшій школі; наявність знань для вирішення дослідницьких завдань у профільному навчання ІМ; наявність певних знань про використання комп'ютера у профільному навчанні ІМ; наявність знань про механізми самовдосконалення і саморозвитку; наявність знань про вікові та психологічні особливості старшокласників, методики діагностування їх інтересів і професійних устремлінь; наявність рефлексивних знань без стійкого усвідомлення доцільності аналізувати свою педагогічну діяльність.
Високий	Наявність глибоких теоретико-методологічних, методичних та прикладних знань щодо специфіки профільного навчання ІМ у старшій школі і технологій його реалізації, вільне орієнтування у наукових джерелах; наявність достатніх знань для вирішення дослідницьких завдань у профільному навчанні ІМ; наявність належних і достатніх знань з упровадження інформаційних технологій у профільне навчання ІМ; наявність достатніх знань про механізми самовдосконалення і саморозвитку; наявність достатніх знань про вікові та психологічні особливості старшокласників, методики діагностування їх інтересів і професійних устремлінь; наявність достатніх рефлексивних знань зі стійкою потребою аналізувати свою педагогічну діяльність.

Кількісних показників виділені рівні набувають за рахунок статистичного аналізу результатів педагогічних вимірювань когнітивного компонента методичної готовності студентів до навчання ІМ у ПШ у сукупності з операційним та мотиваційним компонентами.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
2. Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів

вищих навчальних закладів (теоретико-методологічний аспект) : моногр. / І. Б. Зарубінська. – К. : КНЕУ, 2010. – 348 с.

4. Зєня Л. Я. Система методичної підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Зєня Любов Яківна. – К., 2013. – 589 с.

5. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. І. Койчева. – Одеса, 2004. – 20 с.

6. Попков В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.

7. Практикум по методике преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» / К. И. Саломатов, С. Ф. Шатилов, И. П. Андреева и др.; под общ. ред. : К. И. Саломатова, С. Ф. Шатилова. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.

8. Языкова Н. В. Формирование профессионально-методической деятельности студентов педагогических факультетов иностранных языков : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук: спец. 13.00.02. «Методика преподавания иностранных языков» / Н. В. Языкова. – М., 1995. – 42 с.

Капустина Т. В.

Ульяновский государственный технический университет, Россия

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В реальном общении нам приходится много слушать, и то, насколько точно и полно мы воспринимаем полученную информацию, может определить наши последующие действия. Обучение пониманию звучащей речи – одна из важнейших целей в методике преподавания иностранных языков. Это процесс сложный, требующий от учащегося максимального внимания, а от преподавателя последовательной подготовки к развитию этого вида речевой деятельности. Поэтому необходима методически правильная организация процесса обучения аудированию, а значит перед методикой обучения иностранным языкам стоит задача правильно организовать и спланировать данный процесс, чтобы уровень сформированности аудитивных навыков учащихся отвечал запросам современного общества.

Чем объясняется сложность аудирования как вида речевой деятельности? Во-первых, оно характеризуется одноразовостью предъявления. Во-вторых, мы не можем приспособить речь говорящего к своему уровню понимания. В-третьих, существует целый ряд

объективных сложностей, препятствующих пониманию речи с первого раза. Это трудности, обусловленные условиями аудирования (внешние шумы, помехи, плохая акустика и др.), индивидуальными особенностями источника речи (особенности дикции, тембра, возможные нарушения артикуляции и др.) и языковыми особенностями воспринимаемого материала (использование большого количества незнакомой лексики, идиоматических выражений, специальных терминов, аббревиатур и др.).

Знание вышеперечисленных групп сложностей позволяет правильно оценить уровень трудности аудирования, учесть их при организации учебного аудирования, снять их или создать искусственно, максимально приближая учебное задание к ситуациям реального общения.

В отечественной методике выделяют четыре основных механизма аудирования : речевой слух, память, вероятностное прогнозирование, механизм артикулирования.

Для тренировки указанных механизмов используются следующие упражнения :

1. Повторение иноязычной речи за диктором в паузу или синхронно на том же языке.
2. Аудирование со зрительной опорой, то есть с применением как печатного текста, так и иллюстраций к нему.
3. Направленное аудирование (на узнавание конкретных слов, структур, извлечение конкретной информации).
4. Согласиться с утверждениями или опровергнуть их после прослушивания текста.
5. Прослушать текст/сообщение, а затем сравнить его с печатным и найти расхождения.
6. Запомнить все даты, имена, географические названия и т.д., употребленные в тексте, и повторить их в той же последовательности.
7. Подобрать как можно больше определений к словам.
8. Составить возможные словосочетания с существительными/ глаголами/ наречиями/ прилагательными.
9. В рамках конкретных ситуаций составить наиболее типичные словосочетания/ клише и перевести их.

Формирование необходимых навыков аудирования возможно не только при работе с собственно аудиотекстами, но и на этапе формирования грамматических, лексических навыков, а также навыков чтения, устной речи и письма. Это абсолютно закономерно, так как любой вид речевой деятельности на занятии иностранного языка является не только целью обучения, но и средством формирования смежных речевых и языковых навыков.

Упражнения при работе с аудиотекстом можно разделить на следующие группы :

1. Предтекстовые.

2. Упражнения, которые выполняются во время прослушивания
3. Послетекстовые упражнения.
1. Предтекстовые (Before Listening) упражнения выполняются перед прослушиванием. Их целью является облегчение последующего прослушивания. Это могут быть упражнения на предсказание темы будущего прослушивания, по картинкам, диаграммам, названию текста.

Целью таких упражнений является активизация словарного запаса учащихся по теме, актуализация их социокультурных знаний и фоновых знаний по теме прослушивания, снятие лексических и языковых трудностей, а так же психологического напряжения перед прослушиванием.

2. Упражнения, выполняемые во время прослушивания (While Listening), чаще всего бывают на извлечение какой-то отдельно интересующей нас информации. Здесь чаще всего проверяется умение учащихся ориентироваться в тексте, понимать, в какой части текста искать интересующую его информацию, соотносить печатную информацию и информацию звучащую, быстро искать нужный отрывок, так как часто такого плана задания даются так, что в печатном виде часть информации пропущена. Это может быть заполнение таблицы, заполнение пропусков в тексте.

3. Упражнения, выполняемые после прослушивания (Follow-Up Activities), часто носят контролирующий характер. Это часто ответы на вопросы, упражнения типа «верно / неверно», а так же упражнение на высказывание своего отношения к прослушанному. Эти упражнения проверяют степень понимания учащимися информации, которая содержится в тексте, степень проникновения в общее содержание или детали.

В заключении следует отметить, что очень важно, приступая к работе над аудиотекстом, создать ситуацию успеха, предложить учащимся то задание, которое они точно смогут выполнить. Слишком трудные тексты могут вызвать разочарование учащихся, лишить их веры в успех. Слишком легкие аудиотексты также нежелательны. Отсутствие момента преодоления трудностей делает работу неинтересной и непривлекательной, она не может быть развивающим фактором в процессе обучения иностранному языку.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АРКТИ, 2004. – С. 175-181.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С. 161-189.

3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс пособие [для студ. пед. вузов и учителей] / Е. Н. Соловова. – М. : Просвещение, 2006. – 239 с.

4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : продвинутый курс : пособие [для студ. пед. вузов и учителей] / Е. Н. Соловова – М. : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.

Кладкова Т. А.

Київський національний лінгвістичний університет

ЗАСОБИ РЕАЛІЗЦІЇ КОМПЛЕКСНОГО КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Загальновідомо, що будь-який контроль, у тому числі комплексний контроль іншомовних мовленнєвих компетентностей майбутніх психологів, буде успішно реалізований за умови раціонально підібраних засобів. Слідом за С. Ю. Ніколаєвою [3, с. 272], засобами проведення комплексного контролю вважаємо спеціально підготовлені контрольні завдання, які складаються з інструкції щодо їх виконання і мовного та мовленнєвого матеріалу за певний період навчання.

На нашу думку, найкращим форматом таких контрольних завдань є поширене сьогодні в освітній галузі тестування. Проте ми розуміємо, що розробка повноцінного тесту, який містить у собі низку завдань, об'єднаних у субтести для кожного виду мовленнєвої діяльності, є недоцільною з точки зору його неекономічності, а саме : часових затрат на підготовку тесту, його проведення та оцінювання. Тому в процесі створення методики комплексного контролю ми обмежуємося тестовими завданнями. Під тестовим завданням, за визначенням В.О. Коккоти, ми розглядаємо мінімальну одиницю тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію тестованого [2, с. 8].

Однак спрощення процедури тестування за рахунок використання тестових завдань не повинно впливати на якість і надійність визначення у студентів рівня сформованості мовленнєвих умінь в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі. Оскільки тестові завдання за своєю суттю є дискретними, тобто перевіряють конкретне вміння певного виду мовленнєвої діяльності, вищезазначена вимога щодо якості і надійності комплексного контролю підлягає сумніву. Тому під час пошуку розв'язання цієї проблеми ми дійшли висновку щодо необхідності створення інтегрованого тестового завдання, яке включає в себе чотири види мовленнєвої діяльності, при цьому продуктивні види мовленнєвої діяльності реалізуються через рецептивні. Такий контроль умінь орієнтований на загальні вміння, а не на зміст курсу і демонструє студенту, на якому рівні володіння іноземною мовою він знаходиться

[1, с. 83].

З нашої точки зору, інтегроване тестове завдання – це універсальний інструментарій діагностування загального рівня володіння мовою, так як у ході виконання цього завдання викладач має змогу перевірити не лише рівень сформованості усіх чотирьох мовленнєвих компетентностей, а й пересвідчитися у здатності студента діяти практично. Тому цей засіб комплексного контролю оптимально відображає принципи компетентнісного підходу, який є домінуючим у сучасній методиці викладання іноземних мов. Так, компетентнісний підхід передбачає не накопичення знань, навичок і вмінь, а реалізовується у формуванні у студентів здатності застосовувати набуті знання, навички і вміння у конкретних ситуаціях [4, с. 84].

Вважаємо за потрібне відзначити економічність використання інтегрованого тестового завдання, оскільки викладачам не доведеться підбирати чи розробляти окремі тестові завдання для аудіювання, читання, говоріння і письма. Хоча створення інтегрованої тестової перевірки вимагає від розробника уміння бачити цілісну картину завдання і при цьому бути здатним методично правильно її відтворити.

Викладені міркування дають можливість дійти висновку про те, що інтегроване тестове завдання є соціально затребуваним засобом комплексного контролю досягнень студентів в оволодінні іноземною мовою. За допомогою такого завдання перевіряється здатність студента використовувати набуті знання, навички і вміння у практичній діяльності, що відповідає сьогочасним запитам суспільства.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование / Вальмар Александрович Коккота. – М. : Высшая школа, 1989. – 123 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / [Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

ПІДХОДИ ДО УКЛАДАННЯ МОВНОГО ПОРТФОЛІО : ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Головною відмінною рисою сучасного світу є високі темпи оновлення наукових знань, технологій і технічних систем, які застосовуються не тільки на виробництві, а й у побуті, у сфері дозвілля людини. В умовах динамічно мінливого світу необхідно вміло вибирати варіанти самореалізації та самоствердження при взаємодії з різними спільнотами й культурами. Тому необхідно вміти самостійно оновлювати та перетворювати ті знання й навички, які забезпечують діяльність людини у різних сферах.

Початок ХХІ століття означений напруженим пошуком нового світорозуміння, нових перспектив розвитку компетентної особистості, спроможної створити свій життєвий проект, відповідально ставитися до життя, впевнено приймати історичний виклик нового тисячоліття. Сучасна школа мусить налаштовувати молодь на успіх, на навчання впродовж усього життя.

Інноваційний освітній простір ХХІ століття визначатимуть особистісно-орієнтоване навчання, проектні, ігрові технології кооперативного навчання, технології дистанційного навчання. Саме вони озброять учнів ключовими компетентностями, необхідними для життя та успішної самореалізації.

Особистісно-орієнтоване навчання – це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність. Це визнання учня головною фігурою усього освітнього процесу. Визначаючи мету і завдання особистісно-орієнтованого навчання, зазначимо, що це процес психолого-педагогічної допомоги дитині у встановленні її «суб'єктивності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення» [4, с. 54].

В галузі навчання іноземних мов (ІМ) здійснюється перехід до продуктивних освітніх технологій, орієнтованих на самостійну навчальну діяльність учня. А це визначає перспективні напрями мовної освіти [3, с. 201-238]. Незначний обсяг навчального часу для вивчення ІМ (у нефілологічному профілі складає лише 180 годин) не дає можливості випускникам загальноосвітніх навчальних закладів на достатньому рівні сформувані іншомовну комунікативну компетентність. В таких умовах повинні використовуватися саме ті навчальні методи й технології, застосування яких дозволить раціональним чином використовувати аудиторні навчальні години і час, відведений на самостійну роботу

учнів [5, с. 232-234].

Для запровадження цих технологій навчання на практиці склалась певна джерельна база, методологічне підґрунтя якої становлять праці видатних психологів, лінгвістів і дидактів (Л. С. Виготський, Е. Берн, Р. Бернс, Д. К. Джонс, К. Джонсон, Дж. Дюї, В. Кілпатрік, Р. Ладі, С. Лівінгстоун, Ж. Піаже, Р. Роджерс, Р. Скіннер, К. Славін, Т. Хатчінсон та ін.). При цьому, зміст сучасних праць з лінгводидактики та методики викладання ІМ, які формують таку базу, зорієнтований переважно на умови викладання ІМ в основній і старшій школі (Е. Г. Арванітопуло, І.Л. Бім, М. Л. Вайсбурд, А. М. Вєтохов, Н. Д. Гальськова, В. І. Гатальська, Ю. З. Душеїна, В. К. Дьяченко, Л. Я. Зєня, І. О. Зимня і Т. Є. Сахарова, В. В. Копилова, Н. Ф. Коряковцева, З. М. Нікітенко, С. Ю. Ніколаєва, Є.С. Полат, П. В. Сисосєв та ін.).

Однією з провідних інноваційних технологій навчання є мовне портфоліо (портфель), спрямоване на особистісно-орієнтоване навчання.

Європейське мовне портфоліо було розроблене Відділом мовної політики при Раді Європи в Страсбурзі в 1998-2000 роках. Проект був пілотним в Європі під час проведення Загальноєвропейського року мов як інструмент підтримки розвитку полікультурності та полімовності. Мовне портфоліо використовується зараз у багатьох країнах світу як інструмент самооцінки учнів. Не залишилась осторонь цього освітнього процесу і Україна.

Мовне портфоліо (Language Portfolio) – це документ (пакет документів), який дозволяє учню самостійно фіксувати та оцінювати свої досягнення й досвід оволодіння ІМ в залежності від методів та засобів навчання, які використовуються у навчанні. Європейське мовне портфоліо покликане сприяти формуванню єдиного освітнього простору в галузі оволодіння сучасними мовами Європи, збереженню мовного та культурного різноманіття, посиленню ролі учня в навчальному процесі, підвищенню його мотивації, автономії, розвитку вмінь самооцінювання, формуванню рефлексивних умінь у процесі вивчення ІМ. В Європейському мовному портфоліо може бути зафіксований найрізноманітніший досвід вивчення мови та міжкультурного спілкування. Мовний портфоліо дозволяє конкретизувати цілі навчання ІМ і краще організовувати навчальний процес [6].

Цілями Європейського мовного портфоліо є впровадження в практику викладання та вивчення ІМ сучасної освітньої ідеології, намагання дати учителю можливість оцінити рівень досягнень в оволодінні ІМ кожного учня та вносити, у разі необхідності, зміни у свою викладацьку діяльність, розвивати та підтримувати зацікавленість кожного учня у вивченні мови та забезпечити соціальну мобільність учнів у межах єдиної Європи.

Головна мета ведення портфоліо – розвиток рефлексії учнів, тобто формування здібностей до самостійного оцінювання власного рівня

володіння мовою та співставлення його з європейськими нормами.

Основна суть портфоліо – «показати все, на що ти здатний(на)». Педагогічна філософія портфоліо передбачає зміщення акценту з того, чого учень (учениця) не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з певної теми, розділу, предмета; інтеграцію кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки.

У зарубіжній освітній практиці виділяють такі типи портфоліо : портфоліо документів або «робоче» портфоліо, портфоліо процесу навчання, демонстраційне портфоліо, портфоліо розвитку, портфоліо навчального планування, портфоліо підготовленості (proficiency), портфоліо працевлаштування, портфоліо для вступу до ВНЗ [3, с. 201-238].

За вимогами Ради Європи, Європейське мовне портфоліо складається з трьох розділів : Мовного паспорта, Мовної біографії, Досьє.

У Мовному паспорті учень фіксує інформацію про свій мовленнєвий досвід (рідна мова, іноземна мова), з ким і якою мовою він спілкується.

Мовна біографія призначена для відображення поточних результатів засвоєння ІМ. Учень може зазначити в цій частині свої досягнення в різних видах мовленнєвої діяльності.

У Досьє учень демонструє свої роботи. Це можуть бути фотографії з театральної вистави чи іншого заходу, проведеного з однокласниками, листи, отримані учнем, малюнки, що ілюструють усні висловлювання, колажі, світлини із коментарями ІМ тощо.

Використання Європейського мовного портфоліо дозволяє зробити процес іншомовного навчання прозорішим для учнів, допомагаючи розвивати їхню здатність до самоусвідомлення рівня навченості та самооцінювання, таким чином, надаючи їм можливість поступово збільшувати свою відповідальність за власне навчання. Структура мовного портфоліо у найбільшій мірі відображує систему оцінювання ХХІ сторіччя : 50 % – самооцінювання; 30 % – взаємооцінювання; 20 % – оцінювання, яке здійснює вчитель або керівник.

Мовне портфоліо здійснює підтримку та підвищення мотивації на всіх етапах навчання і підсилює ситуацію успіху в навчальній діяльності, тобто забезпечує розвиток здатності і готовності учнів до самостійного і безперервного вивчення ІМ, до подальшої самоосвіти і, з його допомогою, до використання ІМ в інших областях знань. А це означає, що мовне портфоліо спрямоване на формування інтересу учня до пізнавальної діяльності [1].

Таким чином, призначення особистісно-орієнтованих технологій полягає в тому, щоб підтримувати та розвивати природні якості дитини, індивідуальні здібності, допомагати соціалізації, творчій самореалізації учня як особистості. Крім того, за допомогою Європейського мовного портфоліо спрощується процедура впровадження європейських стандартів оцінювання учнів, у тому числі під час формуючого чи

підсумкового тестування, які здійснюються за допомогою дескрипторів відповідно до Загальноєвропейських рівневих стандартів.

Можна з упевненістю говорити про те, що портфоліо – це реалізація стратегії навчання впродовж усього життя, яка є основним напрямком і метою розвитку сучасних освітніх систем у всьому світі і відповідає завданням і потребам суспільства.

Література

1. Богомолова Н. А. Языковой портфель как инструмент оценивания и развития ученика / Н. А. Богомолова. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.oxfordquality.ru/files/files/yazykovoi_portfeldoc_288.doc.
2. Зеня Л. Я. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі : Лекційно-практичний курс : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. Я. Зеня. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2008. – 340 с.
3. Новикова Т. Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, А. С. Прутченков, Е. Е. Федотова // Вопросы образования. – 2006. – № 4. – С. 201-238.
4. Омельченко Л. Особистісно орієнтована система навчання і виховання через диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу / Л. Омельченко // Рідна школа. – 2007. – № 11-12. – С. 54-55.
5. Сунцова Е. Н. Выбор методов обучения студентов неязыкового вуза иностранному языку в условиях ограниченности учебного времени / Е. Н. Сунцова // Молодой ученый. – 2011. – № 1. – С. 232-234.
6. Little D. European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers / D. Little, R. Perclova. – Strasbourg : Council of Europe, 2001. – 97 p.

Корухова Л. В.

Новосельцева Н. Н.

Ульяновский государственный технический университет, Россия

МОДЕЛЬ РРР В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

Иноязычная лексическая компетенция студента является языковой основой его коммуникативной компетенции. Их можно рассматривать как динамическое единство : лексическая компетенция развивается в процессе коммуникативной деятельности индивида, а коммуникативная компетенция совершенствуется по мере становления лексической компетенции.

Профессиональная лексическая компетенция представляет собой интегрированное понятие, выражающее способность применять соответствующую лексику, сформированные на ее основе навыки и умения, когнитивно-речевой опыт в различных ситуациях, связанных

с будущей профессиональной деятельностью студентов [1, с. 127-128].

А. Н. Шамов выделяет несколько этапов формирования лексической компетенции [2, с. 20], которые могут быть также отнесены и к формированию профессиональной лексической компетенции. Данные этапы можно реализовать с помощью такой модели построения урока иностранного языка как PPP (presentation, practice, production).

Формирование лексической компетенции начинается, прежде всего, с аккумулирования эмпирических знаний – наблюдений за функционированием лексических единиц в разных коммуникативных контекстах (устных и письменных) [8]. Это этап Presentation. На этом этапе организуется предъявление и семантизация новой лексики в статьях, текстах по специальности.

Второй уровень формирования лексической компетенции обучающихся предполагает формирование навыков применения изучаемых лексических единиц, установление прочных связей между лексическими единицами и их значением.

Третий уровень связан с приобретением теоретических знаний о лексической системе изучаемого языка, т.е. экспансией лингвистического опыта обучающихся. Этот уровень предполагает формирование навыков установления обучающимися особенностей формы, структуры и значений слова, способствуя созданию более прочных вербально-семантических связей.

Второй и третий уровни достигаются на этапе Practice. Он имеет экспериментальный характер и предполагает тестирование и использование разных методов запоминания и заучивания, как отдельных единиц, так и моделей (controlled practice, semi-controlled practice). Этот процесс контролируется преподавателем и носит строго управляемый характер. На этапе Practice применяются различные виды упражнений на сопоставление, заполнение пропусков и т.д.

Финальный, четвертый, уровень формирования лексической компетенции предполагает развитие умений употребления лексических единиц для решения различных профессиональных коммуникативных задач, т.е. задач, решение которых требует от обучающихся использования ранее изученных или изучаемых языковых средств и индивидуально-речевого опыта. Это этап Production. Здесь задачей преподавателя является создание условий и возможностей свободного общения на изучаемом языке (free practice), что, например, можно достичь с помощью применения метода анализа ситуаций (case-study), деловых и ролевых игры, организации проектной деятельности.

Литература

1. Стародубцева О. Г. Лексическая компетенция как языковая основа профессионально-коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза / О. Г. Стародубцева // Бюллетень сибирской медицины. – 2013. –

№ 3. – С. 127-131.

2. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых / А. Н. Шамов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 19-21.

Кричківська О. В.

*Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка*

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

На сьогоднішній день панує ера інформаційно-комп'ютерних технологій, що характеризується інтенсивністю взаємодії різних культур та зростанням міжкультурного і міжособистісного спілкування, особливо в Інтернет–середовищі. Розвиток комп'ютерних телекомунікаційних та інформаційних систем, засобів мультимедіа здійснює значний вплив на систему освіти загалом, що стало причиною появи нових педагогічних технологій та форм викладання сучасних іноземних мов. Невід'ємною частиною навчання іноземної мови є соціокультурна освіта, спрямована на формування готовності особистості до інтеграції в сучасний полікультурний простір [3, с. 2-13]. Саме тому проблеми міжкультурної комунікації та формування міжкультурної комунікативної компетенції набувають особливої актуальності.

Міжкультурною комунікацією називаються різноманітні форми взаємодії індивідів, груп або організацій, що належать до різних культур. Вирішальним при цьому є питання про значущість культурних відмінностей, здатність усвідомити їх, зрозуміти і адекватно врахувати в процесі комунікації [2, с. 156-166]. Адже головна мета і сенс будь-якого комунікативного процесу – це бажання бути зрозумілим для партнера, що передбачає необхідність максимально повно і точно донести свою інформацію, знання та досвід до співрозмовника. А це означає, що ефективність спілкування прямо пропорційна рівню взаєморозуміння між комунікантами. Однак для його досягнення необхідні певна сукупність знань, навичок і умінь, загальні для всіх учасників процесу, які в теорії комунікації отримали назву міжкультурної компетенції або компетентності [2, с. 156-166]. Міжкультурна компетенція означає усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни поряд із знанням її мови. Дослідження міжкультурної комунікації охоплює комплекс проблем, пов'язаних з аналізом засобів мовного коду, а також з етнічними, соціальними, культурними та психологічними чинниками [1, с. 53-55]. Вона передбачає розвиток толерантності та емпатії, вміння швидко адаптуватися і володіти гнучкістю мислення

для того, щоб успішно будувати комунікації і здійснювати ефективну взаємодію.

Загальноновизнаним на сьогодні став той факт, що основною метою навчання іноземних мов на сучасному етапі є формування іншомовної міжкультурної комунікативної компетенції, а Інтернет створює унікальну можливість знайомства з іншою культурою, забезпечує міжкультурну взаємодію, дозволяє слухати і спілкуватися із носіями мови. На сьогодні викладачі вузів можуть більш успішно здійснювати ефективне формування навичок говоріння, аудіювання, читання і письма; знайомить студентів із культурологічними знаннями, мовним етикетом, особливостями мовної поведінки в умовах спілкування, особливості культури, традицій іншої країни.

Комп'ютерні телекомунікації надають унікальну можливість студентам вступати у живе спілкування та вдосконалити свої уміння монологічного і діалогічного мовлення у міжкультурному середовищі. Можливості, які надає нам Інтернет досить великі – від телеконференцій, чат технологій до участі у міжнародних проєктах з вирішення різноманітних проблем, що стимулює і розвиває такі комунікативні навички, як вміння вести розмову, відстоювати свою точку зору, в основі якої знаходяться аргументи, вміння знаходити компроміс із співрозмовником і стисло, лаконічно викладати свої думки. Тепер активно розробляються різноманітні методики формування міжкультурної комунікативної компетенції із використанням Інтернету. Дистанційне навчання – один із видів навчання на відстані, при якому викладач і студенти фізично знаходяться у різних місцях та водночас є представниками різних лінгвокультур. Історично, дистанційне навчання мало значення заочного навчання, однак, на сьогодні – це засіб навчання, в якому використовуються аудіо, відео та комп'ютерні канали зв'язку, а сам процес комунікації відбувається у контексті діалогу культур.

Крім цього найбільш поширеними видами роботи є Інтернет-проєкти. Упродовж роботи над проєктами студенти застосовують та розширюють свої мовні знання, отримують велику кількість інформації. Існують два види проєктів, планування, проведення і результати яких відрізняються один від одного : [www-проєкти](#) та [E-mail проєкти](#). Вони можуть перетинатися і доповнювати один одного, однак [www-проєкти](#) розраховані на те, що студенти отримують завдання для виконання якого їм необхідно знайти інформацію в Інтернеті і представити потім результати свого пошуку. Тема проєкту може відповідати навчальній тематиці або бути цілком незалежною від посібника. У будь-якому випадку вона має бути цікавою для студентів та входити в загальний контекст навчання.

Викладач має не лише сформулювати тему проєкту, а й ретельно підготувати його проведення : визначити часові межі, продумати, які матеріали крім Інтернету можуть бути використані, вибрати оптимальну

форму презентації результатів. Інтернет-проекти можуть відрізнятися за своїми часовими рамками та бути багатоетапними. Проект може закінчуватися публікацією результатів на власній сторінці в Інтернеті або навіть створенням такої сторінки.

Інтернет являє нові можливості для Е-mail-проектів. Виділяють два види письмової комунікації в Інтернеті : синхронна (Chat) та асинхронна (Е-mail). Учасники синхронної комунікації здійснюють обмін письмовими повідомленнями у режимі реального часу та користуються при цьому мовою, характерною для усного спілкування. Асинхронна письмова комунікація дозволяє працювати над текстом більш ретельно, надаючи можливість подумати, виправити, переписати свій текст. Краще всього комунікація по електронній пошті здійснюється у вигляді Е-mail-проектів. Запорука успіху таких проектів полягає у їх ретельному плануванню, цікавому підборі тем і відповідності рівню знань студентів.

Інтернет-технології у процесі формування міжкультурної комунікативної компетентності відіграють важливу роль, оскільки дають можливість сформувати певні навички та уміння у міжкультурному спілкуванні на безпосередній практиці в інтернет-середовищі. Будь-яке інтернет-середовище можна розглядати як окремий випадок культурного середовища. Це надає можливість вільно спостерігати й аналізувати певні лінгвістичні культурологічні та інші особливості, переймати досвід та формувати адекватні і толерантні комунікативні навички. Дистанційне навчання відіграє важливу роль у формуванні міжкультурної комунікативної компетенції, оскільки воно дає можливість поповнити свій словниковий запас лексикою сучаної іноземної мови, а також вивчати культуру і традиції іноземних країн не лише на заняттях, а й на відстані. Спілкування в такому середовищі забезпечує високу здатність до адаптації у комунікативній взаємодії у реальному житті, враховуючи міжкультурні особливості комунікантів.

Література

1. Бордюк Л. В. Суть поняття компетенція в теорії міжкультурної комунікації / Л. В. Бордюк, А. В. Бордюк // Проблеми української термінології. – 2009. – № 648. – С. 53-55.
2. Садохин А. П. Межкультурная компетенция и компетентность в современной коммуникации / А. П. Садохин // Общественные науки и современность. – 2008. – № 3. – С. 156-166.
3. Сафонова В. В. Электронная британская пресса в фокусе межкультурного языкового образования : методические аспекты и проблемы / В. В. Сафонова, Л. В. Панченко // Иностранные языки в школе. – 2010. – № 7. – С. 2-13.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасна шкільна освіта в Україні спрямована на надання учневі необхідних знань, вироблення умінь і навичок. За період навчання він має засвоїти багато фактичного матеріалу. Натомість школа сьогодні недостатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікативні технології, критично мислити, вирішувати конфлікти, орієнтуватись на ринку праці тощо.

Оновлений зміст освіти й узгодженість його з сучасними потребами, інтеграція до Європейського та світового освітніх просторів мають бути зорієнтовані на компетентнісний підхід : набуття ключових життєвих компетентностей та створення ефективних механізмів їх запровадження. Адже сучасна школа покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й сучасним вимогам суспільства. Школа має допомогти учням в оволодінні технологіями життєтворчості, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, самоактуалізації, саморегуляції, самоконтролю, інтеграції в соціокультурний простір [4].

Основною метою навчання іноземних мов у загальноосвітній школі стає розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування в певних комунікативних сферах. З позицій державної мовної політики навчання іноземних мов є одним із пріоритетів сучасної освіти [3, с. 20-24].

З кожним роком все більше учнів загальноосвітніх шкіл вивчають німецьку мову як другу іноземну. У методиці викладання іноземних мов поняття «друга іноземна мова» означає, що учень вивчав уже одну іноземну мову [1, с. 24]. Зазвичай, першою іноземною є англійська. Її охоче обирають для вивчення, бо вона є найпоширенішою у світі. Але інколи перед учителем виникає проблема в переконанні учнів та батьків, що вивчення німецької мови є доцільним в сучасному світі, тому що англійська мова – це мова міжнародної комунікації, а німецька мова – це мова сучасного міжнародного бізнесу. Це найкраща «комбінація» для людей, які мешкають у регіонах із розвинутими промисловими галузями та туризмом.

Таким чином, в даних умовах у вчителів виникає багато проблем, пов'язаних із організацією навчального процесу з другою іноземною мовою, які потребують негайного розв'язання на основі врахування освітнього

досвіду [2, с. 3-4].

Велике значення має те, що при вивченні другої іноземної мови варто використовувати контрастивний підхід, який допомагає виявляти риси схожостей і розбіжностей в першій і другій іноземних мовах, що вивчаються учнями. З огляду на зазначене, навчальні вправи та завдання повинні розроблятися вчителем, враховуючи такі фактори :

- спорідненість мов (англійської та німецької), яка простежується при вивченні лексичного матеріалу (інтернаціоналізми) та стосується вимови, інтонації, правопису та граматики;
- свідомість та відповідальність за процес навчання, які дають змогу застосовувати інтерактивні форми роботи на уроках, спираючись на досвід вивчення першої іноземної мови, вже наявні у учнів стратегії запам'ятовування лексичного матеріалу, які вони можуть використовувати для вивчення другої іноземної мови;
- достатньо швидкий темп уроку, що дозволяє опрацьовувати більше навчального матеріалу за урок, скорочувати пояснення, інтенсифікувати роботу з вправами, виконання яких вимагає порівняння та обговорення мовних явищ, схожих в обох мовах;
- використання на уроках німецької мови форм та методів навчання, які застосовувалися вже при вивченні англійської мови;
- розробка та використання завдань і вправ, зорієнтованих на порівняння аналогій і розбіжностей, що сприяє встановленню зв'язку між рідною мовою, першою та другою іноземною;
- застосування набутих знань з англійської мови під час вивчення німецької, тобто використання «Ага-ефекту» («Aha-Effekt» – процес проведення аналогій між мовами). Наприклад, учні знають англійське слово «knee», а в німецькій мові вони знайомляться зі словом «Knie». Що може означати це слово, якщо учні вивчають тему : «Частина тіла» (Ага!). Ймовірно ці слова матимуть однакові значення. Припущення підтвердиться, коли учні перевірять це слово у відповідному контексті : візуальному чи мовному;
- розширення активного та пасивного словникового запасу за рахунок читання;
- неефективність зазубрювання нового лексичного матеріалу без врахування контексту, в якому воно вживається : добре запам'ятовується щось нове, якщо його можна пов'язати з чимось уже відомим у нашій свідомості;
- використання наявних (наприклад, складеного Б. Гуфейзен, 1994 р.) або створеного власноруч лексичного мінімуму, який є спільним для англійської та німецької мов для швидкого збагачення словникового запасу [5, с. 6-4, с. 52-53]. В такий словник, який налічує приблизно 650 лексичних одиниць, входять : близькі за значенням в англійській та німецькій мовах лексичні одиниці, подані в алфавітному порядку; перелік лексичних одиниць, упорядкованих за загальними

або специфічними поняттями (простір, час, якість, кількість; покупки, робота, здоров'я, хвороби, проживання, навколишній світ, вільний час, навчання тощо). Швидкому запам'ятовуванню лексичного матеріалу сприяє використання візуальної опори, створення схем, які дозволяють семантизувати лексику в двох мовах, та підбір пар слів із протилежним значенням [6, с. 15-21].

Таким чином сучасна комунікативна методика передбачає використання різноманітних форм роботи для того, що забезпечити учнів активною мовленнєвою практикою на уроках іноземної мови. Але головною формою навчальної діяльності залишається живе спілкування вчителя з учнями та учнів між собою. Ефективність оволодіння другою іноземною мовою та бажання вивчати її залежить саме від творчості вчителя, емоційної залученості учнів у навчальний процес та створення довірливих стосунків між вчителем та школярами.

Література

1. Гапонова С. В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежем (англійська мова) / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 1998. – № 1. – С. 24.
2. Кравець Н. М. Особливості викладання німецької мови як другої іноземної / Н. М. Кравець // Німецька мова в школі. – 2011. – № 3. – С. 3-4.
3. Коваленко О. Я. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформацій іншомовної освіти / О. Я. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 2. – С. 20-24.
4. Регіональна програма «Компетентісно – орієнтований підхід до навчально – виховного процесу». Режим доступу : [http : // www. osvita – ua. net / school / technol/641/](http://www.osvita-ua.net/school/technol/641/)
5. Hufeisen Britta. Deutsch als zweite Fremdsprache / Britta Hufeisen // Deutsch als zweite Fremdsprache. – 2006. – № 2. – S. 4-6, 52-53.
6. Neuner, Gerhard. Deutsch nach Englisch. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht / Gerhard Neuner // Deutsch als zweite Fremdsprache. 1995. – № 1. – S. 15-21.

Луценко Ю. А.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN FLE

De plus en plus difficile à apprendre en langue maternelle comme en langue étrangère, l'orthographe ne fait plus cas dans les premiers niveaux du CECRL, où seulement une écriture phonétique est demandée. Pourtant, l'objectif principal des centres de langues de l'enseignement supérieur est de

permettre aux étudiants d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères de façon à promouvoir leur mobilité académique et professionnelle. Les instituts répondent ainsi à une demande croissante, tant sur le plan des échanges universitaires qu'au niveau du marché du travail, d'apprendre des langues dans un but professionnel. Cela signifie donc pour les enseignants : donner aux étudiants tous les outils en main pour accéder à ces objectifs. Et l'orthographe y joue un rôle crucial. Que ce soit CV manuscrit, candidature ou test, le premier obstacle pour un emploi s'avère être l'exactitude à l'écrit qui reste un moyen de différenciation. Ainsi, au niveau académique et professionnel, l'orthographe reste une compétence stratégique [4, p. 33].

Il est indéniable que l'orthographe française est une des plus difficiles, les unités phoniques ne correspondant pas aux unités graphiques et vice versa. Mais il est aussi indéniable que cette difficulté ne perd pas de son importance en l'introduisant plus tard dans l'enseignement du FLE; et même, ce procédé serait contreproductif étant donné qu'il rendrait l'apprentissage de cette compétence encore plus complexe. André Ouzoulias souligne le problème de la mémorisation d'un lexique orthographique défaillant : «Le risque est en effet qu'en se donnant à concevoir, à écrire et à relire des formes inexactes, l'élève apprenne implicitement ces erreurs» [5, p. 25]. Vient s'ajouter en FLE le problème du décodage des phonèmes français par les graphèmes de langue maternelle qui se fait, aucun autre modèle n'étant donné, automatiquement. Cet automatisme ne se perd pas non plus dans la lecture où chaque unité graphique va correspondre à une unité phonique. Écrire phonétiquement aide certainement l'apprenant dans un premier temps, étant donné que c'est la voie la plus facile, mais à quel prix, s'il doit plus tard rayer la plupart des nouveaux mots de son lexique mental?

Enseigner et travailler dans l'esprit du «Cadre européen commun de référence pour les langues» ne doit pas exclure la réflexion sur d'autres objectifs et pratiques didactiques si le but reste d'offrir aux étudiants un enseignement optimal. Chaque compétence demande selon la langue apprise une méthodologie spécifique [1, p. 26]. Donc, dans ce cas, il s'agit d'introduire de nouveau l'orthographe dès le début de l'enseignement en FLE afin de mettre en place des stratégies de décodage unilingue et, ainsi, contrecarrer une fausse mémorisation. Le choix de la progression dans l'enseignement est toujours difficile, et l'introduction précoce de l'orthographe ne devrait pas signifier faire une impasse sur d'autres capacités et savoir-faire. En revanche, une certaine linéarité dans l'apprentissage impliquerait moins d'informations à travailler, à analyser et à enregistrer, ce qui pourrait s'avérer plus efficace pour la mémorisation des données linguistiques de base. La demande de l'enseignement précoce de l'orthographe ressort donc des domaines linguistique – parce que le système de l'oral ne correspond pas au système de l'écrit –, institutionnel – par la mise en place d'un enseignement optimal des centres de langues universitaires –, et neurologique pour éviter le problème de la mémorisation d'un faux lexique orthographique. Il reste un tout dernier facteur : les

apprenants. Les étudiants qui apprennent la langue française à l'université ont déjà, pour la plupart, appris l'anglais à l'école. Cette langue montre la même problématique orthographique que le français [3, p. 25]. Les étudiants possèdent donc un certain acquis linguistique qui va pouvoir les aider dans l'apprentissage d'une autre langue non phonétique. Si selon Ouzoulias, l'ancrage en mémoire des mots écrits «est d'autant plus facile que le matériau est analysé, relié à d'autres connaissances et organisé» [5, p. 25], nous avons avec ce public d'excellentes conditions de travail. Mais par où commencer dans l'enseignement des caractéristiques linguistiques du français qui tendent à l'apprentissage de l'orthographe active (l'écriture) et passive (la lecture)? Si l'on pose que, à côté des connaissances alphabétiques, des connaissances phonographiques et grapho-phonologiques forment la base pour accéder à la compétence orthographique, la méthode devrait introduire dans un premier temps la phonétique (les sons), insérer ensuite la phonologie (influence des sons dans leur contexte) et, avec l'apport des caractéristiques phonographiques (correspondance phonèmes/graphèmes) et grapho-phonologiques (correspondance graphèmes/phonèmes), faire ainsi le pont entre l'oral et l'écrit. Le nouveau modèle étant une fois posé, le décodage des mots inconnus se ferait ensuite par analogie [2, p. 212]. C'est sur cette base solide de savoir-faire que l'apprentissage de l'orthographe pourrait se développer, introduisant peu à peu les caractéristiques morphologiques (marques grammaticales) qui suivraient alors la progression dans l'apprentissage de la langue.

Bibliographie

1. Beacco J.-C. Le Delf et le Dalf à l'heure européenne / J.-C. Beacco // *Le français dans le monde*. – 2004. – № 336. – P. 25-28.
2. Fayol M. Apprendre l'orthographe. Le cas du français / M. Fayol // *Revue parole*. – 2005. – № 34. – P. 203-220.
3. Jaffré J.-P. L'orthographe du français, une exception? / J.-P. Jaffré // *Le français d'aujourd'hui*. – 2005. – № 148. – P. 23-31.
4. Kross I. L'orthographe reste une compétence stratégique / I. Kross // *Le français dans le monde*. – 2011. – № 373. – P. 33-36.
5. Ouzoulias A. La mémorisation de l'ortho-3 lexicale, un enjeu décisif / A. Ouzoulias // *Les Cahiers pédagogiques*. – 2009. – № 474. – P. 24-26.

Машталер Ю. О.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ КРОС-КУЛЬТУРИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Глобалізаційні процеси, притаманні сьогоденню, вимагають від

людини професійної компетентності, високої мобільності й здатності до адаптації до сучасних умов життя, що актуалізує модернізацію освітньої галузі, оновлення всіх її ланок, приведення системи освіти у відповідність до світових стандартів [1]. Освіта підростаючої генерації призвана забезпечити інтеграційні процеси, закласти основи для розуміння і спілкування з іншими культурами, націлювати на вміння підтримувати та розвивати діалог культур. В цілому, саме в студентському середовищі повинна формуватися і розповсюджуватися міжнародна політика. Особлива роль в процесі формування крос-культурної грамотності належить системі освіти. Система освіти покликана скоригувати негативні прояви різного роду, створити умови для формування та розповсюдження тих ціннісних орієнтирів, які є найкращими як для особистості, так й для суспільства.

Проблемам формування крос-культурної комунікації та взаєморозуміння, механізмам становлення толерантної особистості присвячено багато зарубіжних досліджень, де містяться спроби охопити це явище в цілому або розглянути його окремі аспекти. Це праці відомих англомовних дослідників, таких як : G. Alec, G. J. Allport, A. Banks, Th. Dragonas, H-G. Gadamer, W. Gudykunst, E. Hall, C. Kramsch, S. Ryan, D. M. Taylor, M. Woodrow, I. Стернин, Г. Олпорт, К. Хелер, В. Богт, Р. Вандберг та ін.

Крос-культура намагається замирити такі відносно незв'язні області, як культурна антропологія та певні області комунікації. Суть – встановити та зрозуміти, як люди різних культур спілкуються один з одним, як культура суспільства включає загальні цінності, порозуміння, угоди; цілі, що були вивчені з більш ранніх поколінь, й імпонували членам сучасного суспільства, перейшли до майбутнього покоління.

Так, у англомовній вікі-енциклопедії було знайдено таке розуміння крос-культури : крос-культура (від англ. cross – пересікати та лат. culture – оброблення, перетворення, утворення, розвиток) – перехрещення або пересічення культур або культурних цінностей різних народів, що проявляються в їх культурних традиціях; збагачення та взаємопроникнення культурних традицій різних народів в процесі їх соціокультурної взаємодії.

Термін «крос-культурний» з'явився у суспільних науках у 1930-ті роки, в значній мірі як результат Крос-Культурного дослідження, зробленого Джорджем Пітером Мердоком, Йельським антропологом. Спочатку звертаючись до порівняльних досліджень, які ґрунтувалися на статистичних компіляціях культурних даних, потім поступово термін здобув вторинного значення культурної взаємодії. Порівняльне значення міститься в таких фразах, як «крос-культурні перспективи», «крос-культурні відмінності», «крос-культурні дослідження чогось» і т.ін., в той час як інтерактивне значення можна знайти в таких працях, як «Відносини та пристосування при крос-культурних контактах : нові

дослідження іноземних студентів»; що була надрукована 1956-го року в науковому журналі «Соціальні проблеми». Термін «крос-культура» на протязі багатьох десятиліть використовувався виключно суспільними науками. Серед найбільш визначних прикладів – Міжнародна Асоціація Крос-культурної Психології (МАККП), створена у 1972 році для подальшого дослідження культурних факторів у формуванні людської поведінки, та взаємодіючий з ним науковий журнал «Крос-культурна психологія», мета якого забезпечувати міждисциплінарне обговорення феноменів культурних відмінностей.

У 70-ті роки розвивається крос-культурна комунікація (також відома як міжкультурне спілкування), що стає визначною заявою крос-культурної парадигми, у відповідь на тиск глобалізації виникає необхідність навчання крос-культурної обізнаності у різних комерційних секторах.

Треба відзначити, що культурні аспекти можуть бути зображені в двох близьких, однак різних підходах : міжкультурний підхід або підхід «вільна культура» та крос-культурний підхід або підхід «обмежена культура». Таким чином, як згадувалось раніше, чим більш є специфічним курс, тим доречніше стають культурні аспекти. Ричард Фей пояснює, що він надає перевагу для викладання його курсу «Міжнародні дослідження» у міжкультурному наближенні до того, що зветься «третя культура», враховуючи те, що для його учнів англійська мова не є рідною. Проте поширення ділових стосунків у більшості країн Євросоюзу, вимагає крос-культурної обізнаності завжди, коли хтось має справу зі своєрідною національністю. Численні курси останнім часом зосереджуються на одній іноземній мові; наприклад, велика кількість Європейських університетів пропонують вивчення ділової англійської мови, так само Британським студентам пропонується вивчення ділової іспанської мови. Тому крос-культурні інструкції є більш доцільними, ніж міжкультурні інструкції, які загальні та з вільною культурою, тому що перспективні бізнесмени не збираються працювати з третьою культурою, а зі заздалегідь обраною культурою.

У 80-х роках термін «крос-культура» починає з'являтися у назвах підручників та у назвах курсів в багатьох університетах, що можна приписати збігу навчального мультикультуралізму з педагогічним рухом, відомим як «Writing Across the Curriculum», який справив великий вплив складової педагогіки на викладачів суспільних наук. Відомими прикладами є : «Самі поміж інших : крос-культурні читання для письменників» («Ourselves Among Others : Cross-Cultural Readings for Writers») (1988) Креола Дж. Вербурга, та посібник Р. Спака : «Крос-культурні читання письмових творів» («A Cross Cultural Reading Writing Text») (1990) [4].

Впродовж 90-х термін «крос-культура» застосовується в різних сферах життя. З того часу термін «крос-культура» вживається не лише

в теоретичних дослідженнях. Отримані результати з теорій, технік, стратегій та досліджень вивчаються консультантами з цієї проблеми та використовуються на практиці [2].

За останнє десятиліття спостерігаємо збільшення тиску на університети всього світу, щодо включення в освітні програми інформації щодо крос-культури. Крос-культурна обізнаність стає обов'язковою частиною культурного, економічного та політичного життя країн. На базі університетів створюються центри крос-культурних досліджень. Для університетів стає дуже важливим надати таку освіту, що допоможе студентові ефективно та комфортно пристосовуватися до навколишнього світу, налагоджувати різносторонні взаємовідносини [3]. Студенти повинні володіти певним рівнем глобальної компетенції, щоб розуміти світ, в якому живуть, та вписуватися в сучасне суспільство.

Можна зробити висновки, що знання і розуміння іншомовної культури пов'язують зі здатністю засвоїти нерідну культуру через вивчення мови цієї культури, тому що кожна досліджувана культура повинна бути зрозумілою в її власних термінах.

Література

1. Зязюн І. А. Три кити нової філософії освіти : гуманізація, індивідуалізація, інтеграція / І. А. Зязюн // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1 – С.74-79.
2. Cushner K. Intercultural interactions / Cushner K., Brislin R. W. – Thousand Oaks, London, New Delhi : Sage Publications, 1996. – 365 p.
3. Lantolf James P. Second culture acquisition. Cognitive considerations. In Eli Hinkel (ed.) Culture in Second Language Teaching and Learning / James P. Lantolf. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 28-46.
4. Wikipedia contributors. Cross-cultural. Wikipedia, The Free Encyclopedia. January 26, 2014, 14 :28 UTC. Available at. Accessed February 20, 2014 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Cross-cultural&oldid=592481244>.

Нестеренко І. В.

Лисичанська багатoproфільна гімназія

КОМП'ЮТЕР ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У викладанні іноземних мов використання інформаційних комп'ютерних технологій має особливе значення. Комп'ютер як дидактичний інструмент дозволяє не тільки інтенсифікувати навчальний процес за рахунок застосування різноманітних навчальних та автентичних електронних матеріалів, але й сприяє включенню в цей процес реальної комунікації мовою, що вивчається.

Іншим важливим аспектом використання комп'ютера при вивченні іноземних мов є необхідність вироблення в учнів певного рівня самостійності у вивченні мови з використанням аудіовізуальних можливостей електронних ресурсів, в тому числі ресурсів мережі Інтернет.

Багато дослідників, які розглядали проблему інформатизації навчання (М. А. Бовтенко, М. В. Босенко, Є. І. Машбиць, Л. І. Морська, Є. С. Полат та ін.), відзначають, що застосування інформаційних технологій у навчанні виступає як потужний виховний, методичний та дидактичний стимул підвищення якості навчального процесу особливо на старшому етапі.

Як свідчить практика, комп'ютерні навчальні програми мають чимало переваг у порівнянні з традиційними методами навчання.

Застосування комп'ютерних навчальних програм сприяє індивідуалізації та інтенсифікації навчання, підвищенню пізнавальної активності, мотивації та розширенню світогляду, створенню найбільш зручних та сприятливих умов для самостійної роботи. До інформаційних комп'ютерних технологій навчання відносять Інтернет та комп'ютерні програми.

Сучасні дослідники вважають, що інформаційні комп'ютерні технології відповідають ознакам розвиваючого навчання і допомагають вирішити наступні навчальні задачі :

- усвідомлення та розуміння мовних явищ;
- формування лінгвістичних здібностей (за допомогою виконання мовних та мовленнєвих вправ);
- автоматизація мовних і мовленнєвих дій;
- створення ситуацій спілкування, максимально наближених до реальних [1, с. 3].

Комп'ютерні навчальні програми є одним із головних засобів підвищення такої мотивації. Основу комп'ютерних навчальних програм становлять бібліотеки файлів, які включають текстові описи, відеозаписи, аудіо, анімацію, а також системи, що організують тренування й контроль. За допомогою мультимедійних засобів поряд із текстовою інформацією, яка відтворюється в різних формах (сторінки книги, газетної статті, календарної сторінки), на екран може подаватися різноманітна графіка (кольорові картинки, фотографії, таблиці, схеми, фрагменти відео) і звук (озвучені фрагменти текстів, коментарі до малюнків або фотографій, музика тощо).

На уроках іноземної мови за допомогою комп'ютера можна вирішувати цілий ряд дидактичних задач : формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; вдосконалювати вміння писемного мовлення учнів; поповнювати їх реальний та потенційний словники; формувати в учнів стійку мотивацію до вивчення іноземної мови.

Такі дослідники, як М. А. Бовтенко, поділяють існуючі комп'ютерні навчальні програми на три основні групи :

- 1) програми, присвячені вивченню тих чи інших розділів системи мови (головним завданням таких програм є подання та активізація мовних форм і структур);
- 2) програми, спрямовані на навчання видів мовленнєвої діяльності;
- 3) контролюючі програми, що забезпечують контроль за рівнем сформованості мовних і мовленнєвих навичок [2].

Ми виділяємо ще одну, четверту групу комп'ютерних програм – універсальні «напівфабрикати». Вони представляють собою оболонку для створення різноманітних завдань безпосередньо самим учителем, що надає йому можливість творчої реалізації.

Навчальний комп'ютер є інструментом, який організує самостійну роботу учнів і керує нею, особливо в процесі тренувальної роботи з мовним і мовленнєвим матеріалом. Це визначає характер вправ та методичних прийомів.

Слід пам'ятати, що комп'ютери в навчанні треба використовувати тільки тоді, коли вони забезпечують одержання знань, які неможливо або досить складно отримати без застосування інформаційних комп'ютерних технологій, тобто, традиційними методами навчання. Також однією з переваг застосування інформаційних комп'ютерних технологій на уроках іноземної мови є можливість практично на будь-якому етапі роботи з програмою надати учневі змогу здійснити вибір із декількох альтернатив із оцінювання виконуваної роботи. Такий постійний поточний самоконтроль особливо важливий у процесі самоосвіти. Побудова процесу навчання у вигляді розвиваючих інтерактивних ігор, різко підвищує увагу та інтерес до навчального матеріалу [4, с. 15].

Розглянемо переваги Інтернету, які сприяють інтенсифікації процесу вивчення іноземної мови у школі взагалі. По-перше, Інтернет сприяє розвитку самостійності учнів, розвиває трансферні навички, підвищує мовну компетентність завдяки наявності різноманітних типів текстів. По-друге, забезпечує сучасний матеріал, який відповідає інтересам і потребам учнів будь-якого віку, пропонує автентичні та актуальні матеріали, підвищує інформативний рівень, що стосується досліджуваних мов і культур. По-третє, дає учням можливість мати зв'язки з Європою та світом. Інтернет забезпечує безпосередній, релевантний і автентичний навчальний процес (що включає такі види діяльності, як список тематичних веб-сайтів, огляд подій, пошук необхідних матеріалів тощо). Все це online-багатство можна легко використовувати при вивченні іноземної мови, проте це вимагає ретельного планування і величезної підготовки. Таке використання ресурсів Інтернет дозволяє створити необхідні умови для розвитку кожного учня, враховуючи індивідуальні психологічні особливості особистості, підвищити його творчу активність [3, с. 115].

Крім використання навчальних програм для вивчення іноземної мови, комп'ютер є незамінним помічником для підготовки та проведення тестування, моніторингу навчального процесу, власного інформаційного наповнення інструментальних середовищ для розробки нестандартних уроків, підготовки дидактичних матеріалів, використання ресурсів і послуг Інтернету для аудиторної, самостійної чи дистанційної роботи, а також застосування проектних методик роботи з учнями.

Таким чином, комп'ютерні технології стають необхідними технічними засобами, що допомагають якісно поліпшити процес вивчення іноземної мови та культури іншомовних країн. Це сприяє підвищенню рівня володіння іноземною мовою, розвитку автономії у вивченні іноземної мови, а також розвитку пізнавальної активності учня в його навчальній діяльності в цілому.

Література

1. Беспалько В. П. Программированное обучение. Дидактические основы / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 315 с.
2. Бовтенко М. А. Создаем компьютерные учебные материалы самостоятельно. Информационные технологии в обучении языку [Электронный ресурс] / М. А. Бовтенко // Мастер-класс. Статьи. – 2004. – Режим доступа : <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article11.php>
3. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения [Текст] / Е. И. Машбиц. – М. : Педагогика, 1988. – 192 с.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.

Паршикова О. О.

Макіївський економіко-гуманітарний інститут

ПОСЛІДОВНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Уточнення послідовності засвоєння іноземної мови (ІМ) молодшими школярами є передумовою для прийняття низки методичних рішень щодо навчання ІМ учнів початкової загальноосвітньої школи, зокрема, визначення його змісту у розвитку, розподілу навчального матеріалу за етапами навчання. В умовах особистісно-діяльнісного підходу до навчання ІМ компоненти його змісту визначаються в першу чергу з урахуванням особистості учня – його інтересів, потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей [1, с. 64].

Молодший шкільний вік вважається оптимальним для навчання ІМ завдяки сенситивності, пластичності учнів, здатності до точної

імітації, потребі у спілкуванні. Однак особливості пізнавальних процесів і психічних властивостей молодших школярів, зокрема, нестійкість, незначний обсяг і слабкий розподіл уваги, домінування мимовільних процесів уваги і пам'яті, переважно наочно-образне мислення обумовлюють значні труднощі сприйняття та переробки ними навчального іншомовного матеріалу. Фізіологи і педагоги вказують на необхідність визначення навчального матеріалу оптимального рівня складності для навчання молодших школярів. Адже у процесі сприйняття і переробки дітьми цього віку матеріалу занадто високого рівня складності знижується працездатність головного мозку, проявляються виражені зміни у вегетативному забезпеченні організму, спрацьовує рефлекс психологічного захисту – гальмується сприйняття, починається механічне «зазубрювання», накопичується відставання (В. С. Лизогуб, М. Б. Макаренко, О. Я. Савченко та ін.).

У цьому сенсі визначення змісту навчання ІМ учнів початкової загальноосвітньої школи варто здійснювати не тільки з урахуванням розширення комунікативних потреб молодших школярів, що розвиваються, а й відповідно до генетичної послідовності засвоєння ними мови. Це створить умови для оптимальної взаємодії природних задатків учнів цього віку та навчального впливу довкілля. Зарубіжні психолінгвісти і методисти (В. Майер, С. Фелікс) вважають, що зовнішнє керування найбільше сприяє оволодінню навчальним матеріалом, якщо воно за часом збігається з моментом, коли дитина засвоює це явище інтуїтивно. Такий феномен пов'язаний, зокрема, з явищем інтроцепції, відкритим В. Штерном у рамках його теорії конвергенції (від латинського «наближення»), яка враховує вплив як спадковості, так і довкілля на саморозвиток дитини. Відповідно до цього феномену дитина намагається взяти з навчання те, що відповідає її схильностям і ставить бар'єр тому впливу довкілля, який суперечить її можливостям, інтересам, потребам і нахилам. У цьому зв'язку розподіл матеріалу для навчання ІМ молодших школярів на кожному етапі початкової школи повинен відповідати природній послідовності його засвоєння дітьми. Дотримання природної послідовності засвоєння ІМ має, однак, стосуватися не тільки предметного, але й процесуального аспекту змісту навчання, що, на жаль, не знайшло відображення у чинній Програмі. До процесуального змісту належать мовленнєві дії та операції, які молодший школяр опановує послідовно й поступово.

Вивчення процесів природного оволодіння мовою дітьми до 9-10 років дозволило нам узагальнити його способи й механізми, скласти номенклатуру дій і операцій в процесі засвоєння ІМ учнями у їхній природній послідовності, а також визначити умови їх реалізації на кожному етапі навчання у початковій загальноосвітній школі. Так, домінуючим психічним процесом учнів перших-других класів є пам'ять, відповідно домінуючим способом засвоєння ІМ на першому етапі

навчання у початковій школі є наслідування. Провідними механізмами є механізми сприйняття, розуміння та відтворення лексичних одиниць (ЛО) та мовленнєвих зразків (МЗ) на основі імітації, побудови висловлювання шляхом вибору та з'єднання знайомих ЛО і МЗ без змін або з незначними лексико-семантичними адаптаціями. Типовими діями молодших школярів щодо засвоєння ІМ на першому етапі навчання ІМ у початковій загальноосвітній школі є сприйняття, розуміння, безпосередня та відстрочена репродукція ЛО / МЗ без змін та з незначними лексико-семантичними змінами, які забезпечуються в основному такими найпростішими операціями як скорочення, доповнення, підстановка, заміщення. Тому на першому етапі навчання ІМ у початковій школі важливо насичити мовленнєвий досвід учнів прагматично значимими, зразковими ЛО і МЗ, стимулювати їх запам'ятовування в однозначному зв'язку з релевантними предметними значеннями або комунікативними намірами, забезпечити їх вмотивоване багаторазове вживання у типових ситуаціях спілкування, сприяти оволодінню молодшими школярами мовленнєвими операціями скорочення, розширення, доповнення, підстановки й заміщення ЛО у засвоєних МЗ.

Другий етап навчання ІМ у початковій загальноосвітній школі відзначається поступовим оволодінням учнями новим способом засвоєння ІМ – узагальненням, який сприяє, завдяки мисленню як центральному психічному процесу, умінням свідомо продукувати власні іншомовні мовленнєві продукти. Провідними механізмами на цьому етапі навчання стають механізми конструювання висловлювань за рахунок свідомого вибору ЛО й / або частин МЗ, за аналогією із засвоєними МЗ і на основі узагальнення найбільш частотних мовних закономірностей. Отже, на цьому етапі учні здатні на довільну регуляцію мовлення, яка здійснюється молодшими школярами на основі дій сприйняття, розуміння, реорганізації засвоєних ЛО і МЗ, синтаксичної та морфологічної трансформації. Тому основними вимогами до організації навчання ІМ на другому етапі є підтримка процесів сегментації мовленнєвих висловлювань на рівні речення та слова, узагальнення учнями мовних закономірностей, формування операцій комбінування, переміщення, трансформації ЛО та МЗ [2, с. 75].

Відтворення і посилення типових для засвоєння ІМ дітьми природних процесів у їх універсальній послідовності у навчальному процесі може забезпечити оптимальне для молодших школярів ергономічне навчання, тобто максимально ефективне за мінімальних витрат часу і зусиль учнів.

Література

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Олена Олексіївна

Pichon Camille
Université de François Rabelais, Tours, France

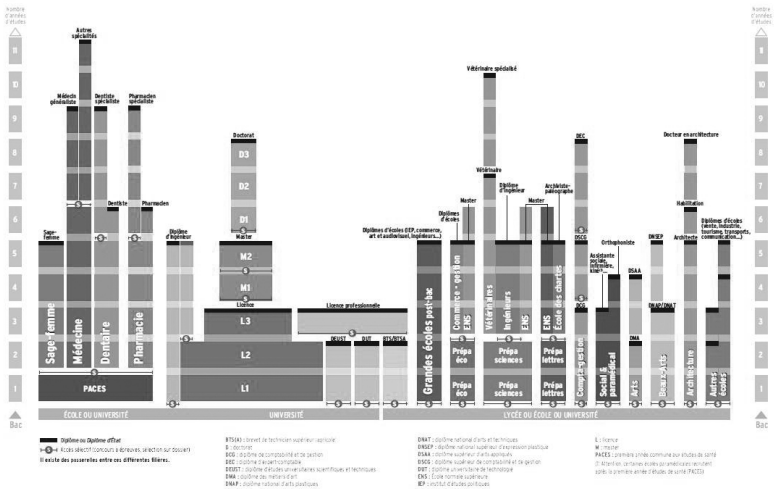
**LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE (FRANÇAIS
LANGUE ÉTRANGÈRE) EN FRANCE**

Je vais vous présenter la formation universitaire des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) ainsi que ses débouchés professionnels possibles en France et notamment à Tours.

Récapitulatif LMD schéma (ONISEP) Master pro/Master Recherche + option FLE L3.



L'enseignement supérieur en France/2012-2013



Récapitulatif LMD schéma (ONISEP) Master pro/Master Recherche + option FLE L3.

L'organisation des cursus FLE dans les universités s'inscrit dans le schéma LMD : licence (bac + 3) master (bac + 4 ou + 5), doctorat (bac + 8). Dans cette filière créée en 1983, il n'existe pas de licence FLE à part entière mais un parcours FLE – anciennement «mention» – d'environ 120 heures d'enseignement optionnel qui complète une licence de lettres modernes, de sciences du langage ou de langues, littératures et civilisations étrangères. L'obtention de ce parcours est obligatoire pour s'inscrire en master FLE.

Combien de facultés?

42 masters et formations professionnelles dont Tours

28 masters recherche dont Tours

Contenus : varie en fonctions orientation didactiques choisies par les enseignants-chercheurs (ex : sociolinguistique qui étudie la langue sous son aspect culturel et donc à tendance variationniste contrairement aux linguistes «pures» qui sont davantage orientés vers l'aspect normatif de la langue).

S'agissant de ma propre faculté, celle de l'université François Rabelais de Tours suit la tendance sociolinguistique.

Les conditions d'entrée en M1 et M2 se font sur dossier. Avoir suivi l'option FLE en licence 3 ou VAE, avoir de l'expérience, de la motivation et enfin un projet professionnel sont les principaux critères de sélection.

La faculté de FLE propose quatre types de formation en Master :

- Recherche
- A distance (PIPOL)
- Professionnel
- La certification DUALE (Ce programme, se déroulant entre l'université de Tours et une université au Canada, permet d'obtenir à la fois le master 2 et une certification canadienne propre à la Colombie Britannique)

Résumé des enseignements et contenus à l'université de Tours :

M1 : Approche de la francophonie, des méthodologies et pédagogies d'enseignement des langues, de l'utilisation des Technologies de l'information et de la communication dans une classe de F.L.E, rédaction d'un mémoire, communication et des interactions en classe de langue, enseignement de la grammaire, l'interculturel, littérature et didactique des textes littéraires, phonétique, approche de illettrisme et de l'alphabétisation, problèmes de l'enseignement de l'oral et de l'écrit, etc...

Stage obligatoire : 100h

M2 : Formation à l'enseignement, la coordination pédagogique, la direction d'organismes de formation en langue, au travail social pour des organismes d'accueil et d'insertion des migrants et personnes en situation d'illettrisme.

Stage obligatoire : 300h

Les débouchés professionnels.

Dans le secteur public : Si on veut travailler en France dans des classes de primo-arrivants de l'enseignement primaire et secondaire, dans les sections internationales des lycées, et dans les centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers, le master FLE doit être conçu comme complément de formation à un diplôme du type CAPES ou Agrégation.

Dans le secteur privé : Si on ne souhaite pas passer les concours (ou si on ne peut pas les passer !) on peut travailler dans un centre de langues privé – le plus grand nombre de centres de FLE en France – mais il faut s'attendre à des conditions de travail pas toujours rémunératrices et souvent précaires.

Dans le secteur associatif : Les associations qui interviennent dans les secteurs de l'insertion, de l'alphabétisation, de la lutte contre l'illettrisme, de l'intégration des nouveaux migrants et réfugiés, les organismes de formation

linguistique pour l'insertion professionnelle des immigrés.

A l'étranger : Les ministères des Affaires étrangères et de l'Éducation nationale ouvrent chaque année un nombre très limité, et en constante diminution, de postes aux titulaires de l'Éducation nationale. Ces postes sont remplacés par des contrats locaux proposés sur place par les services culturels des ambassades à des détenteurs de masters FLE notamment :

- Établissements de la Mission Laïque Française.
- Établissement de l'AEFE – Agence pour l'enseignement français à l'étranger.
- Départements de français des universités étrangères.
- Les Alliances Françaises.
- Les Instituts Français.
- Les lycées bilingues.

Подосиннікова Г. І.

*Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ- ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО ІДІОМАТИЧНОГО МОВЛЕННЯ

У світлі курсу Ради Європи на підвищення іншомовної комунікативної компетентності особистості заради взаєморозуміння і співпраці, дослідження феномена ідіоматичності мовлення та організація навчання студентів-філологів іншомовного ідіоматичного мовлення є важливим методичним завданням.

Термін «ідіоматичність мовлення» використовується нами для позначення психолінгвістичного феномену своєрідності світосприймання і вербального менталітету нації, що виражається в закріпленні в мовленнєвому узусі національної мови синкретичних мовленнєвих одиниць різного ступеня стійкості, які є специфічними для цієї мовленнєвої спільноти в плані структури, семантики й особливостей вживання та викликають труднощі при доборі повних еквівалентів з інших мов (наприклад : be a cards fiend, be an effective thinker, be dead set about something, etc.) [2]. Відповідно, неідіоматичність – це не відсутність у мовленні студента образних іншомовних фразеологічних одиниць («ідіом»), а оформлення висловлювань за невластивими іноземній мові структурно-мовленнєвими зразками чи за вже знайомими студенту іншомовними зразками, які не є адекватними ситуації спілкування.

Ідіоматичність пронизує всі прояви мовленнєвої діяльності, тією чи іншою мірою визначає сполучуваність багатьох мовленнєвих одиниць.

На жаль, в аспекті ідіоматичності в англійському мовленні студентів-філологів зафіксовано певні негативні тенденції : 1) оперувати досить обмеженою кількістю «універсального» іншомовного матеріалу, переважно

нейтрального стилістичного забарвлення, без урахування специфіки ситуації спілкування; 2) оформляти іншомовні висловлювання відповідно до структурно-мовленнєвих моделей рідної мови, невластивих виучуваній мові [3]. Це призводить до породження неідіоматичного мовлення, яке неадекватно впливає на реципієнта, і, відповідно, до труднощів у досягненні студентами-філологами цільового рівня англomовної комунікативної компетентності. Тож актуальним є дослідження форм і засобів навчання, які б забезпечували системне оволодіння іншомовним ідіоматичним мовленням.

Одним із шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу, визначених сучасною педагогікою, є інтерактивне навчання.

Психологічну базу інтерактивного навчання складає концепція інтеракціонізму. Вона пропонує розуміння соціальної взаємодії людей як міжособистісної комунікації, найважливішою особливістю якої є здатність «приймати роль іншого», уявляти, як його сприймає партнер по спілкуванню і відповідно інтерпретувати ситуацію та конструювати власні дії [4].

Інтерактивне навчання сприяє розвитку критичного мислення, самостійності в інтелектуальному пошуку, виробленню життєвих цінностей, розвитку інтелектуальних і комунікативних здібностей, створенню атмосфери співробітництва та взаємодії. Воно забезпечує формування вмінь розуміти та оцінювати дії інших людей, а також регулювати свої дії у відповідності до вимог членів групи.

Розглядаючи інтерактивне навчання іноземних мов як методичний феномен, автор статті пропонує наступне визначення : інтерактивне навчання іноземних мов – це спеціальна форма організації навчально-пізнавальної діяльності на уроці іноземної мови, при якій учні в складі малої групи вирішують спільне навчальне комунікативно та / або особистісно орієнтоване завдання, перебуваючи в активній взаємодії і позитивній взаємозалежності та працюючи в умовах взаємної підтримки.

Інтерактивне навчання передбачає спілкування в реальних життєвих ситуаціях, що вимагає від учнів застосовувати і адаптувати вивчений мовний матеріал із урахуванням умов комунікації. Таким чином, створюється природний контекст, у якому окремі мовні аспекти (граматичні структури, лексичні одиниці, інтонаційні зразки) та обставини спілкування можуть бути реінтегровані у свідомості учнів, що допомагає : 1) зрозуміти природу ідіоматичності мовлення, сприйняти факт відмінностей вербальних менталітетів різних націй, 2) виявити зв'язки між вибором носіями мови тих чи інших ідіоматичних мовленнєвих одиниць та ситуацією спілкування, 3) сформувати вміння вибирати адекватні ситуації форми та засоби передачі своїх думок і почуттів.

Інтерактивне навчання іноземних мов реалізується шляхом впровадження інтерактивних технологій навчання іноземних мов –

сукупності прийомів роботи вчителя, що відповідають особливостям інтерактивного навчання іноземних мов, за допомогою яких забезпечується досягнення на уроці поставлених цілей навчання з найбільшою ефективністю за мінімально можливий для їх досягнення період часу.

Використання інтерактивних технологій у навчанні студентів-філологів англійського ідіоматичного мовлення сприяє : 1) розвитку критичного мислення; 2) формуванню вмінь планування, рефлексії, само- та взаємоконтролю, роботи з інформацією; 3) формуванню позитивних мотивів та індивідуалізації навчання; 4) розвитку партнерських стосунків між учителем і учнями; 5) результативності та продуктивності навчальної діяльності.

Реалізація інтерактивних технологій у процесі навчання англійського ідіоматичного мовлення включає три основні стадії : стадія виклику, смислова стадія і стадія рефлексії [4, с. 218]. На стадії виклику пробуджується інтерес до предмету спілкування, студенти роблять прогнози щодо змісту нової інформації з опорою на попередні знання і мовний досвід. На стадії осмислення проводиться робота з новою інформацією : пошук і вивчення текстового матеріалу, інтеграція вилучених ідей зі своїми власними ідеями для повного розуміння нової інформації. На стадії рефлексії студенти розмірковують над отриманою інформацією, інтегрують її у свій мовний і особистісний досвід.

З організаційної точки зору, використання інтерактивних технологій у навчанні студентів-філологів англійського ідіоматичного мовлення може відбуватися на окремих етапах аудиторного заняття, охоплювати всю основну частину заняття або вийти до позакласної роботи студентів.

Інтерактивні технології навчання іноземних мов реалізують за допомогою низки інтерактивних прийомів. За змістом та організаційно більш простими можна вважати прийоми : кооперативне навчання (робота в парах, малих групах), рольові ігри, мозковий штурм, кластер («карта понять», «асоціограма», «дерево рішень»), порівняльна діаграма, цілеспрямоване читання, двочастинний щоденник, тощо. Більш складними прийомами є : ротаційні трійки, два-чотири-всі-разом, коло ідей, аналіз ситуації, займи позицію, навчаючи – учись, американська мозаїка, дискусії різних типів («мікрофон», «коло ідей», «прес», «займи позицію», «ланцюжок», «ток-шоу»). Окреме місце посідають технологія навчання в співпраці, проектна технологія.

Зауважимо, що впровадження інтерактивних технологій навчання англійського ідіоматичного мовлення потребує від викладача специфічних знань і вмінь, які співвідносяться з вимогами, сформульованими у роботі Л. Я. Зені та В. І. Чобітько [1].

Література

1. Зеня Л. Я. Формування німецькомовної комунікативної компетенції

учнів старших класів економічного профілю з використанням технології «Навчання у співробітництві» / Л. Я. Зеня, В. І. Чобітько // Іноземні мови. – 2008. – № 1. – С. 8-14.

2. Подосиннікова Г. І. Методична характеристика інтерактивного навчання іноземних мов / Г. І. Подосиннікова // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 3. – С. 196-208.

3. Подосиннікова Г. І. Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови» / Г. І. Подосиннікова. – К, 2002. – 24 с.

4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика/ А.Н. Щукин : [учебн. пособие для преподавателей и студентов]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.

Позднякова Л. В.

Горлівський НВК «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 40 – дитячий садок № 10»

Мишанська Л. Л.

Горлівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 16

ПЕРСОНАЛЬНИЙ САЙТ УЧИТЕЛЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодні перед педагогами стоїть важливе завдання – виховати та підготувати молодь, спроможну активно включатися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформацією. Широке застосування комп'ютерних технологій в освіті поступово, але досить впевнено стає найважливішою деталлю навчально-виховного процесу школи. Нині дитина опановує комп'ютер раніше, ніж навчається грамотно писати чи критично читати. Грамотне використання будь-яких засобів інформаційних технологій на уроках тягне за собою розвиток особистості дитини : інтелекту, пам'яті, уваги [3, с. 40-45].

Регіональна творча група «Технологія формування інформаційної компетенції учнів засобами іноземних мов» на базі Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, членами якої є автори статті, розробляє питання використання інформаційно-комунікативних технологій у професійній діяльності вчителя іноземних мов з метою модернізації змісту навчання, оптимізації методів та форм організації навчального процесу, забезпечення високого наукового і методичного рівня викладання, індивідуалізації процесу навчання, підвищення ефективності та якості надання освітніх послуг. Значну роль для підвищення якості мовленнєвої компетентності учнів відіграє

залучення їх до програми «Навчання впродовж життя» (Lifelong Learning) за допомогою персональних учительських сайтів, де вчитель може спілкуватися з учнями, перевіряти самостійні роботи, надавати консультації.

Метою створення нашого сайту (<http://school40english.ucoz.ru>) є підвищення мотивації до вивчення англійської мови шляхом активного використання інформаційно-комунікаційних технологій, створення умов для взаємодії сім'ї та школи через єдиний інформаційний простір.

Вимагаючи від учнів наполегливо працювати, учитель сам повинен жити за принципом «учитися постійно». Учитися постійно якраз і спонукає персональний учительський сайт. Сайт – це майданчик для відкритого спілкування з колегами, учнями, батьками, він є відображенням діяльності учнів, є своєрідним електронним портфоліо вчителя. Він є дуже важливою сходинкою у пошуку нових методів навчання. Усі учительські доробки стають доступні широкому колу відвідувачів сайту, а це зобов'язує до постійного самовдосконалення. Перевага персонального сайту вчителя полягає, насамперед, в його оперативності та актуальності: учитель постійно поповнює сайт власними розробками, зміст сайту відображає не лише минулий досвід вчителя, а й те, над чим він працює в даний момент.

Ми взаємодіємо з різними мережевими співтовариствами та видавництвами. Це полегшує пошук необхідного матеріалу, допомагає налагодити контакт з іншими вчителями та партнерські відносини як з сайтами та спільнотами, так і з активними користувачами. Наш сайт є партнером Інтерактивного науково-методичного журналу Спільнота вчителів англійської мови «Tea4er.ru», який зареєстрований у багатьох мережових каталогах.

Сайт є корисним навіть для молодших школярів. Вони тільки починають свій шлях у світі знань, ще не орієнтуються в інформаційному просторі. Не секрет, що часто матеріали, які пропонує Інтернет, є не тільки некорисними, а навіть шкідливими. Задача вчителя – відібрати доступний малюку матеріал, який його зацікавить і буде дійсно корисним. На сторінках сайту ми пропонуємо навчальні матеріали, розвиваючі ігри, мультимедійні матеріали. Перевага сайту в тому, що матеріал є доступним не тільки на уроці, але й дома, що дозволяє і батькам бути залученими до процесу розвитку дитини. На сайті батьки мають можливість отримати поради та консультації з питань навчання. Інформація для батьків відіграє роль зв'язуючої ланки між школою та родиною. Ми співпрацюємо також у режимі зворотного зв'язку.

Сайт також допомагає тим учням, хто через хворобу пропустив заняття, не відстати від однокласників. Учні можуть знайти не тільки матеріали до уроків та завдання для опрацювання, а й методичні рекомендації до їх виконання, посилання на презентації до уроків та на додатковий матеріал.

Матеріали сайту сприяють розвитку інтересу до вивчення англійської мови, допомагають виявити обдарованих дітей, які прагнуть виконувати творчі роботи, брати участь у різних дистанційних мережевих проєктах та конкурсах. Творчі роботи учнів також розміщуються на сторінках сайту, що дає можливість і батькам відслідковувати успіхи своїх дітей.

Передбачена також робота в рамках блогу. У процесі неформального спілкування на сторінках блогу вчителя та учнів відбувається розвиток критичного мислення. Дискусії, які вчитель пропонує на уроці, можуть бути продовжені на блозі. Вчитель має можливість «занурити» учнів у критичні дискусії, продемонструвати їм, що набувати знання та певні навички можна не тільки просто шляхом запам'ятовування певної інформації, а куди важливіше добути її самому в результаті пошуку відповіді на питання, обговорення та критичного оцінювання припущень, які висуваються іншими учнями.

Одне із завдань сучасного вчителя – відстежувати, вивчати, оцінювати формування предметних і ключових життєвих компетентностей. При цьому важливо не тільки розглядати, а й аналізувати з учнями та їх батьками динаміку формування компетентностей. Універсальним інструментом вирішення даної задачі може стати електронне мовне портфоліо учня [2]. Вибір електронного способу подання портфоліо обумовлений можливістю мобільного заповнення, анімаційних ефектів, економічністю. Мовне портфоліо фіксує досягнення (але не прогалини!) учня в різних сферах комунікації, демонструє зростання навичок і умінь, констатує індивідуальні особливості мовного розвитку. Вчитель відіграє роль радника, що допомагає визначити вектор успішності учня.

Перехід учнів на рівень учасників мережевої спільноти надає нові можливості :

- ефективно впроваджувати інформаційно-комунікаційні технології у життя;
- розширити кругозір;
- оволодіти вміннями спілкуватися;
- організовувати міжособистісну взаємодію;
- співпрацювати у групі;
- систематично підвищувати рівень власної загальнокультурної, інформаційної компетентності.

Отже, сайт учителя, в силу своїх дидактичних якостей, дозволяє створити середовище для спілкування та обміну інформацією між школою та учнями, школою та батьками, а також між самими школярами [1], навчальне середовище, яке будується навколо учня, та дозволяє враховувати можливості та індивідуальні особливості кожного учасника навчального процесу, забезпечується особистісно-орієнтований підхід, наступність у навчанні та безперервна освіта учня і вчителя.

Література

1. Дробахіна О. М. Можливості сайтів як засобу реалізації відкритості інформаційного середовища освітньої установи [Електронний ресурс] / О. М. Дробахіна // Електронний науковий журнал. – 2011. – № 1 (13). – Режим доступу : <http://journal.kuzspa.ru/articles/53/>.

2. Полилова Т. А. Концепция электронного портфолио [Електронний ресурс] / Т. А. Полилова. – Режим доступу : <http://schools.keldysh.ru/courses/e-port-folio.htm>.

3. Романенко Л. В. Використання мультимедійних технологій у вивченні англійської мови / Л. В. Романенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2004. – № 5. – С. 40-45.

Поляков В. М.

*Нижегородский государственный
инженерно-экономический институт, Нижний Новгород, Россия*

СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН. ВТОРОЙ ЭТАП БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Официальной датой начала Болонского процесса считают 19 июня 1999 года, когда министры образования 29 европейских стран подписали документ «Зона европейского высшего образования», который сейчас принято называть Болонской декларацией. Согласно Болонской декларации (Болонскому соглашению) страны-участницы Болонского процесса должны были к 2010 году трансформировать национальные системы высшего образования в соответствии с основными принципами, изложенными в этом документе. При этом как в Болонской декларации, так и в последующих документах, которые принимались на проводившихся один раз в два года совещаниях министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах, постоянно подчеркивался добровольный, необязательный характер проводившихся преобразований.

Напомним, что речь шла о следующих десяти основных проблемах, которые должны быть решены в ходе Болонского процесса :

- введение сравнимых квалификаций в области высшего образования и переход на двухступенчатую систему высшего образования;
- введение общеевропейской системы зачетных единиц (системы кредитов) и Приложения к диплому, образец которого разработан Европейской Комиссией, Советом Европы и Европейским центром по высшему образованию при организации Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры;
- повышение мобильности студентов, преподавателей, научных работников и административно-управленческого персонала;

- обеспечение необходимого качества высшего образования;
- взаимное признание квалификаций и соответствующих документов в области высшего образования;
- обеспечение автономности вузов;
- введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня);
- придание «европейского измерения» высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования;
- реализация социальной роли высшего образования, т.е. его доступности для студентов независимо от их социального и экономического положения;
- развитие системы дополнительного образования (так называемого «обучения в течение жизни») [3].

Как показывает анализ научной литературы, в наибольшей мере требования Болонской декларации к 2010 году были реализованы в Великобритании и Германии.

Система трех циклов (бакалавр / магистр / аспирант) уже давно существует в Великобритании; можно считать, что именно она положена в основу системы квалификаций, предлагаемой в рамках Болонского процесса.

В отличие от Великобритании, в Германии в начале Болонского процесса бакалавриат как самостоятельное направление существовал в незначительной части вузов. Магистерские программы в этот период в целом совпадали с учебными планами традиционных специальностей. После 2002 года бакалавриат и магистратура стали самостоятельными направлениями подготовки. Сроки подготовки бакалавров и магистров в Германии соответствуют требованиям Болонского соглашения : бакалавриат три-четыре года, магистратура – от одного до двух лет. Внедрение двухуровневого высшего образования в Германии осуществлялось очень быстро и в настоящее время примерно 81-82 % образовательных программ в немецких вузах представляют собой программы для подготовки бакалавров и магистров. Однако, большинство вузов (в необходимом объеме) параллельно осуществляет также подготовку специалистов (Diplomabschluss) [9].

Что касается другого важного параметра Болонской декларации – введения системы переводных зачетных единиц, то следует отметить, что в абсолютном большинстве немецких вузов в настоящее время используется система ECTS, которая была рекомендована в начале Болонского процесса как инструмент для измерения трудоемкости образовательных программ и учебной деятельности студентов. В Германии одна зачетная единица была принята равной примерно 30 астрономическим часам аудиторной и самостоятельной работы студентов, включая сдачу экзаменов и подготовку к ним.

Важным показателем результатов деятельности системы высшего образования в странах-участницах Болонского процесса является академическая мобильность. В Германии, которая имеет с этой точки зрения благоприятное географическое положение, этот параметр реализуется на высоком уровне как с точки зрения возможности обучения в зарубежном вузе только в течение ограниченного периода (семестра, учебного года) (так называемая «горизонтальная» мобильность), так и с точки зрения возможности полного обучения студента на степень в зарубежном вузе («вертикальная» мобильность). В учебные планы многих вузов Германии включены так называемые «окна мобильности»–периоды, когда студент должен пройти обучение в вузе другой страны. Другим показателем мобильности является возможность страны привлекать иностранных студентов; в немецких вузах учатся почти 200 тысяч иностранных студентов (примерно десятая часть всех студентов Германии). При этом важно отметить, что развитие мобильности в Германии объясняется не желанием «зарабатывать деньги» на иностранцах, поскольку обучение в немецких вузах является в основном бесплатным, в том числе и для иностранцев, а обусловлено, главным образом, стремлением к повышению привлекательности немецкой системы высшего образования. Престиж немецкого высшего образования растёт с каждым годом. Это обусловлено как финансовыми соображениями, так и тем, что обучение в немецких вузах основано на принципах доступности и открытости. Среди стран, которые являются наиболее привлекательными для студентов, приезжающих из-за рубежа, Германия занимает третье место в мире (после США и Великобритании).

В систему высшего образования Германии входят следующие основные типы учебных заведений : университеты, технические университеты, так называемые объединенные высшие школы, высшие специальные школы, а также гуманитарные высшие учебные заведения – вузы искусств, педагогические вузы и некоторые другие. Особый интерес представляют высшие специальные школы (Fachhochschulen), которые появились в Германии сравнительно недавно – в шестидесятые годы XX века, но уже прочно утвердились в немецкой системе высшего образования. Несмотря на очень короткий по сравнению с университетами исторический период существования и развития высших специальных школ, эти «молодые» вузы в настоящее время вносят существенный вклад в решение основных задач Болонского процесса и, в конечном счете, в процесс создания общеевропейской зоны высшего образования и научных исследований

Уже задолго до окончания первого этапа Болонского процесса стало очевидно, что его основные цели в полном объеме не будут достигнуты [7]. Поэтому на очередной Конференции министров, ответственных за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, состоявшейся 28 апреля 2009 года в Левене /

Лувен-ла-Неве (Бельгия), было решено продлить этот процесс еще на десять лет, т.е. до 2020 года [5]. На конференции были оценены успехи, достигнутые в реализации Болонского процесса, отмечены недостатки и определены приоритеты для Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) на следующее десятилетие. Были названы основные приоритеты реформирования национальных систем высшего образования европейских стран на втором этапе Болонского процесса: «социальное измерение», т.е. равноправие при доступе к высшему образованию всех социальных групп населения стран-участниц, образование в течение всей жизни, расширение возможностей для трудоустройства выпускников вузов, «студентоориентированное (студентоцентрированное)» обучение, установление более тесной связи между образованием, исследованиями и инновациями, международная открытость и мобильность (к 2020 году как минимум 20 % студентов стран-участниц Болонского процесса должны учиться или проходить практику за границей). Некоторые страны уже заявили о том, что это пороговое значение будет ими превышено. Германия взяла на себя обязательство обеспечить для 50 % немецких студентов возможность к 2020 году проходить часть обучения за границей.

На встрече министров образования европейских стран в Будапеште и Вене в марте 2010 года было официально провозглашено создание ЕПВО, предусмотренное Болонской декларацией в 1999 году [2]. Министры образования европейских стран подтвердили свою приверженность обязательствам, названным в Коммюнике, которое было принято на конференции в Лёвене и Лувен-ла-Неве, и заявили о намерении наращивать свои усилия для завершения к 2020 году уже начатых реформ с целью активизации академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и административного персонала вузов, совершенствования качества учебного процесса вузов, повышения возможностей трудоустройства выпускников и обеспечения доступности высшего образования.

Последней страной, присоединившейся к Болонскому процессу на Будапештско-Венской встрече Министров в марте 2010 года, является Казахстан. Он является первым центрально-азиатским государством, которое единогласно «удостоилось чести быть полноправным участником европейского образовательного пространства» [2].

Единственной из крупных европейских стран, не входящей в единое европейское пространство высшего образования, является Белоруссия, которая намеревалась интегрироваться в Болонский процесс еще в 2003 году, одновременно с Россией, но руководство страны тогда отказалось от вступления в ЕПВО, опасаясь того, что включение в Болонский процесс может привести к оттоку белорусских студентов за границу.

В 2010 году планы Министерства образования Белоруссии по присоединению страны к ЕПВО были одобрены президентом

Александром Лукашенко, однако рабочая группа Болонского процесса на заседании в январе 2012 года в Копенгагене предложила не давать согласие на присоединение Белоруссии к единому европейскому образовательному пространству. Это решение было закреплено на заседании министров образования стран-участниц Болонского процесса в Бухаресте в апреле 2012 года. Как минимум, до 2015 года Белоруссия не сможет присоединиться к единому Европейскому пространству высшего образования (ЕПВО) и по-прежнему будет оставаться «белым пятном» [8] на карте Европы.

В настоящее время количество стран, участвующих в реформировании своих образовательных систем в рамках Болонского процесса, равно 47.

Литература

1. Белое пятно на образовательной карте Европы. – [Электронный ресурс] : Режим доступа : [facenews.ua>news/2012/72125/view_print/](http://facenews.ua/news/2012/72125/view_print/)
2. Декларация о Европейском пространстве высшего образования. – Будапешт-Вена, 12 марта 2010 : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http : //intpr.ntf.ru/DswMedia/deklaraciaeopo.doc](http://intpr.ntf.ru/DswMedia/deklaraciaeopo.doc).
3. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html](http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html).
4. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Лёвен, Бельгия, 28-29 апреля 2009 г. : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http : //www.sgu.ru/node/39010](http://www.sgu.ru/node/39010).
5. Кредитно-модульная система в непрерывном многоуровневом образовании. – М. : Московский гос. ун-т дизайна и технологии. Ин-т повышения квалификации, 2007. – 85 с.
6. Лондонское коммюнике министров высшего образования «К Европейскому пространству высшего образования : откликаясь на вызовы глобализованного мира (18 мая 2007 года)» : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.sgu.ru/node/30371.
7. Спасюк Е. Проскочить в Болонский процесс у Беларуси уже не получится : [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [navini.by > rubrics/society/2013/01/31/ic_articles_...](http://navini.by/gubrics/society/2013/01/31/ic_articles_...)
8. Сухова Е. Е. Структурная трансформация высшего образования в Германии в контексте Болонского процесса / Е. Е. Сухова // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 94-113.
9. Briedis K. Der Bachelor als Sprungbrett? Erste Ergebnisse zum Verbleib von Absolventen mit Bachelorabschluss / K. Briedis // Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – 2005. – A6. – S. 39-48.
10. Schnitzer K. Von Bologna nach Bergen / K. Schnitzer // Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – 2005. – A6. – S. 1-9.

МОДЕЛІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОЇ КООПЕРАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Ефективність вивчення англійської мови у вищому навчальному закладі залежить від чіткої та гнучкої організації викладачем навчального процесу, від уміння враховувати реальне засвоєння матеріалу й індивідуальні особливості кожного студента. З метою підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних педагогічних кадрів продовжує вдосконалюватися методика сучасного заняття, зокрема запроваджуються альтернативні традиційним методам інтерактивні навчальні технології.

Науковці трактують поняття «освітня технологія» в широкому й у вузькому значеннях. У першому випадку – це системний метод, сукупність, змістове узагальнення засобів реалізації навчального процесу [1; 2; 3]; в іншому – це спосіб дії при вирішенні певних дидактичних і виховних завдань (наприклад, технологія контролю навчання, технологія самостійної роботи) [4].

Навчання в кооперації (співробітництві, співпраці) – одна з нових педагогічних технологій, використовуваних у навчальному процесі як загальноосвітньої, так і вищої шкіл. Обстежувана технологія дотримується принципів особистісно-зорієнтованої мовної освіти, зокрема вільного, природного розвитку індивіда. Вона, крім цього, активізує навчально-пізнавальну й комунікативну діяльність студента, оскільки детермінує здатність і реальну практичну підготовку до міжособистісного та міжкультурного спілкування засобами англійської мови. Адже формування іншомовної компетенції передбачає розвиток мовної, мовленнєвої, соціокультурної, компенсаторної й учбово-пізнавальної компетенцій.

Мета аналізованої технології полягає у засвоєнні певного (наприклад, лексичного, граматичного) матеріалу за умов спільного навчання, а її суть – у сприянні розвитку самостійності учня / студента. Основний метод технології – навчальний діалог. Адже опрацювання нового матеріалу проходить в активній взаємодії студентів з педагогом та поміж собою. Спільна діяльність передбачає уміння вислухати, поступитися чи домовитися. Саме існування та якість діалогу свідчать про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу [5].

Перед суб'єктами навчального процесу постає ряд завдань : 1) студент опановує нову інформацію, набуває / вдосконалює вміння й навички відповідно до своїх індивідуальних особливостей; 2) задля формування

соціально-ціннісної поведінки він засвоює нові комунікативні вміння, зосереджуючись на самоосвітній діяльності; 3) викладач запроваджує дієві стимули, мотивуючи студентів до самостійної роботи, ініціативи, творчості.

Технологія навчальної кооперації схарактеризована Г. К. Селевком як проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова [4, с. 226-235]. При її застосуванні на уроках англійської мови використовують різні форми навчання, найбільш поширена з яких робота в групах (змінних чи мікрогрупах). Проте кооперуватися можна, виконуючи й колективно-творчі або колективно-групові завдання, наприклад, при колективному складанні полілогу чи опорної схеми.

Відповідно до своїх стратегічних цілей педагог визначає модель організації вивчення того чи того навчального матеріалу. До основних моделей технології навчальної кооперації належать : навчання в команді, або Student Team Learning (далі – STL), ажурна пилка, або Jigsaw, Jigsaw-2 (далі – Jigsaw), навчання разом, або Learning Together (далі – LT).

STL (розроблено в Університеті Джона Хопкінса, США) зосереджується на так званих «групових цілях», а саме вся група зацікавлена в засвоєнні необхідних знань кожним її учасником, бо успіх команди залежить як від внеску кожного, так і від спільного вирішення поставленої перед групою проблеми. Функція учасників групи у кількості 4-5 чоловік : актуалізація мети, самостійне формування способів діяльності, вироблення індивідуальної й колективної позиції з досліджуваної проблеми. Завдання викладача сформувати творчі групи учасників з притаманними різними соціальними ролями : лідером-керівником, лідером-генератором ідей, функціонерами, опозиціонерами, дослідниками і т. д. Склади мікрогруп рухливі, там можлива зміна керівників (через 3-4 заняття) з метою розвитку організаторських умінь у всіх учасників. Загальне обговорення різними групами досліджуваної проблеми детермінує дискусію, захист свого вирішення навчальної проблеми. Вимагаючи обґрунтованої, логічної аргументації, педагог підводить студентів до правильного рішення навчальної проблеми. Результативним видається застосування рефлексії як способу усвідомлення студентами дієвості цієї моделі технології навчання в кооперації.

Jigsaw (розроблено Елліотом Аронсоном у 1978 р.) застосовують для роботи над фрагментами (логічні або смислові блоки) певного навчального матеріалу. Учасники самостійно або за допомогою викладача формують групи з 4-6 чоловік. «Експерти» (представники різних команд) після зустрічі, обговорення й уточнення самостійно опрацьованих ними блоків пояснюють його (конкретний матеріал) іншим членам команд, укладаючи, таким чином цілісну картину. Функція викладача – заздалегідь підготувати роздатковий матеріал і продумати завдання; наприкінці заняття опитати експертів не лише з

визначеного питання, а й з будь-якого іншого.

ЛТ (розроблено Девідом і Роджером Джонсонами в університеті штату Міннесота в 1987 р.) окреслює спільну роботу всього колективу. Великий обсяг інформації розподіляється на мікротеми – завдання для окремої групи у кількості 3-5 чоловік з різним ступенем підготовки. Учасники самостійно визначають свої конкретні завдання. Результату досягнуто, коли усі групи й колектив загалом засвоїли весь матеріал (наприклад, певну граматичну тему). Функції викладача : стежити як за успішністю досягнення студентами академічних цілей, так і за коректністю їхнього спілкування, допомоги одне одному.

Література

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995. – 336 с.
2. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [для студентів, магістрів, аспірантів і викладачів вищих навчальних закладів] / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – К. : Вища школа, 2003. – 323 с.
3. Кларин М. В. Технология обучения : идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : «Эксперимент», 1999. – 180 с.
4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М., 2006. – Т. 1. – 816 с.
5. Янова В. М. Педагогіка співробітництва : сутність, ключові ідеї, форми та методи [Електронний ресурс] / В. М. Янова. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/31097/.

Реутов Н. И.

*Горловский институт иностранных языков
Государственного высшего учебного заведения
«Донбасский государственный педагогический университет»*

О ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА НА ОСНОВЕ ПОСОБИЯ «DEUTSCH IM BRIEFWECHSEL»

В профессиональной подготовке учителя-филолога важное значение имеет формирование умений лингвостилистического анализа текста. В созданном нами пособии «Deutsch im Briefwechsel» для студентов, изучающих немецкий язык как специальность, размещены семь современных литературных и публицистических текстов из немецких газет и из произведений немецких писателей для лингвостилистического анализа [1, с. 3].

Предметом лингвостилистического анализа текста служит языковая организация текста, а именно, связи и отношения единиц разных уровней, в единстве выражающих ту или иную линию эстетической

концепции произведения. Поэтому материалом лингвостилистического анализа текста являются : 1) архаизмы и историзмы; 2) незнакомые или малознакомые читателю диалектизмы, профессионализмы, арготизмы, жаргонизмы и термины; 3) особенности авторского словоупотребления; 4) ключевые слова; 5) тропы; 6) особенности синтаксиса; 7) своеобразие композиции текста; 8) специфика употребления и сцепления друг с другом нейтральных и стилистически значимых (экспрессивных) языковых элементов и структур; 9) взаимосвязь языкового и смыслового уровней текста с точки зрения полноты выражения авторской концепции и др. [2, с. 8].

Обучение лингвистическому анализу текста не должно ограничиваться только формальной стороной последнего, поскольку он создается не для того, чтобы употребить какие-то слова или синтаксические конструкции, а для выражения мыслей. Поэтому объяснения структурных особенностей текста необходимо соотносить с содержательными понятиями и категориями, такими, как тема, идея, авторский замысел, художественно-образная система.

В соответствии с этим основной целью лингвостилистического анализа текста является рассмотрение его как организованной системы языковых средств, отражающей определенное идейно-тематическое, образное и эстетическое содержание текста в их общих и особенных чертах. При этом совокупность языковых средств автора должна рассматриваться не как механическое сочленение в тексте лингвистических форм и приемов, а как «стиль», т.е. «языковая реальность», функционирование языковых форм для выражения смыслового содержания [3].

Исходя из вышеизложенного, обучение анализу текста в нашем пособии целесообразно проводить по такой схеме : 1) краткая характеристика автора текста или отрывка из произведения; 2) тема текста; 3) выделение основных частей (абзацев) текста; 4) краткая передача содержания текста (*Zusammenfassung*); 5) выделение основной мысли (*Grundgedanke*) текста; 6) языковое оформление (*Gestaltung*) текста :

- перспектива повествования, которая включает развитие действия во временном, пространственном, личностном и смысловом отношениях;
- композиция (структура текста, включающая заголовок, вступление, основную часть и заключительную часть);
- колорит текста (эпоха, страна, народ, общество, время, социальные условия и группы людей, реалии);
- стилистические средства текста (обособления, повторения (анафора, эпифора), перечисления, антитезы, метафоры, метонимии, сравнения, ирония, сарказм);
- отношение автора к изображаемому [4, с. 6].

Работу по обучению лингвостилистическому анализу текста следует начинать с ознакомления студентов с комментариями к тексту, в которых объясняются слова, термины, понятия на немецком языке. Это ознакомление следует проводить под руководством преподавателя, так как некоторые понятия и реалии требуют более широкого и подробного объяснения, чем они даны в пособии и в словарях.

Далее следует работа по обучению студентов приемам адекватного понимания и интерпретации смысла текста. Сюда входит развитие умений членить текст, находить смысловые связи каждого выделенного отрывка, формулировать их смысл, различать главное и второстепенное, делать обобщение, определять коммуникационные намерения автора.

Важно развивать у студентов умение словесного выражения результатов чтения [5]. С этой целью используются в пособии различные виды репродуктивных и продуктивных упражнений :

- 1) аргументированные ответы на вопросы различных типов;
- 2) выделение основных частей текста;
- 3) реферирование (Zusammenfassung) текста;
- 4) пересказ текста (устно или письменно) под углом зрения различных персонажей текста;
- 5) выделение основной мысли текста.

Задания для смысловой интерпретации текстов пособия дают возможность студентам получить первичные представления о некоторых стилистических особенностях текстов, задолго до изучения курса стилистики, в результате наблюдений, накопления и обобщения фактов. Эти наблюдения используются в дальнейшем для раскрытия образного содержания читаемого.

В приложении к пособию даны отрывки из произведений немецких писателей : Э. М. Ремарка, Г. Гессе, Г. Фонтане, К. Кёстлингер для самостоятельной работы студентов. Студент, опираясь на образцы заданий, данных для лингвостилистического анализа текста, должен при чтении обращать внимание на различие средств и форм обобщенного и конкретного, краткого и пространного описания (стилевых черт текста), на анализ отдельных предложений, фраз, абзацев из текста, содержащих обобщенное описание.

Предваряющие задания для самостоятельного чтения должны включать такие задачи, творческое выполнение которых помогает будущему учителю профессионально осмыслить путь становления собственного читательского опыта [2].

Литература

1. Реутов М. І. Німецька мова у листуванні : навч. посіб. для ф-тів інозем. мов ун-тів та пед. вузів інозем. мов / М. І. Реутов. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2012. – 164 с.
2. Шанский Н. М. Лингвистический анализ художественного текста /

Н. М. Шанский. – Л., 1990. – 85 с.

3. Горшков А. И. Язык предпушкинской прозы / А. И. Горшков. – М., 1981; Русская словесность : От слова к словесности. – М., 1996.

4. Іваненко С. М. Лінгвостилістична інтерпретація тексту (для факультетів іноземних мов університетів і педагогічних вищих закладів освіти) : Підручник / С. М. Іваненко, А. К. Карпуєв. – К. : КДЛУ, 1998. – 176 с.

5. Дридзе Т. М. Проблема чтения в свете информативно-целевого подхода к анализу текста / Т. М. Дридзе. – В кн. : Проблемы социологии и психологии чтения. – М., 1975.

6. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе : Из опыта работы / А. И. Домашнев, К. Г. Вазбуцкая, Н. Н. Зыкова и др. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

Роман С. В.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет*

Коломінова О. О.

Український гуманітарний інститут, Київ

МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ АНАЛІЗУ ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ШКОЛІ

Аналіз підручника, за яким має відбуватися навчання іноземної мови (ІМ) під час педагогічної практики студентів IV курсу в школі, – необхідна передумова успішності планування та проведення уроків з цієї навчальної дисципліни. Адже практичним результатом даної аналітичної діяльності має стати набуття майбутніми вчителями низки професійно значущих умінь, методично виправдана потреба в оволодінні якими особливо загострюється під час реальних умов викладання ІМ.

До цих умінь, узагальнюючи спеціальні дослідження [1] і наш досвід підручникотворення, правомірно відносити :

- уміння аналізувати підручник, використовуючи методичні орієнтири (критерії і показники) адекватно завданням забезпечення необхідного культурного середовища при навчанні школярів відповідної ІМ;
- уміння структурувати зміст підручника і відбирати його з урахуванням умов навчання і контингенту учнів;
- уміння використовувати підручник як засіб освітньої тактики вчителя та учнів для систематизації знань і узагальнення досвіду учнів : мовного, мовленнєвого, комунікативного, соціокультурного;
- уміння користуватися підручником як засобом систематичного моніторингу навчальних досягнень учнів та їх особистісного росту (за

умов досконалості підручника);

- уміння помічати недоліки підручника (за наявності таких) і окреслювати шляхи їх долання.

Складність та ємність набуття вчителем-початківцем зазначених вище умінь вимагають забезпечення його необхідними методичними вказівками щодо підготовки аналізу підручника ІМ, за яким він навчатиме конкретних учнів відповідного ступеня навчання. При цьому з огляду на комплексний характер вимог, що висуваються в сучасній методиці навчання іноземних мов і культур до шкільного підручника як до засобу раціональної й результативної організації навчально-виховного процесу з ІМ (І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Н. Д. Гальскова, Н. О. Горлова, З. М. Нікітенко, В. Г. Редько, Л. В. Садова, О. М. Шерстюк, Т. Hutchinson та ін.), методологію аналізу підручника має зумовлювати положення про те, що якісний аналіз конкретного підручника може бути отриманим за умов урахування чотирьох типів методичних орієнтирів (тобто критеріїв аналізу) : формального, функціонального, структурного та суб'єктивного.

Аналіз за формальними критеріями передбачає уточнення бібліографічних даних підручника, його оформлення, а також інформації щодо відповідності підручника такому принциповому положенню сучасної педагогічної норми стосовно характеристики цього засобу навчання, як його повноцінна комплектність. У разі відсутності цієї характеристики слід вказати, які допоміжні посібники за ініціативою учителя/студента-практиканта залучались до підручника в якості додаткових. Наприклад, аудіопосібники, аудіо-візуальні засоби, комп'ютерні програми.

З точки зору оформлення важливими є ергономічні показники, що виявляють ступінь зручності у використанні відповідного підручника/НМК. Такими є : 1) якість поліграфічного виконання підручника/НМК: а) дизайн, б) друкарська читабельність (розмір шрифту, якість паперу, естетика оформлення); 2) дотримання лінгвістичної читабельності текстів : а) довжини речень, б) довжини слів, в) кількості нових слів, г) використання найбільш уживаних слів.

Аналіз за функціональними критеріями передбачає такі показники: характеристика адресата навчання ІМ, зміст підручника, його спрямованість на реалізацію провідних функцій підручника/НМК. Такими, на погляд Н. Ф. Бориско, є моделююча, навчаюча, керуюча, компенсуюча, мотивуюча, індивідуалізуюча, контролююча та адаптивно-моделююча функції [3, с. 140-141]. Але для вчителя-початківця, за даними наших спостережень, при визначенні функцій підручника доцільно орієнтуватися на дидактичність зорового ряду підручника та допоміжних посібників, що зумовлено провідними функціями наочності у навчанні ІМ в початковій і основній школі, а саме :

- функцією мотиваційного забезпечення навчального процесу;

- функцією семантизації, пояснення навчального матеріалу;
 - функцією введення в тему/ситуацію спілкування;
 - функцією забезпечення предметного змісту спілкування;
 - функцією формування фонових країнознавчих знань;
 - функцією забезпечення ефекту присутності в ситуації, що моделюється;
 - функцією залучення до автентичного мовленнєвого середовища;
 - функцією мнемонізації (запам'ятання) навчального матеріалу :
- мовного, мовленнєвого;
- функцією контролю мовних знань і мовленнєвих вчинків (дій);
 - функцією естетичного впливу.

Звичайно, вихідним орієнтиром аналізу підручника за функціональними критеріями є врахування вікових, фізіологічних, психічних та індивідуально-психологічних характеристик учнів відповідного ступеня навчання. Набуттю цієї компетентності покликане сприяти вивчення спеціальних джерел з вікової психології і психології навчання ІМ у школі, зазначених у методичних вказівках для студентів-практикантів IV курсу щодо підготовки аналізу підручника ІМ.

Обізнаність у цьому напрямі полегшує визначення наступних характеристик підручника :

- ступінь забезпечення умов для наочного засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, для залучення до нової культури, а також і до іншомовного мовленнєвого середовища шляхом використання сучасних технологій навчання ІМ, специфічних для початкової і основної школи;
- представленість у підручнику/НМК орієнтирів мовного, мовленнєвого і власне комунікативного розвитку учнів у межах кожного навчального циклу/параграфа/теми, як-от : «Ти повинен це знати, уміти» (мінімальний рівень вимог) і «Ти можеш дізнатися, навчитися» (максимальний рівень вимог);
- наявність у підручнику тестових завдань поточного контролю;
- передбачуваність у ньому тематичного тестового контролю (як це, наприклад, має місце в підручнику «English» для 9 класу автора О. О. Коломіної, де кожний цикл (Unit) завершується тематичним тестом «Stop and check» з читання, лексики, граматики, аудіювання із зазначенням шкали оцінювання навчальних досягнень учнів, що забезпечує регулярність моніторингу їх вчителем і сприяє : а) виявленню труднощів та помилок, типових для даного учнівського колективу, і б) формуванню у дітей компетенцій самоконтролю й самооцінки [2];
- потенційні можливості підручника для оволодіння учнями ІМ на рівні, визначеному чинною програмою, в ході взаємопов'язаного розвитку їх здібностей (пізнавальних, інтелектуальних, мовленнєвих) і формування у них культури учіння.

За даними спеціальних досліджень, відомих студентам-практикантам з курсу методики навчання ІМ і культур, методичними орієнтирами

визначення структурної організації підручника є такі :

- обґрунтована назва підручника/НМК, якщо вона є, яка відображає певний зрозумілий учням задум автора (авторів);
- чітка представленість змісту підручника/НМК : методичний апарат, формулювання завдань, пояснень, наявність коментарів, словників та іншого довідкового матеріалу, а також звукового супроводу як обов'язкового засобу ефективної організації навчання іноземної мови на автентичній усно мовленнєвій основі;
- зрозуміле структурування підручника/НМК, яке може бути на тематичній/поурочній/сюжетній/блочній основі, але яке має бути зорієнтованим на досягнення послідовності й концентричності подачі мовного та мовленнєвого матеріалу від уроку до уроку;
- раціональна організація процесуального аспекту змісту навчання, яким має бути передбачена покрокова підготовка учнів до діяльності спілкування, як-от : а) орієнтування/підготовка до діяльності, б) здійснення діяльності на репродуктивному рівні (тренування в говорінні, письмі), в) на рецептивному рівні (аудіювання, читання), г) на продуктивному рівні (самостійне мовлення в усній або письмовій формі), д) контроль/самоконтроль;
- представленість процесуальної основи підручника/НМК умовними позначеннями, наприклад, звукове завдання, правило, вправа для самоконтролю, домашнє завдання, усне або письмове завдання тощо;
- орієнтація на особистісно-орієнтовану модель навчального процесу.

Як відомо, у контексті сучасної гуманістичної особистісно-орієнтованої парадигми освіти і виховання (І. Л. Бім, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.) особливої цінності набувають і суб'єктивні критерії оцінювання підручника ІМ. Вони полягають у визначенні особистісного ставлення учнів та вчителів-предметників до відповідного підручника/НМК як до базового засобу навчання. Отриманню цієї інформації покликане сприяти опитування (безпосереднє, анкетне) учителів та учнів. Основою для його організації можуть послужити наступні матеріали. Передусім орієнтовний перелік запитань для організації опитування вчителів ІМ щодо якості відповідного підручника/НМК.

1. Чи закладена в даному підручнику/НМК модель сучасної особистісно-орієнтованої культуровідповідної комунікативно спрямованої і діяльнісної системи навчання іноземної мови в школі?

2. Чи вважаєте Ви систему навчання іноземної мови, яку представляє даний підручник/НМК, достатньо технологічною? Іншими словами, такою, що здатна функціонувати навіть при значних відхиленнях від умов, на які вона розрахована (передусім контингент учнів, рівень професійної компетентності вчителів)? Для цього дана система має

бути простою і зрозумілою для вчителів усіх категорій. Ваша думка з приводу поставленого запитання?

3. Чи відповідає цей підручник/НМК вимогам чинної програми щодо формування знань, навичок, умінь і провідних компетенцій учнів : мовних, мовленнєвих, а також соціокультурної та навчально-стратегічної компетенцій?

4. Чи моделюється в ньому діалог культур країн рідної і виучуваної мов?

5. Чи забезпечується автентичність мовного/мовленнєвого матеріалу підручника/НМК?

6. Чи сприяє цьому дидактичність зорового ряду підручника, його оформлення?

7. Якою мірою зміст навчальних матеріалів відповідає комунікативним і пізнавальним потребам учнів, рівню їх інтелектуального розвитку, віковим інтересам?

8. Чи забезпечує формулювання інструкцій до підручника/НМК необхідну основу для стимуляції позитивної мотивації учіння: лінгвопізнавальної, ігрової, комунікативної, соціокультурної, естетичної, мотивації, породжуваної усвідомленням прогресу в оволодінні іноземною мовою (в межах навчального циклу, конкретної теми, семестру)?

9. Яким є кількісне і якісне співвідношення вправ різних типів і видів? Наприклад, чи домінують комунікативні й умовно-комунікативні вправи?

10. Чи закладені в підручнику/НМК сучасні технології, які підвищують ініціативу і самостійність учнів : рольові ігри, побудовані за принципом діалогу культур, підготовка і захист групових та колективних проєктів, елементи Мовного портфеля?

11. Чи забезпечує підручник/НМК умови для формування культури учіння школярів, для набуття ними здатності самостійно і усвідомлено працювати над мовою, над виконанням комунікативних завдань?

12. Чи пропонуються тести і завдання для самоконтролю та самооцінювання учнями своїх навчальних досягнень? Чи представлені у підручнику/НМК орієнтири учнівського мовного, мовленнєвого і власне комунікативного розвитку у межах кожного навчального циклу /параграфу /теми, як от : «Ти повинен це знати, уміти» (мінімальний рівень вимог) і «Ти можеш дізнатися, навчитися» (максимальний рівень вимог).

Обробка і осмислення даних опитування (анкетування) учителів ІМ у зазначеному вище напрямі має стати одним із вихідних кроків раціонального планування студентами ІV курсу своєї навчальної діяльності з ІМ на період педпрактики. Успішності цього процесу сприяє також і володіння ними інформацією щодо ставлення до даного підручника/НМК й учнів відповідного класу. Ключовими у

цьому напрямі правомірно вважати наступні питання, сформульовані вчителем/студентом доступно для учнів мовою :

- чи вважає учень навчальний матеріал підручника/НМК посильним для засвоєння;
- наскільки чіткими й зрозумілими, на його погляд, є інструкції до вправ підручника;
- чи доповнюються вони зразками виконання завдань, опорами, що полегшують цю діяльність;
- чи залучає підручник учнів до активної комунікативної взаємодії в парах, малих групах, командах;
- чи передбачені в змісті підручника сучасні технології оволодіння іноземною мовою на уроках і в позаурочний час, як-от : підготовка проєктів, укладання Мовного портфеля, підготовка електронних листів (e-mail letters), самостійна пошукова робота над темою в Інтернеті у формі website тощо. Які з них учні вважають найбільш привабливими і ефективними;
- чи сприяє зміст підручника, з позиції учнів, досягненню ними характерних рис іншої культури і менталітету (особливостей мислення) носіїв мови, що вивчається;
- чи сприяє оформлення підручника та його тексти формуванню образу країни, мова якої вивчається, та образу іншомовних ровесників українських учнів;
- чи забезпечує підручник/НМК умови для самонавчання? Якщо так, то у який спосіб;
- чи відчуває учень певний прогрес у набутті комунікативно-мовленнєвого досвіду спілкування з носіями відповідної мови в ході опрацювання навчального матеріалу даного підручника/НМК;
- яким, на погляд учня (учнів), має бути ідеальний підручник з іноземної мови для учнів їхнього віку.

Такими є методичні орієнтири аналізу підручника ІМ під час педагогічної практики студентів ІV курсу педагогічного мовного ВНЗ. Дослідження у цьому напрямі продовжуються.

Література

1. Горлова Н. А. Методические ориентиры для выбора учебника иностранного языка как средства обучения / Н. А. Горлова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 17-24.
2. Коломінова О. English, 9 : підруч. З англ. мови для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл. (п'ятий рік навчання) // О. О. Коломінова. – К.: Ін-т суч. підруч., 2009. – 272 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 20013. – 590 с.

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ ЕКОНОМІСТАМ

Знання іноземних мов для спеціалістів з міжнародної економіки відіграє, безумовно, вирішальну роль у їх професійній діяльності. Воно є суттєво важливим не тільки у якості підтвердження рівня загальної культури, освіченості та широкого світогляду фахівців, допомагає набути нові знання і професійні навички, але й надає чисельні переваги при пошуку робочого місця. Знання другої іноземної мови забезпечує мобільність студентів, якщо вони бажають отримати дипломи європейського зразка у західних та східноєвропейських університетах.

Студентам, майбутнім спеціалістам з міжнародної економіки, зазвичай пропонується обирати для вивчення другу іноземну мову серед кількох європейських мов. З-поміж трьох-чотирьох варіантів досить часто вони обирають ту мову, яка визнається не надто складною для навчання.

Французьку мову, яку вважають однією з найкрасивіших мов у світі, не можна назвати легкою для опанування. Досить складна вимова, граматичний устрій, що чуттєво відрізняє її від рідної та англійської мов, невідповідність вимови слів їх орфографії, іменники, які рясніють різноманітними надрядковими та підрядковими знаками, скорочені слова, апострофи. На перший погляд, усе це здається доволі складним. Правила читання французьких слів складніші, ніж німецьких, граматики із різноманітними узгодженнями є надто ускладненою порівняно з англійською. Схожість багатьох французьких та українських слів студентам здається просто випадковістю. До того ж, вони не замислюються над тим, що їх рідна мова нараховує три роди та сім відмінків та у порівнянні з французькою навряд чи вважалась би простішою за неї. Однак, французька мова, попри складності у навчанні, залишається в Європі другою за популярністю мовою для вивчення у якості другої іноземної після англійської мови, і цей факт мотивує студентів. Із досвіду викладання французької мови в економічному вищому навчальному закладі зазначимо, що ті студенти, які обирають французьку як другу іноземну, зазвичай рішуче налаштовані боротися з її труднощами, готові витратити на це час і докладати до цього потрібних зусиль.

Французькі лінгвісти, у свою чергу, рекомендують викладачам, учителям та учням не вважати французьку мову надто складною, не зосереджуватись лише на граматиці та словнику і ні в якому разі не перевищувати труднощі її засвоєння. Педагог-науковець Марк Вільме

визначає чотири способи полегшення труднощів вивчення французької мови.

По-перше, він пропонує викладачам і учителям спростити подання граматичних правил. Так, приміром, у вивченні теперішнього часу (Présent) неправильних дієслів викладач пропонує розрізняти їх за принципом подібності закінчень, які у багатьох випадках збігаються із закінченнями правильних дієслів. Він вважає за потрібне розподілити усі дієслова на дві групи (замість трьох основних груп дієслів), що помітно спрощує процес запам'ятовування. Слід зазначити, що засвоєти прийоми відмінювання дієслів третьої групи завжди допомагає практика усного та писемного мовлення, оскільки неправильні дієслова усіх європейських мов є, як правило, найбільш уживаними в мові. Ми рекомендували б від початку навчання опанувати форми неправильних дієслів, постійно звертатись до вже вивчених і практикувати їх вживання засобами різноманітних вправ.

Комунікативна методика навчання іноземних мов передбачає таку організацію навчання, коли учень має сам виводити граматичні правила за поданими прикладами. Так, приміром, маючи лише рівень володіння мовою A1, студенти у змозі зрозуміти і самостійно сформулювати правило утворення минулого завершеного часу (Passé Composé) із поданого для прикладу листа про те, як було проведено канікули. Поступова спільна робота викладачів і студентів над граматичними правилами призведе до того, що студентам буде надалі цікавіше виводити правила самостійно, за рідкими підказками викладачів.

По-друге, Марк Вільме пропонує не переоцінювати французьку орфографію. Причому він розрізняє лексичну орфографію, яка має тренувати пам'ять учнів, та граматичну орфографію, адже ця остання слугує розвитку аналітичного мислення. Лексична орфографія французької мови базується на таких цифрових даних : 36 фонем і 26 літер, які, за винятком двох або трьох літер, запозичених з інших мов, належать до древньої латини. Цей дефіцит урівноважений наявністю різних писемних засобів – таких, як, наприклад, надрядкові та підрядкові знаки, апострофи тощо. Слід додати до цього «літери-паразити», що увійшли до французької мови в період Ренесансу для того, щоб показати його близькість до латини і грецької мови, і картина буде повною. На думку науковця, такі особливості французької орфографії довгий час не вважались великою проблемою у французів, доки не стали професійною справою друкарів та вчителів. Порівняно з українською мовою, передача французьких літер у писемному мовленні є надзвичайно складною справою. Однак, вже на першому занятті ми зосереджуємо увагу студентів на тому, що французька орфографія, якою б складною вона не була, є тією відмінною рисою, за якою дуже легко розпізнати французьку мову. Можна сказати, її «родзинкою».

На думку французького науковця, викладачі мають безліч

можливостей полегшити сприйняття граматичної орфографії. Потрібно насамперед вселити в студентів повагу до жіночого роду, дотримання залежності повнозначних та службових частин мови від роду іменника, до якого ці слова належать. На кожному занятті слід підкреслювати важливість визначення роду нових слів та його обов'язкове запам'ятовування при заучуванні нових лексичних одиниць.

В оволодінні минулим завершеним часом було б доцільним пояснити студентам, що дієприкметник минулого часу (*Participe Passé*) є прикметником і, в якості прикметника, він може мати два роди та два числа, звідки наявність чотирьох видів закінчень, що в цілому притаманне французькій граматиці. Тому, незважаючи на те, що *Participe Passé* може вживатись з дієсловом «être» або «avoir» у якості допоміжного, або із займенниковим дієсловом, логіка його вживання залишається незмінною : Une tartine beurrée. La tartine est beurrée. La tartine qu'on a beurrée. La tartine qu'on s'est beurrée [1, с. 40]. Звичайно, викладач має ретельно слідкувати за дотриманням норм узгодження повнозначних та службових частин мови у роді і числі у писемній мові.

По-третє, Марк Вільме наполягає на тому, що не слід дуже глибоко занурюватись у вивчення граматики. Оскільки розмовна мова і писемна мають досить багато розбіжностей, а комунікативна методика приділяє окрему увагу саме розмовній мові, науковець пропонує вивчати французьку мову з мінімальним набором граматичних правил, потрібних для побудови речень та висловлення думок. З досвіду викладання французької у якості другої іноземної мови майбутнім економістам, спеціалістам з міжнародної економіки, зазначимо, що студентам не так важко вивчити чотири способи постанови питань, як навчитись їх уміло застосовувати залежно від ситуації.

Четвертим способом полегшення труднощів у вивченні французької Марк Вільме пропонує не прив'язувати характеристики граматичних норм рідної, або, приміром, англійської як першої іноземної мови, до особливостей французької мови. Скажімо, до минулого незавершеного часу (*Imparfait*) неможливо прив'язати таку характеристику, як «час подій, які розгортаються або повторюються в минулому», і його також не можна повністю ототожнювати з минулим тривалим часом (*Past Continuous*) в англійській граматиці. Граматика, що спирається на лінгвістичний матеріал, надасть змогу вирівняти відсутність лінгвістичного пояснення, штучно створити його у вигляді своєрідної програми, інструкції до дій, завдяки якій учень зможе створювати власні вислови з необмеженою кількістю слів, не будучи змушеним вибудовувати їх заздалегідь [1, с. 41]. Звичайно, при поясненні нового матеріалу викладач спирається, в першу чергу, на свій власний досвід вивчення мови і пропонує студентам завдання, які полегшать навчальний процес.

Досвідчений викладач французької мови знає заздалегідь, яких можливих помилок можуть припуститися його студенти, з опануванням

якого матеріалу в них не буває проблем, які правила важко засвоїти з першого разу, що саме в них є складним до сприйняття. Є дуже важливим і корисним посилання на рідну мову і на англійську як першу іноземну. Не беручи до уваги те, що словниковий запас обох мов є дуже спорідненим, деякі граматичні явища, притаманні європейським мовам, не існують в слов'янських мовах.

З метою виділення труднощів, які долають студенти в процесі оволодіння французькою, ми пропонуємо їм провести дослідження, вивчити думки однокласників стосовно проблем у вивченні французької мови, проаналізувати успішність студентів з чотирьох видів мовної діяльності і визначити, який з них викликає найбільше запитань і проблем. На сьогодні найскладнішим для наших студентів є сприйняття французької мови на слух. Завдяки своїй співучості, скороченню слів, серед яких є не тільки артиклі та сполучники, швидкості говоріння носіїв мови, наявності таких фонетичних явищ, як зв'язування та зчеплення, а також великої кількості омофонів, студентам досить важко сприймати французьку мову на слух.

Тому викладачу французької від першого заняття потрібно привчати студентів до постійного прослуховування вправ, текстів, діалогів. Крім цього, є дуже корисним прослуховувати пісні, новини, радіопрограми французькою мовою, переглядати відеофільми та обговорювати їх. В цілому робота з аудіоматеріалами не є дуже складною, але вона потребує ретельної підготовки. Поступове залучення студентів до сприйняття мови на слух буде неодмінно розвивати їх пізнавальні інтереси, привчати до регулярної роботи, розвине мотивацію, і, нарешті, полегшить труднощі вивчення французької мови.

Ми абсолютно згодні з Марком Вільме у тому, що, беручи до уваги негнучкість, ті елегантні протиріччя, які надають особливого шарму французькій мові, її вивчення являє собою вправу з подвижництва, є дуже захоплюючим заняттям, яке принесе масу задоволення як викладачам, так і учням. Можливо, саме завдяки своєрідності, ця мова так захоплює студентів?

Література

1. Wilmet M. Il était un petit navire... / M. Wilmet // Le français dans le monde. – № 358. – P. 40-41.

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ БАГАТОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У державному документі «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» окреслені основні завдання розвитку вітчизняної освітянської галузі. До найбільш актуальних можемо віднести : оновлення цілей і змісту освіти; перебудова навчально-виховного процесу на засадах «розвиваючої педагогіки», спрямованої на раннє виявлення потенціалу у дітей та їхнє найбільш повне розкриття з урахуванням вікових та психологічних особливостей; створення умов для вивчення іноземних мов; побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу; забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, створення сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводу навчально-виховного процесу [3].

Пошуки вчених у вирішенні окреслених завдань дали змогу дійти висновку, що школа XXI століття має зосередитись перш за все на культурних цілях. Зазначимо, що саме процес навчання іноземних мов (ІМ) має великий потенціал для ознайомлення учнів з іншою культурою, розуміння ментальності її носіїв, створення основи входження до світової спільноти. Проблемі культурологічного спрямування навчання ІМ учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) та студентів присвячено чимало праць (Л. П. Голованчук, А. С. Іванова, Р. О. Гришкова, М. В. Кислинська та ін.). Однак на сьогодні це питання необхідно розглядати в контексті формування полікультурної багатомовної особистості у зв'язку з розширенням діапазону виучуваних ІМ учнями ЗНЗ. Доречно зауважити, що відбулося переосмислення ролі ІМ у підготовці молодого покоління до майбутньої співпраці у світовому просторі, зараз цей фах прийнято називати «Іноземна мова і культура» (ІМіК) [2, с. 36]. Така думка є цілком слушною, адже сутність сучасного процесу навчання складає не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок та вмінь практичної діяльності, але й всебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур [1, с. 8].

Передумовами формування полікультурної багатомовної особистості у ЗНЗ можемо визначити реалізацію в процесі навчання низки дидактичних та методичних принципів, серед яких провідне місце має

зайняти принцип культуровідповідності. Впровадження цього принципу дає можливість кожному учневі використовувати свої знання, навички та вміння у різних культурних практиках, виконувати творчі завдання самостійно та у групі, здійснювати креативну дослідницьку діяльність. В результаті такої організації навчального процесу значно підвищується мотивація учнів до вивчення ІМ, тіснішими стають міждисциплінарні зв'язки, зростають індивідуальні досягнення кожного школяра, значної ролі набуває рефлексія. Таким чином, особистість стає готовою до успішної діяльності у різних сферах життя, до широкої взаємодії в умовах багатомовного та полікультурного світового простору.

Особлива увага має надаватись також принципу оптимізації навчального процесу в ракурсі формування полікультурної багатомовної особистості. Сутність цього принципу полягає у створенні найсприятливіших умов для отримання очікуваних результатів без зайвих витрат часу та інтелектуальних зусиль. Основними критеріями оптимальності процесу навчання є результативність і якість вирішення навчально-виховних завдань, витрати часу і зусиль педагогів та учнів на їх досягнення.

Оптимізувати навчальний процес з оволодіння ІМіК можливо за умов чіткого визначення змісту навчання; виокремлення міжпредметних координацій та раціонального структурування навчального матеріалу; добору найбільш ефективних методів, прийомів та засобів навчання, які б дали змогу вирішувати поставлені завдання за визначений час; раціональне поєднання керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів та їхньою самостійною роботою; дотримання оптимального темпу виконання завдань; використання досвіду учнів в оволодінні іншомовною діяльністю; здійснення аналізу отриманих результатів навчання та врахування їх у подальшій роботі.

Оптимізація процесу формування полікультурної багатомовної особистості у ЗНЗ передбачає також створення комфортних психологічних умов навчання для учнів, що означає врахування їхніх індивідуальних особливостей. У зв'язку з цим доречно наголосити на значенні дотримання принципу індивідуалізації. Реалізація цього принципу дає змогу кожному учневі в умовах колективної роботи вийти на індивідуальну траєкторію здійснення навчальної діяльності, оволодівати мовним та мовленнєвим матеріалом, виходячи із власного рівня підготовки, розумового розвитку, здатності до пізнавальної та практичної самостійності.

Урахування принципу індивідуалізації в навчанні двох та більше ІМ є особливо актуальним, адже в цьому процесі кожна особистість йде своїм власним шляхом, вибираючи найраціональніші прийоми, стратегії навчання, якими володіє. Така діяльність, як зазначають дослідники, позитивно впливає на формування особистості, розвитку її інтелекту. При реалізації цього принципу вчені констатують також зростання

лінгвістичних здібностей учнів, мовної рефлексії, пам'яті, мовної інтуїції, вмінь аналізувати та порівнювати мовні явища різних ІМ [5, с. 324].

Необхідно звернутись також і до принципу активності. У діапазоні формування полікультурної багатомовної особистості зазначений принцип реалізується завдяки мовленнєвомисленнєвій активності учнів. Мотивування їх до такої активності є необхідною вимогою сучасного рівня навчання ІМ. Забезпечення постійної мовленнєвої активності здійснюється на основі використання у навчальному процесі цікавих комунікативних завдань, які учні повинні вирішувати. Як правомірно зауважує Ю. І. Пассов, школяр має не імітувати, конструювати чи репродукувати мовлення, а здійснювати мовленнєві дії за для досягнення мети спілкування [4, с. 103]. Автор підкреслює також значення внутрішньої активності, яка є передумовою розвитку ініціативного мовлення.

Зауважимо, що реалізація вищезазначених принципів у формуванні полікультурної багатомовної особистості є доволі актуальним питанням. Роль інших принципів, як дидактичних, так і методичних, у цьому процесі потребує подальшого вивчення.

Література

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття : у пошуках перспективи / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 6-12.
2. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти : Режим доступу : / [http : / search.ligazakon.ua/!_doc.2nsf/link1/U347_02.html](http://search.ligazakon.ua/!_doc.2nsf/link1/U347_02.html)
4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. – Ростов н/Д : Фенікс; М : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.
5. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М., ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – 488 с.

НЕОБХІДНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У рамках переходу української системи освіти на стандарти передбачені Європейським форматом просвітницької діяльності загалом та Болонською системою зокрема, особливого значення набуває важливість самоосвітньої та індивідуальної діяльності сучасного вчителя іноземних мов загальноосвітнього навчального закладу. Це означає те, що вчитель повинен не пасивно сприймати інформацію, яка йому пропонується (наприклад, на курсах підвищення кваліфікації, семінарах, практикумах), а навпаки активно її опрацьовувати та впроваджувати отримані знання на практиці. Проте, не важко відстежити ситуацію, яка сьогодні складається у переважній кількості загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) : не всі вчителі готові та здатні перелаштувати принципи своєї роботи на нові орієнтири та напрямки. Та й не всі готові до самопросвітницької роботи, до самоаналізу власної діяльності. Таким чином, можна сказати, що процес розвитку особистості вчителя відбувається дуже неактивно, що не є сприятливим чинником для педагогічної та просвітницької діяльності.

На передній план сьогодні виходить саме науково-педагогічна творчість, яка виступає засобом усебічного розвитку викладача іноземних мов ЗНЗ. А професійна самоосвіта, є чи не найважливішим фактором, що зумовлює успішність вищезазначеної діяльності. Ми вважаємо, що саме застосовуючи творчий підхід у викладацькій діяльності, учитель може досягнути найвищих результатів своєї професійної діяльності, тобто досягнути найвищих показників рівня знань своїх учнів. Застосовуючи творчий підхід у проведенні уроків іноземної мови, учитель може не тільки вдало подавати навчальний матеріал, а й прищеплювати любов та повагу учнів до культури, традицій народу, мова якого вивчається та й власне до самої мови.

Як відомо, удосконалення та модернізація якості навчання та виховання учнів має тісний зв'язок з рівнем професійної підготовки вчителя, який повинен систематично та неухильно зростати. Якісними засобами підвищення власного рівня є участь у науково-практичних конференціях, семінарах, майстер-класах, вебінарах тощо. Проте, без бажання впроваджувати набуті у таких заходах знання у свою педагогічну діяльність та без самопросвітницької роботи, важливість та необхідність участі у даних заходах стає примарною. «Воспитание,

полученное человеком, считается завершенным, таким, что достигло своей цели, если человек настолько созрел, что обладает силой и волей сам себя обучать на протяжении всей последующей жизни и знает способ и средства, как он это может осуществить как индивид, который влияет на мир» [2, с. 118]. Тому самоосвіта повинна бути просто потребою самодостатнього творчого педагога, гідного викладати іноземні мови учням у сучасних закладах освіти. Безумовно, таку само просвітницьку діяльність треба ретельно планувати та контролювати. Але без бажання, прагнень, намагань самого педагога нічого не відбудеться. Сучасний вчитель має бути, нібито запалений ідеями впровадження чогось нового, незвіданого, що зможе якнайкраще розвивати розумовий та творчий потенціал сучасного учня. Суспільство загалом та батьківська громада завжди була, є і буде дуже прискіпливо відноситися до особистості вчителя. Адже, щоб чомусь навчити, треба самому володіти відмінними знаннями, простіше кажучи, елементарно бути обізнаним та знати більше за учнів; до того ж, вчитель іноземних мов має володіти міжпредметними зв'язками, вільно орієнтуватися у різноманітних сферах суспільних знань; щоб прищепити найкращі людські якості вихованцям, потрібно самому бути високоморальною людиною зі сталими принципами. Причому необхідно це демонструвати не тільки під час навчально-виховного процесу, а й дотримуватись у повсякденні.

Не менш важливим є рівень розвитку у вчителя іноземних мов критичного мислення : уміння знайти недоліки не тільки в учнівських роботах, а й у своїй діяльності, у плануванні своїх уроків, у підготовці додаткових навчальних матеріалів тощо. У цьому контексті необхідно відмітити важливість самоаналізу.

У вчителя повинна бути мотивація. Категорія «мотив» є багаторівневою освітою зі складним предметним змістом. Мотив – це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності (діяльності, спілкування, поведінки), пов'язаного із задоволенням певної потреби [1, с. 3]. Мотив співвідноситься з такими поняттями, як потреба [4], або як переживання цієї потреби та її задоволення [5]. Причому дослідники розглядають потребу як момент, який спонукає появу мотивації [3].

Отже, чітке розуміння вчителем іноземних мов важливості самоосвітньої діяльності та важливості самоаналізу та самокритики є дуже важливим та невід'ємним чинником становлення вчителя, здатного підготувати розвиненого, освіченого учня, а надалі – громадянина сучасного суспільства. У вчителя повинна бути не просто мотивація до роботи над професійним зростом, а потреба у цьому. Самоосвітня діяльність учителя – це система, що обумовлена сучасними організаційними, педагогічними та соціально-психологічними факторами. Чим ефективнішою буде само просвітницька діяльність вчителя іноземних мов, тим вищим буде результат його професійної

діяльності, а саме : підготовка критично мислячої, освіченої підготовленої до дорослого життя людини.

Література

1. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 468 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М. : Гос.уч.-пед. изд-во, 1956. – 374 с.
3. Ковалев В. И. К проблеме мотивов / В. И. Ковалев // Психол. журн. – 1981. – № 1. – С. 29-44.
4. Маслов В. И. Теория и методика организации непрерывного повышения квалификации руководителей школ / В. И. Маслов. – М. : Инст. усоверш. учителей, 1990. – 258 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебник для вузов / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1940. – 596 с.

Телкова О. В.

Запорізький національний університет

ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МОВА І ЛІТЕРАТУРА (ІСПАНСЬКА)»

Розширення та якісні зміни характеру міжнародних зв'язків України у всіх галузях науки, культури, економіки, політики тощо, інтернаціоналізація усіх аспектів суспільного життя роблять іноземну мову реально необхідною в різних сферах діяльності людини. Вона стає діючим фактором соціально-економічного, науково-технічного і загальнокультурного прогресу суспільства.

Інтеграція української освіти у світовий болонський процес вимагає не тільки формування нової структури, але й переосмислення підходів до підготовки фахівців. Глобалізація світу, що відбувається у даний час на всіх рівнях життя – суспільно-політичному, економічному, мовному – впливає також на освітній процес і вимагає перегляду багатьох понять. У рамках такого підходу вивчення іноземної мови доцільно розглядати як інструмент пізнання, шлях до цінностей цивілізованого миру.

Одним із найголовніших завдань навчання у вищому навчальному закладі є формування самостійного мислення у студентів, гармонійний розвиток особистості, здатність творчо сприймати отримані знання та реалізувати їх у практичній діяльності. Оволодіння лінгвокультурною та іншими видами компетенцій створює основу для розвитку професійних якостей та майстерності майбутніх викладачів. Поняття лінгвокультурної компетенції пов'язано з мовною культурою, яка, у свою чергу є відображення культурного рівня будь-якої мовної спільноти, тому – це також вміння користуватися цінностями культури.

Таким чином формується аксіологічний рівень володіння мовою, що дозволяє особистості засвоювати культуру іншого народу крізь призму його рідної мови.

Узагальнюючи погляди вчених на трактування терміну «лінгвокультурна компетенція» (далі ЛК), слід зазначити, що більшість розглядає її у межах міжкультурного підходу [1-5], що видається нам більш перспективним і актуальним, тому що у сучасному світі потужно виявляються тенденції до зближення, взаємопроникнення, або взаємозбагачення культур, що вимагає від носіїв мови і тих, хто вивчає мови, нових знань і вмінь, адекватних новим умовам спілкування і взаємодії.

Формування ЛК відбувається у процесі формування всіх мовних і мовленнєвих компетенцій : аудіювання, читання, монологічного і діалогічного мовлення, писемного мовлення. У зв'язку з чим викладачами використовуються різні види вправ і завдань, спрямованих на розвиток цих компетенцій.

Формування ЛК має поетапний характер і, відповідно до рівня навчання, – свої особливості. Робота з адаптованими автентичними текстами на першому етапі (1-2 курс) включає в себе різні вправи, спрямовані на засвоєння лінгвальних особливостей іспанської мови. Автентичним неадаптованим матеріалом на цьому етапі є скоромовки, вірші, прислів'я, пісні, анекдоти; аудіо та відеоматеріали відповідного рівня. Автентичним матеріалом можна також вважати елементи візуального характеру – ситуативні та предметні малюнки, фото, зображення (комікси), таблиці, графіки, схеми, розклади. Найбільші труднощі для студентів представляє «підтекст» реалій, тобто наявність у тексті асоціативних зв'язків та лексики з національно-культурним компонентом семантики (реалії, лінгвокультуреми, лакуни, концепти). Провідна роль на цьому етапі навчання відводиться викладачу, який стає своєрідним «медіатором», який вносить у процесі роботи з автентичними текстами необхідні пояснення і корекції. Плідним засобом формування у когнітивній свідомості студентів базової концептуальної картини світу нам видається фреймовий підхід, запропонований Османовою І. В. [2]. Вона пропонує використовувати систему фреймів, які містять національно-культурні особливості лінгвосоціуму для формування здібності студентів розпізнавати і виводити національно-специфічні пресупозиції, які є необхідною базою для розуміння закладеної у текст інформації.

Невичерпним джерелом лінгвокультурної інформації є фразеологічні одиниці : закладений у них семантико-ментальний потенціал дозволяє формувати у студентів уявлення про особливості побуту, культурних традицій, етнічні стереотипи поведінки і менталітету тощо. Особлива увага спрямована на специфіку перекладу фразеологічних одиниць, які часто містять історичні, культурні, побутові та інші реалії, що утруднює

пошук відповідних українських еквівалентів. Найбільш ефективним такий вид роботи є на старших курсах, тому що студенти вже мають достатні знання, отримані під час засвоєння курсів «Лексикологія», «Теорія та практика перекладу», «Лінгвокультурологія», що дозволяє формувати уявлення про специфіку національної іспанської картини світу. Окремо хотілося б згадати курс «Лінгвокраїнознавство», головною метою якого є систематизація і поглиблення знань студентів про країну, мова якої вивчається. Курс не зводиться до переліку фактів щодо географії, промисловості, історичних пам'яток, кількості населення, прізвищ відомих людей, назв міст, річок, гір тощо. Головною метою викладача є формування цілісного уявлення про іспанську картину світу у сукупності соціальних та культурних факторів, що вплинули на її створення.

Слід констатувати, що на даний час робота над оволодінням культурним компонентом і, відповідно, формуванням ЛК, має дещо комплементарний (додатковий) характер, а не органічно інтегрується у процес навчання. Часткове вирішення цієї проблеми ми вбачаємо у використанні автентичних іспанських видань, що пропонують різноманітні вправи на формування ЛК : концептуальне фокусування, порівняння мовленнєвих моделей і крос-культурних ситуацій і т. ін., завдяки чому відбувається знайомство зі звичками, звичаями, традиціями, стереотипами, табу іспаномовного соціуму. На відміну від вітчизняних підручників, підручники іспанських видавництв Edelsa, Edinumen та ін. містять надзвичайну кількість автентичного матеріалу : від уривків із художніх творів, публіцистичних нарисів, періодики до підписів на дорожніх знаках, меню у ресторані, білетів на футбольний матч, а також аудіо записи реальних носіїв мови з різних регіонів іспаномовного ареалу, різного віку та походження. Особливо цінним є те, що використання підручників іспанських видавництв не тільки урізноманітнює навчальний процес, але й формує уявлення майбутніх викладачів про особливості іспанського дидактичного підходу до навчання іноземних мов.

Більш активне і комплексне використання інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних засобів навчання, інтерактивної дошки, ресурсів мережі Інтернет, автентичних підручників і т. ін., на нашу думку, дозволить перейти на новий, більш якісний рівень викладання іспанської мови і формування ЛК у тому числі.

Література

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс] / Ф. С. Бацевич. – Режим доступу : <http://www.terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/k>.
2. Османова И. В. Формирование лингвистической компетенции в обучении английскому языку на начальном этапе лингвистического

университета (на материале ЛЕ с национально-культурным компонентом семантики) / И. В. Османова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – Выпуск 25. – С. 89-97.

3. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в сфере профессиональной подготовки : автореф. дис. на соискание степени доктора филол. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. Л. Плужник. – Тюмень, 2003. – 29 с.

4. Cerrolaza O. Transmisión de significados y de vocabulario en la enseñanza intercultural / O. Cerrolaza // Propuestas interculturales. – Madrid : Edinumen, 2000. – P. 69-75.

5. Martínez R. S. La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE : una propuesta didáctica / R. S. Martínez // Tesis doctoral. – Getafe, 2008. – 543 p.

Фабрична Я. Г.

Київський національний лінгвістичний університет

ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЬМОВОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ

Враховуючи загальноприйняті вимоги до вправ для навчання іноземних мов і критерії їх відбору [1] та спираючись на досвід дослідників питання відбору вправ для навчання перекладу [2], визначимо типи та види вправ для навчання майбутніх викладачів іноземних мов (ІМ) професійно орієнтованого перекладу (ПДП), охарактеризувавши їх за такими критеріями : спрямованість на прийом або видачу інформації, комунікативність, характер виконання, участь рідної мови, місце виконання, спосіб виконання, спрямованість на розвиток комунікативних здібностей (КЗ), використання технічних засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Визначимо типи та види вправ для відповідного навчання за критерієм «спрямованість на прийом або видачу інформації». На нашу думку, у контексті навчання професійно орієнтованого ПДП рецептивні вправи передбачають : читання і перекладацький аналіз тексту оригіналу (ТО), у ході якого студенти визначають комунікативні наміри автора повідомлення, аналізують прагматичні характеристики, комунікативну ситуацію тощо, знаходять ключові слова, аналізують лінгвостилістичні та структурні особливості ТО, виявляють труднощі перекладу; читання й аналіз тексту перекладу (ТП), під час якого вони на основі аналізу змісту встановлюють ступінь еквівалентності ТП та його адекватності, аналізуючи форму, виявляють перекладацькі помилки; порівняльний аналіз паралельних текстів з метою зіставлення їхніх

лінгвостилістичних характеристик; аналіз варіантів перекладу з метою розпізнавання прийомів перекладу, перекладацьких трансформацій, вибір варіанту перекладу тощо. Рецептивно-репродуктивні вправи включають : переклад на рівні слова, фрази, речення, реферування ТО, перефразування, складання поняттєвих схем, переліку термінів, ключових слів ТО. Рецептивно-продуктивні вправи – це вправи на антиципацію, продовження висловлювання на основі визначеної теми ТО, обговорення понять ТО, встановлення лексичних і семантичних зв'язків між ключовими словами, побудову синонімічних рядів лексичних одиниць (ЛО) з метою відбору найкращого варіанту у відповідності до контексту ТО, знаходження еквівалентів термінам, стандартизованим зворотам мовлення, абрєвіатурам, застосування лінгвокраїнознавчого коментаря, визначення способів подолання труднощів перекладу, оцінка варіантів перекладу, переклад на рівні тексту, обґрунтування власних перекладацьких рішень і результатів аналізу ТП, редагування ТП. Продуктивні вправи представлені вправами на складання інформаційних картотек, картотек термінів, двомовних термінологічних словників, усними доповідями.

Критерій «комунікативності» передбачає відбір некомунікативних, умовно-комунікативних і комунікативних типів вправ. Прикладами некомунікативних вправ, в ході виконання яких студенти зосереджують увагу на формі, можуть слугувати вправи, спрямовані на формування лексичних і граматичних навичок професійно орієнтованого ПДП : впізнавання, ідентифікація, диференціація ЛО/граматичної структури (ГС), перевірка розуміння ЛО/ГС, вибір ЛО/ГС, знаходження еквівалентів, синонімів, дефініцій тощо. Умовно-комунікативні вправи передбачають мовленнєві дії студентів у ситуативних умовах. Це – вправи на виділення ключових слів, визначення головної інформації ТО, складання реферату ТО, рецензування ТП з метою ідентифікації перекладацьких помилок та їх наслідків, редагування ТП тощо. Завдання до комунікативних вправ мають моделювати реальні ситуації професійного спілкування викладачів ІМ та перекладачів текстів зі спеціальності.

З огляду на специфіку професійно орієнтованого ПДП за критерієм «характер виконання» переважають письмові вправи, а усні представлені фронтальним опитуванням, обговоренням варіантів, способів перекладу тощо.

Згідно з критерієм «участь рідної мови» вправи поділяються на двомовні й одномовні. Прикладами двомовних вправ можуть слугувати : порівняльний аналіз паралельних текстів, аналіз варіантів перекладу, переклад на рівні слова, фрази, речення, тексту, знаходження еквівалентів термінам, стандартизованим зворотам мовлення тощо, складання двомовних термінологічних словників. Одномовні вправи виконуються англійською мовою і включають : перекладацький аналіз

ТО і ТП, реферування ТО, перефразування, складання поняттєвих схем, переліку термінів, ключових слів ТО, антиципація, обговорення понять ТО, встановлення лексичних і семантичних зв'язків між ключовими словами, побудова синонімічних рядів, визначення способів подолання труднощів перекладу, оцінка варіантів перекладу, обґрунтування власних перекладацьких рішень і результатів аналізу ТП, редагування ТП, складання інформаційних картотек, усні доповіді.

Класифікуючи вправи за критерієм «місце виконання» на аудиторні та позааудиторні, зазначимо, що ефективність позааудиторної роботи студентів магістратури з опанування професійно орієнтованим ПДП залежить від ефективної організації аудиторної роботи. Під час аудиторного заняття студенти забезпечуються навчальним матеріалом та вчаться працювати з цим матеріалом виконуючи вправи, спрямовані на актуалізацію знань, формування мовленнєвих навичок, розвиток умінь і КЗ ПДП. Позааудиторна робота спрямована на повторення та закріплення пройденого матеріалу за рахунок виконання вправ, метою яких виступає систематизація знань, удосконалення мовленнєвих навичок, умінь і КЗ ПДП, їх перенесення на новий мовленнєвий матеріал. Позааудиторна робота також передбачає підготовку до наступного аудиторного заняття, в ході якої студенти здійснюють інформаційний пошук, готують усні доповіді тощо.

Дотримання критерію «спосіб виконання» передбачає індивідуальні, парні вправи, вправи у малих групах, командах, групі. Індивідуальні вправи спрямовані на розвиток у студентів здатності зосереджувати увагу, вмотивованої готовності до самовдосконалення та самоосвіти, здатності відчувати власну відповідальність за точність і адекватність перекладу. Робота в парах, малих групах, командах передбачає завдання, виконання яких потребує здатності та готовності працювати в команді, розробляти необхідні стратегії вирішення перекладацьких задач шляхом консультацій з колегами, орієнтуватись у професійних ситуаціях, визначати ступінь власного вкладу, дотримуватись моральних і етичних норм професійного спілкування, слідувати інструкціям, домовленостям. Вправи у групі сприяють формуванню позитивного ставлення майбутніх викладачів ІМ до власної посередницької діяльності у сфері міжнародної професійної комунікації, розвитку вмінь і здібностей здійснювати інформаційний пошук, практичного, репродуктивного, продуктивного, логічного та аналітичного мислення.

Як ми бачимо, режим виконання вправ тісно пов'язаний з розвитком КЗ до писемної перекладацької діяльності, тому вважаємо за необхідне запропонувати додатковий обов'язковий критерій – «спрямованість на розвиток комунікативних здібностей».

Використання технічних засобів ІКТ дозволить студентам здійснювати інформаційний пошук, використовувати он-лайн словники, сприятиме розвитку вмінь редагувати та оформлювати ТП тощо.

Таким чином, в межах цієї публікації ми охарактеризували типи та види вправ для навчання майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованого ПДП, за обраними критеріями. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у включенні визначених типів і видів вправ до системи та комплексів вправ для формування професійно орієнтованої компетентності майбутніх викладачів ІМ у ПДП.

Література

1. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 181-189

2. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – С.195-228.

Чобітько В. І.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ТЕСТ ЯК ДІЄВИЙ СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Реформування освіти у нашій країні в контексті приєднання України до Болонського процесу та Європейського мовного простору стосується не лише вищої школи, яка уже майже повністю перейшла на кредитно-модульну організацію навчання та оцінювання, а й загальноосвітніх навчальних закладів. Однією з особливостей реформування сучасної середньої школи є впровадження незалежного тестування, як способу об'єктивного оцінювання навчальних досягнень учнів. Аналіз наукових публікацій і вивчення результатів національного зовнішнього тестування дають підстави стверджувати, що його організація та проведення є мало дослідженою проблемою, всередині якої можна виділити такі компоненти :

1. Укладання тестових завдань відповідно до вимог, які до них висуваються як до засобу контролю іншомовної комунікативної компетенції.

2. Відповідність тестів основним характеристикам, як-от :

а) відповідність тесту рівням сформованості комунікативної компетентності за Загальноєвропейськими рекомендаціями (для випускників середньої загальноосвітньої школи це рівень А2-В2);

б) придатність мовного тесту (надійність, валідність, автентичність, інтерактивність, вплив);

3. Підготовка учнів до тестування.

4. Оцінювання результатів тестування та багато інших.

Як відомо, згідно з Програмою для загальноосвітніх шкіл та Державним стандартом якості володіння іноземною мовою випускників має бути на рівні B1+ за шкалою «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання». Але всі ми з вами прекрасно розуміємо і ні в кого із нас не викликає сумніву той факт, що далеко не всі випускники українських шкіл будуть в змозі продемонструвати такий високий рівень володіння іншомовними вміннями та навичками. Разом з тим необхідно зазначити, що в Україні існує досить багато шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови, гімназій та ліцеїв, які в змозі забезпечити вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж загальноприйнятий B1+. А це, в свою чергу означає, що тест для остаточного оцінювання рівня навченості з іноземної мови випускників усіх шкіл України повинен бути багаторівневим. Цим ускладнюється завдання тестологів, оскільки виникає необхідність укладання тестів з метою контролю різних рівнів навченості, починаючи з A2 і закінчуючи рівнем B1+, а якщо прийняти до уваги і профільне навчання іноземної мови, то це стосується і рівня B2.

Отже, що необхідно знати і вміти розробникам тестів, щоб запропонувати учням якісний, надійний та валідний тест з іноземної мови, з німецької мови зокрема? По-перше, необхідно визначитися з терміном тестування. Наразі існує декілька варіантів визначення тесту. Наведемо деякі із них.

Так, російський дослідник Безпалько В. П. відмічає, що словом *test* в англійском языке, откуда оно к нам и пришло, обозначают любое испытание, экзамен или пробу. Форма же и содержание этой пробы является предметом договорённости в той области человеческой деятельности, где тест используется. За визначенням С. К. Фоломкіної, під тестом розуміються завдання, що мають специфічну організацію, яка дозволяє всім студентам чи то учням працювати одночасно в однакових умовах і записувати виконання символами.

Гнаповська Л. В. та Квасова О. Г. в своїх дослідженнях відмічають, що тестування як термін зустрічається як у вузькому сенсі, так і в широкому сенсі. У вузькому сенсі – це у значенні використання і проведення тесту; у широкому сенсі – як сукупність процедурних етапів планування, складання та випробовування тестів, обробки й інтерпретації їх результатів. У тестуванні в широкому сенсі, як правило, виділяють три основні стадії :

1-а стадія – розробка передтесту : планування тесту, складання передтесту, апробація передтесту, інтерпретація результатів передтесту;

2-а стадія – розробка остаточного тесту : перепланування передтесту, складання та оформлення остаточного варіанта тесту, підготовка специфікацій та інструкцій;

3-я стадія – реалізація тесту : підготовка до застосування тесту,

проведення тесту, обробка результатів тесту, інтерпретація результатів тесту [2].

Разом з цим Гнаповська Л. В. та Квасова О. Г. вказують також на те, що за метою застосування тести розподіляються на констатуючі, діагностичні та прогностичні. Констатуючі тести включають тести навчальних досягнень і тести загального володіння іноземною мовою.

Тести навчальних досягнень складаються у повній відповідності до програми та підручника або засвоєного матеріалу. Здебільшого їх використовують для здійснення поточного, рубіжного та підсумкового контролю.

Тести загального володіння іноземною мовою складаються незалежно від програм і підручників навчання. Тести такого типу використовують для перевірки тих іншомовних навичок і вмінь, які будуть необхідні у подальшому навчанні або роботі. Їх можна застосовувати також для відбору абітурієнтів, розподілу учнів по групах, уточнення програми навчання окремої групи учнів або студентів.

Відносно статусу контролюючої програми розрізняють стандартизовані і нестандартизовані тести. Згідно з дослідженнями Гнаповської Л. В. та Квасової О. Г., стандартизованим вважається такий тест, що пройшов апробацію на досить великій (500-1000 осіб) кількості учасників тестування, і який має стабільні й допустимі показники якості, а також специфікацію – паспорт з нормами, умовами та інструкціями для його багаторазового використання в різних умовах.

Нестандартизованими тестами є викладацькі або вчительські тести, які складаються самими викладачами/вчителями для своїх студентів чи учнів. Їх називають по-різному : тест, тестова контрольна робота, квіз. Ці тести короткі і для них не є обов'язковим визначення усіх показників якості, але вони все ж таки проходять хоча б одну апробацію з метою визначення складності.

В процесі розробки тесту з іноземної мови необхідно звернути особливу увагу на параметри його якості. Як відомо, якість тесту визначається, насамперед, його придатністю, яка розглядається нами, слідом за Бахманом та Палмером, як базова концептуальна посилка тестології. Тому поняття «придатність тесту» синтезує в собі, перш за все, п'ять найважливіших ознак якісного тесту : валідність, надійність, автентичність, інтерактивність та вплив.

Однією з базових ознак тесту являється надійність. Надійність тесту проявляється в тому, що всі тестові завдання розробляються за єдиними вимогами, з урахуванням єдиних цілей і передбачають єдині критерії оцінювання, хоча кожен із варіантів тесту побудований на різному матеріалі. Надійність тесту забезпечує однакову кількість балів незалежно від його варіанту.

Наступна риса, що свідчить на користь придатності мовного тесту – це валідність тесту. Тест має бути валідним, тобто показники виконання

тесту повинні відображати вимір саме тих умінь, які ми намагаємося оцінити.

Ще одним важливим показником мовного тесту є автентичність. Автентичність тесту відображає ступінь відповідності завдань, з яких він складається, завданням реального використання іноземної мови у ситуаціях спілкування.

Наступна ознака якісного тестового продукту – це його інтерактивність, за якою повинні враховуватися під час розробки тестів з іноземної мови та проведення самого тестування особистісні характеристики кандидатів, такі як вік, стать, національність, освітній рівень, рідна мова, ступінь підготовленості та попередній досвід кандидата щодо виконання запропонованого йому тесту.

Однією з найважливіших рис мовного тесту є вплив, який має тест на суспільство та освітню систему в цілому і на окремих індивідів у межах освітньої системи (самих кандидатів, учителів, батьків тощо). Багато аспектів цієї ознаки ще не з'ясовані у вітчизняному контексті, а саме брак досвіду широкомасштабного тестування, нерозвиненість публічного звітування про результати проведеного тестування, недостатня інформованість усіх учасників процесу тестування про їх права та обов'язки; питання про те, яким чином результати тестування повинні впливати на процес викладання іноземної мови.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Квасова О. Г. Національний тест з іноземної мови : ознаки і перспективи розробки / О. Г. Квасова, Л. В. Гнаповська // Іноземні мови. – 2007. – № 1. – С. 3-6.
3. Петрашук О. П. Типи тестових завдань для контролю іншомовного говоріння учнів середньої загальноосвітньої школи / О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 14-18.
4. Царик Г. М. Тестовий контроль як важлива складова підготовки спеціалістів за Болонською системою / Г. М. Царик, А. М. Кушпін // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної : матеріали сьомої міжнародної науково-практичної конференції / за ред. Зернова В. К. – Полтава, 2008. – С. 275-280.
5. Багаторівневий іспит (A2-B2) : німецька мова. Модель тесту. Гете-Інститут в Україні / Кол. авторів : С. І. Сотникова, В. І. Чобітько, Т. І. Мідяна та ін. – in puncto + medien gmbh, Bonn, 2010. – 32 с.

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Важливе місце в навчанні іноземної мови як школярів, так і студентів посідає рольова гра. Як зазначає О. Тарнопольський, рольові ігри є невід'ємною частиною комунікативної методики навчання іноземних мов. Вони базуються на моделюванні в аудиторії або в класі ситуацій іншомовного спілкування, у яких кожен з комунікантів виступає у запропонованій йому ролі (покупець, пацієнт, пасажир, відвідувач виставки, співробітник фірми, суддя, підсудний тощо) та вирішує деякі завдання спілкування, виходячи з його мети, ситуації, обставин комунікації, власних намірів і намірів інших комунікантів, взаємовідносин між ними та ролей, які виконують усі учасники спілкування [3].

Унікальність даної діяльності підкреслюють у своїх дослідженнях В.А. Артемов, І. Л. Бім, Л. Т. Вишнякова, С. В. Гапонова, А. Й. Гордєєва, Є. М. Діанова, Л. Я. Зєня, Г. А. Китайгородська, С. П. Кожушко, С. С. Коломієць, Н. В. Матвєєва, С. Ю. Ніколаєва, Т. І. Олійник, Є. С. Полат, О. Б. Тарнопольський та інші. Застосування рольової гри в процесі оволодіння іноземною мовою сприяє позитивним змінам у мовленні чи то студентів або учнів як у якісному відношенні (розмаїтість діалогічних єдностей, ініціативність комунікантів, емоційність висловлювання), так і в кількісному (правильність мови, обсяг реплік, темп).

Однак у науковій літературі на даний час немає єдиного погляду на визначення терміна «рольова гра». Досить часто вона зводиться до розігрування коротких сценок, дискусій на вільну тему, читання за ролями, інсценування текстів або постановки коротких п'єс. З такими поглядами неможливо погодитися, бо найважливішим у рольовій грі слід вважати саме рольову поведінку учасників, яка націлена на розв'язання того чи іншого завдання, проблеми спілкування. На думку багатьох учених, рольова гра повинна бути націлена перш за все на розвиток інтересу, мотивації, на активність суб'єкта учіння, збільшення самостійності школярів або студентів; на розвиток їхньої креативності, отримання реальних мовленнєвих продуктів, зростання в духовній сфері, самореалізацію та соціалізацію. У своєму дослідженні Тарнопольський О. Б. відзначає, що рольовою грою можна вважати гру, де присутня проблема, яку необхідно вирішити [3].

Отже, рольові ігри завжди відрізняються проблемністю і рольова поведінка багато в чому обумовлюється наявною проблемою. Наведемо приклад такої ситуації, де учні або студенти могли б взяти участь у подібній рольовій грі :

Gestalten Sie ein Rollenspiel : Vor Gericht

Der Fall von Wolfgang und Monika

Monika führt einen Prozess gegen ihren Freund. Sie behauptet, dass Wolfgang ihr Geld weggenommen hat. Wolfgang behauptet, dass er das Geld nicht genommen hat. Beide können ihre Aussagen nicht auf Beweise stützen. Ohne eindeutige Beweise kann der Richter aber nicht beurteilen, was wahr und was falsch ist. Er kann nicht über Wolfgang und Monika richten.

На думку Тарнопольського О. Б. щодо сфери використання рольових ігор, то вони, і це без всякого сумніву, в першу чергу повинні використовуватися для навчання говоріння, для розвитку мовленнєвих навичок. Звичайно, паралельно розвиваються навички та вміння аудіювання, оскільки учасники гри слухають один одного. Тобто основна сфера використання – це усне мовлення, і саме рольові ігри є однією з найефективніших технологій його розвитку відповідно до потреб комунікацій [3].

Рольова гра може бути успішною, тільки якщо вона проводиться з урахуванням інтересів, мотивації студентів або учнів, їх мовних та мовленнєвих можливостей. Це означає, що участь студентів або учнів у грі повинна бути мотивованою. Одним з найважливіших засобів мотивації є забезпечення проблемного характеру рольових ігор, коли спілкування ведеться з метою розв'язання якоїсь проблеми. Але справжня проблемність досягається тоді, коли проблема приймається тими, хто навчається, тобто є значущою для них як для особистостей, цікавою, тобто такою, що має позитивний вплив на їхні почуття та емоції. Саме виходячи з цього повинні організовуватися та проводитися конкретні рольові ігри. Такої точки зору дотримується у своїх дослідженнях О. Б. Тарнопольський.

Для успішної роботи вчителя німецької мови при вивченні розмовної теми «Rechtswesen in der BRD und der Ukraine» нами (Чобітько В. І., Чобітько Г. О.) розроблено та укладено «Практичний посібник до занять з розмовної теми «Rechtswesen in der BRD und der Ukraine»». Він покликаний розширити і конкретизувати правові знання студентів та учнів старшої школи, а також поглибити вивчення німецької мови на основі юридично-правової проблематики, розширити словник як активний, так і пасивний, збільшити обсяг мовленнєвої практики студентів та учнів, створити особливий діяльнісний фон.

Однією з ефективних технологій вивчення розмовної теми «Rechtswesen in der BRD und der Ukraine» є рольова гра. В укладеному нами практичному посібнику рольова гра розглядається як одна із технологій навчання спілкування німецькою мовою студентів та учнів.

Наведемо декілька прикладів рольової гри, які пропонуються в «Практичному посібнику «Rechtswesen in der BRD und der Ukraine»».

1. Das Gericht. Anhand des durchgearbeiteten Textes auf der Seite 56 spielen Sie einen Gerichtsprozess. Daran beteiligen sich der Richter sowie Herr und Frau Schmidt, die sich trennen wollen. Es gibt viele Verhandlungen zwischen Herrn und Frau Schmidt, aber sie finden lange keine Lösung für ihren Konflikt. Am Ende des Prozesses trifft der Richter eine Entscheidung.

2 Spielen Sie : Alibi

Wählen Sie eines der folgenden Verbrechen.

Jemand hat in der vergangenen Nacht

- in dem Sprachlabor Ihrer Hochschule alle technischen Geräte (Overheadprojektoren, Videogeräte, Computer etc.) entwendet.
- an Ihrer Hochschule sind große, hässliche Graffiti angebracht.
- telefonisch gedroht, den Kaffee im nahe gelegenen Automaten zu versalzen.

Teilen Sie die Studiengruppe in drei Arbeitsgruppen. Von jeder Arbeitsgruppe geht eine Person als Verdächtige aus dem Studienraum.

Успішне використання рольової гри в навчальному процесі дозволяє посилити мотивацію учнів та студентів до вивчення німецької мови і разом з тим підвищити ефективність навчання усного мовлення німецькою мовою.

Література

1. Зеня Л. Я. Навчання німецької мови учнів економічних класів з використанням професійно орієнтованої рольової гри / Л. Я. Зеня, В. І. Чобітько // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної : Матеріали сьомої міжнародної науково-практичної конференції. – Ч. 1. – Полтава, 2008. – С. 224-227.

2. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови в 6-8 класах : Посібник для вчителів / Т. І. Олійник. – К. : Освіта, 1992. – 128 с.

3. Тарнопольський О. Б. Методика проведення рольових та ділових ігор у навчанні іноземних мов : Конспект лекцій / О. Б. Тарнопольський. – Дніпропетровськ, 2003.– 28 с.

Шевченко М. Ю.

*Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний університет»*

СУЧАСНІ ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В епоху глобалізації все частіше постають проблеми, що виникають в процесі міжкультурної комунікації. Комунікативну компетенцію

Вятютнев М. Н. розглядає, як «вибір і реалізацію програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в тих чи інших обставинах; уміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних установок, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди у процесі взаємної адаптації» [1, с. 38].

Зарубіжні вчені досліджували компоненти комунікативної компетенції : Canale M., Bell R. T., Van Ek J. A., Bachman L. F., Doye P. Серед вітчизняних дослідників виділяють праці Дридзе Т. М., Китайгородської Г. О., Попової Т. П., Сафонової В. В., Шабаліної Л. Н.

Міжнародні та міжрегіональні проекти, кооперація між підприємствами та організаціями, потоки міграції, політична, економічна та інформаційна взаємозалежність світу – усе це уможливлює комунікацію на новому рівні. Відповідно, предметом досліджень міжкультурної комунікації є весь комплекс взаємодій і відносин між культурами. До них належить як мовна комунікація, так й невербальна поведінка, ідентичність, процеси сприйняття і набуття досвіду, стратегії поведінки для розв'язання конфліктів.

Метою дослідження є конкретизація сутності і змісту міжкультурної комунікації в сучасних умовах, а також специфіки її розвитку у процесі навчання студентів іноземної мови.

Об'єктом дослідження є навчально-виховний процес викладання іноземної мови у вищій школі. Предмет дослідження – процес розвитку міжкультурної комунікації та педагогічні умови підвищення її ефективності в процесі викладання англійської мови.

Актуальність вивчення міжкультурної комунікації обумовлена тим, що в наш час зростає можливість конфліктів, що відбуваються через соціокультурні відмінності сучасного світу. Посилення тенденції до усвідомлення етнічної ідентичності, а також протистояння релігійно-ідеологічних течій, на думку Хантінгтона, розуміємо як «зіткнення цивілізацій» [4, с. 35]. Етнічний сепаратизм наочно демонструє вияв конфліктів на міжнародному політичному рівні.

Метою цієї публікації є обґрунтування методів міжкультурного навчання у викладанні іноземних мов і визначення основних аспектів культурної компетентності. Вивчення іноземної мови скеровує педагогічний процес на певну цільову культуру, чим підвищує мотивацію навчання іноземних мов.

Одночасно культурно-специфічна спрямованість дозволяє побудувати навчання на порівнянні елементів різних культур : комунікативних стилів, табу та стереотипів [2, с. 68].

Володіння іноземною мовою в класичному розумінні передбачає набуття певних знань та умінь. В ідеалі цей процес передбачає оволодіння мовою на рівні її носіїв, але жодна традиційна методика не може розв'язати ці завдання. Застосування методик міжкультурної комунікації у викладанні іноземних мов вимагає від викладача

спеціальної підготовки, бо він не лише повинен надати інформацію про особливості цільової культури, але й мотивувати студентів на активну роботу із запропонованими матеріалами.

Крім того, викладач повинен бути готовим до того, що навчання міжкультурної комунікації має низку особливостей, що передбачають критичне осмислення й навіть переоцінку власних культурних установок і стратегій через те, що власна культура, здебільшого, сприймається як «природна» і «правильна», її переоцінка нерідко загрожує почуттям невпевненості, страху чи агресії.

Для того, щоб подолати внутрішній опір аудиторії в роботі над етноцентричними установками й виховати у студентів здатність до аналізу ситуацій без їхньої емоційної оцінки, викладач повинен володіти базовими навичками психологічної роботи з групами, а в ідеалі – сам пройти процес переосмислення власного етноцентризму.

Включення міжкультурних елементів у мовне викладання ґрунтується на застосуванні рольових ігор, театральних постановок, написанні рефератів за матеріалами книг та засобів масової комунікації, використанні автентичних матеріалів.

Викладач залучає студентів до проектної роботи з текстами та іншими дидактичними матеріалами (наприклад, аналіз текстів із погляду стереотипів і цінностей, відображених у них). Підготовка індивідуальних завдань до організації самостійної роботи студентів, складання інструктивно-методичних матеріалів для проведення занять-дискусій, дебатів, вікторин, бесід іноземною мовою, створення навчально-методичних розробок із домашнього читання, залучення до участі в мовних тандамах із носіями мови з використанням міжкультурних тем (стереотипи мислення, менталітет, принципи освіти та виховання, створення громадських організацій в обох культурах, питання гендеру в обох культурах) є потенційними методами впливу на комунікацію та її формування.

Зауважимо, що однією з головних особливостей міжкультурної комунікації як предмета досліджень і наукової дисципліни є її зв'язок із соціальною практикою, бо поряд із теоретичним вивченням культур є ідентифікація, аналіз і розв'язання або запобігання конфліктів, пов'язаних із міжкультурними відмінностями в економічній, політичній, побутовій сферах життя [3, с. 176]. Подальше вивчення міжкультурної комунікації зумовлене зв'язком між науковим пізнанням дійсності й прагматичними розв'язаннями соціальних проблем. Проблеми, які пов'язані з міжкультурною комунікацією, стають як ніколи актуальними на тлі інтенсифікації міжнародних та міжкультурних контактів. Значну роль у їх вивченні й осмисленні може відіграти лінгвістика та лінгводидактика іноземних мов.

Література

1. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – 38 с.
2. Стернин И. А. Русское и немецкое коммуникативное поведение и проблема межкультурной коммуникации / И. А. Стернин // Межкультурная коммуникация : парадигмы исследования и преподавания. – Красноярск, 2003. – С. 63-101.
3. Dinges N. Intercultural competence. In D. Landis & R. W. Brislin (Eds.), Handbook of intercultural training / N. Dinges. – Vol. 1. – New York: Pergamon, 1983 – 56 p.
4. Huntington S. P. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order / S. P. Huntington. – New York : Simon & Schuster, 1996 – 368 p.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ

Бельмаз Я. М.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО У ПІДГОТОВЦІ АСПІРАНТІВ

Створення та використання портфоліо у ВНЗ є об'єктивною необхідністю сьогодення, яке характеризується наступними тенденціями розвитку суспільства й освіти :

- постійне підвищення вимог до вищої освіти взагалі та до діяльності викладача вищої школи зокрема;
- приєднання України до Болонського процесу;
- перехід до постіндустріального інформаційного суспільства, що вимагає розвиток компетенцій та вміння вчитися;
- використання нових форм та методів навчання та викладання, зокрема індивідуально-орієнтованого навчання;
- пошук нових способів розвитку особистості.

Проблема становлення та розвитку професіоналізму педагога та науковця є національною проблемою для багатьох країн. В наш час відбувається чимало реформ в сфері вищої освіти, у підготовці науково-педагогічних кадрів, і викладач вищої школи є однією з головних фігур у цьому процесі. Педагог знаходиться в таких умовах, коли оволодіння дослідницькими навичками, навичками рефлексії є обов'язковим критерієм формування високопрофесійного викладача та науковця.

Одним з провідних шляхів професійного розвитку та підвищення своєї наукової компетентності для викладачів вищої школи є навчання в аспірантурі, а згодом – захист кандидатської дисертації. Аспірант, як правило, вже має певний досвід роботи у ВНЗ, більше того – часто продовжує працювати в якості викладача під час навчання в аспірантурі. Тому доцільно розглядати використання портфоліо у підготовці аспірантів з позиції не лише наукової, а й викладацької діяльності, тим більш, що обов'язковим аспектом підготовки майбутніх кандидатів наук є так звана «доцентська практика».

Метод портфоліо є одним із засобів для виконання завдань, які випливають з сучасних тенденцій розвитку освіти і суспільства.

Існує багато визначень портфоліо, але основні позиції, з яких розглядається даний феномен, це :

- 1) портфоліо-технологія, в основі якої лежить метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності;
- 2) портфоліо-продукт (в перекладі з італійської «папка з

документами», «папка спеціаліста»), тобто робоча файлова папка, яка містить різноманітну інформацію, що документує надбаний досвід та досягнення суб'єкта професійної діяльності.

Більшість науковців тяжіють саме до першого розуміння портфоліо педагога – як засобу для документації досягнень у професійній сфері.

Ф. Урбах (Urbach) зазначає, що мета портфоліо викладача – описати протягом певного періоду часу низку здібностей педагога як викладача вищого навчального закладу [6, с. 71].

На думку К. О'Нейла (O'Neil) та А. Райта (Wright), портфоліо педагога – це всебічний опис викладацької діяльності та досягнень викладачів ВНЗ [5, с. 6].

Вотерман (Waterman) визначає викладацьке портфоліо як документ, який створює член професорсько-викладацького складу з метою повідомлення цілей викладання, підведення підсумків своїх досягнень та якості викладання [3, с. 217].

Деякі педагоги-вчені стверджують, що портфоліо має розповсюджуватися на всі традиційні аспекти діяльності викладача вищої школи. На думку Д. Де Філліпса (De Fillips), портфоліо викладача вищої школи – це всебічна презентація праць, діяльності та досягнень педагога у всіх основних сферах активності викладача ВНЗ – викладанні, науковій діяльності, суспільній роботі. Це цілісний портрет професіонала [2, с. 11].

Отже, викладацьке портфоліо надає особливу силу аспірантам та викладачам вищої школи для рефлексії їх власної викладацької та наукової діяльності.

Якщо спочатку багато ВНЗ використовували портфоліо для підвищення статусу викладацької діяльності у вищій школі, то згодом більший потенціал портфоліо полягає у професійному розвитку професорсько-викладацького складу, і зокрема отриманні наукового ступеня [1, с. 231].

Таким чином, якщо університети і коледжі будуть намагатися використовувати портфоліо для акцентування уваги на важливості викладання та навчання, то згодом і весь професорсько-викладацький склад зрозуміє цінність портфоліо для свого професійного розвитку.

Звідси випливає ще одне розуміння портфоліо, а саме – як засіб індивідуального розвитку викладача вищої школи або майбутнього кандидата наук. У цьому контексті пропонуються такі розуміння сутності портфоліо :

«Портфоліо – це старанно укладена збірка зразків роботи та рефлексивних коментарів, які є ефективним засобом професійного розвитку викладачів» [7, с. 4].

«Портфоліо розпочинає процес удосконалення..., і є відправним пунктом кращого викладання у вищій школі» [4, с. 12].

В. Перрі (Perry) бачить цінність розробки портфоліо у вимозі

встановлювати та оцінювати основні положення про викладання та навчання у вищій школі [6, с. 12].

Отже, викладацьке портфоліо є комплексний феномен, який охоплює всі вищезгадані аспекти – це засіб для документування процесу викладання, відбиття візрів викладацької практики, підкреслення головної місії ВНЗ, а головне – для мотивації індивідуального професійного розвитку кожного члена професорсько-викладацького складу. Але, як зазначають вчені-педагоги, важливо презентувати не лише ідеальний досвід, а й описувати проблемні ситуації, розмірковувати над шляхом їх вирішення, над причинами їх виникнення, тощо.

Більшість науковців, які займаються проблемою портфоліо у вищій школі, погоджуються, що потенціал викладацького або аспірантського портфоліо полягає у можливості викладачів та аспірантів контролювати свій професійний розвиток.

Таким чином, аспірантське портфоліо надає можливість майбутнім кандидатам наук продемонструвати свої досягнення, розмірковувати над своєю науковою і викладацькою діяльністю, окреслити перспективний план професійного розвитку.

Література

1. Braskamp I. A. Assessing faculty work : enhancing individual and institutional performance / Higher and adult education series / I. A. Braskamp, J. C. Ory. – San Francisco : Jossey Bass, 1994. – 333 p.
2. De Fillips D.C. Professional portfolios : the New York college model for faculty development, evaluation and rewards, achievements and aspirations : a case study / D.C. De Fillips. – Jamaica, N.Y. : York College, 1993.
3. Millis B. J. Putting the teaching portfolio in context / B. J. Millis // To improve the academy. – 1991. – № 10. – P. 215-229.
4. Murray J. P. Successful faculty development and evaluation : The complete teaching portfolio / John Murray. – Washington : The George Washington University, 1997. – 144 p.
5. O'Neil C. Recording teaching accomplishment : a Dalhousie guide to the teaching dossier // C. O'Neil, A. Wright. – Halifax, Nova Scotia : Dalhousie University, 1992.
6. Urbach F. Developing a teaching portfolio / F. Urbach // College teaching. – 1992. – № 40. – P. 71-74.
7. Use of faculty portfolios growing // Academic leader. – 1993. – July. – P. 4.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕЖДУНАРОДНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ

Одним из главных требований, которым должен отвечать международный менеджер, является его способность эффективно работать за рубежом. На протяжении многих лет в научных исследованиях затрагиваются проблемы эффективности производства товаров (работ, услуг), менеджмента, маркетинга, а также проблемы, касающиеся областей, казалось бы, далеких от экономики и управления, а именно лексикологии и стилистики.

Философия проблемы была впервые затронута французским исследователем Жаком Лаканом, основателем структурного психоанализа, во взаимосвязи с лингвистикой [2, с. 158]. Эффективность менеджмента и лингвистики практически интерпретируется в работе Ю. И. Щербаковой [3, с. 34], в которой научно обосновывается классическое языковое просвещение [4], благотворно воздействующее на инновационное экономическое мышление.

Рассматриваемая проблематика актуальна и в контексте преломления к российской действительности, так как трансформация валового внутреннего продукта (ВВП) зависит от качества экономического роста, который, в свою очередь, все в большей степени определяется уровнем квалификации в межкультурной коммуникации [5, с. 34; 6, с. 192; 7].

Опыт международного сотрудничества при разработке инжиниринговых и реинжиниринговых программ (проектов) свидетельствует также о необходимости лингвистического обеспечения [8].

В ряде научных публикаций разработаны основные требования к формированию алгоритма подготовки международного менеджера в условиях глобализации экономики и финансов [9, с. 101-102; 10].

На современном этапе социально-экономического развития России необходим комплексный подход к эффективной подготовке менеджеров-инноваторов в условиях конкурентной среды на международном рынке труда. Необходим системный анализ достижений высокоразвитых зарубежных стран, эволюции международного бизнеса, организации совместных корпоративных проектов (программ) с организациями различных форм собственности, в том числе «наукоградов» мирового уровня.

Вместе с тем крайне обострилась проблема лингвистического посредничества партнеров, особенно по вопросам, имеющим

коммерческое значений, а также проблемы социально-экономической и финансовой безопасности.

Ряд лингвистических вузов страны на протяжении 20 лет принимают участие в работе по подготовке востребованных специалистов для эффективного международного бизнеса на основе американских и европейских учебных программ. Необходимо совершенствовать и трансформировать рабочие программы и учебные планы подготовки переводчиков-экономистов (менеджеров, маркетологов, финансистов) с точки зрения большей ориентации на проблемы региональной экономики, глобального менеджмента, международного маркетинга и MBA.

Выпускник вуза – специалист по международным отношениям – должен знать два иностранных языка, экономику, экономическую географию, региональную экономику, финансовый менеджмент, логистику и транспортную инфраструктуру, системное управление организацией, работу с персоналом, международное право и аудит. Он должен уметь изучать и оценивать конъюнктуру рынка, разрабатывать бизнес-планы и добиваться их выполнения, «встраиваться» в информационные компьютерные технологии, принимать эффективные управленческие решения, правильно использовать методику качественного перевода не только экономических текстов, но и оперативной документации, проявляя при этом качества активного аналитика, индикативного плановика-контролера и международного аудитора.

Лингвистическое обеспечение эффективности труда представляет собой совокупность языковых средств, научно-технических терминов и дефиниций, используемых в процессе функционирования и развития менеджмента организации. При этом трансформируемая интеллектуальная инфраструктура (человеческий капитал) позволяет мощной IQ интеллекта сделать видимым то, что таится в глубине субъекта, предмета и объекта исследования [9, с. 103].

В условиях постиндустриальной экономики межкультурные коммуникации позволяют осуществлять системную конвергенцию понятий, происходит не только взаимодействие в сфере лингвистики, но и укрепляется экономический потенциал двух государств (системы государств), который трансформируется и создает синергетический эффект страны-ретранслятора-генератора востребованного слова (выражения). Например, термин «management» останется изумителем [10] на многие годы и может быть использован как важнейший методолого-теоретический имидж инфраструктуры менеджмента : лаконичен, эстетичен, ассоциативен, удобопроизносим.

Разрабатывая комплекс мер по повышению эффективности труда, необходимо трансформировать кадровую инфраструктуру по созданию конкурентоспособного менеджера на международном рынке труда.

В кадровой инфраструктуре не должно быть первичных, вторичных или третичных звеньев – в ней все важно, особенно IQ человеческого потенциала, образование, наука, электронная инфраструктура [11, с. 3].

Литература

1. Кузьмина Т. И. Международный менеджмент, управление в международных компаниях : Учебник / Т. И. Кузьмина. – М. : ИД ФБК-ПРЕСС, 2004. – 240 с.
2. Сизов В. С. История философии : Учебное пособие / В. С. Сизов. – М. : Экономист, 2004. – 222 с.
3. Щербакова Ю. И. Из золотой долины в силиконовую тайгу? / Ю.И. Щербакова // ЭКО. – 2001. – № 1.
4. Субетто А. И. Системный анализ современного общества / А. И. Субетто. – Спб. : КГУ им. Н. А. Некрасова : Изд-во «Астерион», 2004. – 88 с.
5. Берестова П. Развитие социального хозяйства как фактор защиты населения / П. Берестова // Человек и труд. – 2004. – № 12.
6. Зинченко В. Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурные коммуникации. Системный подход : Учеб. Пособие / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе. – Н. Новгород : Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2003. – 92 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь // Под ред. Ярцевой В. Н. – М., 1990. – 688 с.
8. Чухломин В. Д. Как подготовить специалиста мирового класса / В.Д. Чухломин // ЭКО. – 2004. – № 4.
9. Мордовченков Н. В. Теоретические основы развития и повышения эффективности труда в отраслях экономики. Регионально-инфраструктурный аспект : Монография / Н. В. Мордовченков, Р. А. Рыбаков, В. В. Смирнов. – Н. Новгород, 2008. – 161 с.
10. Мордовченков Н. В. Методологические исследования комплексных проблем региональной инфраструктуры в условиях глобализации экономики и финансов (теория, концепция, парадигма) : Монография / Н.В. Мордовченков. – Н. Новгород : ВГИПА, 2003. – 359 с.
11. Сомик К. В. Связные информационные структуры / К. В. Сомик. – М. : Финансы и статистика, 1997. – 128 с.

КОГНІТИВНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Бажан О. М.

Національний університет харчових технологій, Київ

ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСУ

Висвітлення історії літературної мови передбачає врахування контексту суспільно-політичних умов, у яких функціонує літературна мова. Кінець ХХ – початок ХХІ століття – період змін у житті суспільства і активний розвиток жанрів публіцистичного стилю або мови ЗМІ.

Між термінами мова ЗМІ і публіцистичний стиль сучасні дослідники вбачають суттєву різницю, виокремлюючи інформаційний стиль (Д. Х. Баранник, Ю. Арешенков).

Актуальність нашого дослідження визначається потребою пізнання структурно-семантичної організації текстів масової комунікації у зв'язку з їхнім комунікативним та прагматичним потенціалом. Актуальним є вивчення взаємозалежності жанру політичної дискусії від лексико-фразеологічних засобів, що використовуються у відповідних текстах.

Тексти політичних дискусій становлять окремий комунікативний жанр у контексті політичного дискурсу й характеризуються певними способами аргументації, що зумовлюють використання відповідних лексичних і фразеологічних засобів.

Для політичної дискусії характерна певна структура, лексичні й фразеологічні засоби вираження. Обов'язковий складник дискусії – аргументативність, доказовість, однак досліджувані тексти не завжди репрезентують цю ознаку.

Виокремлено основні способи аргументування в політичних дискусіях : аргументи, що стосуються предмета суперечки, тези, яка захищається або критикується. Це «аргументи до справи, до суті справи». Їх кваліфікують як коректні, саме до них звертаються в реальній суперечці. Аргументи другої групи не стосуються суті справи, вони спрямовані на обґрунтування або критику тези суперечки. Їх застосовують лише з однією метою – одержати перемогу в суперечці.

У політичній дискусії домінують коректні аргументи : (аргумент до авторитетного погляду) на зразок : А що стосується Міністерства транспорту, тут я хочу нагадати, можна сказати, нашого земляка, Миколу Гоголя... Слова, що в Росії дві біди – дурні та дороги. Але дороги в Україні не кращі, ніж в Росії. Я знаю, що Росія приділяє сьогодні дуже серйозну увагу цим проблемам. І нам головне – не відстати, бо дороги – це «артерії». «Артерії», які дають життя країні [4, с. 1].

Поширеним некоректним аргументом у сучасному політичному

дискурсі є аргумент до особистості, спрямований на дискредитування політичного опонента, пор. : Просто сказали : «Вийдете з фракції – покеруєте ще інститутом, а ні, то...» А без інституту хто Ви такий? Археолог просто нульовий. І директором Інституту археології Ви ніколи б не стали, якби Ваш попередник був «безхребетним». А історик Ви номенклатурний, з претензіями на беззаперечний авторитет. Хоч який там авторитет? [там само].

Під концептуальною (когнітивною) метафорою розуміємо осмислення одного концепту за рахунок перенесення певного комплексу знань у тематично інший текст. За функціональними критеріями метафору в політичному дискурсі розглядають як спосіб мислення та пізнання дійсності (Баранов, Караулов 1991). Вона – незамінний інструмент для розв'язання проблемних ситуацій у політичній дискусії.

Метафора виступає концептом, даючи назву абстрактним поняттям. Метафорична модель – це реалізована або та, що складається у свідомості мовців, схема зв'язку між поняттєвими сферами, яку можна подати у вигляді формули : «А – це В», пор. : «Політичні реалії – хвороба»; «Політична система – механізм» тощо.

У текстах політичних дискусій побутують різноманітні метафоричні моделі, які образно відтворюють сучасні політичні реалії. Використовуючи у дискусіях метафоричну модель замість прямої номінації, автор має на меті спрямувати думку опонента у заданому напрямку, робить спробу нав'язати свою систему оцінок і поглядів.

Виділяємо концептуальні сфери («Соціум», «Людина», «Природа»).

Концептуальна сфера «Соціум». Політичне життя моделюється за зразком інших сфер соціальної діяльності людини. Це сфери-джерела «театр», «війна», «кримінал», «спорт», «гра». Серед соціоморфних метафор виділено 4 метафоричні моделі, зокрема політична дійсність – театр, напр. : Щодо комуністів, які у парі з олігархами із неприхованим задоволенням топлять прем'єра, то їм у цьому процесі наразі відведено роль масовки, на фоні якої справжні актори добиваються жаданої головної ролі [5, с. 2].

Концептуальна сфера «Людина». Інтерпретація політичної реальності за допомогою поняттєвої сфери «світ людей» дозволяє складні й далекі від буденності політичні реалії вербалізувати як прості й добре відомі. У названому типі метафори концепти належать до вихідних поняттєвих сфер «хвороба», «анатомія», «родина», зокрема : політичні реалії – хвороба, напр. : Бюджет-2004 ... вже лягає на операційний стіл змін і доповнень [3, с. 3].

Концептуальна сфера «Природа». Джерелами метафоричної експансії є сфери-джерела «світ тварин», «світ рослин», напр. : Найсмішніше ж буде, коли жоден із цих павуків у банці, котрі змагаються за право виборювати звання наступника, діючого гаранта не влаштують [4, с. 5].

Як ми спостерігали, жанр політичної дискусії (синонімічні поняття

дискусія, полеміка, полемічна стаття) становить характерну ознаку політичного дискурсу кінця ХХ – початку ХХІ століття. Йому властиві структурно-текстові та лексико-фразеологічні ознаки. Обов'язкова для дискусії вимога аргументативності, доказовості у досліджуваних текстах не завжди дотримується. Натомість стильові роль виконує актуалізована оцінна лексика та фразеологія.

Література

1. Андрейченко О. І. Роль фразеологізмів у жанрі політичної дискусії / О. І. Андрейченко // *Культура слова*. – К. : Ін-т української мови, 2002. – Вип. 61. – С. 77-81.
2. Андрейченко О. І. Структурно-семантичні та синонімічні функції фразеологізмів у політичній дискусії / О. І. Андрейченко // *Система і структура східнослов'янських мов*. – К., 2003. – С. 113-118.
3. Газета «Голос України» [електронний ресурс]. – 2014. – № 3. – Режим доступу : <http://www.golos.com.ua>. – Заголовок з екрану.
4. Газета «Україна молода». – 2013. – № 2. – Режим доступу : <http://gazeta-ukrayina-moloda>. – Заголовок з екрану.
5. Газета «Урядовий кур'єр». [електронний ресурс]. – 2013. – № 4. – Режим доступу : <http://ukurier.gov.ua/uk/>. – Заголовок з екрану.

Бушев А. Б.

ФГБОУ «Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета», Тверь, Россия

КОНТЕНТ ГЛОБАЛЬНЫХ МЕДИА В КОГНИТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Во многих современных трудах о СМИ практически не рассмотрен дискурс СМИ : проблематика, язык, особенности представления дискурса, теории повестки дня, развития новости. Какие новости представляют СМИ и каким языком они говорят? Как конструируются смыслы? Что в хедлайнах? После прочтения многих монографий это остается загадкой. В то же время зарубежный учебник «Медиа. Введение» [1] уже после обсуждения самих медиа предлагает нам обсуждение дискурсивного конструирования таких вопросов, как социальный класс, гендер, сексуальность, раса, этничность, молодежь и молодёжность, национальность, привилегированность, инвалиды, спорт, парламентская политика и цензура и т.д. Необходимо рассмотрение вопросов социального, экономического, военного, политического, культурного, бытового, научно-популярного дискурса в СМИ и т.д. Ведь само определение журналистики свидетельствует о профессиональном обсуждении социальных проблем фактографическими методами. Какова повестка дня СМИ, каковы стереотипы представления ситуаций, благодаря чему конструируется та или иная точка зрения, как

достигается баланс точек зрения, как СМИ отражают состояние своего потребителя и наоборот конструируют его сознание? На эти вопросы нет ровно никакого ответа в указанных монографиях.

Поэтому предстает логичным подход исследователей дискурса. Только дешифровка языковых знаков, привязка означаемого к означаемому заставит нас говорить о глобалистском и маргинальном дискурсе, о навязывании точки зрения, об отражении социума и социоконструктивистской нормализаторской функции дискурса СМИ. Отметим показательные стереотипы :

Стереотипы представления стран третьего мира : *dangerous conditions prevail.*

Стереотипы европолитики : *Mrs. Merkel is Miss Austerity for Greeks. She gives the feeling. I'll fix the crisis.*

Стереотипы представлений экономических рычагов в неокейнсианской модели : *to raise spending, tough cuts, additional help for flagging economies.* Вообще в этом контексте важна дешифровка таких иносказаний как *austerity, bailout, recession.*

Стереотипы представлений терроризма : *suicide attack, devastating attack, cowardly perpetrators, masterminds of a broader network., the export of violence.*

Стереотипы демонизации режимов : *unequivocally confirm, beyond doubt opposition orchestrated the attack.*

Нельзя в связи с вышеуказанным не обратиться к позиции тех исследователей, которые идут к дискурсу от языка (см, например, [2]).

Дискурсивный анализ актуальных социальных явлений чрезвычайно сложен, а методология такого анализа только разрабатывается. Каковы языковые и риторические феномены, заставляющие нас занимать ту или иную точку зрения?! Насколько в критических исследованиях дискурса исследователь абстрагируется от этической позиции?!

Рассмотрим, например, дискурс политического протеста. Политический протест – это проявление негативного отношения к политической системе в целом, к отдельным ее элементам, нормам, ценностям. Основной теорией политического протеста является теория депривации.

Играет роль уровень вовлеченности актора в политический процесс. Незначительный протест может проявляться критической оценкой в кулуарах, на кухне. Выделяют репертуар протеста – эмотивный, конативный (санкционированные и несанкционированные действия), когнитивный (вербальный). Выделяются конвенциональные формы протеста (со своими характерными допустимыми формами поведения, например, критика) и неконвенциональные формы протеста.

Наше внимание привлекают стереотипы, оценочность, политическая (не)корректность в дискурсе политического протеста. Известны представления о политической корректности как когнитивном

и языковом механизме с целью скрыть любое неравенство, закамouflированное за эвфемизмом. Политкорректность проявляется в следующих сферах : пол, религия, цвет кожи, физические недостатки, умственные недостатки, имущественное неравенство т.д. Политической корректности посвящены недавние диссертационные исследования Гумановой Ю. Л. Остроух А. В., Палажченко М. Ю., Панина В. В.

При описании политического протеста явственны эвфемизации и стереотипы. Показательна сама номинация события : протесты или беспорядки, вооруженные столкновения. Характерна стигматизация участников беспорядков : банды, мародеры или повстанцы, недовольные, демонстранты, отбросы общества или недопривилегированные слои, отвергнутые, униженные и оскорбленные, бездельники, подстрекатели.

Показательны сами названия движений разными сторонами : radical political movement, justice movement, mass protests, civil unrest, riots, occupy the Wall Street, Occupy the Parliament.

Очевидно, что описание протеста зависит от политической позиции интерпретатора.

Как мы уже отмечали в своих публикациях, любой социально-политический (идеологический) дискурс чрезвычайно широко использует штампы, клише, речевые стереотипы, эвфемизмы, избитые метафоры и эпитеты, языковые оценочные коннотации, неясность терминов, перенасыщенность (включаемую нами в семантико-синтаксическое явление сверхсатиации), определенные риторические приемы.

Литература

1. Медиа. Введение. Под редакцией А. Бригза и П. Колби. – М., 2005.
2. Язык и дискурс СМИ. Под ред. М. Н. Володиной. – М., 2008.

Васюкова Н. В.

Національний університет оборони України, Київ

ДИСКУРС-АНАЛІЗ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ, ПРИСВЯЧЕНИХ ПРОБЛЕМІ «ЖІНКА В АРМІЇ»

Термін «модельна особистість» (далі – МО) введено В. Карасиком, він означає «типового представника етносоціальної групи, впізнаваного за специфічними характеристиками вербальної та невербальної поведінки та виведеної ціннісної орієнтації. Модельна особистість являє собою стереотип поведінки, який робить істотний вплив на культуру в цілому і служить своєрідним символом даної культури для представників інших етнокультур» [3, с. 12].

Модельні особистості реклами військової справи створюються з метою формування стереотипу поведінки та ціннісної системи молодих людей призовного віку; формують образ, наслідування якого «є умовою

досягнення суспільного престижу» [1, с. 193], сприяють закріпленню присутності військового інституту або окремого роду військ в інформаційному просторі; модельні особистості для представників інших лінгвокультур служать символом країни, її військової культури і бойової потужності. Модельні особистості реклами військової справи вмонтовуються в національну мовну свідомість і концептуальну картину світу як зразки для наслідування (клепальниця Розі (Rosie the Riverter), дядечко Сем (Uncle Sam), советский воин), в оптимальних випадках – бренди (нові герої; час нових героїв).

Кожному етапу формування рекламної комунікації у військовій сфері характерний певний тип модельної особистості. На основі дискурс-аналізу інтернет-ресурсів, присвячених питанню «жінка в армії», було визначено тенденції у формуванні МО жінки-військовослужбовця та сформовано тематичні групи : жінка-військовослужбовець – гендерна рівність; жінка-військовослужбовець – сексуальність; жінка-військовослужбовець – неприпустиме порушення стереотипів; жінка-військовослужбовець – обслуговуючий персонал.

Дискурс-аналіз довів, що тематична група «жінка-військовослужбовець–обслуговуючий персонал» не викликає когнітивних протиріч серед інтернет-комунікантів : із можливістю займати другорядні позиції в армії погоджуються як жінки (На тех должностях, где нужны усидчивость и кропотливость без женщин не обойтись [8]), так і чоловіки (Только автоматы им давать не надо, да и с техникой они не дружат [4]), але жінки наголошують на необхідності надання їм можливості просування по кар'єрних сходах (Просто нереально сделать карьеру женщине в этой сфере. Это такой мужской клуб [11]; в першу чергу хотіла б турбуватися про власну кар'єру, а вже потім про родину [12]).

Тематична група «жінка-військовослужбовець–неприпустиме порушення стереотипів» формується у повідомленнях віртуальних особистостей-чоловіків. Маркування МО жінки-військовослужбовця відбувається в широкому діапазоні – від ввічливо-поважливого (Женщина очень нежное создание от природы... ее нужно любить и уважать! [6];) до іронічного (то всі справжні жінки повинні бути лише домогосподарками все життя ...цікаво як би дівчата поставились до того якщо б їх на півтора року відсилали на примусові курси по кулінарії, прибиранню, догляду за дітьми та іншою хатньою роботою [10]) і, навіть, негативно-принизливого (нет женщины – нет раздражителя, а нет раздражителя – нет проблем [5]).

Тематична група «жінка-військовослужбовець – сексуальність» представлена у всіх ресурсах, що досліджувалися. Пресупозиція «жінка у військовій формі виглядає сексуально» є спільною як для чоловічих, так і для жіночих дискурсів : Классная подборочка :) Есть в девушках в форме что-то... (із обговорень фотогалереї за темою «жінки у формі»)

[7]; жіночий батальйон, який ходить в бій роздягнутий по пояс [9].

Тематична група «жінка-військовослужбовець – гендерна рівність» найменш численна, формується в більшості випадках жінками-віртуальними особистостями, ілюктивні установки яких спрямовані на доведення чоловікам власної гідності (Летом... получаю звание лейтенанта. Представляю, как усмехнулись многие из Вас...[6]) : формування образу сильної жінки, що розчарувалася у пошуках сильного чоловіка (Але навіть забороняти жінкам йти в армію? Більшість і так не піде, а якщо якась може і хоче – то що, через забобони втрачатимемо бійця? [9]) самовдосконалення (Якщо жінка, бачить своє майбутнє в армії, чому б ні! Головне аби вона була хорошим воїном! [9]).

Цю групу вважаємо найбільш продуктивною для формування рекламної МО жінка-військовослужбовець у російській та українській лінгвокультурах, оскільки, руйнування стереотипів є прагматичним стрижнем розвитку реклами. На думку французького рекламиста Ж.-М. Дрю, успішність реклами зумовлена на сьогодні «виявленням існуючого стереотипу і створенням чогось нового, що йде врозріз з існуючим» [2].

Отже, основними тенденціями у формуванні МО жінки-військовослужбовця на сьогодні вважається актуалізація у суспільстві політики рівності статей або гендерної рівності. Тематична група «сексуальність» також присутня в порівнюваних лінгвокультурних інтернет-просторах. Також ці мовні середовища акумулювали найбільшу кількість висловлювань щодо традиційно стереотипного сприйняття жінки, але не в лавах збройних сил.

Література

1. Белозерова Е. В. Концепт «реклама» в сознании носителей русского языка (на материале психолингвистических экспериментов). Рекламный дискурс и рекламный текст : коллективная монография / Е. В. Белозерова, Г. Г. Слышкин / науч. ред. Т. Н. Колокольцева. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 296 с. (С. 192-212).
 2. Дрю Ж.-М. Ломаем стереотипы в рекламе. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.proreklamu.com/content/view/6550/87>
 3. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
- Матеріали дослідження
4. <http://artillerist.ru/modules>
 5. http://artofwar.ru/b/below_i_w/
 6. <http://forum.sibnet.ru/index.php>
 7. <http://forummod.bn.by/>
 8. <http://magazine.kosmetichka.ru/a1636>
 9. <http://politiko.ua/debate39>
 10. http://tereveni.org/topic/355/page__st__100
 11. <http://wap.transalternativa.ru/viewtopic.php?f=11&t=1018>

Волкова Н. В.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

СЛОВОВІРНА ПРОДУКТИВНІСТЬ СЕМАНТИЧНО БЛИЗЬКИХ ПИТОМИХ І ЗАПОЗИЧЕНИХ СУБСТАНТИВІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ

Проаналізована наукова література засвідчує, що вивчення дериваційних можливостей мовних одиниць поступово переходило від аналізу словотвірної продуктивності дериваційних моделей, формантів, типів словотворення до встановлення словотвірної продуктивності слів та основ слів і пояснення причин, що сприяють реалізації їх словотвірного потенціалу. Надзвичайно важливе місце серед цих досліджень посідає словотвірна продуктивність запозичених лексем, тому що саме дериваційна продуктивність вважається ознакою їхньої найуспішнішої асиміляції.

У мові постійно з'являються іншомовні слова, які, задовольняючи потреби суспільства, називають нові поняття. Проте досить часто запозичуються слова, які передають поняття, що вже існують в мові, але виражені питомими мовними одиницями. Словотвірний потенціал цієї групи іншомовних слів і синонімічних питомих має неабияке значення для розвитку мовної системи.

Дериваційні можливості лексем реалізуються в похідних словах, кількісним показником яких є словотвірна продуктивність. Як відомо, перш ніж закріпитися традицією вживання, слово проходить декілька стадій : потенційне слово → слово, що вживається в мовленні (усному – писемному, інколи усно-писемному) → слово, що стало нормативним у мові. Отже, словотвірна продуктивність твірного слова складається з його мовної словотвірної продуктивності, мовленнєвої словотвірної продуктивності (усної, писемної, усно-писемної) та потенційної словотвірної продуктивності.

Дериваційна продуктивність не є статичною характеристикою. Поступовий перехід похідних слів із категорії потенційних слів до категорії слів, що кодифікуються словниками, призводить до змін показників різних типів словотвірної продуктивності твірного слова : від потенційної словотвірної продуктивності до реальної (від мовленнєвої до мовної) словотвірної продуктивності.

На дериваційні можливості лексичних одиниць впливають як лінгвістичні, так і екстралінгвістичні чинники. Аналіз факторів,

що сприяють реалізації словотвірного потенціалу слів, дозволив зробити висновок, що головними внутрішньомовними факторами словотвірної продуктивності слів є семантичний, стилістичний, словотвірний та фактор частотності вживання. У дослідженні основна увага зосереджена на визначенні чинників словотвірного потенціалу питомих та іншомовних іменників при з'ясуванні їх мовної словотвірної продуктивності, тому що саме вона відбиває процеси, які регулюються законами мови.

Вивчення мовної словотвірної продуктивності семантично близьких питомих і запозичених субстантивів у зіставлюваних мовах дозволяє констатувати, що в англійській мові питомі іменники мають вдвічі вищу середню словотвірну продуктивність (7 слів), аніж запозичені (3,6 слів). В українській мові, навпаки, питомі іменники мають вдвічі нижчу мовну словотвірну продуктивність (6 слів), аніж синонімічні запозичені (12 слів). У російській мові мовна дериваційна продуктивність питомих та іншомовних іменників майже однакова (12,6 та 12,8 слів, відповідно). Найбільший вплив на реалізацію словотвірного потенціалу питомих і запозичених іменників в англійській мові здійснює їхня багатозначність та висока частотність уживання. В українській та російській мовах запозичені іменники утворюють більше похідних, ніж синонімічні питомі, у тих випадках, коли запозичена одиниця є непохідною, а питома – похідною. Щодо дериваційних можливостей питомих іменників, то вони розвиваються за умови високої частотності вживання або ж визначаються поєднанням цього фактора з іншими чинниками. Зокрема, в українській мові високою мовною словотвірною продуктивністю характеризуються такі групи питомих субстантивів : по-перше, частотні, по-друге, частотні та багатозначні, по-третє, частотні та стилістично нейтральні або розмовні. У російській мові маємо дві групи питомих іменників зі значною мовною дериваційною продуктивністю : по-перше, частотні, по-друге, частотні та багатозначні.

Яскравим показником мовленнєвої словотвірної продуктивності є словотвірні неологізми, які вживаються в засобах масової інформації та чатах. Публіцистичні видання англійською, українською та російською мовами доводять, що на сучасному етапі від іншомовних іменників утворюється значно більше похідних слів, аніж від питомих іменників близької семантики. Основними способами творення похідних неологізмів у трьох мовах є словоскладання та афіксація. Специфічною в англійській мові є активність такого способу, як контамінація.

Особливим комунікативним середовищем є спілкування в чаті. В усно-писемному мовленні англомовних чатів синонімічні питомі та іншомовні іменники однаковою мірою утворюють похідні слова шляхом афіксації, аббревіації та словоскладання. На відміну від англійської мови, у чатах українською та російською мовами похідні від запозичених субстантивів значно домінують над похідними від

питомих. В українській та російській мовах при творенні неологізмів від іменників різних етимологічних груп першорядна роль відводиться афіксації, словоскладання зустрічається рідше.

Потенційна безкінечність мови пов'язана з потенційними можливостями слів поставати базою для творення нових лексичних одиниць. Вивчення потенційної словотвірної продуктивності іменників прогнозує можливе збільшення мовної та мовленнєвої продуктивності і навіть перехід субстантивів із нульовою реальною словотвірною продуктивністю до словотвірно продуктивних одиниць. Дані експериментального дослідження дозволили відзначити тенденцію, що потенційна дериваційна продуктивність у запозичених іменників вища, ніж у питомих іменників, близьких за значенням. Проте, з трьох мов це простежується меншою мірою в англійській мові, більшою – в російській, українська мова займає проміжне становище. У мовах, що зіставляються, найактивнішим способом творення нових слів є афіксація. Крім того, в англійській та російській мовах продуктивним є словоскладання та контамінація.

Потенційні словотвірні можливості іменників і реалізація їх дериваційного потенціалу в сучасний період засвідчують, що запозичені одиниці є загрозою для питомих слів. Щодо слів, кодифікованих словниками, то ситуація в зіставляваних мовах суттєво відрізняється. Незважаючи на те, що більша частина слів англійської мови є іншомовними, словниковий склад мови поповнюється за рахунок похідних питомих субстантивів удвічі більше, ніж за рахунок похідних синонімічних запозичених. В українській та російській мовах іншомовні слова становлять десятю частину словника, проте проблема полягає в тому, що російська мова розвивається завдяки питомим і запозиченим іменникам цієї групи майже однаковою мірою, тоді як в українській мові запозичені іменники є вдвічі активнішим джерелом поповнення мови.

Саме тому дослідження словотвірної продуктивності питомих і запозичених слів є важливим при розгляді питання про кодифікацію запозичених лексем та їхніх похідних, які за значенням близькі з питомими одиницями. При цьому слід брати до уваги не тільки те, що розвинена синонімія робить мову багатшою та яскравішою, але й те, що саме питомі слова свідчать про самотутність, своєрідність та оригінальність мови та її носіїв.

Перспективи подальшого дослідження теми вбачаємо у визначенні словотвірної продуктивності інших частин мови, встановленні додаткових факторів, що впливають на дериваційні можливості лексем, аналізі словотвірних типів та моделей, що є специфічними для творення похідних від запозичених та питомих одиниць.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ : ОРИГІНАЛ І ПЕРЕКЛАД

Латинська мова відіграла значну роль у процесі розвитку і збагачення фразеологічного фонду індоєвропейських мов. Фразеологічні запозичення асимілювалися у цих мовах настільки, що сприймаються як автохтонні, національні утворення. Проблема фразеологічних запозичень античного походження у сучасних мовах викликала зацікавлення низки науковців. Проте зіставний аналіз латинських фразеологічних запозичень у сучасній німецькій мові не був предметом дослідження у лінгвістиці.

Метою нашої розвідки є зіставний аналіз перекладу запозичених фразеологізмів латинського походження у німецькій мові.

Об'єктом дослідження є фразеологізми латинської та німецької мов.

Предмет дослідження становить аналіз перекладу фразеологізмів латинського походження німецькою мовою.

Матеріалом нашої розвідки слугували фразеологічні словники Гаврися В. І. [2], Цимбалюка Ю. В. [5] та Крюгера-Лоренцена К. [6].

Латинські фразеологізми у сучасних мовах можна передати відповідниками-еквівалентами та аналогами, або перекладати їх дослівно чи описово. Фразеологізми, як зазначає Гаврись В. І., запозичуються калькуванням за моделями, що існують у відповідних мовах [2, т. 2, с. 359].

У роботі ми розглядаємо відтворення латинських запозичень у німецькій мові на лексичному, структурно-граматичному та семантичному рівнях. Розглянемо німецькі фразеологічні запозичення та їх латинські прототипи.

При відтворенні фразеологічних запозичень на лексичному рівні спостерігаємо заміну екзотичних реалій прототипу. Наведемо приклад : *Improbe Neptunum accusat, qui iterum naufragium facit* (Хто двічі рятувався у корабельній аварії, даремно звинувачує Нептуна) → *Niemand kann sich über das Meer beklagen, der zum zweiten Mal Schiffsbruch litt*. Латинський компонент *Neptunus* (Нептун, бог морів) замінений німецьким відповідником *das Meer* (море). Можливе також відтворення лексичного складу прототипу за допомогою слів, що співвідносяться між собою, як частина і ціле, члени одного тематичного ряду, загальне і конкретне, причина і наслідок. Наприклад : у фразеологізмі *Personam capiti detrahare* (зірвати маску з голови) → *Die Maske vom Gesicht herunterreißen* (зірвати маску з обличчя, тобто викрити кого-небудь) відбувається заміна компонента прототипу *caput* (голова) лексемою *das*

Gesicht (обличчя). Можлива також заміна членів одного тематичного ряду. Наприклад, у фразеологізмі *Invenit patella operculum* (знайшла (собі) каструля кришку) → *Jeder Topf findet seinem Deckel* (кожен глечик знаходить свою кришку, тобто був би горщик, а покришка знайдеться) компонент *patella* (каструля) замінений *Topf* (глечик). Зустрічаємо також евфонічне оформлення запозичень. Наведемо приклад : *Noli equi donati dentes inspicere* (Дарованому коневі у зуби не дивляться) → *Dem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul* (Дарованому коневі у зуби (досл. морду) не дивляться). У цьому фразеологізмі відбувається заміна компоненту прототипу *dentes* (зуби) на *das Maul* (морда), що призвело до утворення рими. У результаті дослідження виявлено також вплив мови-посередника на фразеологічне запозичення. Так, наприклад, німецькою мовою за посередництвом французької запозичений латинський фразеологізм *Alia vita, alii mores* (Інше життя, інші звичаї) → *Andere Zeiten, andere Sitten* (Інші часи – інші норони), у якому компонент *vita* (життя) замінений у французькій мові на *temps* (часи), що знайшло свій відбиток у німецькій мові. Можливі також випадкові лексичні заміни, які, на нашу думку, пояснюються помилками перекладача і явищем народної етимології. Наприклад, у виразі *Aures mulcere* (гладити вуха, тобто зачаровувати когось) → *jemandem die Ohren melken* (доїти вуха) перекладач переплутав латинські компоненти *mulcere* (гладити, облизувати) та *mulgere* (доїти). Спостерігаємо також вимушену заміну компонентів з метою уникнення омонімії відмінкових форм. Наприклад: *Clavus clavo ejicitur* (Клин клином вибивають) → *Ein Nagel treibt den anderen* (Один цвях виганяє інший).

У процесі відтворення латинських фразеологічних запозичень на структурно-граматичному рівні спостерігаємо зміни, викликані системно-мовними відмінностями мови оригіналу та мови-реципієнта: появу у фразеологічній одиниці присудка, прийменника, особових займенників. Наприклад, у результаті запозичення німецькою мовою латинського виразу *In vino veritas* (Істина у вині) → *Im Wein ist die Wahrheit* спостерігаємо появу предикату *ist*. Виявлено також описовий переклад лексичних компонентів прототипу : *Parietes audierint* (І стіни слухатимуть) → *Wände haben Ohren* (І стіни мають вуха). З метою підсилення експресивності спостерігаємо появу у перекладі нових компонентів : *Cito arescit lacrima* (Сльоза швидко висихає) → *Hitzige Tränen trocknen bald* (Гарячі сльози швидко сохнуть). Можлива також транспозиція складових частин оригіналу у зв'язку з різницею у граматичних системах мови : *Fortes fortuna adiuvat* (Хоробрим доля сприяє) → *Dem Tapferen hilft das Glück*. У результаті дослідження зафіксовано також заміну пасивних граматичних конструкцій прототипу активними. Наведемо приклад : *Tertium non datur* (Третнього не дано) → *Es gibt Kein Drittes*.

При відтворенні латинських запозичень на семантичному рівні

семантика більшості фразеологізмів залишається у німецькій мові без змін. Наприклад : *Umbram suam metuere* (Боятися своєї тіні) → *Sich vor seinem eigenen Schatten fürchten* (Боятися власної тіні). Спостерігаємо також тенденцію до подальшого розвитку семантичної структури запозичень у мові-реципієнті, а саме : появу нових конотацій, виникнення дисемії. Наприклад, стародавні римляни пов'язували фразеологізм *cloacas Augiae purgare* (очищати авгієві стайні) лише з важкою працею. У німецькій мові вислів *Augiasstall ausmisten* (вичистити авгієві стайні) отримав ще додаткову конотацію «занедбаність, безлад».

Під час функціонування фразеологічних запозичень у мові-реципієнті спостерігаємо втрату ними окремих сем. Наприклад, латинський прототип *digito monstrare* має значення показувати на щось, як на дуже добре або погане. У німецькій мові згадана фразеологічна одиниця *auf jemandem mit dem Finger zeigen* (показувати пальцем услід кому-небудь, тобто показувати на щось ганебне) має лише негативне значення. Слід зазначити, що втрату сем фразеологічним запозиченням спостерігаємо рідко. У результаті дослідження виявлено поодинокі випадки повної зміни значення. Наприклад, латинський фразеологізм *Invenit patella operculum* має також значення «кожна погана людина знайде собі спільника». Німецький відповідник *Jeder Topf findet seinem Deckel* означає «кожна дівчина знайде собі пару».

Проведений зіставний аналіз німецьких фразеологічних запозичень та їх латинських прототипів дає підстави зробити висновок, що більшість лексичних замін, транспозицій та доповнень викликана системно-мовними відмінностями мови-оригіналу і мови-реципієнта. Семантична структура запозичень має тенденцію до подальшого розвитку.

Література

1. Бинович Л. Э. Немецко-русский фразеологический словарь / Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. – М. : Русский язык, 1975. – 656 с.
2. Гаврись В. І. Німецько-український фразеологічний словник / В. І. Гаврись, О. П. Пророченко. – К. : Радянська школа, 1981. – Т. 1 : А – К. – 417 с. – Т. 2 : L – Z. – 382 с.
3. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь / И. Х. Дворецкий. – М. : Русский язык, 1976. – 1096 с.
5. Цимбалюк Ю. В. Латинські прислів'я і приказки / Ю. В. Цимбалюк. – К. : Вища школа, 1990. – 436 с.
6. Krüger-Lorenzen K. Das geht auf keine Kuhhaut. Deutsche Redensarten und was dahinter steckt / K. Krüger-Lorenzen. – Düsseldorf : Economist Verlag, 1960. – 298 S.

СКЛАД ЯК МІНІМАЛЬНА ПРОСОДИЧНА ОДИНИЦЯ (НА ПРИКЛАДІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)

Склад досить легко сприймається пересічним франкофоном, тоді як, з наукової точки зору, складність його визначення і сприйняття залежить від того факту, що він не представляє жодної фізичної константи.

Різні теорії визначають склад згідно з принципами, що лежать в їх основі : експіраторна теорія, теорія «звучності» (*la théorie de sonorité*), теорія артикуляційного зусилля, силабічна теорія мускульного зусилля М. Грамона. Теорія М. Грамона була розвинута Л. Щербою. На його думку, те, що приголосна сприйнятлива до варіювання інтенсивності під час вимови, і, таким чином, знаходиться в позиції зростання і зменшення мускульного напруження, пояснює розходження складоподілу одного звукового угруповання : у французькому слові *ac-teur* – *ac-teur* приголосна «к» має спадне напруження, у російському слові *актёр* – *а-ктёр* приголосна «к» має зростаюче напруження [3, с. 80]. У французькій сучасній мові ізольовані слова можуть бути класифіковані за 16-ма силабічними структурами. Водночас, Поль Пасі зазначав, що у французькому мовному потоці превалюють відкриті склади, тобто такі, що закінчуються фонетично на голосний звук : *Si-je-ne-le-pas-re-gar-dé-c'est-à-cause-de-Jean* [1, с. 96-97]. Велика кількість відкритих складів надає французькій мові ознаку звучності. З фізіологічної точки зору, склад, що закінчується відкритою ротовою порожниною, налаштовує більш легко на подальшу вимову мовленнєвого потоку, ніж коли канал проходження закритий приголосною. Французька мова, як і інші романські мови, з такої точки зору, є «співучою» мовою у порівнянні з мовами, в яких превалюють закриті склади, що закінчуються приголосною. У мовному потоці згідно з тенденцією складоподілу, імплзивні групи з двох, трьох, чотирьох приголосних підлягають складоподілу, і їх друга частина, яка відходить до наступного складу стає експлозивною : *un cercle à visiter* – [œ-'ser-kla-vi-zi'-te]. Необхідно зазначити, що під час мовлення відкритості складу сприяють явища зв'язування та зчеплення : *Il appelle au secours* – [i – la –'pe – lo –'sku :r].

Складоподіл характеризує перехід від одного стилю до іншого завдяки сегментним і просодичним фоностилістичним ознакам. Кількість і структура складів змінюється в залежності від швидкості вимови і стилю тексту, що промовляється. Як зазначає П. Леон, «будь-який текст, що промовляється, містить значення, які виходять за рамки того значення, що безпосередньо сповіщає слово і синтаксис» [2, с. 5]. Слухаючи спонтанне мовлення, досить часто можна визначити не тільки вік, стать, настрій того, хто говорить, але і його соціальне походження,

і належність до певної місцевості. З усіх складових мовлення, не тільки просодія, але й складоподіл відіграє значну ідентифікаційну роль. Склад є мінімальною просодичною одиницею, яка виділяється на синтагматичному рівні і відіграє важливу роль у фоностилістичній демаркації. В ритмічній та темпоральній системах, склад, будучи мінімальною просодичною одиницею, сприяє формуванню певної ритмічної та темпоральної схеми, що є властивим відповідному фонетичному стилю. Для визначення стилю необхідно враховувати такі ознаки, як випадіння та реалізація [ə] випадного, що сприяє формуванню певної ритмічної схеми; довгота складу; реалізація зв'язувань або її відсутність, що обумовлює відкритість/закритість звука. У розмовному стилі випадіння [ə] призводить до накопичення приголосних в одному складі та зміні ритмічного малюнку.

Офіційні доповіді відрізняються фоностилістичними ознаками з відтінком характерної риси мовлення конкретного політичного діяча. Так, наприклад, щодо вживання ə-випадного у доповідях де Голя особливою рисою є не частота вжитого ə-випадного, але її дистрибуція. Де Голь вимовляв [ə] випадне на початку слова. У наш час завдяки тенденції вживання [ə] випадного на початку слова, можна і не помітити такої фоностилістичної ознаки. Довгота складу також сприяє фоностилістичній варіативності. Завдяки великій кількості логічних акцентуацій, довгота складів збільшується.

Au (23cs) nom (39cs) de (19cs) la (12cs) France (43cs) [2, с. 167]

Так, Ле Пен, за дослідженнями Д. Дуета, втричі збільшує довготу голосного наголошеного складу перед паузою. Ж. Помпіду така голосна подовжувалася вдвічі [1, с. 100].

Промова Ніколя Саркозі після президентських виборів 6 травня 2007 року відрізняється на рівні складу такими ознаками : [ə] випадне реалізується або випадає в залежності від оточення і позиції в слові, але наряду з випадками реалізації в оточенні, що їй не сприяє, є випадіння в оточенні трьох приголосних, для порівняння : «je serai le Président»; «que je parlerai pour chacun d'entr(e) eux»; «le peuple français s'est exprimé»; «je l(e) ferai avec tous les Français»; «mais je les conjure d'entendre la voix des peuples qui veulent êtr(e) protégés»; «qui perçoivent l'Union Européenne non comme un(e) protection mais comme le cheval de Troie de toutes les menaces que portent en elles les transformations du monde» [4]. Реалізується велика кількість логічних наголосів, що пояснюється переконаністю доповідача в значущості тих ідей, які він хоче донести публіці. В таких складах, позначених подвійним наголосом ", голосні сприймаються значно довшими порівняно з ненаголошеними; голосні у кінцевій позиції синтагми (дихальної групи) також довші, ніж голосні у ненаголошених складах. Голосні під тонічним наголосом, позначеним ', у ритмічних групах, що знаходяться всередині синтагми, навіть і не в позиції ритмічної довготи, теж реалізовані доповідачем подовженими.

Голосні, які знаходяться під фразовим наголосом, сприймаються значно довшими. Синтагми (дихальні групи) відрізняються досить великою кількістю складів, тоді як ритмічні групи містять від 3 до 5 складів. Остання фраза відрізняється силабічною вимовою, чотири слова в кінці фрази вимовляються доповідачем з логічним наголосом. Темп доповіді досить повільний. Щодо інтонації, то в такий емоційний момент вона не представляє суттєвих відхилень від нормативної схеми. У цьому випадку більш значну роль у передачі змісту доповіді відіграють такі просодичні фактори, як акцентуація, подовжена вимова голосних, паузи, темп.

«Je veux lan'cer un a'ppel à nos a'mis Améri'cains| pour leur 'dire qu'ils peuvent comp'ter sur notre am'itié| qui s'est for'gée dans les tragé'dies de l'his'toire| que nous avons affron'tées en'semble.|| Je veux leur 'dire que la 'France sera tou'jours à leurs cô'tés quand ils auront be'soin 'd'elle.|| Mais je veux leur 'dire au'ssi| que l'ami'tié| c'est accep'ter que ses amis| puissent pen'ser diffé'remment, | et qu'une "grande na'tion| comme les Etats-U'nis| a le de'voir| de ne pas faire obs'tacle à la 'lutte contre le réchau'ff(e)ment clima'tique, | mais au con'traire de 'prendre la 'tête de ce com'bat| parc(e) que 'ce qui est en 'jeu| c'est le 'sort de l'humanité " tout entière. || La 'France fera de "ce combat "son "premier "combat.» || [4]

Література

1. Léon P.-R. Phonétisme et prononciations du français / Pierre Robert Léon. – P. : Nathan, 1992. – 192 p.
2. Léon P.-R. Précis de phonostylistique / Pierre Robert Léon. – P. : Nathan, 1993. – 350 p.
3. Щерба Л. В. Фонетика французского языка : [очерк французского произношения в сравнении с русским] / Лев Владимирович Щерба. – [7-е изд.]. – М. : Высшая школа, 1963. – 304 с.
4. Discours présidentielle 6 mai 2007 sarkozy president [Електронний ресурс] / Режим доступу : https://www.youtube.com/watch?v=DU9oO_MoCq8.

Костенко В. Г.

*Вищий державний навчальний заклад
України «Українська медична стоматологічна академія», Полтава*

МОВНО-СТИЛІСТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КАТЕГОРІЇ ІНТЕРДИСКУРСИВНОСТІ В ДИСКУРСІ СТОМАТОЛОГІЇ

Розуміння дискурсу як невід'ємної складової комунікації, яка є носієм та ретранслятором смислів, цінностей, ідей, образів, точок зору, інтерпретацій та інших ментальних та віртуальних утворень, вводить у координати мовознавства поняття інтердискурсивності, що характеризує «взаємодію між різними типами дискурсу, тобто інтеграцію, перехрещення різних галузей знання та практики», «взаємодію різних

систем знання, культурних кодів, когнітивних стратегій» [1, с. 34]. Досліджуючи певний професійний чи науковий дискурс, доцільно говорити про комунікативно зумовлену інтердискурсивність, яка відбиває природний процес інтеграції знань, означаючи перехід від вузькоспеціалізованого аналізу до більш широкого, всебічного та всеохоплюючого вивчення різних явищ, процесів тощо. Американські лінгвісти Р. Сколлон та С. Сколлон досить точно зазначили, що «кожен з нас одночасно є членом багатьох різних дискурсивних систем, оскільки фактично будь-яка професійна комунікація – це комунікація через кордони, котрі розділяють нас на різні дискурсивні групи» [4, с. 9]. Отже, інтердискурсивність у найбільш загальних рисах визначають як взаємодію та взаємопроникнення елементів різних дискурсів задля створення і функціонування нового типу дискурсу. В рамках дискурсивної парадигми лінгвістики інтердискурсивність визначають як когнітивно-комунікативну категорію, що об'єднує інші категорії дискурсу, полягає в інтеграції в дискурсі різних областей знання й практики та має градуальний характер [2, с. 55].

Незважаючи на важливість стоматології як галузі медицини, як природничої науки, що увібрала сучасні досягнення низки інженерно-технічних дисциплін та висуває на передній план не лише питання функціональності, але й естетики, краси, дискурс стоматології (ДС) залишається одним з найменш досліджених когнітивно-семантичних феноменів. Параметри інтердискурсивності охоплюють широке коло елементів дискурсу, що виходять із розуміння останнього, проте метою запропонованого дослідження була спроба визначити мовно-стилістичні аспекти реалізації категорії інтердискурсивності в межах академічного дискурсу стоматології. Матеріалом вивчення були тексти наукових статей – оригінальних теоретичних та (або) експериментальних досліджень (research papers) – та тексти оглядових наукових статей (review articles), опубліковані протягом 2011-2013 років у наукових журналах «British Dental Journal», «The Journal of American Dental Association», «The Journal of Dental Research», «International Dental Journal», «European Journal of Dental Sciences», «International Journal of Oral Science». Саме ці жанри є домінуючою формою реалізації наукової комунікації у зазначеній дискурсивній спільноті, її «ядром», хоча палітра письмових жанрів англomовного наукового ДС досить розмаїта і включає традиційні статті- вступи в журналах (editor's page, editorial), наукові статті типу обговорення за круглим столом (a roundtable discussion); наукові статті-інтерв'ю (interview); повідомлення про нові наукові й технічні розробки (new products, top products, dental industry, marketplace) та інші.

Ми пропонуємо визначення ДС як інституціонального дискурсу, метою якого є концептуалізація нових знань у галузі стоматології, а також обмін та передача цих знань, відповідних професійних умінь і навичок. У рамках, визначених ДС, відбувається реалізація

когнітивних програм і моделей взаємодії учасників – науковців, лікарів-стоматологів різних профілів, викладачів – в умовах ситуації наукового, професійного чи навчального спілкування. Тематика публікацій майже усіх досліджуваних журналів охоплює широкий спектр питань сучасної стоматології : це проблеми економіки та організації в межах галузі, наукові дослідження, клінічна стоматологія, стоматологічне обладнання, інструменти та матеріали, застосування ІТ у стоматології, освітні програми.

На включення до структури досліджуваних текстів елементів інших типів дискурсів вказують конкретні мовні сигнали, інтердискурсивні маркери. До таких на рівні вербального втілення належать насамперед лексичні засоби, які були спочатку не властиві ДС, наприклад : *Clinical trails have shown that toothfriendly products are associated with lower caries experience* – де *toothfriendly products* є вкрапленням, яке за своєю структурою і семантикою належить до рекламного дискурсу; *Lab-on-a-chip technologies my help develop innovative chairside diagnostic tests to identify oral fluid biomarkers associated with oral / systemic diseases.* – цей приклад та багато подібних, які утворюють цілий масив термінів інформатики в ДС, свідчать про широке проникнення сучасних ІТ технологій в усі галузі стоматології, забезпечуючи високотехнологічне та прогнозоване лікування. Економічна експансія зумовила появу в текстах наукових журнальних статей лексичних маркерів дискурсу економіки : *That may partially explain why the success of early sealants was a gray area. A cost-benefit and cost-effectiveness analysis regarding preventive dental program...* З економічної точки зору, здоров'я населення визначають як передумову економічного зростання нації [3, с. 140-144]. А оскільки стан здоров'я ротової порожнини визначає здоров'я організму загалом та значною мірою впливає на якість життя людини в суспільстві, то у більшості країн Європи, а також США і Канади, питання стану здоров'я ротової порожнини піднесені на державний рівень та перебувають під пильною увагою урядів цих країн. Отже, охорона здоров'я набуває стратегічного значення для суспільного розвитку, а стимулювання населення до того, щоб бути здоровішим, є економічно вигідним.

Невід'ємною ознакою текстів наукових журнальних статей стають лексичні маркери галузі права, наприклад : *Approval was obtained from the institutional review board at each study center. Parents or guardians of all children provided written informed concern before they were enrolled on the study. In conformity with resolution 196/96-CNS, both projects were approved by the relevant ethics committees.* Це можна пояснити тим, що права людини як мірило її соціальної свободи сьогодні є однією з провідних тем не лише в гуманітарній чи вузькопрофесійній сфері, але й в повсякденній реальності. Наразі медицина не може обійтись без застосування експерименту для визначення оптимальних шляхів лікування і діагностики як нових, так і давно відомих захворювань, тому

перед науковою спільнотою постає завдання повноцінного регулювання всіх аспектів проведення медичних експериментів.

Останнім часом в англomовному ДС, як, загалом, і в інших наукових та професійних дискурсах спостерігаються процеси, подібні до тих, що їх зазнає медійний дискурс, літературна мова. Активними тенденціями можна вважати поширення позажанрових та чужостильових елементів, наприклад, ліричні відступи, емоційно забарвлені елементи у сучасному спеціальному тексті : This year I am celebrating my 25th year of private practice and my 15th year as a clinical educator. Needless to say, dentistry has changed dramatically throughout the years. In July 2008 a random number generator (Proc Uniform, SAS, Cary, NC, USA) was used to randomise the patients into two groups. A coin was tossed to designate the intervention group). Особистісний фактор став потужнішим : автори вказують на свою присутність в тексті («reader-in-the-text»), стверджуючи чи піддаючи сумніву істинність певних положень, апелюючи до адресатів і, таким чином, здійснюють вплив на процес прийняття ними рішень. Як бачимо, процеси демократизації, що відбуваються в суспільстві, проникають і у сфери професійного та наукового дискурсу, які традиційно відрізняються стриманістю та консерватизмом.

Отже, спостереження за деякими аспектами лексичної та стилістичної реалізації категорії інтердискурсивності в сучасному англomовному науковому ДС дають підстави вважати його полем дискурсивних перетинів, котре, окрім вираженої наукової біомедичної домінанти, включає в себе елементи дискурсів.

Література

1. Чернявская В. Е. Интертекстуальность и интердискурсивность / В. Е. Чернявская // Текст – Дискурс – Стилль. – СПб : Изд-во СПбГУЭФ, 2003. – С. 23-42.
2. Шевченко І. С. Інтердискурсивність політичного дискурсу / І. С. Шевченко // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2009. – № 848. – С. 53-57.
3. Palmer G. Health care and health policy / G. Palmer, S. Short // An Australian Analysis. – 3rd ed. – Macmillan, South Yarra, 2000.
4. Scollon R. Intercultural communication : A discourse approach / R. Scollon, S. W. Scollon. – Blackwell Publishers : 2001. – 233 p.

РЕАЛІЇ-АМЕРИКАНІЗМИ В ІСПАНСЬКИХ ЖУРНАЛАХ ПРО ТУРИЗМ

Запозичення є одним із яскравих прикладів взаємодії мов і культур. Немає такої мови, словниковий склад якої не вміщував би запозиченої лексики. Проте є мови, які відігравали й відіграють більшу роль у розповсюдженні та створенні міжнародного фонду слів. У минулому таку роль в Європі відігравали давньогрецька та латинська мови, пізніше – французька і німецька, а зараз – англійська мова. Як стверджує В. І. Кодухов, люди в процесі спілкування утворюють набагато більшу кількість слів і їх значень, ніж фіксує мова [4, с. 196].

Президент Принстонського університету Дж. Уїзерспун був першим, хто зробив спробу і описав окремі особливості англійської мови, що функціонувала на території США. Під американізмом Дж. Уїзерспун розуміє використання навіть освіченими людьми слів, словосполучень та зворотів, які відрізняються від їх вживання у подібних ситуаціях у Великій Британії. Цим самим підкреслюючи те, що ці люди живуть в Америці. У 1816 р. Дж. Пікерінг видає словник американізмів «*A vocabulary or collection of words and phrases which have been supposed to be peculiar to the US of America*», до якого ввійшло 520 лексичних одиниць. Сам термін «американізм» автор трактує наступним чином : нове слово, яке утворилося в Америці; англійські слова, які набули в Америці особливого значення; англійські слова, що вийшли з ужитку в Англії, але функціонують у США. Дж. Бартлетт, який у 1848 р. випустив ще один словник американізмів, що нараховував вже 2500 слів, прирівнює «американізм» до діалектизмів англійської мови Британії [3].

В. С. Виноградов зауважує, що термін «американізм» має багато дефініцій : запозичення із американського та канадського варіантів англійської мови; будь-яке слово із туземних американських мов (мов індіанців із усіх трьох Америк), що було запозичене європейськими мовами; лексема, характерна для американців, які розмовляють іспанською мовою; слово американського походження на відміну від слова африканського походження [1, с. 82].

Слід відрізнити поняття «латиноамериканізм» та «іспано-американізм» від «американизму», тому що вони позначають лексичні одиниці, що входять до складу більшості латиноамериканських варіантів іспанської мови (тобто будь-який елемент іспанської мови Америки, який має ряд відмінних ознак на певному рівні відповідно до іспанської мови Іспанії) [там само, с. 86].

Відомо, що туристична преса є дзеркалом світу. Серед американізмів, які зустрічаються в сучасних іспанських журналах про туризм (*Traveler*,

Geo, Ocho Leguas, Hosteltur), можемо назвати наступні : whisky, movie, surfing, center, connection, tabaco, chocolate, tomate, huracán, maíz, hamaca, tiburón, ara, canoa, caimán, mate, sailboat, rapaya та інші.

El Diccionario de americanismos (70 000 слів та словосполучень) відображає національно специфічний компонент у системі англійської мови, що функціонує у Сполучених Штатах і наразі є найповнішим словником американських запозичень в Іспанії.

З-поміж американізмів науковці також виокремлюють реалії-американізми. Дослідженню реалій як феномену присвячена незначна кількість наукових праць. Разом з тим, до дослідження цієї проблематики у різний час долучалися Є. М. Верещагін, С. І. Влахов, В. Г. Костомаров, А. Є. Супрун, Г. В. Чернов, С. П. Флорін. Також реалії-американізми є добре відомими іспанському реципієнту через те, що їх часто можна зустріти в ЗМІ.

Г. Д. Томахін визначає «реалії» як назви предметів матеріальної культури, факти історії, імена національних та фольклорних героїв, державних установ і т. д. На його думку, реалії відносяться до безеквівалентної лексики, оскільки слугують для вираження понять, які відсутні в іншій культурі [5, с. 5].

Вирішальним також є той факт, що у 50-60-х рр. XX ст. у США відбувся «бунт» молодого покоління, який призвів до появи в мові таких слів, як beatnik, beat generation (втомлене, розбите, розчароване покоління), ці реалії спочатку сприймалися як неологізми, проте згодом з'явилася інша лексема hippie, яка мала те ж саме значення.

Este rincón de Brasil es un lugar literalmente mágico : un insólito paisaje de altiplano tropical a más de 1.000 metros de altura, salpicado de cascadas y valles encantados. Ah, y mucho hippie. (Ocholeguas. Diciembre 2013)

iPhone (ряд смартфонів, розроблений американською компанією Apple і випущений у 2007 році) – одна з найбільших вживаних американських реалій не лише в Іспанії.

El usuario puede agregar fotografías, vídeos o texto e incluso, si cuenta con un iPhone, tendrá la opción de guardar material y compartirlo al momento a través a Internet. (Hosteltur. Octubre 2013)

Ді-джей (DJ, скорочення від Disc Jockey) – людина, що здійснює публічне відтворення записаних на звуковій носії музичних творів зі зміною або без зміни матеріалу технічними засобами. Вперше дана лексема прозвучала в 1935 році від американського коментатора Волтера Вінчела.

Además, las mejores fiestas DJ aseguran diversión sin límite. (Hosteltur. Septiembre 2013)

Cowboy, Coca-Cola, jazz, baseball, blues, hot dog (зустрічається також і його адаптований варіант perrito caliente), hacker, Kentucky Fried Chicken, Harvard, О. К., The Pentagon, FBI та багато інших – реалії з Америки, які не потребують тлумачення для більшості іспанців завдяки світовій

американізації суспільства.

Будучи тісно пов'язаними з культурою, ці лексичні одиниці, як правило, реагують на всі зміни в розвитку суспільства, тому серед них завжди можна виокремити реалії-неологізми, історизми, архаїзми.

Існує кілька способів передачі іншомовних реалій : транслітерація і транскрипція, калькування, опис або роз'яснювальний переклад, наближений переклад, трансформаційний (контекстуальний) переклад [5, с. 31].

Реалії виникають природним шляхом, в результаті народного словотвору. Таким чином, вони тісно пов'язані з побутом, історією і культурою народу. На відміну від термінів, які можуть належати всьому людству, реалії є надбанням того народу, в культурі і мові якого вони з'явилися (в основному із літератури та через канали засобів масової інформації). Реалію зазвичай приймають на певний час, і вона «гостя – у певного народу інколи день, інколи рік, а буває й так, що перетворюється на запозичене слово, збагачуючи або контамінуючи дану мову» [2, с. 8].

Отже, реалії є невід'ємною частиною національного колориту, культури народу, вивчення яких допомагає орієнтуватися у великому інформаційному просторі, адже розвиток будь-якої мови зумовлює збагачення власної національної культури набутками інших культур.

Література

1. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка : [Учебник] / В.С. Виноградов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Высш. шк., 2003. – 244 с.
 2. Влахов С. Непереводимое в переводе / Сергей Иванович Влахов, Сидер Петров Флорин. – М. : Международные отношения, 1980. – 342 с.
 3. Дибчинська Я. С. Розвиток поняття регіоналізму в англomовній лексикографії / Я. С. Дибчинська // Вісник Запорізького державного університету : Філологічні науки. – Запоріжжя : Вид. центр ЗДУ, 2001. – Вип. 4. – Режим доступу : <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/archive/articles/1894.pdf>.
 4. Кодухов В. И. Введение в языкознание : [Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.»] / Виталий Иванович Кодухов. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Просвещение, 1987. – 288 с.
 5. Томахин Г. Д. Реалии-американизмы / Геннадий Дмитриевич Томахин // Пособие по страноведению : Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. – М. : Высш. шк., 1988. – 239 с.
- Довідники
6. Diccionario de americanismos [Электронный ресурс] / Asociación de Academias de la Lengua Española. – Madrid : Santillana, 2010. – 2400 p. – Режим доступу до словника : <http://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕНСИФИКАТОРОВ

Человек – существо социальное и с трудом мыслится вне коммуникации, причем коммуникации особого рода, целью которой является успешная реализация модальности убеждения. Немаловажная роль в данном процессе отводится умению использовать такие лингвистические инструменты, как интенсификаторы, в том числе и фразеологические (ФИ).

Как свидетельствует анализ исследований в области фразеологии [1], данный феномен изучен не в полной мере, так как кроме данных классической структуралистической фразеологии требуется синтез достижений когнитивной лингвистики, теории дискурса, психо- и социолингвистики. Рассматриваемый лингвистический феномен достаточно сложен, в первую очередь, в силу размытости критериев выделения ФИ, определения их структуры и значения, а также открытости самой системы.

В центре внимания нашего научного интереса находятся ФИ, выступающие в качестве средства формирования и развертывания иллюкативной семантики. В рамках подобного исследования важно уснить, прежде всего, что понимается под термином «значение ФИ».

Вслед за Т. В. Гридневой, мы обращаем внимание на обязательное наличие ядерной семы интенсивности в структуре значения ФИ, что, в свою очередь, является смыслообразующим признаком членов функционально-семантического поля «фразеологическая интенсивность признака» [3]. В то же время нельзя не признать факт субъективности принципов, по которым данная сема выделяется, поскольку она не наблюдаема, а постулируема. Кроме того, семное представление структуры значения видится весьма ограниченным, так как здесь не учитывается контекстуальный фактор. Такое противоречие возникает в силу трактовки смысла как абстрактной сущности, отвлеченной от автора высказывания и его адресата. Подобный подход не отражает ментальной сущности явления, которая лежит в основе процессов познания человеком окружающего мира.

Учитывая вышесказанное, видится целесообразным обратиться к методам когнитивной лингвистики, которые в большей степени позволяют ответить на вопрос о том, каким образом возникает значение лингвистических единиц.

В рамках когнитивной теории значение ФИ является результатом

концептуальной организации знаний [2] и в изучении значения ФИ целесообразно, по нашему мнению, опираться на такие понятия, как «фрейм-сценарий» и «прототип», поскольку они отражают энциклопедические знания об окружающем мире. Фреймовый подход лежит в основе теории концептуального моделирования актуального значения идиом, методы которой используются в настоящем исследовании.

Руководствуясь тем, что знания представлены в форме фреймов, ряд лингвистов считают, что денотат является сущностью, соотносящей смысл и референт, когда они означены в языковых формах [1; 2]. Таким образом, в отношении «означающее-означаемое» выделяется феномен, который не является ни понятием, ни смыслом. Это типовое представление об обозначаемом – прототип.

Концептуальная информация, заключенная в значениях слов, является результатом анализа знаний об объектах действительности. Прототипы, таким образом, должны отражать концептуально существенные свойства нашего представления об объекте.

Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что среди ФИ выделяется группа идиом, потенциальным элементом семантической структуры которых, в соответствии с теорией прототипической семантики, является значение прототипа. В связи с этим в структуре ФИ выделяется не сема интенсивности, а лежащий в его основе прототип. К таким ФИ можно отнести следующие идиомы : *like a bird, like a blue-arsed fly, like a bolt from the blue, like a bump on a log, like a carrot to a donkey, like a shot, like crazy* и др. Значение этих ФИ образуется в результате метафорического переосмысления значения прототипа.

Рассмотрим метафору уподобление, представляющую собой контекст порождения ФИ *like a dream*.

The engine... starts like a dream. – Мотор... заводится без труда.

Приведенный контекст конкретизирует значение ФИ *like a dream* – «легко, без усилий»; тогда как в ином контексте его значение может отличаться, например :

This girl was like a dream : tender beauty flying in the sky.

Во втором примере *like a dream* близко к антонимичному значению – нечто далекое и с трудом достижимое. В то же время сема интенсивности очевидна в обоих примерах. Заметим также, что в изолированном виде слово *dream* стилистически нейтрально.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что образование значения ФИ можно представить как процесс метафоризации, синтезирующий в себе выводное знание о денотате и ценностную его интерпретацию, вытекающую из контекста. Кроме того, ФИ не выполняет функцию обозначения объекта (по крайней мере, в полном объеме); он описывает мир, повышая эмотивность определенного качества.

Література

1. Бетушвили И. Ф. Различные виды интенсификаторов в современном английском языке / И. Ф. Бетушвили : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / ТГПИИЯ. – Тбилиси, 2011. – 105 с.
2. Герасимов В. И. Когнитивная парадигма языка / В. И. Герасимов, В. В. Петров // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 5-11.
3. Гриднева Т. В. Фразеологические средства выражения категории интенсивности на материале современного русского языка / Т. В. Гриднева : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / ВГПУ. – Волгоград, 1997. – 21 с.

Мельник В. І.

Уляницька М. В.

Київський університет імені Бориса Грінченка

СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ ЧАРІВНОЇ КАЗКИ

Чарівна казка є особливим різновидом жанру казки, який посідає провідне місце у таксономії казкового епосу. Термін «чарівна казка» у французькій мові визначається словосполученням *conte de fées*, що означає «казка про фей», у англійській – *fairytale*, що відповідає еквіваленту французької. Проте, англословний та франкомовний еквівалент «казка про фей» (*conte de fées, fairytale*) є умовним, оскільки не завжди має на увазі вигадану розповідь саме з наявністю таких міфічних істот як феї (ельфи).

Трактування чарівної казки не можна зводити лише як до фантастичної розповіді про вигадані події, орієнтуючись та акцентуючи увагу на елемент «чарівного». З огляду на наукові дослідження в галузі фольклористики, зокрема російського вченого В. Я. Проппа, чарівні казки слід виокремлювати не стільки за ознакою «чарівності», скільки за досить чіткою композицією та структурними ознаками [1].

За В. Я. Проппом, структура чарівної казки визначається системою персонажів та функціями, які вони виконують. Щодо типології персонажів, то вчений виділив сім типів дійових осіб за їх функціями, а саме : 1) антагоніст (персонаж, що шкодить); 2) дарувальник; 3) чарівний помічник; 4) викрадений герой (предмет); 5) відправник 6) герой (протагоніст); 7) хибний герой. Персонажі є змінними. Проте, функції – всього 31, як зазначає вчений, є незмінними [1].

За своєю композицією чарівна казка охоплює зачин, основну дію та кінцівку. У чарівній казці звичайно є головний герой, навколо якого відбуваються події. Зачин чарівної казки зазвичай починається з певного несподіваного рішення, яке приймає головний герой. Причинами виходу

з дому можуть стати власне бажання героя до пошуку щасливої долі : англ. казка : «A lad named Jack ... made up his mind to run away and seek his fortune in the wide world». [4]; франц. казка : «Or, il y avait un jeune homme, appelé Fortuné, qui s'en allait chercher fortune». [2].

Іншою причиною вирушення героя з дому може стати скрутне становище. Так, у французькій казці «Les Trois Charpentiers» сини вирушають на заробітки, щоб якось прогодувати свою матір : «Il était une fois une veuve qui avait trois fils, tous les trois charpentiers. Ceux-ci, voyant qu'ils ne gagnaient pas assez dans leur pays pour nourrir leur mère» [2].

У англійській казці стимулом для вирушення героя в путь може стати бажання отримати нагороду : «One day Jack happened to be at the town-hall when the magistrates were sitting in council about the Giant. He asked : «What reward will be given to the man who kills Cormoran?» «The giant's treasure» they said, «will be the reward.» Quoth Jack : «Then let me undertake it»» [4].

Основна дія чарівної казки починається з моменту, коли герой потрапляє у «чужий світ», де може опинитися один на один зі злом, в ролі якого виступає антагоніст, який намагається протидіяти і якого протагоніст має перемогти. Англійським казкам притаманні наступні негативні герої : giants (гіанти), pixies (злі ельфи), witches (відьми), jealous stepmothers (заздрісні мачухи) і т.д.

Так, у англійській казці «Jack The Giant-Killer» злим героєм виступає міфічна істота – велетень, якого боїться усе місто : «In those days the Mount of Cornwall was kept by a huge giant named Cormoran. He was eighteen feet in height and about three yards round the waist, of a fierce and grim countenance, the terror of all the neighbouring towns and villages» [4].

У французьких казках негативними героями виступають міфічні істоти : l'ogre (людожер), le géant (велетень), la méchante fée (зла фея), la bête a sept têtes (семиголовий звір) і т. д. Так, у французькій казці «La Belle et la Bête» зла фея прирекла головного героя залишатися у подобі звіра, поки красива дівчина погодиться з ним одружитися, і фея заборонила йому показувати розум : «Une méchante fée m'avait condamné à rester sous cette figure jusqu'à ce qu'une belle fille consentît à m'épouser, et elle m'avait défendu de faire paraître mon esprit» [3].

У кінці казки злий персонаж, як правило, отримує належне покарання та зникає. У англійській казці злого персонажа – велетня перемагає простий парубок Джек відрубуючи йому голову : «Then the giant stooping to take up his club, Jack at one blow cut off his head» [4]. У французькій казці «L'Oiseau Vert» людожер помирає від магії дочки, яка рятує юнака і тікаючи з ним від батька-людожера, перетворюється на карпа, а юнака перетворює на річку, в якій тоне людожер, намагаючись зловити рибу (свою дочку) : «Elle se changea en carpe, et changea le jeune homme en rivière. Lorsque l'ogre arriva, il voulut prendre la carpe, mais il fit

le plongeon et se noya» [2].

Проте, герой не залишається у біді. У чарівній казці боротися зі злом допомагають представники, які знаходяться на стороні добра. Як у англійській, так і у французькій казці головному герою на шляху зустрічається чарівний помічник, який виступає або у ролі порадника, або дарувальника, який у винагороду за доброту дає магічний засіб чи річ, яка допомагає протагоністу впоратися з нелегким завданням чи перемогти супротивника.

У англійській казці «Three Heads of the Well» на шляху головна героїня зустрічає старого чоловіка (old man), який виступає як поради́нко-координатор, даючи поради, що і як їй треба робити на своєму шляху, а також як дарувальник, даючи їй чарівну паличку, за допомогою якої вона долає перешкоду : «... 'take this wand in your hand, strike it three times, and say, 'Pray, hedge, let me come through', and it will open immediately...» [4]. Зазвичай у англійських казках чарівні помічники виступають у ролі добрих мудрих людей-старців, які за доброту винагороджують, а за непослух та злу вдачу карають.

У чарівних казках помічниками можуть виступати міфічні істоти. Добрі феї є найтиповішими персонажами чарівних казок і однаково зустрічаються у англійській та французькій казці. У французькій казці «Jean de l'Ours» молодому юнакові зустрічається добра фея, яка вказує вибрати стежку, яка приведе його до замку : «la fée se présenta encore à lui et lui dit : «Si tu veux sortir d'ici, prends ce sentier qui conduit au château d'en haut...» [2]. Чарівними помічниками іноді виступають тварини. Найтиповішими у французькій казці виступають теля, ягня, кішка, лис, вовк, а у англійській – жаба, кіт, бик, собака, коза.

Кінець казки увінчується для героя щасливим фіналом та досягненням бажаного : врятування коханої людини, одержання винагороду, щасливе одруження та ін. У французькій казці «Jean de l'Ours», герой Жан за визволення принцес має за можливість вибрати за дружину одну з принцес, дочок короля : «Le roi le salua, et, après force compliments, force remerciements, il lui dit de choisir pour femme celle de ses trois filles qui lui plairait le plus» [2]. У англійській казці «Molly Whuppie», дівчина, виконавши завдання від короля викрасти обручку у велетня, виходить заміж за принца : «Molly took the ring to the king, and she was married to his youngest son, and she never saw the giant again» [4].

Отже, французька і англійська чарівна казка є жанровим різновидом казкового епосу, який визначається не стільки наявністю феномену «чарівного», скільки чітко окресленою структурою, яка включає систему персонажів та прогнозованих незмінних функцій, які вони виконують. Персонажі французької та англійської чарівної казки мають відмінні риси. Варіативна складова простежується в образах чарівних помічників – тварин, серед яких найтиповішими для французької є теля, ягня, кішка, лис, вовк, а для англійської – жаба, кіт, бик, собака,

коза. Чарівна казка має притаманну їй композиційну будову і яскраво виражену колізію, в основі якої лежить протиріччя між добром та злом.

Література

1. Пропп В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. – Изд 2-е. – М. : Наука, 1969. – 168 с.
2. Contes populaires de Lorraine comparés avec les ... - Internet Archive <https://archive.org/details/contespopulaires00cosq>
3. Contes de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont [E-resource] – Mode of access : <http://www.lire-des-livres.com/tag/jeanne-marie-leprince-de-beaumont/>
4. English Fairy Tales by Joseph Jacobs. [E-resource] – Mode of access : <http://www.sacred-texts.com/neu/eng/eft/>

Михайлюкова Т. Т.

*Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия*

СТРУКТУРА РИТМОФРАЗЫ ПЕЧАТНОГО ТЕКСТА КАК УСЛОВИЕ ЕГО АДЕКВАТНОГО ПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ

Как было отмечено, одним из условий эффективного формирования механизма чтения про себя является этап озвучивания печатного текста, что предполагает коммуникативно правильное соотнесение звуковой формы с содержанием. По нашему мнению, озвучивание учебного текста имеет целью научить студента интонационно правильно «вычитывать» содержащуюся в нём смысловую информацию, а также способствует успешному формированию навыков выразительного чтения. Следовательно, просодическое членение оригинального учебного текста должно адекватно отражать его структурно-семантическую организацию.

В фонолингвистике просодика (prosodia - греч. припев, ударение) понимается как организация ритмико-интонационных сторон речи, таких как интонация, фразовое ударение, громкость, высота и длительность тона, паузация.

Исследования отечественных и зарубежных учёных, посвященных акустической структуре различных форм речевого общения, показали, что их дифференциация зависит от таких просодических характеристик, как скорость повышения и понижения тона (тип шкалы тона), регистр голоса, длительность пауз и т.д. [4].

В своё время В. П. Острогорский указывал, что выразительное чтение должно быть осмысленным, передающим логический смысл текста, предполагающим правильное определение фразового ударения

и деление текста на речевые такты [3]. Отмечается, что озвучение текста предполагает максимальное соединение технической и смысловой сторон речи, овладение этим умением особенно важно в профессиональной деятельности выпускника.

Наблюдения за практикой обучения показывают, что часто студенты при установке выразительно прочитать отрывок текста делают это формально, не вскрывают внутреннего содержания читаемого, допускают логико-смысловые ошибки. В некоторых случаях это объясняется рядом объективных факторов, например, слабым фонетическим аппаратом. Однако процент студентов с такой патологией обычно бывает незначителен.

К студентам специального языкового вуза должны быть предъявлены конкретные требования во владении озвученным чтением. Среди них : соблюдение дикционных норм, чёткость произношения, осмысленность, коммуникативно правильное выделение интонационной структуры текста, постановки фразового ударения и паузации.

Этап озвучивания учебного текста функционально обеспечивает решение двух учебных задач : с одной стороны, формирование основ культуры чтения вслух, с другой – обеспечение адекватности понимания извлекаемой из текста смысловой информации.

Любой коммуникативно законченный текст всегда отражает развитие отношений между событиями и персонажами. Каждый эпизод их взаимодействия раскрывает сущность их отношений, т.е. цель письменной коммуникации. Каждый отдельный эпизод, а также текст в целом являются собой «борьбу» взаимоотношений, которая имеет эксплицитно или имплицитно выраженный в тексте предмет, его основную цель и тему. Совокупность этих компонентов составляет то коммуникативное ядро текста, которое при его озвучивании должно быть в центре внимания и манифестироваться различными просодическими приёмами.

Роль основного смысловоразличительного признака играет интонация. Исходным моментом интонирования является предварительное обнаружение смысловых обострений в предложении или в тексте, ведущих к пониманию его коммуникативного замысла. Это достигается с помощью таких паралингвистических элементов, как изменение шкалы тона, определённого темпа, ритма, громкости, фразового и emphatic ударения, паузации.

Темп и ритм при озвучивании учебного текста должны представлять собой диалектическое единство. Любое нарушение одного ведёт к нарушению другого и искажает всю коммуникативную перспективу текста.

Под ритмом понимается последовательное чередование ударных и неударных слогов, т.е. стаккатность, характерная для английской звучащей речи.

В зависимости от передачи основного смысла темпо-ритм опосредует постановку в тексте типов ударения и паузации. Выделенными являются рематически-акцентные семантические компоненты, охватывающие предложение, сверхфразовое единство, текст.

В качестве минимальной просодической единицы, интонационно объединяющей отдельный смысловой отрезок текста, принимается ритмофраза.

Ритмофраза может быть как отдельным предложением, так и более крупным смысловым отрезком текста, сверхфразовым единством.

Выявленная в последнее время ритмообразующая функция просодии в художественном тексте позволила рассматривать сверхфразовое единство как структурно-смысловую и ритмическую единицу печатного текста [1].

Следовательно, совокупность сверхфразовых единств текста образует определённое ритмическое чередование. Их ритмическая последовательность коммуникативно объединяет структуру текста, но любое нарушение ритма ведёт к коммуникативному разединению.

Начало ритмофразы связано с максимумом фразового ударения и увеличением темпа, а также нисходящим тоном и замедлением общего темпа воспроизведения в конце.

Основным критерием постановки смыслового ударения в ритмофразе является коммуникативная цель письменного сообщения. Многие исследователи связывают постановку смыслового ударения с умением эксплицировать смысл сообщения.

Ритмофразы отделяются друг от друга паузами. Однако пауза не является чисто формальным средством выделения ритмофраз. В настоящее время паузация как просодическое средство является объектом исследования лингвистики, психолингвистики, фонологии и фоностилистики, изучающей фонетические особенности речевых стилей. Большинство исследователей считает, что пауза как просодический знак препинания выполняет не только биологическую функцию, но и смысловоразличительную [2, с. 110-118; 5, с. 104-115].

В условиях озвучивания учебного текста постановка паузы показывает, как ориентируется реципиент в его смысловой структуре и как понимает извлекаемую из него информацию.

Исследователи пришли к выводу, что каждому функциональному типу текста соответствует своя просодическая выраженность.

Таким образом, адекватность просодического членения текста его смысловой структуре зависит от функционального типа текста, а также от цели коммуникации. Исследования показывают, что в стилистически нейтральных текстах (описание, повествование) рема, расположенная в начале предложения, выделяется повышением тона, рематически-акцентная часть предложения выделяется фразовым ударением с последующим понижением тона.

В экспрессивных высказываниях рематически-акцентными становятся слова с качественно-оценочным значением. Именно эти слова принимают на себя интонационный смыслоразличительный акцент.

Следовательно, описательные и повествовательные тексты отличаются нейтральным просодическим аспектом членения с последовательной тема-рематической прогрессией, где тема выделяется повышением тона, а рема ударением. Экспрессивные высказывания отличаются интонационно маркированной ремой, которая принимает на себя основную информационную нагрузку.

При озвучивании учебного текста студент должен уметь прогнозировать смысл не только каждой отдельной ритмофразы, но и просодическую структуру всего текста. Поэтому просодическая структура оригинального учебного текста не является фактором чисто формального характера, она отражает структурно-смысловые особенности его организации и может быть при его озвучивании показателем понимания.

Литература

1. Антипова А. Н. Ритмическая организация английской речи (экспериментально-теоретическое исследование ритмообразующей функции просодии) : автореф. дис. докт. филол. наук. – М, 1980. – 35 с.
2. Майдре И. Об использовании пауз в речи / И. Майдре // Лингвистические и методические вопросы преподавания иностранных языков в вузе и школе. – Тарту : Тартуский ун-т, 1979. – Вып. 8. – С. 110-118.
3. Острогорский В. П. Выразительное чтение // В. П. Острогорский. – М. : СПЕ. 1904. – 24 с.
4. Тихонович А. Б. Методика обучения основам выразительного чтения на 1 курсе языкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1984. – 14 с.
5. Трофимова О. В. Публицистический текст. Лингвистический анализ (учебное пособие) / О. В. Трофимова, Н. В. Кузнецова. – М. : Изд-во Флинта, Изд-во Наука, 2010. – С. 104-115.

Петришин М. Й.

*Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ*

СПОСОБИ НОМІНАЦІЇ МІНЕРАЛІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

Дослідження проблем функціонування різних груп лексики посідає чільне місце у мовознавстві. Зокрема, неодноразово робилися спроби досліджувати мінералогічну лексику [1; 3]. Проте ця тема залишається актуальною, оскільки у процесі розширення наукових знань про

мінерали (їх будову, склад, властивості, практичне використання і т. ін.) і відкриття нових мінералів їх номенклатура уточнюється, стає численнішою, утворюється на новій основі.

Метою нашої розвідки є комплексний аналіз способів номінації мінералів у сучасній українській мові.

Реалізація поставленої мети передбачає виконання наступних завдань : 1) інвентаризувати на основі лексикографічних джерел корпус досліджуваної лексики; 2) дослідити способи номінації мінералів у сучасній українській мові.

Матеріалом дослідження слугували дані Мінералогічного словника за редакцією Є. К. Лазаренко та О. М. Винар.

Об'єкт дослідження становить сучасна мінералогічна термінологія.

Предметом нашої розвідки є способи номінації мінералів у сучасній українській мові.

Перші назви мінералів прийшли до нас із античних часів. Давні греки для утворення назв мінералів використовували словосполучення з іменником *litos* (камінь). Одним із перших способів номінації мінералів є утворення термінів за назвою місцевості, де був знайдений камінь. З плином часу багато мінералів отримували нові назви, але при цьому їх старі найменування нерідко теж не виходили з ужитку. Тому зараз один і той же мінерал може мати кілька найменувань. Розглянемо способи номінації мінералів у сучасній українській мові.

У результаті дослідження виявлено, що продуктивним способом номінації мінералів в українській мові (30 %) є утворення назв за прізвищами видатних осіб. Його започаткував Авраам Вернер, назвавши відкритий ним мінерал пренітом на честь німецького капітана Х. фон Прена. До цієї групи належать в українській мові мінералогічні терміни, утворені від прізвищ відомих мінералогів (лазаренковіт), кристалографів (ромеїт), фізиків (склодовськіт, кюрит), геологів і геохіміків (гейландит), філософів (сведенборгіт), космонавтів (армстронгіт, гагариніт), природознавців (дарвініт, лінеїт, ломоносовіт), поетів (лермонтовіт, гетит, тарасовіт), державних діячів (клінтоніт, джеферсоніт) тощо. Наприклад, мінерал гагариніт (тригональний гексафторид рідкісноземельних металів, кальцію і натрію) отримав назву на честь першого космонавта Юрія Гагаріна. У назві дарвініт увіковічено ім'я Чарльза Дарвіна, англійського науковця, що створив теорію еволюції.

Одним із способів називання мінералів є утворення термінів за назвою місцевості, де був знайдений камінь. Як зазначають дослідники, у сучасній українській мінералогічній термінології подібні терміни становлять близько 16 % [2, с. 19]. Так, наприклад, агат отримав назву від річки Агата у Сицилії, де були знайдені перші поклади цього мінералу. Назви мінералів за місцем знахідок можна класифікувати за трьома категоріями, а саме : фізико-географічними одиницями земної

поверхні (горами, пагорбами, хребтами, ущелинами, долинами, плато, островами, фіордами, річками, озерами, джерелами); за територіальними чи адміністративними одиницями (державами, провінціями, містами, селами, адміністративними округами); за родовищами, де були знайдені. Наведемо приклади номінації мінералів за фізико-географічними одиницями земної поверхні. Так, мінерал байкаліт отримав назву від озера Байкал, назва тураніт походить від Туранської низовини, рівнинної частини Середньої Азії і Південного Казахстану, ангараліт назвали від ріки Ангара у Сибіру. Серед мінералогічних термінів, утворених від топонімічних назв назвемо алушит (місто Алушта у Криму), бориславіт (Борислав – місто обласного підпорядкування Львівської області), афганіт (Афганістан), бразиліаніт (Бразилія). Окремі назви мінералів походять від давніх латинських географічних назв. Наприклад, назва мінералу хемусит етимологічно пов'язана з Хемус, римською назвою Балканських гір, а термін ільваїт походить від острова Ельба, де було вперше знайдено мінерал, каледоніт – від Каледонія, давньої назви Шотландії.

Називають мінерали і похідними від імен міфологічних героїв та істот. Так, нептуніт назвали на честь римського бога Нептуна, тантал – від імені грецького героя Тантала, а драконіт отримав назву від міфологічної істоти Дракона, оскільки ще давні легенди розповідали, що цей самоцвіт утворився з мозку деяких змій.

Результати аналізу лексикографічних джерел свідчать, що багато назв мінералів (266) відображають їхні фізичні властивості, а саме : колір або блиск (малахіт – мальвово-зелений, ахроїт – безбарвний, альбіт – білий, віоларит – фіолетовий, елеоліт – масний блиск); прозорість (аделіт – темний, непрозорий); габітус кристалів (діопсид – подвійний вигляд, скаполіт – стовп, гранат – за подібність до зерен плоду гранатового дерева); двійникування (пентагоніт – п'ятикутник, тридиміт – трійникове двійникування); спайність (плагіоклаз – скісна тріщина, олігоклаз – мала тріщина). Асоціативна схожість чи зовнішня подібність мінералу з іншою реалією зумовила появу назв алмаз (непереможний) за його твердість, пірит (вогонь) за можливість висікання іскор під час удару, онікс (ніготь), нефелін (хмара), оскільки у концентрованих кислотах стає каламутним, серпенти, оскільки поверхня мінералу нагадує шкіру змій, стріли Амура, гребінь півнячий, вуаль гірська, око тигра тощо.

Продуктивним способом номінації мінералів є використання терміноелементів, які відповідають назві хімічного елемента. Близько 23 % становлять назви мінералів, утворені залежно від хімічного складу їх елементів. Так, назва алюмініт відбиває вміст у мінералі алюмінію, ураніт – урану, торит – торію, кальцит – кальцію, молібденіт – молібдену. Окремі мінералогічні терміни утворені шляхом сполучення грецьких та латинських назв хімічних елементів. Наприклад, армангіт (арсен + манган), ауростибіт (аурум + стибій).

Часто у назвах мінералів з метою демонстрації структурних та хімічних взаємозв'язків двох видів зустрічаємо латинські та грецькі корені аргенто-, аури-, фері-, нітро-, плюмбо-, фтор-, арсено-, стано-, літіо-, магнезіо- : плюмбоязит, плюмбопалладиніт, фероселіт, феримолібдит, арсеноліт, арсенопірит, аурипігмент, аурихальцит, літіофосфат, літіофіліт, літіофорит. Окремі різновиди мінералів мають хімічне відхилення від ідеального складу. У такому випадку використовують прикметник, який уточнює назву : залізистий доломіт, кобальтовий сидерит.

В окрему групу виділяємо номінації мінералів, що відповідають назвам інститутів, експедицій, компаній, які розробляли родовища. Так, мінерал вімсит отримав назву від аббревіатури Всесоюзного інституту мінеральної сировини ВІМС.

Українська мінералогічна термінологія поповнювалася і запозиченнями з класичних та сучасних мов. Наприклад, з французької мови увійшли назви мінералів селадоніт, жад, італійської – авантюрин, китайської – каолініт тощо.

Отже, система мінералогічних термінів в українській мові представлена назвами мінералів за хімічними і фізичними властивостями, прізвищами видатних осіб, географічних об'єктів, подібністю до рослинного і тваринного світу.

Література

1. Вовченко Р. Походження і формування мінералогічної термінології / Р. Вовченко, Л. Бохорська, О. Публічко // Мінералогічний збірник ЛНУ ім. І. Франка. – № 52/2. – Львів, 2002. – С. 14-23.
2. Мінералогічний словник. Укр.-рос.-англ. [Текст] / Є. К. Лазаренко, О. М. Винар; Відп. ред. Л.Г. Ткачук; АН УРСР, Ін-т геохімії і фізики мінералів. – К. : Наук. думка, 1975. – 773 с.
3. Овчаренко Н. І. Способи номінації словотворення у сучасній українській мінералогічній термінології [Текст] : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Н. І. Овчаренко. – Дніпропетровськ, 1996. – 21 с.

Приблуда Л. М.

Київський національний лінгвістичний університет

ФУНКЦІОНУВАННЯ АНТРОПОМОРФНОЇ МЕТАФОРИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ

Метафора є важливим феноменом людського мислення і вважається таким способом пізнання світу, при якому вона виконує не лише номінативну функцію, але й визначає певне бачення предметів та явищ. На думку І. Харкавців, таке розуміння метафори пов'язане з вивченням людського фактора в мові. Виникнення метафори ґрунтується на асоціативних зв'язках людського досвіду. Саме тому, підкреслює

дослідниця, метафора за своєю природою антропометрична [5, с. 264].

Для позначення рис характеру людини, характеристик поведінки, певних біологічних, фізіологічних, психологічних властивостей використовується антропоморфне перенесення із загальної сфери позалінгвальної дійсності на мовну особистість. Важливе місце у цій сфері належить зооморфній метафорі. В. Крюкова зазначає, що зооморфна метафора ґрунтується на зіставленні тварини та істоти/неістоти. Модулем при цьому виступає певне зооморфне уявлення, в основі якого лежить система асоціацій і конотацій, пов'язаних у свідомості мовців із певною твариною [3, с. 152].

Зооморфізми є продуктивним джерелом категорії оцінки в широкому розумінні. Наприклад, для зображення зовнішнього вигляду об'єкта, характеристик моральних якостей, суспільної поведінки, висловлення негативного чи позитивного ставлення до певної особи використовуються такі зооніми : трутень, козел, поросся, лев, курка, бугай, мавпа тощо. Пор. : Узагалі, з точки зору користі для суспільства, готи, як на мій погляд, абсолютні трутні і дармоїди (О. Жупанський) – зоонім «трутні» вживається на позначення лінивої людини, яка не приносить користі суспільству; Яким чином ця курка зможе впоратися зі стількома різнопрофільними фірмами... (Брати Капранови) – ідеться про нерозумну/недосвідчену жінку; У невеликому вестибюлі за письмовим столом сидить мавпа з гарним бантом на голові і щось пише у великій книзі (Г. Пагутяк) – йдеться про неприємну та непривабливу жінку.

Мовотворчість письменників-постмодерністів – яскравий приклад використання зооморфної метафори. Фактичний матеріал засвідчує такі типи перенесень зооморфічних одиниць :

1) зовнішність людини, напр. : сіра миша, глист у корсеті, сухоребра кляча, опасиста корова. Пор. : ...директор школи – глист у корсеті... (В. Даниленко) (худа жінка); ...дві опасисті корови у бюстгальтерах і панталонах навіть не коливнулися їй на зустріч... (С. Поваляєва) (жінки з надмірною вагою); ...закохався не в якусь сіру мишку, а в нову зірочку, точніше, вже зірку академічного драматичного театру... (Б. Мельничук) (ляклива, сором'язлива та слабка дівчина непривабливої зовнішності);

2) зріст людини, напр. : невисока біла кобилка, півметрові щури. Пор. : У кількох метрах перед нами, нетерпляче тупцяє невисока біла кобилка з міцними ногами... (М. Кідрук); Ми з Сінтою були єдиними жінками в залі. Там бігали півметрові місцеві щури... (І. Карпа) – наведені приклади ілюструють осіб невисокого зросту;

3) вік людини, напр. : стара шкапа, перезріла шкапа, старий козел, зелене щеня, молоді самички. Пор. : Соромно й гірко було дивитися, як їх обробляв миршавий чекіст Птіцин (чи Птічкін, чи Канарейкін, як там його у біса) – молоде, зелене щеня, що рано вбилося в пір'я ще в латинському загоні ВЧК «Свеаборг»... (В. Шкляр) (молода, недосвідчена людина); Григорій ледве стримався, щоби не сказати – іди подивись у

дзеркало, ти, стара перезріла шкапо... (Ю. Покальчук) (стара, некрасива жінка);

4) внутрішні характеристики людини, напр. : збожеволіла коза, вперте теля, тупий баран, самовдоволенний індик, дурна корова, перчена коза. Пор. : Стільки нового дізнаєшся про себе – наприклад, що ти «стара пердуха», «стерво», «перчена коза»... (І. Роздобудько) (дівчина із запальним характером); Ви просто маленький самовдоволенний індик, з куцою лінією розуму і без лінії долі... (Т. Малярчук) (пихатий чоловік);

5) соціальні характеристики людини, напр. : орел, сокіл. Пор. : Такі хлопці гинуть... Такі орли... А ти випрошуєш забрати оцю діряву бабу? (М. Матіос) (молоді люди, які приносять користь суспільству). Як засвідчує фактичний матеріал, зооморфна метафора у мовотворчості письменників-постмодерністів уживається на позначення соціально-сексуальних характеристик осіб, напр. : ненаситний жеребець, блудливий кіт, хтивий самець та ін. Порівняймо : Жінок гвалтують хтиві п'яні самці і вони не мають права на це поскаржитися (Г. Пагутяк); – Я тебе задушу, жеребця ненаситного, – сказала Тіна, але таким тоном, що тільки дужче розпалила його бажання (В. Шкляр); Тепер вона вважатиме його не левом, а котом, як ти казала. Блудливим котом! (Б. Мельничук); ...ми вже знали, що увечері прийде п'яна з сільського кафе обов'язково з якимось кобелем, і будуть вони хайдокатись по п'янці ще з годину або більше... (Ю. Покальчук).

Як видно із наведених прикладів, зооморфізми переважно несуть у собі негативні оціночні конотації. Однак самі назви тварин оцінки не містять. І. Харкавців підкреслює, відповідні ознаки тварини, якщо вони відносяться до людини, майже завжди набувають оціночних смислів, приписуючи людині етичні, психічні та соціальні властивості, характеристики поведінки. Дослідниця наголошує на тому, що у процесі метафоризації вербальне мислення мовної особистості гіперболізує домінантні або факультативні семи вихідного слова, що показує аналіз зоометафори [5, с. 266].

Отже, антропоморфна метафора у сучасній українській прозі вживається на позначення рис характеру людини, характеристик поведінки, певних біологічних, фізіологічних, психологічних властивостей. Зооморфізми виступають продуктивним джерелом категорії оцінки.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры / Н. Д. Арутюнова // Изв. АН СССР. Сер. лит. и языка. – Т. 37. – № 4. – 1978. – С. 54-62.
2. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1980. – 360 с.
3. Крюкова В. Ф. Научно-популярный текст : архитектоника,

терминология, образные средства / В. Ф. Крюкова. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. – 204 с.

4. Харкавців І. Р. Антропоморфна метафора в системі мовної образності (на матеріалі англійської мови) / І. Р. Харкавців // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 14 (273). – Ч. II. – С. 264-269.

Семенова О. В.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ДИСКУРСИВНІ ОЗНАКИ ТЕКСТІВ ТУРИСТИЧНИХ ПРОСПЕКТІВ

Оскільки вибір дискурсу відбувається з урахуванням публіки, до якої автор звертається, теми, що обговорюється, стає зрозумілим, що засоби трансмісії інформації можуть значно відрізнятися в текстах різного стилістичного спрямування. Отже, можна говорити про існування теоретичних ідеальних моделей, що не реалізуються повною мірою в тексті, але мають набір характеристик або абстрактних понять, що дозволяють охарактеризувати конкретний текст, котрий найчастіше містить кілька типів дискурсу, з точки зору формальних характеристик та обмежену кількість прототипних вербальних засобів.

Очевидно, що класифікація цих засобів сприяє полегшенню процесу декодування текстів. Наявність широкого спектру характеристик дозволяє віднести конкретний текст до того чи іншого типу, спираючись на те, що в ньому яскраво виражені ознаки, притаманні всім текстам даного типу. З огляду на це, навіть у випадку наявності вербальних засобів, що характеризують тексти іншого типу, існує можливість провести додатковий аналіз та виявити інтенцію автора, що обрав саме ці мовні засоби з метою привернути увагу читачів.

Частіше за все прототипні мовні засоби дозволяють класифікувати тексти за наступними типами : розповідні, описові, пояснювальні, аргументативні, наказові. Кожний конкретно взятий текст можна охарактеризувати з точки зору домінування в ньому одного типу та можливості включення інших.

Тексти туристичних проспектів є прикладом використання всіх вищезазначених типів. Розповідні елементи можна зустріти в історії пам'яток культури, традиціях регіонів; описові – в описах пам'ятників чи переваг того чи іншого туристичного продукту; пояснювальні – у випадку, коли необхідно пояснити появу тієї чи іншої назви, умови створення виробу мистецтва; аргументативні – у рекламних листах, каталогах; наказові – у закликах до відвідування культурної пам'ятки, в гідах.

Аналіз вербальних засобів аргументації текстів туристичних проспектів виявляється неможливим без конкретизації основних ознак кожного з названих типів дискурсів.

Дискурс розповідного типу виконує функцію співвіднесення подій у часі, представлення правил та моральних норм, аргументацію думки автора. Якщо говорити про структуру тексту розповідного типу, то для нього є притаманним хронологічне викладення подій та постійне висвітлення однієї, головної теми. З точки зору лексичного наповнення, головними індикаторами цього типу дискурсу є часові маркери. Частотне використання дієслів, що описують дії, та форм минулого часу (*Passé Simple*) також є прототипними мовними засобами, притаманними розповідному дискурсу. Наприклад, *L'église Saint-Martin de Tremblay (XIe-XIXe siècles) fut agrandie au XVIIIe : sur le pignon, la taille et la teinte des pierres montrent clairement la nature des travaux. Chêne de la Liberté. Planté au bord de la route à Saint-Christophe-de-Valains, cet arbre plusieurs fois centenaire commémore la victoire de la République et la chute du Royalisme en 1848. Aujourd'hui, une fête se tient à son pied tous les 14 juillet.*

Метою описових текстів є репрезентація об'єкту, який не можна представити візуально, створення певної атмосфери, формування символіки та надання літературного відтінку предмету, що описується. Характерною ознакою дискурсу такого типу є чітка просторова й часова структура та організація опису навколо однієї теми, що досягається шляхом розподілу тексту на підтеми, головні та другорядні елементи. Саме через це на лексичному рівні таких текстів можна спостерігати використання часових та просторових індикаторів, звернення до п'яти почуттів (перш за все, до зору). Граматично цей тип дискурсу виділяється застосуванням таких часів, як *l'Imparfait* та *le Présent de l'Indicatif*, груп іменників, які слугують для точної класифікації об'єкту, презентації всіх важливих його характеристик. Наприклад, *Sur un des points culminants de la forêt le Mont de Saint-Pierre-en-Chastres, s'élevait un prieuré dont demeure aujourd'hui un haut pavillon carré, les ruines de l'église gothique et le chœur qui a conservé son beau portique du XVIIIème siècle. Vous flânez dans les rues du vieux Beauvais et ses belles maisons sculptées. La créativité de la belle époque se lit sur des façades ornées de céramique. En parcourant ses collines boisées, le regard est intrigué par les bâtiments de vastes fermes en grès à la beauté un peu austère.*

Пояснювальний тип дискурсу виконує дві головні функції – інформативну та дидактичну, що використовуються для формування нових знань у читача. Організаційно тексти такого типу вирізняються акумуляцією – поступовим накопиченням інформації, висвітленням теми, що розглядається з кількох боків та послідовним викладенням, тобто кожна попередня тема стає основою для наступної. Лексика цих текстів є спеціалізованою, що стосується заданої теми, широким є використання епітетів, перифраз, порівнянь. Граматичний рівень

пояснювального типу дискурсу передбачає застосування дієслів теперішнього часу, вмотивоване постійним характером інформації, що презентується, оборотів типу *c'est ... qui, voici ..., il y a ...*, які називають «засобами тематизації» (*outils de thématization*) [1] та маркерів послідовності, що слугують переходом між темами. Наприклад, *C'est au même illustre personnage que l'on doit le château de La Ballue (Bazouges-la-Pérouse), forteresse entièrement reconstruite au début du XVIIe siècle pour se muer en une demeure de plaisance aux lignes épurées annonçant elle aussi le classicisme. Commençons notre balade par Noyon, petite, mais riche ville d'Art et d'Histoire qui vit sous la protection de sa cathédrale. C'est ici qu'Hugues Capet fût sacré roi de France en 987.*

Серед функцій текстів аргументативного типу головними є переконання читача та зіставлення позицій опонентів. Саме тому організація таких текстів передбачає представлення аргументів «за» чи «проти», висвітлення взаємовідношення теорії та прикладів й представлення умовиводів. З метою досягнення поставленої мети використовуються певні прототипні мовні засоби, як-от : конотативна лексика, якісні прикметники, індикатори рівня впевненості у словах. Граматичними ознаками цього типу текстів є вживання особових займенників та дієслів теперішнього часу. Наприклад, *Décidément, le Vexin-Thelle sait à chaque instant nous réserver des surprises. La cathédrale Saint Pierre surprend par ses proportions particulières. A Beauvais, vous entrez dans le cœur gothique de la cathédrale, sous la nef la plus élevée de France. «Beau à couper le soufe...».*

У текстах наказового типу автор намагається дати пораду, попросити читача, наказати виконати певну дію. З цією метою структурою таких текстів передбачається хронологічна організація подій, що описуються, та постійний характер обраного тону розповіді. Лексичною характеристикою спонукальних текстів є дієслова, що позначають дії, рух та сталі форми звернення до адресату, що обираються відповідно до загального забарвлення тексту. Граматичне оформлення таких текстів вирізняється застосуванням широкого спектру часів та дієслів, що позначають пораду чи наказ (як-от : *l'Impératif, le Conditionnel, l'Infinitif, le Futur*) та коротких непоширених речень. Наприклад, *Evadez-vous vers le Parc Jean-Jacques Rousseau, en communion avec le pur esprit romantique à Ermenonville. Commençons notre balade par Noyon, petite, mais riche ville d'Art et d'Histoire qui vit sous la protection de sa cathédrale.*

Незважаючи на те, що основною метою створення туристичних проспектів є продаж туристичного продукту чи послуги, дискурс аргументативного типу не є основним у текстах такого типу. Тільки гармонійне застосування різноманітних дискурсів сприяє досягненню поставленої мети, ненав'язливому впливу на адресата, накопиченню знань про туристичну продукцію та формуванню позитивного ставлення до неї. Виділяють два основних види аргументації, залежно від того,

яку мету переслідує автор та які аргументаційні засоби він планує використати : а) бажання довести (*démontrer*) свою думку до адресата; б) бажання переконати (*persuader*).

Намагаючись довести усі позитивні властивості товару, автор використовує тактику переконання за допомогою фактів, будує речення з огляду на принцип логічності та відсутності протиріч, шукає відповідність між думкою та реальністю та намагається презентувати власну думку об'єктивно, уникаючи займенників «*je*» та «*tu*».

Переконуючи читачів, автор перш за все звертається до їх бажань, потреб та точок зору. Він не намагається знайти істину, а тільки порозуміння, компроміс між думкою адресанта та адресата, спеціально робить акцент на почуттях, ціннісних системах, прагненнях читачів.

Література

1. Guespin L. Types de discours ou fonctionnements discursifs / L. Guespin // *Langage* № 413. – 1976. – P. 12-56.

Джерела ілюстративного матеріалу

2. GEO, № 338, Avril 2007.

3. Guide Loisirs et merveilles de l'Oise, 2012.

4. Circuit touristique : La Vallée du Couesnon, 2009.

Тарасюк І. В.

Запорізький національний університет

КОНЦЕПТИ «JEU» та «ГРА» У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Фразеологізми це найбільш насичені культурними змістами знаки [1, с. 108], образна складова котрих може співвідноситись з різними типами культурної інформації і активізувати базові культурні опозиції (добре/погано, добро/зло), архетипічні опозиції (свій/чужий), певні концептуальні метафори, символи, еталони, культурні стереотипи тощо.

Серед культурних домінант (у термінах В. І. Карасика [2, с. 142]), які структурують найбільш суттєві культурні змісти, концепти «*jeu*» та «*гра*» організують такі змісти у сфері розваги та задоволення, відповідно, у французькій та в українській лінгвокультурах. Наявність великої кількості фразеологічних одиниць зі словами-репрезентантами цих концептів – *le jeu, jouer* у французькій мові та *гра, грати* в українській – свідчить про важливість цієї сфери для представників двох лінгвокультур. Метою дослідження є аналіз особливостей вербалізації культурних змістів концептів «*jeu*» та «*гра*» носіями французької та української мов.

Отже, об'єктом нашого дослідження є лінгвокультурні концепти «*jeu*» та «*гра*» як складні ментальні утворення, що репрезентують

певні уявлення французів та українців про ігрову складову їх життя. Предметом дослідження виступають фразеологічні одиниці зі словами *le jeu, jouer* та *гра, грати*.

У французьких словниках *гра (jeu)* представлена як розважальна діяльність (*activité divertissante*), регламентована або ні правилами (*soumise ou non à des règles*), якою займаються і діти (безкорисливо), і дорослі (іноді з метою прибутку) (*pratiquée par les enfants de manière désintéressée et par les adultes à des fins parfois lucratives*) [6]. «Словник української мови» тлумачить *гру*, в першу чергу, як забаву, заняття з метою розважитись, повеселитись [4, с. 150].

Сприйняття гри як певного різновиду людської діяльності обома лінгвокультурами обумовило спільні напрями концептуалізації її образних та ціннісних ознак. Гра в обох лінгвокультурах сприймається як поведінкова тактика, яка обирається комунікантами в ситуації спілкування : укр. *грати гру* – «діяти певним чином», фр. *jouer le jeu* – «respecter des règles établies, des accords» (поважати встановлені правила, домовленості).

Основними ігровими тактиками, що вербалізуються фразеологізмами, для яких характерна повна або часткова еквівалентність з огляду на їх образну основу та значення, є такі : 1) «грати – діяти відкрито» : фр. *montrer son jeu* «dévoiler ses intentions» – укр. *гра з відкритими козирами* «дія без маскування, приховування своїх планів, задумів»; 2) «грати – прикидатись, не бути щирим або приховувати свої справжні емоції, настрої» : фр. *faire bonne mine à mauvais jeu* «dissimuler sa tristesse, ses soucis en manifestant une gaieté ou un calme affectés» – укр. *робити добру міну при поганій грі* «приховувати за зовнішнім спокоєм, веселим настроєм незадоволення, страх; маскування»; 3) «грати, щоб привернути до себе увагу» : фр. *jouer de la prune* «lancer des œillades complices ou provocantes» – укр. *грати очима* «грайливо поглядати на когось, прагнучи звернути на себе увагу, викликати до себе інтерес»; 4) «грати – поводитись необережно» : фр. *jouer avec le feu* «jouer avec le danger» – укр. *грати з вогнем* «займатися чимось небезпечним, не думаючи про наслідки; ризикувати», 5) «грати – мати певне значення у суспільстві» : фр. *jouer un rôle, un personnage* «exercer une influence sur, remplir une fonction» – укр. *грати/зіграти роль* «мати певне значення, виконувати якісь функції».

В українській лінгвокультурі є чимало фразеологічних одиниць, що позначають тактики, які може обирати суб'єкт щодо власної поведінки, або стосовно свого співрозмовника. Так, самому можна грати, щоб уникати розмови, відстоювати власну гідність, головувати у справі, наприклад : 1) укр. *грати у мовчанку* «ухилившись від розмови»; 2) укр. *не давати собі по носі грати* «не дозволяти нечемно чи зверхньо поводитися з собою»; 3) укр. *грати першу скрипку* «бути головним у якій-небудь справі»; укр. *грати свою скрипку* «у якій-небудь спільній роботі, справі

виконувати окрему ділянку»; іншого можна третирувати, дратувати тощо : 1) укр. грати на болючій струні «знаючи чиїсь уразливі місця, використовувати їх з певною метою»; 2) укр. грати на нервах кому-н. «дратувати кого-небудь тривалий час».

Українські метафори, що лежать в основі ігрових образів, побудовані переважно на елементах соматичного коду. Коли вітер у голові грає, то це значить «бути легковажним, несерйозним»; коли кожна жилка грає, то когось «охоплюють якісь почуття, переживання»; якщо кров грає, то «хто-небудь відчуває прилив сили, енергії, пристрасті», або «у кого-небудь виявляються натура, характер, звички, погляди (перев. батьків, чи інших кровних родичів) – кров заговорила»; коли молодість грає, це значить бути «дуже енергійним, непосидючим, нерозсудливим» [5].

У французькій лінгвокультурі тактика «грати – поводитись необережно» може також означати : «ризикувати життям (долею, вдачею тощо)» – фр. *jouer avec sa vie, jouer de bonheur/de malchance/de malheur*. З залученням прецедентних імен вербалізуються тактики : 1) «грати – бути щедрим» – *jouer les pères Noël*; 2) «грати – бути песимістом» – *jouer les Cassandre*. Іншого можна – розігравати : 1) фр. *jouer un tour à qn*, або, не бажаючи того, «зіграти комусь на руку», і, тим самим, отримати протилежний очікуваному результат : 2) фр. *faire le jeu de qn* – «servir involontairement ses intérêts», або підвести, діючи при цьому нишком з метою нашкодити : фр. 3) *jouer un mauvais, un sale, un vilain tour, un tour de cochon à qn (péj.)* [6].

Серед французьких фразеологізмів, які вербалізують ознаку «майстерність» у царинах акторської гри або гри на музичному інструменті, є певна кількість таких, що мають у своїй структурі порівняння, задаючи еталони досконалої та поганої гри. Грати гарно у французів це *jouer comme un ange, un dieu* (грати як ангел, бог), погано грати : *jouer comme un sabot* (прост. грати як чоботар, букв. як башмак), *jouer comme une savate, une pantoufle* (розм. дуже погано, букв. як старий башмак, як домашня туфля), *jouer comme un fiacre* (як візник), *comme une huître* (як устриця), *un infirme* (як каліка), *un pied* (як нога) [3, с. 156-157].

Отже, зіставлення основних змістів феномену гри, що вербалізуються у значенні фразеологічних одиниць французької та української мов, дозволило виокремити багато спільних поведінкових тактик, до яких удаються представники обох лінгвокультур. Розбіжності, що стосуються окремих тактик, пов'язані зі щільністю фразеологічних засобів їх означення, де зафіксовані певні аспекти розуміння гри у кожній лінгвокультурі. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на утворення більш детальної класифікації поведінкових тактик, що дозволило б обґрунтувати наявність культурно маркованих опозицій поведінки у ігровій сфері для кожної лінгвокультури.

Література

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Ф. Б. Альбрехт, И. С. Брилёва, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, И. В. Зыкова, С. В. Кабакова, М. Л. Ковшовая, В. В. Красных / Отв. ред. : В. Н. Телия. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. – 782 с. / Ф. Б. Альбрехт // Вестник ПСТГУ. Серия III : Филология. – 2008. – Вып. 3 (13). – С. 107-111.
2. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
3. Назарян А. Г. Образные сравнения французского языка / А. Г. Назарян. – М. : Наука, 1965. – 200 с.
4. Словник української мови : в 11 томах / І. К. Білодід, А. А. Бурячок та ін. – Том 2. – К. : Наукова думка, 1971 // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://sum.in.ua/s/ghraty> (25.02.2014).
5. Фразеологічний словник української мови / Г. М. Удовиченко. – Том 1. – Вища школа, 1984. – 384 с.
6. Trésor de la Langue Française // [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cnrtl.fr/definition/jeu> (26.02.2014).

Шарафутдинова Н. С.

Ульяновский государственный технический университет, Россия

СТРУКТУРА СЛОЖНЫХ НЕМЕЦКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

Цель данной работы – изучить структуру сложных немецких технических терминов на примере компьютерной лексики. Термины могут быть существительными, прилагательными и глаголами. Во всех терминологиях преобладают имена существительные, которым присуща максимальная номинативность. Согласно нашим исследованиям, имена существительные составляют 92,3 % от общего числа сложных терминов.

Несмотря на значительную активность имен существительных, необходимо также изучить морфологическую структуру сложных терминов-глаголов и прилагательных, активно используемых в технических текстах.

Для краткого обозначения частей речи в работе применены общепринятые условные сокращения : S – существительное, V – глагольная основа, S/V – существительное, восходящее к глаголу, Adj – прилагательное, Adv – наречие, N – числительное, Prt – местоимение, Sf – полусуффикс, P – предлог.

В предлагаемом исследовании рассматриваются морфологические структуры терминов-глаголов, прилагательных и имен существительных. В ходе исследования выявлены следующие структурные модели

сложных немецких компьютерных терминов-глаголов :

S+ V : stattfinden, teilhaben;

Adj + V : festlegen, ferninstallieren, hochladen, freischalten;

V + V : kennzeichnen;

Adv + V : weiterleiten, zurückmelden, zurückübertragen, herausfiltern, herunterladen;

P + V : durchsetzen, entgegennehmen, gegensteuern, zwischenspeichern.

В количественном отношении частота употребления той или иной структурной модели выглядит следующим образом : S+ V – 2,2 %, Adj + V – 16,9 %, V + V – 2,2 %, Adv + V – 57,3 %, P + V – 21,4 %. Таким образом, наиболее распространенной является структура Adv + V «наречие + глагол». Сложные термины-глаголы, построенные по этой модели, составляют более половины от общего количества сложных глаголов (57,3 %).

В лингвистической литературе существуют разные точки зрения относительно структуры сложных немецких прилагательных. На базе выявленных примеров нами определены следующие структуры сложных терминов-прилагательных :

S+Adj (причастие) : prozessorgesteuert, programmeigen, protokollunabhängig, modellunabhängig, computerrelevant, Internetorientiert;

Adj+Adj (причастие) : hochfrequenz;

V+Adj : kopiergeschützt, doppelseitig;

Adv+Adj (причастие) : abwärtskompatibel;

Аббревиатура+Adj (причастие) : SMTP-basierend, DOS-basierend;

S (S/V)+Sf : funktionsfähig, lauffähig, netzwerkfähig, störungsfrei, serienmäßig, standardmäßig, Windows-Explorer.

Такие прилагательные, как softwaretechnisch, abrechnungstechnisch, leistungstechnisch, sicherheitstechnisch, verbindungstechnisch, netzwerktechnisch, signaltechnisch не могут быть отнесены к той или иной группе на основе синтаксической сочетаемости (разложимости) [1, с. 531], поскольку образованы от сложных существительных с помощью суффикса -isch.

Частота и активность употребления той или иной структуры сложных терминов-прилагательных выглядят следующим образом: S+Adj (причастие) – 54,1 %; Adj+Adj (причастие) – 1,3 %; V+Adj (причастие) – 2,7 %; Adv+Adj (причастие) – 1,3 %; Pr+Adj (причастие) – 4,1 %; S (S/V)+Sf – 18,9 %. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что наиболее распространенной среди сложных терминов-прилагательных является структурная модель S+Adj «существительное + прилагательное (причастие)».

Среди рассмотренных сложных терминов-существительных преобладают двухкомпонентные термины (70,1 %). Большая часть из них построена по модели «S+S» Например : Bilddatei, Bildformat, Kabelverbindung, Tonaufnahme.

Трехкомпонентные термины-существительные имеют структуру «сложная основа+простая основа» или «простая основа+сложная основа». При этом следует заметить, что значительная доля трехкомпонентных терминов-существительных имеет структурную модель «сложная основа+простая основа» (71,4 %).

Нами выявлены следующие модели трехкомпонентных сложных терминов :

(S+S)+S – Ringleitungsverteiler, Arbeitsplatz-Rechner;
(V+S)+S – Kennwort-Programm, Kopierschutz-Mechanismen;
(Adj+V)+S – Freisprecheinrichtung;
(Adj+S)+S – Flachbettgerät, Hochgeschwindigkeitskommunikation;
(Adv+S)+S – Rückrufaktion, Hintergrundbeleuchtung, Hintergrundbild;
(P+S)+S – Nebenstellenanlage, Widerstandstecker;
(S+Pf)+S – Netzkabel, Netzwerk-Karte;
(N+S)+S – 5,25-Zoll-Diskette, 128-Bit-Verschlüsselung, 2,5-mm-Kabel. Трехкомпонентные термины-существительные данного типа представлены структурой «(числительное+единица измерения (длины, емкости памяти))+существительное».

S+(S+S) – Produkt-Seriennummer, Einsteiger-Grafikkarte;
S+(V+S) – Betriebsstörgeräusch, Bilder-Brennprogramm;
S+(Adv+S) – Gehäuse-Rückwand, Farbwiedergabe;
S+(P+S) – Terminierungswiderstand, Farbwischenton;
S+(Pf+S) – Arbeitsoberfläche, Benutzeroberfläche;
S+(S+Sf) – Unternehmensnetzwerk, Heimnetzwerk;
Adj+(S+S) – Flachbildschirm, Digitalaufnahmegerät;
V+(V+S) – Lese-Laufwerk, Programmierschnittstelle;
S/V+(V+S) – Speicherbaustein, Startlaufwerk;
S/V+(Adj+S) – Speicher-Festplatte;
S/V+(S+S) – Werbe-Datenmenge;
Adv+(S+S) – Mehrgeräteanschluss, Mehrkanalton;
N+(S+S) – 0190-Wählprogramm, 1:1-Sicherheitskopie;
N+(S/V+S) – 2.0-Speicherstift.

Большинство трехкомпонентных терминов-существительных имеет структуру : (S+S)+S (Bildbearbeitungsfunktion) и (V+S)+S (Kopierschutz-verfahren).

Среди четырехкомпонентных терминов-существительных наиболее распространенной является структурная модель «сложная основа+сложная основа» (50 %). При этом используются все ранее нами рассмотренные модели.

Необходимо отметить случаи комбинированной номинации, когда компонентом сложного термина служит акроним, усеченный термин, номен, а также эпоним, который представляет собой имя собственное. Особый интерес представляют термины, первым элементом которых является графический символ.

Немецкой компьютерной лексике характерно образование гибридных терминов, полученных в результате сложения разноязычных терминологических элементов. В нами исследованных научно-технических текстах гибридные термины составляют 40,7 %.

В рамках данной работы не представляется возможным рассмотреть все аспекты словосложения как способа терминологического образования. Нами изучены сложные термины с точки зрения их формы и структурных особенностей. Представляется интересным и актуальным исследование и других аспектов сложных терминов.

Литература

1. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Band 4 / Duden, das Standardwerk zur deutschen Sprache in 12 Bänden. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 1998. – 912 S.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ : ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ

Дубовик Л. І.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

В основі сучасних технологій мовного навчання лежать пошуки оптимальних шляхів мовленнєвої (комунікативної) компетенції учнів. Ця проблема прямо чи опосередковано перебуває в полі зору і лінгвістів, і методистів.

Оскільки мова охоплює всі сторони нашого буття і свідомості, то мовленнєва компетенція як основна мета мовної освіти передбачає володіння учнями комплексом певних знань, умінь і навичок. Формування комунікативної компетенції учнів неможливе без врахування і реалізації міжпредметних зв'язків, на що ми і хочемо звернути увагу в нашій роботі.

Необхідність здійснення взаємозв'язку вивчення мови з іншими дисциплінами давно була предметом аналізу в методичній літературі [1; 4; 5; 6]. Сучасний підхід до навчання української мови теж акцентує увагу на важливості міжпредметних зв'язків : «Джерелом розвитку інтересу до вивчення української мови можуть стати міжпредметні зв'язки в навчанні, особливо мови з літературою, історією, географією, образотворчим мистецтвом, музикою» [1, с. 6].

Дослідники вважають, що міжпредметні зв'язки – це цільові і змістові збіги, наявні між навчальними предметами, вони відображають у змісті навчальних дисциплін ті діалектичні зв'язки, які об'єктивно діють у природі та суспільстві і пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки постають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості і доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок. Реалізація міжпредметних зв'язків дає змогу економно і водночас інтенсивно використовувати час на уроці. Міжпредметні зв'язки конкретизують роботу вчителя, пронизують усі види і форми його діяльності, вони є органічною частиною всього навчального процесу і забезпечують системність у засвоєнні знань, формуванні умінь і навичок.

Українська мова в школі вивчається в двох напрямках : засвоєння учнями основ лінгвістичної теорії і вироблення мовленнєвих умінь і навичок. Ці два напрями тісно пов'язані між собою. Причому другий

реалізується з опорою на перший. Визначаючи зв'язки української мови з іншими предметами, треба мати на увазі насамперед ті з них, які допомагають з'ясувати походження та існування різних мовних явищ і фактів, глибше розкривати їх суть і особливості – такі зв'язки називають генетичними, або зіставними [4, с. 25].

Українська мова генетично пов'язана з історією, зокрема з історією суспільства, історією культури, з історією будь-якої галузі людських знань. Використання таких зв'язків допомагає з'ясувати походження лексики, фразеології, графіки багатьох слів, особливостей творення слів тощо. Різновидом генетичного є зіставний зв'язок, який виражається у зіставленні й порівнянні фактів і явищ української мови з іншими мовами. Зіставлення споріднених і порівняння відмінних мовних явищ у кількох мовах допомагає глибше осмислити закони розвитку мови. Такі зіставлення особливо потрібні там, де поряд з українськими навчаються діти-носії інших мов. Зіставні зв'язки дають учням змогу приймати відомі факти рідної мови на широкому лінгвістичному тлі, забезпечують розуміння розвитку мови.

Провідне завдання вчителя-словесника – збагачення словникового запасу учнів, граматичної будови їхнього мовлення, оволодіння культурою мовленнєвого спілкування, вміння створювати усні й письмові висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення. Це спричинило необхідність пошуку ефективних засобів педагогічного впливу на особистість учня, збагачення його мовлення через використання фольклору під час вивчення української мови.

Збагачення мовлення учнів засобами фольклору базується на педагогічних, психологічних, лінгводидактичних досягненнях. Ми поділяємо думку Т. Гайдар, яка виокремлює такі умови успішної роботи над збагаченням мовлення учнів через твори фольклорних жанрів : 1) усвідомлення основних прийомів роботи над збагаченням мовлення учнів засобами українського фольклору відбувається найбільш результативно, якщо переходить від етапу ознайомлення до творчого використання будуть поступовими; 2) системою прийомів та способів збагачення мовлення учні оволодівають лише у тому випадку, коли вони матимуть стійкі вміння і навички логічного мислення, знання мовного матеріалу; 3) оволодіння новим мовним матеріалом та збагачення мовлення за допомогою фольклорних текстів відбуватиметься продуктивно, якщо робота ця буде проходити як під керівництвом учителя, так і самостійно учнями, систематично і цілеспрямовано [2, с. 37].

Ефективність використання фольклорних творів реалізується через систему уроків української мови, побудованих з урахуванням :

- раціонального використання фольклорних зразків різних типів;
- доцільного обсягу усних та письмових завдань на уроках;
- належної уваги до словникової роботи;

- уваги до збагачення мовлення учнів засобами фольклору;
- здійснення міжпредметних зв'язків, реалізації культурологічної мистової лінії програми.

Т. Гайдар виділяє три етапи в збагаченні мовлення учнів : 1-й, підготовчий, етап формування мовних умінь і навичок, використання фольклорних зразків в усному та писемному мовленні, у рамках якого школярі знайомляться з поняттями «фольклор», «жанри фольклору», окремими їх ознаками та усвідомлюють широкі можливості фольклору при його застосуванні на уроках рідної мови; 2-й, репродуктивний, етап осмислення, зіставлення, аналізу фольклорних текстів при опануванні мовного матеріалу та збагаченні мовлення школярів, коли вони відтворюють фольклорні тексти, вчать їх напам'ять тощо; 3-й, продуктивний, етап, на якому основна увага приділяється виробленню самостійного володіння зразками фольклору в усному та писемному мовленні учнів. Тому Т. Гайдар пропонує систематичне використання творів фольклору на різних етапах уроку : «Актуалізація опорних знань», «Сприйняття матеріалу», «Осмислення та закріплення матеріалу», «Домашнє завдання».

Ефективним естетико-виховним засобом, який відповідає Концепції національного виховання і набуває особливої актуальності в умовах кризи, занепаду суспільних цінностей є сьогодні фольклор як складова художньої культури українців. Адже саме у фольклорі найяскравіше відображено й найкраще збережено традиційний виховний ідеал українського народу, «втілено його у високохудожній образній формі, доступній для сприйняття та розуміння» [3, с. 10].

Учені-методисти, учителі-практики приділяли увагу розвитку мовленнєвої культури школярів на різних етапах розвитку методики викладання української мови (К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський, Л. Виготський, А. Алексюк, О. Савченко та ін.), питання використання фольклору в системі шкільного навчання мови розглядали й сучасні науковці (А. Богуш, В. Кононенко, Н. Лисенко, М. Стельмахович та ін.). Психологи стверджують (Г. Треслав, Л. Виготський, О. Запорожець та ін.), що саме шкільний вік є сприятливим періодом залучення дитини до світу мистецтва з метою навчання, виховання та художньо-естетичного розвитку. Аналіз жанрів фольклору надав науковцям змогу визначити причини привабливості фольклору для дітей, з-поміж яких можна назвати : невеликий обсяг тексту; доступність змісту; захопливий сюжет; використання художньо-зображувальних засобів мови; барвистість; виразність; ритмічність; легкість для запам'ятовування [там само, с. 10].

Саме ці та інші специфічні риси фольклорних творів стали ефективним засобом розвитку мовленнєвої культури учнів, збагачення їхнього мовлення образами й текстами фольклору. У сучасній школі викладання мови не може зводитись до оволодіння правилами

граматики, орфографії, пунктуації тощо, учні повинні одержати знання про український мовний етикет, мовленнєву культуру, про кращі зразки усної народної творчості.

В умовах демократизації суспільства інтерес до духовної культури народу, до фольклору поглиблюється. Народна творчість сприймається учнями як успадкована традиція, що передає досвід поколінь, «який прищеплює суспільно справедливі, гуманістичні принципи та напрями життя, почуття патріотизму, а також служить благодатним підґрунтям для творчого засвоєння мовного матеріалу» [3, с. 10].

Сьогодні необхідно розширити тематичні межі мовного матеріалу, на основі якого добираються завдання до вправ. Ми пропонуємо, наприклад, таке завдання : Прочитайте речення. Як ви розумієте зміст народних порівнянь? Спишіть, підкресліть числівники, визначте їх розряд за значенням.

1. А щоб тобі копа літ! 2. Говорить так, як три дні хліба не їв. 3. Дурний, як сто пудів диму. 4. Здоровий, як вірówka всемеро. 5. Схожий, як дві краплі води. 6. Такий бідний, як мак начетверо. 7. Як п'яте колесо до воза.

Чи є у вправі народне побажання? Прочитайте його. Що українці вимірювали копами?

Окрім прислів'їв, приказок, образних порівнянь, варто використовувати тексти колискових пісень, адже в них не тільки материнська ласка й любов, світ добра, а й щира віра в магічну силу слова. На прикладі текстів колискових можна з'ясувати, чого бажала мати своїй дитині. Після з'ясування цього питання доречним буде таке завдання : Прочитайте колискову «Ходить сон по долині». Чого бажає мати своїй дитині? Напишіть текст листівки до мами (бабусі) із святковим привітанням. Використайте у своєму привітанні прикметники.

Від покоління до покоління передаються тексти народних казок, через фактичний світ яких діти вбирають досвід народу, національний характер. Текст і зміст народних казок доречно використовувати на уроках розвитку зв'язного мовлення, а саме : мовчазного читання, аудіювання, складання діалогів, написання переказів.

Тексти легенд і переказів не тільки захоплюють учнів грою фантазії наших предків, вони також є своєрідною школою передачі досвіду, що базується на життєвих, історичних, географічних та інших знаннях. Їх можна використати як текст для контрольного диктанту (легенда «Річки Либідь», легенда «Татарське зілля»), переказу (легенда «Червона могила», переказ «Богдан Хмельницький»), аудіювання або мовчазного читання (легенда «Хліб і золото», переказ «Як запорожці взяли Азов»).

Лічилки, небилиці, скоромовки – твори малих фольклорних жанрів, вони сприяють розвитку усного мовлення учнів, а на уроці української мови можуть стати матеріалом для вивчення самостійних частин мови : Прочитай скоромовки, правильно артикулюючи звуки. Спиши,

підкресли іменники, визнач відміну іменників.

1. Чапля ціпом молотила, воду цеберком в сіни носила, куліш жабенятам на вечерю варила. 2. Бобер на березі з бобренятами бублики пік. 3. Старий Самсон сказав своїм синам : «Сини, соліть сало сухою сіллю!». 4. Ворона проворонила вороненя. 5. Дрова рубали два дроворуби.

Які іменники в записаних вами скоромовках знаходяться поза відмінами? Доведіть, що скоромовки розвивають мовлення, роблять його виразним і правильним.

Народні ігри покликані розвивати кмітливість та спритність, вони вчать спілкуватися в колективі, тому що під час гри діти вступають в діалог між собою, що можна використати на уроці української мови під час складання діалогів.

Українці склали дуже багато загадок різноманітної тематики (явища природи, рослинний і тваринний світ, духовне життя і трудова діяльність людини). Відгадування їх дає змогу учням відчутти себе розумними і кмітливими, що створює ситуацію успіху, демонструє уміння швидко і правильно виконувати граматичні завдання, наприклад : Розгадайте кросворд, помістивши у його клітинки слова-відгадки.

1. Вона цвіте в травневі дні
Між великим листом,
Виснуть квіточки малі
Запашним намистом (конвалія)
2. Рукавом махнув –
Дерева нагнув (вітер)
3. Текло, текло,
Та й лягло під скло (ріка)
4. Наша Гася простяглася,
Як встане – неба дістане (дорога).

Доведіть, що умінню відгадувати загадки в давні часи надавалося великого значення.

Тексти мирилок не тільки засвідчують доброту, миролюбність українців, вони разом з народними побажаннями сприяють вихованню в учнів шанобливого ставлення до рідних і знайомих, толерантності в стосунках. На уроці мови вчитель може використати їх під час створення зв'язних висловлювань (привітань, діалогів, написання листів) : Прочитайте мирилки. Випишіть із них дієслова в наказовому способі, запишіть до кожного з них початкову форму дієслова.

Зразок : читай – читати.

1. Мирися, мирися, та більш не сварися.
2. Миром-миром, пироги з сиром,
Варенички в маслі,
Ми дружечки красні, поцілуймося.
3. Ладу, ладу, ладусі,

Посварилися бабусі
За кавалок тіста,
Ще й посеред міста,
За хліба шкоринку,
Ще й посеред ринку.

А ви, бабусі, не сваріться, купіть пиріг – помиріться.

Якого вміння навчають мирилки? А вам доводилось миритись? Як?

Отже, учні, маючи базові знання про різні види фольклорних творів (загадки, прислів'я, приказки, скоромовки, лічилки, образні вирази, небилиці, пісні, легенди, перекази, казки тощо), із зацікавленістю сприймають їх тексти для виконання завдань на уроці української мови, що уможливорює реалізацію міжпредметних зв'язків української мови та літератури, сприяє виробленню комунікативних компетенцій та ефективності навчання.

Література

1. Варзацька Л. Методика інтегрованого уроку мови : 5 клас / Л. Варзацька, Л. Дворецька // Дивослово. – 2004. – № 7.
2. Гайдар Т. Використання фольклору на уроках рідної мови в 6 класі / Т. Гайдар // Українська мова і література в школі. – 2003. – № 3. – С. 37-43.
3. Гайдар Т. Збагачення мовлення учнів 5-х класів засобами фольклору / Т. Гайдар // Українська мова і література в школі. – 2001. – № 1. – С. 9-19.
4. Гопштер Є. А. Роль міжпредметних зв'язків у формуванні комунікативних компетенцій учнів / Євгенія Антонівна Гопштер // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 4. – С. 24-27.
5. Грибан Г. Взаємозв'язок у вивченні мови й літератури / Г. Грибан // Урок української. – 2000. – № 4. – С. 31-35.
6. Орлова О. Використання міжпредметних зв'язків на уроках української мови / О. Орлова // Українська мова та література. – 2010. – № 13. – С. 6-7.

Думанська Л. Б.

Одеська державна академія будівництва та архітектури

ВАЖЛИВІ АСПЕКТИ РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Одним із завдань національної розбудови України є піднесення мовленнєвої культури молоді, яка здобуває вищу освіту й у майбутньому буде спроможною використовувати слово як знаряддя праці, носій інформації, професійну вербальну зброю та засіб духовного впливу, і в такий спосіб сприятиме піднесенню культури й духовності народу. Виховання фахівців з високим інтелектуальним потенціалом, кваліфікованих, грамотних, конкурентноспроможних, можливе не

лише за умови належної мовної підготовки, а й за умови оволодіння термінологією спеціальності, навичками роботи з фаховим текстом.

Науковий текст містить значний семантичний потенціал, сприяє системному вивченню фахової мови та активізації дослідницької роботи, надає широкі можливості для аналізу мовних одиниць. Здатність бути об'єктом дослідження і трансформації відповідно до певних комунікативних ситуацій є обов'язковою умовою використання наукового тексту в навчально-виховному процесі.

Перед тим, як розпочати роботу з науковим текстом з галузі архітектури, студентам-архітекторам слід пояснити, що у фаховій літературі наявна значна кількість термінів, професіоналізмів, номенів, що є назвами специфічних архітектурних реалій та понять. Оскільки українська архітектурна термінологія характеризується наявністю омонімії, синонімії, антонімії, варіантністю, під час роботи з науковим текстом студенти мають знати, що :

- у термінології сфери архітектури зафіксовано значну кількість термінів-варіантів : акцентуаційні (агорá – агóра; áграф – аграф); фонетичні (абшніт – апшніт, абсида – апсида, антифема – антитема); морфологічні (аванзал (ч. р.) – аванзала (ж. р.); абака (ж. р.) – абак (ч. р.)); словотворчі (аналой – аналогій; антеліон – антелій; апій – апіум) тощо;

- часто використовуються скорочення, аббревіатури : ОСА (Організація сучасних архітекторів); АСНОВА (Асоціація нових архітекторів), ТП (типовий проект), ГП (генеральний проектувальник), ПП (перспективний план), архбюро, техповерх тощо;

- гіпонімічні відношення можуть бути багаторівневими, наприклад, родо-видова група, яка об'єднує терміносполучення з базовим архітектурним терміном ордер (коринфський ордер, тосканський ордер, іонічний ордер тощо), може мати декілька родо-видових підгруп – коринфський ордер складається з колони та антаблемента, які, в свою чергу, складаються відповідно з коринфської капітелі, коринфської бази та карниза, фриза, архітрава;

- у термінології архітектури має місце чітко виражена полісемія, наприклад, термін «галерея» має чотири значення : по-перше, це довге і вузьке крите приміщення, яке з'єднує частини будинку; по-друге, підземний хід, що з'єднує приміщення або шахти; по-третє, верхній ярус зали для глядачів (гальорка); по-четверте, приміщення для експонування художніх творів, також назва багатьох художніх музеїв [1, с. 56];

- в українській архітектурній термінології наявні, хоч і не у великій кількості, омоніми, наприклад, лексема французького походження «кесон» (у перекладі – букв. ящик) є прикладом міжгалузевої омонімії: кесон – огорожувальна конструкція у вигляді замкненої металевої, бетонної камери для утворення під водою або у водонасиченому ґрунті простору, вільного від води; порожнистий коробчастий лонжерон у

крилі літака, що сприймає зусилля вигину і кручення; заглиблення квадратної або багатокутної форми на стелях, внутрішніх поверхнях арок і склепінь [2, с. 140];

- необхідно розрізняти загальнонаукові терміни та терміни архітектури, однак, слід відзначити, що українська архітектурна термінологія у своєму арсеналі має велику кількість загальнонаукових термінів, зокрема автор, аналог, база, деталь, елемент, композиція, конструкція, перспектива тощо; значна частина такої лексики має узагальнено-абстрактний характер, і лише у складі термінів-словосполучень, що позначають явища архітектури, такі терміноодиниці стають належними до архітектурної терміносистеми : іонічна база, деталь колони, фронтальна композиція тощо.

Робота з архітектурною термінологією повинна починатися з укладання професійного словника, тому студенти вчать працювати зі словниками, знаходити в них потрібні терміни, з'ясовувати їх походження та різні значення, які розкриваються в контексті, використовувати терміни у власному мовленні, здійснювати роботу над перекладом фахових російсько-українських, англо-українських текстів.

Викладач повинен пояснити студентам, що не варто зловживати запозиченими термінами, адже проблема стандартизації національної термінології ставить на порядок денний питання про співвідношення в ній національного та інтернаціонального. Але й недоцільно замінювати їх не зовсім вдалим українськими відповідниками, наприклад : летовище замість аеродром, заглибина замість амбразура, надколоння замість антаблемент.

Обов'язковим, на нашу думку, є пояснення студентам, за яким алгоритмом проводити самостійне опрацювання наукових джерел, представлених різними жанрами, зокрема наукових доповідей, підручників, монографій, посібників, статей, анотацій тощо; як організувати навчальну мисленнєво-мовленнєву діяльність, пов'язану з мовною компресією та узагальненням інформаційного змісту наукового тексту (складання номінативного, тезового та питального планів, тез, конспекту, анотації, реферату, рецензії) та написання наукової доповіді, виступу, статті.

Таким чином, систематична та цілеспрямована робота студентів-архітекторів з науковим текстом на заняттях з «Української мови (за професійним спрямуванням)» дозволить краще засвоїти українську архітектурну термінологію, індивідуалізувати процес навчання, виробити розвинені комунікативні навички та навички уважного, вдумливого читання, поглибити знання не тільки з української мови, а й зі спеціальності.

Література

1. Безродний П. П. Архітектурні терміни : Короткий російсько-

український тлумачний словник / П. П. Безродний. – К. : Вища школа, 2008. – 263 с.

2. Тимофієнко В. І. Архітектура і монументальне мистецтво : Терміни і поняття (словник) / В. І. Тимофієнко. – К. : Вид-во Інституту проблем сучасного мистецтва, 2000. – 472 с.

Радіонова Т. М.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Завдання сучасної школи – розвивати кожну дитину як неповторну індивідуальність. З огляду на це велике значення має формування в учнів творчого потенціалу, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, вміння ставити й вирішувати нові проблеми. Згідно з Концепцією мовної освіти одним із пріоритетів сучасної освіти є «використання в процесі навчання мови нових педагогічних технологій» [1]. Це означає, що вчитель має орієнтуватися на використання таких технологій, за допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння з навчального предмета, а й розвивалися такі якості, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо підходити до виконання завдань.

Навчальний процес пронизує цілісна система індивідуальної, фронтальної й групової роботи. На думку фахівців, «усі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи (низька продуктивність, орієнтованість на середній рівень навчальних можливостей учнів, обмежена взаємодія школярів тощо) вдало компенсує групова робота на уроці» [2, с. 2-3]. Так, саме групове навчання може сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, перетворенню їх із об'єктів на суб'єкти навчання, формуванню в них самостійності, здатності до самоосвіти та самовиховання. Але в науковій літературі немає розробленого алгоритму запровадження та застосування групових і парних методів навчання. Це й зумовлює актуальність досліджуваного нами питання.

Значний внесок у розвиток теорії групової навчальної діяльності зробили французькі вчені К. Гарсія, С. Френе, Р. Галь, польські дидакти В. Окунь, Р. Петриківський. У 60-ті роки з'явився інтерес до групової форми навчання – праці Л. Аристової, М. Данилова. Учителі, намагаючись оволодіти ефективними педагогічними прийомами, знову звернулися до групової форми навчальної діяльності на уроці, а вчені почали розробляти рекомендації щодо впровадження в практику

активних методів навчання. У 70-ті роки дослідження передусім були пов'язані з навчально-пізнавальною діяльністю учнів за умов групової, індивідуальної роботи в класі (Ю. Бабанський, І. Лернер, Х. Лійметс). Розробці загальних принципів організації групової навчальної діяльності присвячені праці В. Котова, О. Ярошенко [6, с. 46-74], які звернули увагу на проблему практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін. О. Пометун та Л. Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій [14, с. 50-96]. Вагомий внесок у теорію організації групової навчальної діяльності зробив І. Чередов, який розподілив її на парну, ланкову, бригадну, кооперативно-групову та диференційовано-групову форми [6, с. 21]. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності школярів розроблено в праці К. Нор [3, с. 25].

Сучасна методика нагромадила багатий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використання інтерактивних технологій не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, зняття з душі дитини почуття страху, спосіб зробити її розкутою, навіяти впевненість у своїх силах, налаштувати на успіх, виявити здібність до творчості.

Групова форма навчальної діяльності – це «форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною метою, при опосередкованому керівництві вчителя і співпраці між собою» [2, с. 4]. Педагог керує роботою кожного учня через завдання, безпосередньо втручається в роботу груп лише в тому разі, якщо у школярів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу. Групової діяльності не ізолює учасників один від одного, а, навпаки, «дає змогу реалізувати природні прагнення до спілкування, взаємодопомоги, співпраці» [2, с. 4].

Психолого-педагогічні дослідження переконують, що групова робота активізує пізнавальну діяльність школярів; налагоджує гуманні стосунки між ними; формує самостійність, уміння доводити й обстоювати свою позицію, а також прислухатися до думки товаришів; виробляє культуру ведення діалогу, відповідальність за результати своєї праці.

Відтак, саме групове навчання може сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, перетворенню їх із об'єктів на суб'єкти навчання, формуванню в них самостійності, здатності до самоосвіти та самовиховання.

Дослідження вчених і досвід роботи вчителів України виявили, що школярам буває психологічно складно звертатися за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників. На думку фахівців, групова робота на уроках буде ефективною, якщо дотримуватися низки вимог : методично обґрунтовано обирати вид завдань на кожному

уроці відповідно до його мети, особливостей виучуваного матеріалу; правильно формувати групи; ретельно продумувати структуру уроку; розробляти інструкції, пам'ятки, алгоритми, які скеровують роботу груп; регулювати міру вчительської допомоги; вчити школярів співпрацювати під час виконання спільних завдань [2, с. 3].

Вибір групових форм організації навчальної діяльності на уроці залежить від реальних можливостей у досягненні певної дидактичної мети. За допомогою групової роботи стає можливим впровадження у навчання нових завдань, які відрізняються змістовною насиченістю та спрямовані на розкриття творчого потенціалу учнів і вчителів. Крім того, спільна робота сприяє розвитку інтелекту, глибокому оволодінню знаннями, формуванню вмінь і навичок, встановленню позитивних взаємин між учнями.

За умови правильної організації роботи створюються можливості для активізації діяльності кожного учня, активності й самостійності, для глибокого та свідомого засвоєння матеріалу через наявність умов для висловлення своєї думки або одержання допомоги, розвитку творчих та організаційних здібностей.

Виконання завдань у складі груп вимагає певних зусиль, спрямованих на здійснення такої організації роботи, де в центр навчальної діяльності поставлений учень, а навколо нього конструється система міжособистісних відносин, яка дозволяє кожному якнайкраще розкрити свої можливості.

Спільні дії мають сприяти активності всіх учасників, їх зацікавленості в індивідуальних та спільних результатах, забезпечувати кожному можливість висловлювати та відстоювати свої думки, робити зауваження та доповнення, з'ясовувати незрозуміле.

У сучасній школі групові форми роботи впроваджуються ще з молодших класів. Оптимальний склад групи – 3-6 учнів, до якої входять і дівчата, і хлопчики різного рівня навченості. Головними ідеями навчання у групі вважаються : спільність мети й завдань, індивідуальна відповідальність кожного за результати групи й рівні можливості успіху за рахунок оцінювання зусиль, які витрачають учні в групі з метою досягнення загального результату.

Об'єднати учнів у групи (саме «об'єднати» має вживатися завжди, оскільки учні повинні зрозуміти, що їх об'єднують, а не розподіляють) можна за допомогою найрізноманітніших способів. Один із таких способів пропонує А. Фасоля : 1) учитель називає лідера групи, який набирає собі команду; 2) учитель називає лідера, який набирає команду, а команда має право його переобрати; 3) учитель сам утворює групи тощо [5, с. 24].

Розпочинаючи роботу, треба пояснити дітям, чого вони зможуть навчитися, працюючи в парах, а також вивісити в класі «Правила роботи в групах».

Слід зазначити, що групова навчальна діяльність «корисна на всіх етапах уроку, особливо під час перевірки домашнього завдання, закріплення знань, застосування їх на практиці, де допомога вже не потрібна, бо заважає становленню рефлексії» [7, с. 2-3].

Пропонуємо приклад використання групової роботи на уроці закріплення набутих знань у 8 класі з теми «Звертання».

Кожна група отримує завдання, після його виконання звітує перед класом. Разом робимо висновки, узагальнення, які записуємо в зошит.

1 група – графічний самодиктант

Зобразити схеми речень у таблиці, виділити граматичні основи. Зробити висновок щодо постановки розділових знаків у реченнях зі звертаннями.

Пусти мене, старий діду, на вулицю погулять...

«Матінко моя! – кричить Дмитрик – Матінко!»

Язиче, язиче, лихо тебе кличе.

Ой дівчино, шумить гай...

2 група – Поставити розділові знаки, вказати вид звертання. Зробити висновок.

1. Не хилися явороньку ще ж ти зелененький!

2. Засмійся Матвійку дам копійку.

3. Ой сину мій сину молоденький де нічку пробував?

4. Не плач не журися молодий козаче.

3 група – Вправа-редагування. Зробити висновок про роль звертань у мовленні (подано вже заповнену таблицю)

Неправильно Правильно

Петенька, йди сюди! Петрику (Петрусю), підійди сюди!

Ой ти, мій котик! Ой ти, мій котику!

Андрюшка, відкрий очі – вже ранок! Андрійку, розплющ очі – вже ранок!

Учитель надає консультації. Учні у рамках своєї групи виконують взаємоперевірку та знайомлять із результатами роботи весь клас.

Виконана робота показала, що учні мали можливість застосувати набуті знання на практиці, встановити прогалини у знаннях, не відчуваючи психологічного дискомфорту.

Дослідження проблеми виявило, що групова навчальна діяльність сприяє підвищенню успішності учнів, розв'язує багато виховних і розвивальних завдань. Зокрема, це успішне, швидке занурення дитини у навчальну діяльність, формування самооцінки та саморегуляції, уміння пристосовуватися до темпу роботи групи, формування в школярів позитивного ставлення до навчання, підготовка учнів до спілкування.

Обмін думками щодо змісту уроку являє собою тренування логічного мислення в дитини і не має аналогів в інших ситуаціях.

Враховуючи вищесказане, можна стверджувати, що виникає нагальна потреба більш активного використання групового навчання в практиці загальноосвітньої школи, зокрема детальної розробки методики організації групового навчання української мови та літератури.

Незважаючи на різноманітні вияви групової роботи, групове навчання не можна вважати універсальною формою організації навчального процесу взагалі і проблемного навчання зокрема.

Групове навчання має багато позитивних сторін, але його не можна фетишизувати. Однобічне переоцінювання може призвести до стереотипності й монотонності навчання з погляду його організації.

Підбиваючи підсумок, зауважимо, що групове навчання слід розглядати як необхідну умову для вироблення індивідуальних здібностей, умінь та навичок самостійної, творчої діяльності учнів. Наведені характеристики групового навчання дозволяють стверджувати, що його використання в організації навчального процесу в школі є вагомим чинником підвищення якості навчання, а також воно забезпечує ефективність навчання, підвищує результативність, допомагає соціальній адаптації дитини.

Література

1. Концепція мовної освіти // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 6-11.
2. Манжос О. Групова робота на уроках української мови / О. Манжос // Дивослово. – 2006. – № 1. – С. 2-4.
3. Нор Е. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Е. Ф. Нор. – Николаев : Иллион, 1998. – 75 с.
4. Пометун О. І. Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – С. 50-96.
5. Фасоля А. Діяльнісна основа навчання / А. Фасоля // Дивослово. – 2006. – № 7. – С. 45-49.
6. Чередов И. М. Система форм организации обучения в современной общеобразовательной школе / И. М. Чередов. – М. : Педагогика, 1987. – 98 с.
7. Ярошенко О. Г. Проблеми групової навчальної діяльності школярів / О. Г. Ярошенко. – Київ, 1999. – 245 с.

Старунова А. Л.

Одеська державна академія будівництва та архітектури

УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається з системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем

професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе при навчанні у ВНЗ I-II рівнів акредитації, а також у подальшій професійній діяльності, яка вимагає застосування у виробничій сфері української мови. «Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології», бо мовленнєва специфіка цього стилю спілкування визначається насамперед великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності. Лінгвістами-філологами доведено, що спеціальні галузеві терміни становлять понад 60 % професійної лексики фахівця, решту посідає загальнонаукова термінологія та загальноповсякденні лексеми. Крім того, термінологічна лексика має велике значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшуючи 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 майбутньої української інтелігенції.

Модернізація мовної освіти України, спричинена необхідністю підвищення якості освітніх послуг, актуалізує компетентнісний підхід до навчання державної мови. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають два види компетенцій : загальні (знання про світ, національну та загальнолюдську культуру, уміння і навички, здатність до навчання, індивідуальний життєвий досвід) і комунікативні (мовні), що складаються з трьох компонентів – лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного. Компетентнісний підхід до освіти в цілому може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності, якщо розглядати компетенції, що лежать у його основі, як складні особистісні утворення, що охоплюють і пізнавально-інтелектуальні, і емоційні, і моральні складники. Зі сказаного випливає, що компетентнісна модель навчання української мови на сучасному етапі розвитку набуває суспільної значущості, а тому потребує глибокого осмислення й широкого розгляду пов'язаних з нею питань.

Сформулюємо визначення поняття «національно-мовна особистість». Це передусім національно-свідома особистість, тобто носій національної свідомості, рідної мови, культури, людина, яка володіє сукупністю знань, уявлень з мови та вміє творчо використовувати їх у різних видах мовленнєвої діяльності. Отже, коли йдеться про формування особистості відповідно до вимог сьогодення виникає питання, якими компетенціями вона має володіти.

Якщо розглядати мовну компетенцію як узагальнене поняття інтегрованої властивості особистості, то структура цієї компетенції включає три основні (специфічно предметні) блоки : власне мовні, мовленнєві і комунікативні компетенції. Зрозуміло, що в рамках рідномовної освіти студенти набувають ще соціокультурної та

діяльнісної компетенцій, які, по суті, пов'язані з особливостями не лише мовної освіти : на формування цих компетенцій спрямовуються й інші дисципліни.

Усі компетенції, на які орієнтується вивчення української мови, тісно взаємопов'язані. Скажімо, соціокультурні є основою для вироблення творчих мовленнєвих умінь, зокрема текстотворчих. Адже, якщо в студента немає ніяких почуттів, бідний внутрішній світ, духовний світогляд, то він не має про що говорити, у нього немає потреби займатися творчою мовленнєвою діяльністю. Діяльнісні компетенції (аналітичні, прогнозувальні, синтетичні та інші) є опорою для розвитку комунікативних, мовленнєвих (загальномовленнєвих, компетенцій продуктивної мовленнєвої діяльності, компетенцій рецептивної мовленнєвої діяльності) і власне мовних. Оскільки мова – засіб формування думки, то на цьому ґрунтується зв'язок власне мовних компетенцій з діяльнісними тощо.

Таким чином, мовну компетенцію можна розглядати, як загальне комплексне поняття, що свідчить про рівень навчальних досягнень з мови та мовленнєвого розвитку студента; у вузчому тлумаченні, як одну з її складових (різновид навчально-предметної компетенції з української мови), тобто власне мовну, пов'язану із засвоєнням лінгвістичної змістової лінії курсу української мови.

Реалізація компетентнісного підходу як системного характеризується зв'язком з традиційним. При цьому важливо наголосити, що ці підходи, по-перше, не протилежні, а, по-друге, не тотожні, оскільки компетентнісний підхід фіксує і встановлює підпорядкованість знань умінням, ставлячи акцент на практичному аспекті.

Компетентнісний підхід до навчання мови, спрямований на розвиток базових предметних компетенцій мовної особистості студента, передбачає створення внутрішніх мотивів, що визначають готовність його до такої навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать компетентності; формування розуміння суті мовних компетентностей як мети – результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетенцій під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної навчальної діяльності та її результатів.

Важливо навчити студентів контролювати виразність і зміст висловлення, і не тільки в словах, а й при використанні невербальних знаків – інтонації, поглядів, усмішки, жестів, міміки, які є комунікативно значущими. Так, неприємне враження справляють експансивні жести, якими деякі супроводжують своє мовлення, або вживання беззмістовних вигуків типу «е-е», «гм...гм», слів паразитів «знаєте», «ну», «ось» тощо. Звичайно, не можна перебільшувати роль жестів і міміки у мовленні, проте не слід і зменшувати їх значення, наводячи приклади, як ними

досконало володіли видатні оратори. Проте, з розвитком культури мовлення ілюстративні жести і міміка все менше ними застосовуються, стають ніби зайвими для вираження думки.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підр. / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. Центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіт, 2003. – 258 с.
3. Кучерук О. Уміння – передусім. Компетентнісний підхід до формування національно-мовної особистості / О. Кучерук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2008. – № 10. – С. 18-24.
4. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2-3.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

Абакелія Ю. І.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ : ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ

Однією з основних проблем вдосконалення історичної освіти молоді залишається індивідуалізація навчання історії. Адже саме індивідуалізація, відповідно до нової концепції освіти в Україні, має стати засобом найбільш повного і раціонального розкриття можливостей кожної особистості. У зв'язку з цим для зарубіжної і вітчизняної педагогіки характерним стало створення систем індивідуалізованого навчання, тобто таких систем організації навчального процесу, що враховують особливості учня чи студента, організовують його індивідуальне просування за навчальною програмою. Сучасний «західноєвропейський» підхід до індивідуалізації навчання полягає у створенні груп із різним рівнем навчальних завдань та індивідуалізованим темпом пізнавального просування. Так звана практика малих груп широко застосовується в організації навчального процесу середніх шкіл багатьох країн світу, в тому числі і в Україні [4, с. 33]. Індивідуалізація навчання тут означає відмову від горизонтального групування за віком і створення навчальних груп за рівнем підготовки та успішності з окремих предметів з гнучкими переходами із групи в групу в залежності від виду навчальної роботи та освітніх можливостей учня» [5, с. 60].

Досвід індивідуалізації навчання у вітчизняній середній школі свідчить, що під час індивідуалізованого навчального процесу відбувається розшарування учнів на різномірні за своїми навчальними можливостями підгрупи. Те, що не застосовується стійкого формалізованого поділу таких підгруп, може лише пом'якшити, але не усунути розшарування.

Отже, індивідуалізація навчання може непомітно переростати в його незаплановану на початковому етапі диференціацію, залишаючись причому у межах спільних освітніх цілей [2, с. 11].

Важливою передумовою для засвоєння історичного знання учнями або студентами є пробудження в них інтересу до змісту навчального матеріалу, позитивного ставлення до навчання. Треба, щоб учні чи студенти не тільки були зацікавлені тією інтелектуальною роботою,

яку треба виконати з метою реалізації того чи іншого завдання пізнавального характеру, але й прагнули при цьому набути певних умінь та навичок. Для цього викладачу історії необхідно підібрати і систематизувати відповідний матеріал, організувати роботу над ним так, щоб не знижувалася інтелектуальна діяльність школярів. При такому ставленні до роботи викладач, поступово ускладнюючи завдання, виховує у школярів, студентів упевненість у собі, забезпечує неухильне просування їх до більш вищого рівня. Тому при підготовці до уроків викладачу історії необхідно продумати навантаження для кожного рівня вмінь студентів чи учнів. У зв'язку з цим на сучасному етапі пошуки нових форм індивідуалізації навчання здійснюються у рамках всебічного стимулювання здібностей кожного, хто навчається, з урахуванням його інтересів, мотивів, різниці в інтелектуальній, емоційно-вольовій, дієво-практичній сферах [3, с. 59-61]. Ці пошуки спрямовані на вироблення такої моделі навчального процесу, яка б забезпечувала кожній особистості досягнення основних цілей навчання, підводячи до єдиного, чітко заданого рівня оволодіння знаннями та навичками.

Усі заходи, спрямовані на вдосконалення історичної освіти молоді, мають підняти її на якісно новий рівень. Сучасна освіта має стати демократичною, гуманізованою, спрямованою на вирішення завдань розбудови української держави. Демократизація, індивідуалізація та гуманізація історичної освіти повинні дати молоді більший ступінь свободи, дозволити зробити усвідомлений вибір на шляху самореалізації у складному світі, що постійно змінюється. При цьому не слід забувати, що вдосконалення історичної освіти відбувається в ринкових умовах розвитку економіки, що вимагає істотних змін державної освітньої політики на тому чи іншому етапі її реалізації, постійного її коригування тощо [1, с. 22-23]. Як би складно не відбувався цей процес, важливо лише, щоб при цьому було збережено доступність освіти для різних категорій громадян та найвищу її якість.

Література

1. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (спроба прогностичного аналізу) // Вища освіта України. – 2001. – № 1.
2. Вашкевич В. Методика викладання історії : необхідність оновлення // Політичний менеджмент. – 2005. – № 6 (15). – С. 114-120.
3. Кремень В. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України // Вісник НАН України. – 2001. – № 3 та ін.
4. Литвин В. Українська культура й освіта в контексті суспільних трансформацій // Урядовий кур'єр. – 2002. – 24 вересня.
5. Рибак О. Індивідуалізоване навчання у зарубіжній школі //

Барбаш Є. М.

*Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка*

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ (60-80 рр. XX ст.)

Актуальність теми. Як доводять результати аналізу історико-педагогічного досвіду з організації контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності (ІКК), неабиякої актуальності набувають особливості становлення принципів контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у відповідності до соціального замовлення початкової, основної і старшої школи згідно з Державними освітніми стандартами і Програмами з іноземних мов (ІМ). Цей досвід створює великі можливості для удосконалення організації в середніх навчальних закладах ефективного і якісного обліку знань з ІМ, який, разом з іншими складниками процесу навчання, може забезпечити успішне досягнення цілей іншомовної освіти.

Метою нашої наукової розвідки є дослідження дидактичних особливостей принципів контролю іншомовних досягнень учнів загальноосвітніх середніх навчальних закладів у 60-80-ті рр. XX ст.

Виклад основного матеріалу. Слідом за вітчизняними дослідниками методики навчання ІМ і культур, ми розглядаємо поняття контролю як 1) процес оцінювання учителем рівня оволодіння ІМ і культурою учня або групи учнів в межах відповідної частини уроку [2, с. 154]; 2) процес визначення рівня володіння ІКК, якого учні досягли за певний період навчання [4].

В якості складової системи іншомовного навчання контроль має не лише свої цілі, функції, види, форми, засоби, об'єкти тощо, а й певні особливості на різних рівнях формування ІКК, які висувають до контролю чіткі вимоги. Під цими особливостями ми розуміємо основні принципи контролю іншомовних навчальних досягнень учнів. Вони, відповідаючи на запитання «Як організовувати навчальний процес?», мають свою власну історію становлення та розвитку [1, с. 48]. З історії вітчизняної педагогічної практики відомі різні дидактичні принципи навчання щодо організації контролю набутих іншомовних знань учнів. В 60-80-ті рр. XX ст. після прийняття Постанови Ради Міністрів СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов» від 27 травня 1961 року (яка наголошувала на переході від граматико- та лексико-перекладних методів викладання ІМ до використання прямого та свідомо-практичного методів

у середніх загальноосвітніх школах) набувають актуальності принципи наочності, посиленості, міцності, свідомості, науковості, активності, навчання, виховує, індивідуалізації, доступності, систематичності та послідовності, колективності, проблемності, розвиваючого навчання.

Сутність цілеспрямованості такого контролю іншомовних навичок безпосередньо пов'язана із замовленням суспільства. Адже, якісні та кількісні показники рівня володіння учнями ІКК в різних видах мовленнєвої діяльності, що функціонували за досліджуваного періоду, як критерії оцінки відповідей школярів, отриманих в процесі реалізації обліку знань, продовжували й надалі змінювати свій обсяг та об'єм в залежності від іншомовних комунікаційних суспільних потреб.

Так, соціальна потреба у спеціалістах, що в однаковій мірі володіють усною і писемною формами іншомовної комунікації, зумовила появу наукових праць, які доводять доцільність взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності з початку вивчення ІМ ще у загальноосвітніх середніх навчальних закладах, що, з одного боку, стимулювало самостійність у розвитку кожного з дидактичних принципів контролю, а з іншого – необхідність у використанні лексико-граматичних основ для їхньої реалізації.

У зв'язку з цим багато лінгводидактичних досліджень вітчизняних науковців присвячено дидактиці контролю рівня сформованості ІКК у говорінні та письмі як самостійних і рівнозначних продуктивних видів мовленнєвої діяльності (В. М. Жуковський, Н. В. Лисанова, Р. Ю. Мартинова, С. Ю. Ніколаєва, К. І. Онищенко, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, С. В. Роман, С. К. Фоломкіна).

Одні з учених особливої уваги надають контролю техніки іншомовного читання, не звертаючи особливої уваги на навчання читання школярів як різновиду мовленнєвої діяльності, що в результаті дозволяє учням читати лише окремі слова, речення і тексти, які мають у своїй основі добре засвоєний мовленнєвий матеріал (В. М. Жуковський, Р. Ю. Мартинова).

Інші дослідники (К. І. Онищенко, С. В. Роман) приділяють достатньо уваги навчанню іншомовного читання та його контролю вже як різновиду мовленнєвої діяльності на початковому етапі вивчення ІМ, але спрямовують учнів лише на розуміння того, що читається, розвиваючи у них мовленнєву здогадку, недооцінюючи при цьому необхідність навчання і постійного засвоєння нового мовного матеріалу, що практично обмежує розширення їх словникового запасу, а також розвиток іншомовного мовленнєвого потенціалу.

Окремої думки з приводу дидактичних особливостей контролю рівня сформованості ІКК дотримуються Н. В. Лисанова, Г. В. Рогова, які розглядають навчання читання лише як рецептивного різновиду мовленнєвої діяльності, недооцінюючи значущість взаємозв'язаного навчання як різновиду мовленнєвої діяльності, що, в результаті, дозволяє

учням у кращому випадку переказувати прочитане, але не аналізувати та інтерпретувати його.

На нашу думку, основні принципи контролю продуктивних та рецептивних видів мовленнєвої діяльності мали задовольняти потреби школярів у практичному застосуванні іншомовних знань, що здобуваються на уроках. Історико-педагогічний аналіз навчально-методичних розробок з контролю рівня сформованості ІКК на різних ступенях навчання підтвердив нашу гіпотезу про необхідність 1) у збільшенні часу спілкування учнів з іншомовним матеріалом і тим самим у розвитку їхніх навичок самостійної роботи в процесі вивчення ІМ; 2) в урізноманітненні й удосконаленні навчання інших видів мовленнєвої діяльності, зокрема усного мовлення, адже чим більше дитина читає, тим досконалішим стає її усне мовлення; 3) у полегшенні засвоєння і запам'ятовування матеріалу, що вивчається, внаслідок можливості його багаторазового прочитання після занять; і, як наслідок, 4) у покращенні показників після реалізації процесу обліку здобутих іншомовних знань, умінь і навичок.

Ми вважаємо, що гостра потреба, яка виникла наприкінці 80-х рр. ХХ ст. у передачі прочитаної іншомовної інформації іншим, а також уміння переосмислювати інформацію, одержану внаслідок читання, уміння аналізувати та обговорювати її учнями націлює на розгляд дидактичних принципів контролю не лише щодо рецептивного, але й репродуктивного і продуктивного видів діяльності іншомовної мовленнєвої діяльності. Особливості такого контролю мають виражатися по-перше в розумінні іншомовного матеріалу, тобто здатності до його переказу рідною мовою, по-друге – у його запам'ятовуванні, тобто здатності його переказу ІМ, по-третє – в переосмисленні й аналізі сприйнятого, тобто здатності продукування власного усного і писемного мовлення на підставі прочитаного ІМ.

Висновки дослідження. За результатами нашої історико-педагогічної розвідки ми прийшли до наступних висновків. Основні принципи контролю іншомовних навичок у 60-80-ті рр. ХХ ст. реалізовувались через процес обліку рівня розвитку усно-мовленнєвих умінь. Інші види мовленнєвої діяльності вважались допоміжними засобами навчання : їх вводили в навчальний процес лише після тривалого усного вступного курсу, що зумовлювало застосування технології навчання іншомовного читання та письма, яка залежала від рівня сформованості вмінь усного мовлення.

Теоретичною основою такої методики повинні бути не лише певні методичні принципи навчання іншомовного читання, а й загальнодидактичні закономірності та принципи контролю побудови будь-якого процесу обліку іншомовних знань. Саме вони є гарантом оптимізації й успішності навчання [1-3].

Розуміння значущості читання як одного із складників навчання

ІМ, а також відсутність чітких на той час методик, які б гарантували становлення ІКК, особливо на початковому етапі її розвитку в переважній більшості молодших школярів, і зумовили перспективи подальших наших наукових розвідок цього напрямку, які ми вбачаємо у дослідженні особливостей контролю іншомовних навчальних досягнень учнів у школах України як дидактичної проблеми вітчизняної педагогічної теорії у 90-ті рр. та на початку ХІ ст.

Література

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

2 Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін./ за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : Учебник / Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Мирослюбов А. А. и др. – М. : Высш. школа, 1982. – 373 с.

4. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь более 2000 единиц. – М. : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. – 746 с.

Докашенко Г. П.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ШКІЛЬНЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ (з практичного досвіду горлівських школярів)

Події останніх місяців в Україні наочно продемонстрували можливості громадянського суспільства. Однак ті ж самі події показали нагальну потребу виховання громадянської позиції як основного фактору формування й успішного функціонування громадянського суспільства. Виховання цієї громадянської позиції, на нашу думку, може і повинна забезпечити школа. Найбільш реальною відповіддю на цей виклик суспільства стає організація шкільного самоврядування.

Основи громадянського та національного виховання визначені спеціальними державними програмами [1]. На теоретичному рівні українська педагогічна думка приділяла й приділяє значну увагу аналізу напрямків та форм виховної роботи школярів, у тому числі й вихованню громадянської свідомості [2].

Завданням цієї публікації є висвітлення практичного досвіду роботи шкіл міста Горлівки, що є одним із типових промислових міст України

обласного підпорядкування.

У 2007 році з ініціативи Будинку дитячої творчості Микитівського району м. Горлівки виник учнівський колективний проект «Громадянин в місцевому самоврядуванні». Базою для його реалізації було визначено Горлівський навчально-виховний комплекс ЗОШ І–ІІІ ст. № 25 – багатoproфiльний лицей «Успіх». Безпосередніми ініціаторами та виконавцями проекту стали : керівник гуртка «Громадянознавство» Т.С. Пономаренко та директор школи І. С. Закалінська. Проект отримав підтримку і з боку місцевої влади – Горлівської міської ради.

Зазначений проект складається з теоретичної частини, яка передбачає вивчення матеріалу за наступними розділами : а) Я – громадянин. Мої права, свободи і обов'язки; б) Реальне місцеве самоврядування – важлива ознака демократичності держави; в) Учнівське самоврядування як первинний осередок самоорганізації населення на малій Батьківщині та стартовий етап підготовки у доросле життя; г) Хто і що впливає на рівень благополуччя громадянина – економічний та людський фактори; д) Роль громадянина в рішенні місцевих проблем «Що можу я?». Підсумковою є практична частина – участь у шкільному волонтерському освітньому курсі «Місія молодого громадянина у місцевому самоврядуванні», яка передбачає підготовку й виступ з конкурсною роботою щодо конкретних проблем правової, екологічної, економічної тощо ситуації в місті та мікрорайоні «Будівельник», в якому розташована школа. На засіданнях шкільного наукового товариства «Ерудит» періодично відбуваються презентації учнівських проектів, керівниками яких виступають як шкільні вчителі, так і науковці та практики міста – О.В. Білоусов, депутат міської ради, секретар Горлівської міської ради попереднього скликання; О. П. Охрій, кандидат наук з державного управління, Г. П. Докашенко, доктор історичних наук та ін. Найкращі теоретичні та практичні доробки учасників проекту акумулюються на сторінках спеціального альманаху, що виходить друком раз на два роки. На сьогодні існує три номери альманаху та відбувається активна підготовка до випуску четвертого.

Перші роки роботи привели учасників проекту до ідеї створення Конституції учнівського самоврядування, яка була розроблена й прийнята сесією учнівського Парламенту в 2009 році [3]. Згідно з цим документом школа представлена міні-республікою, в якій кожен клас – це окрема структура місцевого самоврядування. Учні, подібно населенню міст, обирають своїх лідерів до шкільного парламенту, який оновлюється кожні два роки. Саме так здійснюються перші кроки громадянського самовизначення, так формуються лідерські якості майбутніх громадян країни.

Досвід реалізації проекту був презентований у березні 2013 року для шкіл Микитівського району міста, потім у столиці для шкіл України, в жовтні минулого року – на семінарі з питань учнівського

самоврядування в Донецькому обласному Палаці дитячої творчості. Однак при цьому, на наш погляд, на сьогодні стоїть питання про науково-методичне узагальнення цього досвіду як на місцевому, так і на загальнодержавному рівні. Сподіваємось, що ця публікація стане початком такої роботи.

Будь-який проект оцінюється за його практичними результатами і наслідками. У цьому випадку – це доволі великий набір : від звичайних прибирань у класах та участі у шкільних конкурсах батьків і дітей з благоустрою території мікрорайону до організації постійного догляду за могилами перших поселенців нашого краю. У поточному році шкільний парламент виступив з ініціативою відродження найстарішого православного храму на Донеччині у селищі Зайцеве. До цієї роботи залучаються місцева селищна рада, депутати міської ради, підприємці міста та громадськість. Участь у цій спільній роботі надасть школярам можливість отримати неоціненний досвід громадського піклування про духовні цінності, досвід усвідомлення місцевою громадою своєї сили та єдності, що так необхідні за сучасної ситуації в державі.

Література

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності - [https://www.google.com.ua/#q=концепція+ громадянського+виховання](https://www.google.com.ua/#q=концепція+громадянського+виховання); Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти - [https://www.google.com.ua/#q= концепція+національного+виховання+дітей+та+мол оді](https://www.google.com.ua/#q=концепція+національного+виховання+дітей+та+мол оді).

2. Бех І. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1 : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Навч.-метод. видання / І. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.; Володарська М. О. Інноваційні технології на уроках громадянської освіти / М. О. Володарська. – Х. : Основа, 2008. – 122 с.; Гарнійчук В. Сутність і структура патріотизму старших підлітків / В. Гарнійчук // Управління освітою (Шкіл. світ). – 2009. – № 20. – С. 22-23; Громадянська освіта: теорія і методика навчання : посіб. для студентів вищих навч. закладів / авт. колект. Т. Асламова, Т. Бакка, В. Бортніков та ін. – К. : ЕТНА-1, 2008 с.; Дем'янюк Т. Інноваційні технології громадянського виховання / Т. Дем'янюк // Директор школи. – 2008. – № 10. – С. 10-12; Закун Т. Особливості формування національної свідомості молоді на сучасному етапі державотворення / Т. Закун // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 19-23; Мартинець Л. Методика формування ділових якостей старшокласників засобами проектної діяльності / Л. Мартинець // Рідна школа. – 2010.– № 3. – С. 53-57; Шестопалюк О. Громадянська освіта як фактор формування громадянських компетентностей сучасної молоді / О. Шестопалюк // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 33-35 та ін.

3. Альманах ученического проекта «Гражданин в местном

Євсюкова Н. В.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ДЖЕРЕЛ ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

Обов'язковим компонентом сучасної професійної підготовки історика є наукова організація та висока культура опрацювання й використання джерел. Невміння працювати з ними та використовувати їх на практиці є не тільки на якість підготовки фахівців, а й на ефективність науково-педагогічної діяльності історика.

У сучасному світі розмаїття джерел інформації перед студентом постає проблема вибору. Вони чують різні інтерпретації, тлумачення, трактування подій, процесів, які їм пропонують не тільки наукові видання, а й преса, телебачення, кіно, Інтернет. Звісно, що така інформація має неабиякий вплив на студента, при чому як позитивний, так і негативний. Тому, щоб протистояти негативному впливу, перед викладачем історії постійно постає одне з актуальних завдань розвивати у студентів уміння аналізувати та оцінювати різні погляди на історичні процеси та явища, критично ставитися до них та виробляти власну позицію, аргументувати свій вибір. У зв'язку з цим організація успішної діяльності студентів з різними джерелами історичних знань має чи не найважливіше значення в процесі вивчення історичної науки.

Беручи до уваги те, що в сучасній педагогічній науці проблема впровадження на практиці різних історичних джерел є актуальною, пропонується проблема набуває особливої наукової значущості. Це обумовлено необхідністю підвищення якості історичної освіти.

У сучасній історіографії наявні дослідження з різних аспектів використання історичних джерел у процесі навчання історії, зокрема, це загальні праці з проблем методики викладання історії (Задорожна Л. В., В'яземський Є. Є.), методики джерелознавства (Калакура Я. С.), місця і ролі історичних джерел у розвитку історичної освіти (Стасюлевич М., Рожков М., Селевко Г.). Безумовно, використання різних видів джерел у навчальному процесі є ефективним, проте є ціла низка проблем та труднощів, які ускладнюють його реалізацію.

Метою даної роботи є окреслення кола проблем, що можуть виникати під час роботи з різними видами джерел. Це допоможе студентам уникнути труднощів у навчальному процесі, а викладачам – більш ефективно організувати роботу з використанням історичних джерел.

Перед тим як перейти до безпосереднього аналізу проблеми,

підкреслимо переваги використання різних видів історичних джерел у навчанні історії. Зокрема, поетапно спланована робота з ними сприяє процесу пізнання та осмислення конкретних подій та явищ історії, розвиває культуру історичного мислення студентів, формує навички дослідницької роботи і критичного мислення, спонукає до активної життєвої позиції. Історичні джерела необхідно використовувати для забезпечення ефективності занять, підвищення їх якості, поглиблення, закріплення та узагальнення матеріалу. До того ж, при роботі з історичними документами у студентів вдосконалюються уміння навчальної роботи : читати документ, аналізувати і визначати потрібну інформацію, міркувати, оцінювати його значення тощо.

В той же час при використанні історичних джерел різного типу необхідно враховувати цілу низку обставин, які і потребують ретельного аналізу. Розглянемо деякі з них.

По-перше, це багатоперспективний підхід, коли окрема історична ситуація висвітлюється з кількох перспектив, що демонструють різні суспільні позиції та інтереси. Абстрагуючись від конкретних імен авторів книг та публікацій, оскільки викладачі зустрічаються з такими прикладами чи не кожного дня, можемо стверджувати, що більшість дослідників історичної науки при висвітленні певних подій, процесів та явищ історії користуються тими ж самими джерелами. Незважаючи на це, інтерпретація тих самих явищ, оцінка та висновки часто бувають діаметрально протилежними.

По-друге, це різноманітність історичних джерел. Не вдаючись до ретельного аналізу всіх груп джерел з історії зазначимо лише, що є різні підходи для їх класифікації. Так, авторський колектив під керівництвом Я. С. Калакури у підручнику «Історичне джерелознавство» [1, с. 165-455] різноманітну джерельну базу розподіляє на : речові, зображальні, усні, лінгвістичні, писемні, які, у свою чергу, за певними ознаками поділені на окремі види. І, безперечно, з такого переліку видів джерел, до речі, більша частина яких можуть стати у нагоді при вивченні однієї теми, важко обрати доцільні. Наприклад, для вивчення становища Галичини в роки Першої світової війни можна розглянути різні законодавчі та нормативні акти, іноземну та українську пресу, мемуари тогочасних українських діячів, документи політичних партій, архівні документи тощо. Тут проблема вибору постає як перед викладачем при плануванні заняття, так і перед студентами при виконанні домашнього завдання або науково-дослідної роботи.

У сучасній історичній науці на допомогу викладачеві пропонується низка методичних розробок щодо використання історичних джерел. Так, наприклад, О. Ф. Трухан, викладач кафедри методики соціально-гуманітарної освіти та виховання Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету ім. Б. Д. Грінченка, пропонує рекомендації щодо основних критеріїв відбору джерел та способів їх

використання [2]. Проте викладач, плануючи навчальний процес, ще має враховувати й індивідуальні особливості студентів до сприйняття та розуміння пропонованого матеріалу.

По-третє, не можна оминати проблему використання Інтернету як джерела інформації, яким користуються в навчальному процесі викладачі та особливо широко студенти. Звісно, протягом останніх десятиліть різко зросло суспільне й економічне значення інформації та інформаційних технологій. Не може стояти осторонь цього процесу і освіта, зокрема освіта історична. Дійсно, мережа Інтернет пропонує доступ до ще більш різноманітних джерел інформації, серед яких : тематичні відео, електронні бібліотеки, електронні посібники, навчальні програми, наукові статті, дослідження тощо. Проте основний недолік такого виду інформації, особливо для наукової роботи студентів, – достовірність. Саме її студенти частіше всього нехтують при використанні Інтернет-джерел. Проте, на наш погляд, головна проблема інформації з Інтернету полягає в її розгалуженості, насиченості. Адже на тематичний запит можна отримати кілька тисяч посилань, серед яких необхідно знайти доцільне, правильне, достовірне джерело без помилок та проаналізувати його. Це, звісно, можливо, але займає багато дуже цінного часу студентів.

Звичайно проведений аналіз далеко на вичерпує всіх проблем використання історичних джерел у викладанні історії. Проте він виявив обставини, які можуть ускладнювати роботу студентів у процесі навчання. Тому, сподіваємось, що отримані результати стануть у пригоді викладачам, які спробують дещо змінити і модернізувати свої погляди і підходи до викладання історії.

Література

1. Трухан О. Ф. Методичні рекомендації щодо використання історичних джерел. – Режим доступу : http://www.ippo.org.ua/files/ІНФОРМАЦІЯ_ДЛЯ_ВЧИТЕЛІВ/Історія/Методичні_рекомендації/3.doc
2. Історичне джерелознавство : Підручник / Під ред. Я. Калакура. – К., 2002. – 486 с.

Єпішева А. О.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ХАРАКТЕРУ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ІСТОРІЇ

Відповідно до змін історичної освіти і нових цілей навчання

учнів історії та модернізації методичної бази відбулись значні зміни в організації та змісті професійно-педагогічної підготовки вчителів історії. В останні роки змінюються критерії оцінки вищих навчальних закладів, в яких відбувається підготовка вчителів історії. Раніше така оцінка формувалася головним чином на підставі того, наскільки студенти ґрунтовно оволоділи матеріалом, який отримали з лекцій та спеціальної літератури. В наш час посилюється тенденція брати за пріоритет не тільки суму отриманих знань, але, передусім, здатність майбутніх викладачів до самостійного пошуку науково-методичної інформації, творчого підходу до вирішення навчально-виховних завдань.

У зв'язку з цим зросла увага до проблем історичної освіти, взагалі, та підготовки вчителя історії, зокрема, що призвело до підвищення кваліфікаційних вимог щодо молодих вчителів. Особлива увага при цьому акцентується на інтенсифікації навчання та удосконаленні змісту педагогічної практики. Головним завданням останньої є формування вмінь продуктивно поєднувати навчально-виховну та науково-дослідницьку діяльність. Саме тому важливою складовою педагогічної практики повинна стати дослідницька робота з фаху, яка може реалізовуватися через виконання індивідуальних завдань дослідницького характеру.

Перелік тем індивідуальних дослідницьких завдань доцільно запропонувати студентам до початку педагогічної практики. Після вибору індивідуального завдання студенти-практиканти повинні опрацювати необхідну методичну літературу, розробити план і методику дослідження (анкети, спостереження, питання для бесід чи інтерв'ю), обговорити їх з груповим методистом.

Зупинимося більш докладно на зразках індивідуальних завдань дослідницького характеру. Зважаючи на те, що останнім часом особливої актуальності набула проблема дослідження і розвитку пізнавальних можливостей, відповідно до гуманізації педагогічного процесу, студентам-практикантам доцільно запропонувати завдання, пов'язані з вивченням шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів [3, с. 24]. До них можна віднести : визначення рівня пізнавального інтересу учнів до історії за допомогою анкети (зразок анкети додається) та проведення аналізу анкетування; розробку зразків пізнавальних завдань з історії (клас обрати за бажанням); підготовку тез за темою «Шляхи активізації пізнавальної діяльності старшокласників».

Зразок анкети для вивчення інтересу учнів до історії [2, с. 97].

Важливі предмети	Чому?	Цікаві предмети	Чому?	Такі, які б ви погодились вивчати додатково	Чому?

Треба пам'ятати про ефективність застосування документальних матеріалів для розвитку пізнавального інтересу учнів до історії. Відповідно, доречними будуть наступні завдання : проаналізувати програмний матеріал з історії України (всесвітньої) в старшій школі та встановити основні джерела історичної інформації; підготувати фонд документальних матеріалів, який повинен складатися з різних дидактично адаптованих джерел, об'єднаних за темами відповідно до програми з історії; скласти завдання, орієнтовані на різні рівні пізнавальної діяльності до обраних документальних матеріалів; підготувати тези за темою «Використання документальних матеріалів для розвитку пізнавального інтересу до історії в старшій школі».

В останні десятиліття з метою активізації пізнавальної діяльності учнів широко використовуються діалогічні методи навчання. Відповідно до цього ми можемо запропонувати майбутнім фахівцям з історії виконати завдання, пов'язані із з'ясуванням можливостей застосування дискусійних методів навчання при викладанні історії в школі.

Для реалізації поставленої мети необхідно : визначити та назвати дискусійні методи, які можна використовувати в старшій школі; розробити до них методичні рекомендації щодо проведення, наприклад, «Пам'ятка для вчителя»; розробити орієнтовні питання для дискусій в старшій школі, підготувати тези за темою «Місце та роль дискусії на уроці історії в старшій школі».

Завдання на встановлення зв'язків між історією України (всесвітньою) та літературою сприятимуть розвитку у майбутніх вчителів історії вмінь здійснювати міжпредметні зв'язки [1, с. 29]. Для успішного виконання завдання практиканти повинні проаналізувати зміст програм із історії України (всесвітньою) та української (зарубіжної) літератури й вибрати художні твори, які можна використовувати для вивчення історії. Далі необхідно зробити їх історичний опис, структура якого передбачає :

- а) вступ : назва, рік, місце видання, обсяг, відомості про автора;
- б) зміст : історичний період, сюжет, головні дійові особи;
- в) основна частина : відображення у творі політичного, економічного, релігійного, військового життя та побуту з конкретними прикладами;
- г) критика : характеристика стилю, змісту, логіка викладу;
- д) висновки : методичні можливості використання даного твору на уроках історії.

Розвитку вмінь студентів застосовувати теоретичні знання на практиці будуть сприяти завдання, пов'язані з підготовкою фрагментів уроків з історії за допомогою використання зазначеної художньої літератури. При цьому необхідно звернути увагу на вимоги до фрагмента уроку, який має бути написаний українською мовою та містити наступні елементи : сформульовану мету, задачі уроку; запропоновані засоби навчання; етапи уроку та характерні для них навчальні прийоми; список використаної літератури.

Таким чином, проведення під час виробничо-педагогічної практики індивідуальних завдань дослідницького характеру сприятиме розвитку у майбутніх вчителів історії необхідних умінь проводити психолого-педагогічні спостереження, аналізувати й узагальнювати методичні розробки, робити висновки, оформлювати результати досліджень у вигляді повідомлень та тез доповідей.

Література

1. Колпакова Г. І. Міжпредметні зв'язки – одна з форм активізації навчально-виховного процесу / Г. І. Колпакова // Початкова школа. – 1989. – № 10-11. – С. 29-32.
2. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, – 2005. – С. 328.
3. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе / М. Т. Студеникин, В. И. Добролюбова. – М. : Владос, 2004. – 253 с.

Захарова Л. М.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ВИСВІТЛЕННЯ НАРОДНИХ РУХІВ Х-ХІІ СТОЛІТЬ ТА ЇХ ВПЛИВУ НА ЕВОЛЮЦІЮ ФЕОДАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА В КУРСІ «ДАВНЯ ІСТОРІЯ УКРАЇНИ»

Народні рухи Х-ХІІ ст. являли собою невід'ємну складову давньоруського суспільства. При висвітленні цього явища слід зауважити, що суспільство Київської Русі зазначеного періоду було структурованим : на одному полюсі перебувала панівна верхівка (потребувала захисту від держави), на іншому – підлеглі верстви населення. Провідною тенденцією соціально-економічних процесів виступало зростання феодального землеволодіння і, відповідно, феодальної експлуатації. Основна її форма – данина, пізніше – феодальна рента (відробіткова, грошова). Оскільки феодальні повинності та утиски підлеглої верстви посилювалися, то посилювався і її опір.

У зв'язку з цим постає завдання визначення причинно-наслідкових зв'язків між народними рухами та їх впливом на суспільно-політичні відносини і еволюцію феодального законодавства. Основним джерелом вивчення соціальних конфліктів виступають літописи і законодавчі акти князів. Вони містять повідомлення про різні форми боротьби : від найпростіших і найбільш поширених – втеч, терористичних дій проти феодалів до вищих проявів боротьби – народних рухів : у древлянській землі проти князя Ігоря (945 р.); 1068-1069, 1113, 1145-1147, 1158 рр. – у Києві; 1024, 1070-1071, 1175 р., у Ростово-Суздальській землі; 1069 – 1070, 1136 рр. у Новгороді. У законодавчих же актах київських князів

простежувалася реакція на ці спалахи збройної боротьби.

Основними причинами втеч, замахів на феодалів виступало зuboжіння населення; На це вказує ряд джерел. Зокрема, у слові Данііла Заточника, написаному князю Ярославу Володимировичу, зазначалося : «если буду беден – задумаю воровство или разбой» [3, с. 100]. У зв'язку з цим відзначимо, що оборона особи феодала потребувала уваги держави. На це вказують ряд статей «Руської Правди». Якщо вбивали княжого боярина, то плата складала 80 грн., якщо тіуна, купця, мечника, ізгоя – 40 грн. [8, с. 74], за вбивство простолюдина, холопа – 5 грн. [6, с. 95]. Соціальне напруження в державі призвело до повстання древлян 945р. Як повідомляє літопис, «древляни, вийшовши на супроти з города Искоростеня, вбили Игоря і дружину його, бо їх було мало» [3, с. 30].

Слід зазначити, що в соціальних конфліктах приймали участь різні верстви населення : міські низи, селяни. Іноді правлячі феодальні угруповання в період міжусобних воєн, використовували у своїх цілях і інтересах невдоволення народу. Подекуди заворушення очолювали волхви, тоді боротьба спрямовувалася проти церкви, яка також експлуатувала народ.

Такий характер мало повстання 1068-1069 в Києві. Безпосередній привід для нього – поразка Ізяслава, Святослава і Всеволода Ярославичів проти половців. Літопис повідомляє : «Ради наших гріхів напустив бог на нас язичників : побігли руські князі, і перемогли половці» [8, с. 49]. Повсталі вигнали Ізяслава із Києва, князівський двір пограбували. Ізяслав за допомогою поляків подавив повстання, але, як зазначав літописець, кияни потайки убивали поляків [там само, с. 50]. Докладно літописець розповідає про повстання киян 1113 р., вказуючи що «кияни розграбували двір Путяти тисяцького, напали на євреїв, розграбували їх майно. І знов послали кияни до Володимира, кажучи: «Іди князю, в Київ, а як не підеш, то знай, що багато лиха вчиниться, ... нападуть на невістку твою, і на бояр, і на монастирі» [там само, с. 50]. Літописи зберегли відомості і про народні рухи середини XII ст. Так, повстання в Києві 1158 р., було направлене проти князівської дружини після смерті Юрія Долгорукого. Повсталі «розграбували двір його красний, і другий двір його за Дніпром розграбували, який він сам звав раєм, і двір Василька, сина його, розграбували в місті, а суздальців винищували по містах і по селах, а майно їх пограбували» [там само, с. 51].

Після кожного збройного конфлікту влада змушена була реагувати шляхом поступок, які знаходили відображення в законодавчих актах. Так, Ольга, придушивши древлянське повстання, уважно поставилася до справи оподаткування населення. Вона спробувала ввести порядок щодо данини, встановивши норми податків – «устави», «уроки», «оброки», «дані» – ці терміни вживає літописець [3, с. 35].

За князювання Володимира Святославича був запроваджений закон – «Устав земляний». Він передбачав смертну кару розбійнику. Пізніше вона була замінена конфіскацією майна. Правові устави IX-X ст. увійшли в «Руську Правду». Поняття «злочин» трактувалося як образа, суб'єкти злочину оплачували кримінальні штрафи, могли бути вигнані з общини, продані в рабство. Життя, честь і майно бояр, дружинників захищалося жорстокішими покараннями, ніж життя, честь і майно простої вільної людини. Холопи не захищалися законом.

Реакцією на народні рухи 60-х – початку 70-х рр. стала «Правда Ярославичів». Вона містила ряд законів, які передбачали суворе покарання за порушення феодальної власності і за виступи проти представників феодальної адміністрації. З іншого боку, вона обмежувала феодалів по відношенню до залежного населення. Зокрема, встановлювалися високі штрафи за вбивство державного смерда – 40 грн., за вотчинного – 5 грн. Після повстання 1113 р. Володимир Мономах видав «Устав про закони». Для залежних верств населення були знижені податки, зменшені відсотки за позиками лихварів. На еволюцію феодального законодавства вплинули народні хвилювання середини XII ст. З'являються устави Всеволода Ольговича та Ізяслава Мстиславовича, які увійшли у «Пространну Правду». Устави обмежували права представників княжої адміністрації.

Виклад наведеного матеріалу дозволяє зробити деякі висновки :

- народні рухи зазначеного періоду не можна вважати антифеодальними, адже вони не були направлені на зміну існуючих порядків;
- народні рухи стимулювали правотворчу діяльність князів.

Література

1. Греченко В. А. Історія України. Модульний курс : навч. посібник / В. А. Греченко. – Х. : Торсінг плюс, 2009. – 384 с.
2. Давня історія України : У 2 кн. 1 / Кер. авт. кол. П. Толочко. – К. : Либідь, 1994. – 240 с.
3. Изборник. Повести Древней Руси / Сост. и примеч. Л. Дмитриевой. – М. : Художественная литература, 1987. – 447 с.
4. Історія Української РСР : у 8 т. 10 кн. – Кн. 1. – Т. 1. Гол. ред. А. Г. Тевелєв. – К. : Наукова думка, 1997. – 444 с.
5. Історія України. Документи. Матеріали : навч. посібник / Уклад., комент. В. Ю. Короля. – К. : Академія, 2002. – 448 с.
6. Ключевский В. О. Соч. в 8 т. Т. 6. / В.О. Ключевский. – М. : Изд-во соц. эк. лит-ры, 1959. – 517 с.
7. Україна : Хронологія розвитку : у 4 т. – Т. 2 / Відп. ред. О. О. Григор'єва. – К. : Кріон, 2009. – 688 с.
8. Хрестоматія з історії Української РСР : у 2 т. – Т. 1 / За ред. І. О. Гуржія. – К. : Радянська школа, 1959. – 748 с.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1945-1991 рр.)

Сучасна українська педагогічна думка і освіта відчули на собі значний вплив історичних, суспільно-політичних та економічних змін, що відбувалися в країні. У зв'язку з цим, ми вважаємо необхідним здійснити ретроспективний аналіз існуючого педагогічного досвіду щодо розвитку дослідної роботи у загальноосвітніх школах України у другій половині ХХ ст., оскільки в цей період відбулися суттєві зміни та перетворення у галузі освіти та виховання, зокрема у питаннях впровадження дослідної роботи як методу навчання у загальноосвітні навчальні заклади.

На рубежі 40-50-х рр. ХХ ст. посилилася увага до вивчення природничих предметів, активізувалися пошуки найбільш оптимальних умов для розвитку пізнавальних інтересів та дослідницьких здібностей школярів. Дослідницький підхід став масовим в загальноосвітніх школах. Із введенням загальної восьмирічної освіти в СРСР та Закону «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» у грудні 1958 р. докорінно змінилася структура радянської школи і відповідно її навчальний план та зміст освіти. В законі зазначалося, що головним завданням радянської школи є подальше підвищення рівня загального політехнічного навчання, підготовки учнів до життя, суспільно-корисної праці. Зміцнення зв'язку школи з життям повинно було відбуватися шляхом залучення учнів в активну виробничу і дослідну роботу. Впровадження дослідницького підходу показало, що вивчення предметів методом опису призводить до механічного заучування матеріалу. Назріла необхідність перебудови і вдосконалення форм і методів роботи в загальноосвітній школі на основі діалектико-матеріалістичного підходу, який сприяє використанню в навчальному процесі науково-технічного прогресу [3, с. 21].

Проаналізувавши такий стан справ, ЦК КПРС та Рада Міністрів СРСР у 1966 році прийняли постанову «О мерах по дальнейшему улучшению работы средней общеобразовательной школы». В цій постанові наведений глибокий та всебічний аналіз вивчення основ наук, вказано на недоліки роботи за старими програмами та підручниками, які не відповідали тогочасним вимогам розвитку науково-технічного прогресу. З 1967-1968 навчального року школи почали поступово переходити на вивчення шкільних предметів за новими програмами та підручниками. Постанова дала поштовх для творчого вивчення учнями

шкільних предметів на рівні наукового дослідження, з використанням краєзнавчого принципу та проблемно-дослідницького підходу. Такий підхід допомагав школярам працювати самостійно, усвідомлювати матеріал та пов'язувати його з життям.

З середини 60-х років XX ст. певної періодичності в Україні набули конкурси на кращі учнівські дослідницькі роботи. Так, щорічними стали конкурси з біології та сільського господарства. Вони мали як освітньо-виховне, так і практичне значення, оскільки школярів залучали не лише до збору фактичної інформації природничого характеру, але й до дослідження сортів сільськогосподарських культур та порід домашніх тварин, розширення зелених насаджень та догляду за ділянками лісу тощо.

А. Алексюк час реформи початку 70-х р. охарактеризував як «генеральне переозброєння школи» [2, с. 23]. Було доведено, що в навчальному процесі необхідно формувати якісно нове утворення особистості – пізнавальну самостійність. В дидактиці її визначали як інтелектуальну здатність учня і його вміння самостійно вчитися. Найвищим проявом пізнавальної самостійності вважали процес творчої дослідної роботи.

У 70-ті рр. відбувалася активна фундаменталізація змісту природничих предметів та посилення практичної та дослідної складових шкільного навчання. Але виділеного часу на лабораторні роботи і фізичні практикуми (16,5 % навчального часу) не вистачало для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, більшість учнів не могли самостійно планувати і виконувати запропоновані завдання, а дослідною роботою займалися лише у позаурочний час. Внаслідок цього в Україні з'явилися нові типи освітньо-виховних закладів (школи-комплекси), започаткували роботу навчально-виробничі комбінати, розширилася мережа дитячо-юнацьких позашкільних закладів : будинків піонерів, станцій (центрів, клубів) юних натуралістів, техніків, туристів, роботу яких координували Республіканська станція юних туристів, Республіканська станція юних натуралістів та Республіканський центр науково-технічної творчості учнівської молоді.

З метою подальшого розвитку системи народної освіти Міністерство освіти УРСР затвердило у 1974 р. Положення на кращу постановку у школах та позашкільних закладах республіки дослідної роботи з біології та сільського господарства. В цьому документі серед основних задач вказувалося посилення зв'язку навчання учнів з життям, з суспільно-корисною працею та підвищення якості знань учнів з біології та сільського господарства.

У 70-80-ті рр. XX ст. активізувалися спроби впровадження у навчальний процес проблемного навчання і різних видів навчальної діяльності (в основному евристичної і пошукової), розпочалися методологічні дослідження педагогічних проблем, розквітла діяльність

Малої академії наук. У 1977 р. відбувся IV з'їзд учителів УРСР, на якому особливо підкреслювалося, що «...необходимо все делать для того, чтобы ученик стал действительно активным участником процесса обучения» [1].

У 80-90-ті рр. відбувалося активне впровадження пошукового та дослідницького методів у навчально-виховний процес загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів. У ці роки в педагогічних колах стверджується думка про те, що головним завданням загальноосвітніх навчальних закладів і суспільства в цілому є розвиток дослідницьких здібностей особистості, здатності до пізнавального пошуку, який сприятиме розкриттю потенційних можливостей особистості у освоєнні навколишнього світу. Відповідно до цього дослідна робота як метод навчання отримала широке розповсюдження у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України.

Вивчення історії розвитку дослідної роботи в загальноосвітній школі у другій половині ХХ ст. показало, що погляди на роль і місце дослідницького методу у навчально-виховному процесі суттєво змінювалися; відбувалося поступове усвідомлення важливості цього методу для розвитку пізнавальних інтересів та здібностей школярів, їхньої творчої активності та самостійності. Однією з основних умов успішного функціонування навчального процесу, стимулу до ефективної навчально-пізнавальної діяльності молоді було визнано залучення учнів до активної дослідної роботи, евристичного пошуку та вирішення проблемних ситуацій.

Література

1. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / В.П.Вахтеров; [сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева]. – М. : Педагогика, 1987. – 400 с.
2. Кравчук О. П. Дидактичні засади практично-дослідної діяльності учнів основної школи у процесі вивчення природничих предметів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ольга Павлівна Кравчук. – К., 2011. – 319 с.
3. Процик И. И. Формирование исследовательских умений и навыков у учащихся сельской школы : дис. ... канд. пед. наук / Иван Игнатьевич Процик. – К., 1977. – 164 с.

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ

*Знання лише тоді знання,
коли воно отримане зусиллями розуму, а не пам'яті.
(Лев Толстой)*

В сучасних умовах формування демократичної держави й громадського суспільства в Україні перед історичною освітою постають нові завдання. Шкільна історична освіта має дати учням не лише суму нових знань, але й сприяти серйозній внутрішній роботі щодо формування власного ставлення до ідей, цінностей, інформації, обробка та відбір якої потребує від учнів чимало знань, а також уміння аналізувати факти й судження та аргументовано захищати власну точку зору. Викладання історії повинне уникати зосереджень енциклопедичних знань.

На сучасному етапі має значення пошуковий, навчально-пізнавальний характер навчальної діяльності, який дає можливість генерувати нові знання, а не отримувати їх у готовому виді. Вивчення учнями історії повинне бути перетвореном на процес дослідження. Важливо при вивченні історії створювати навчальні ситуації, які б дозволяли учням проявляти ініціативу, мати право на власну думку, брати участь у спільній діяльності, працювати в умовах альтернативи, вибору, створювати демократичну, не авторитарну атмосферу навчання. Навчальний процес має бути організованим на засадах діяльнісного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного дидактичних підходів, що дасть позитивний результат.

Серед великої кількості освітніх технологій, які сприяють процесу мислення, більш плідному засвоєнню історичних знань, розвитку історичної свідомості, навчальна діяльність, побудована на вивченні історичних джерел, документів поступово стає основною. Уявити викладання історії без опрацювання джерел просто неможливо, особливо в старших класах. Проблемою організації розвитку предметних компетенцій через використання різних видів історичних джерел переймалися науковці, дидакти, методисти. Цю тему порушували, досліджували й висвітлювали Д. Десятов [4-6], І. Рибак [13], К. Бабанов [1-2], Л. Євтушенко [7], О. Пометун [12]. Державні вимоги до рівня історичної освіти передбачають залучення учнів до роботи з історичними джерелами : документальними, візуальними, речовими і ставлять за мету :

- навчити учнів використовувати різні історичні джерела, критично осмислювати їх;

- формувати загальноосвітні й предметні уміння та навички : аналіз, синтез, порівняння, систематизація тощо;
- сприяти процесу пізнання та осмислення конкретних історичних подій, явищ;
- формувати навички дослідницької діяльності [3].

У 2013-2014 н. р. учні 5-х класів вже навчаються за новою навчальною програмою з історії, яка спрямована на реалізацію вимог освітньої галузі «Суспільствознавство» Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Вперше в програмі вводяться спеціальні уроки-практичні заняття. Такі заняття в курсі історії мають подвійну мету : бути способом вивчення нового матеріалу на основі опрацювання історичних джерел та важливим засобом формування предметних умінь і навичок учнів. Нова програма передбачає, що учитель має віддавати перевагу розвивальним прийомам : опишіть, відрізнити, визначте, окресліть, оцініть, встановіть, проаналізуйте, поясніть тощо [13, с. 80]. Саме таку можливість забезпечує використання історичних джерел на уроці. При виборі джерела вчитель має піклуватися відповідністю його змісту цілям та завданням навчання історії, доступністю, зв'язком з програмним матеріалом, враховуючи вікові особливості учнів, їх рівень пізнавальної і розумової діяльності. Тож робота над історичними документами має проводитися поетапно : з класу в клас.

Основними умовами, що сприяють ефективності роботи учнів з історичними джерелами є :

- відповідна, зрозуміла постановка завдань і запитань;
- чіткість, конкретність завдань;
- диференційність;
- інструктаж та підготовка учнів до виконання завдань.

Робота з історичними джерелами може використовуватися як фрагмент уроку, як мотивація, або активізація навчальної діяльності, підсумок чи узагальнення, як складова тематичного оцінювання, навіть, як форма домашнього завдання. Це забезпечує ефективність уроків, підвищення якості знань, закріплення матеріалу, розвиває навички самостійного здобуття знань, виховує прагнення до самоосвіти. Підсумком роботи учнів з першоджерелами може бути : тези, доповідь, таблиці, діаграми, тезисний план, питання, підбір фактів, відповідь на проблемні питання, вибірка цитат, словесний портрет історичної особи, міні-дослідження тощо. Такі творчі доробки учнів дають можливість об'єднати такі компоненти змісту навчання :

- інформаційного – учні отримують знання, факти, імена та ін.;
- операційного – виконується ряд операцій : читання, аналіз, синтез, тлумачення тощо;
- творчо-пошукового – пошуково-дослідницька, практична діяльність учнів;
- ціннісно-сміслового – виробляється досвід ставлення учня до

історичних реалій.

Кожний вид історичних джерел – писемні історичні джерела, візуальні джерела, твори образотворчого мистецтва, фотографії, відео у звуковому супроводі, історичні художні твори – мають свою специфіку передачі історичного матеріалу. В учителя має бути багаж завдань, задач, вправ, питань, які дадуть можливість учням створити образи у відповідності з навчальним матеріалом, оперувати ними, розв'язувати задачі й питання. Це не лише урізноманітнює навчальний процес, але й є ефективним засобом для засвоєння знань.

На сучасному етапі в навчанні історії акцент з пасивного на активне сприйняття учнями історичного матеріалу дають можливість зробити мультимедійні технології. Яскравість, динамічність, звуковий супровід створюють умови для формування чітких уявлень, свідомого й глибокого засвоєння знань. Завдяки надзвичайним можливостям для наочного і яскравого представлення інформації з досліджуваної теми підтримується інтерес учнів до інтелектуальної діяльності та навчального предмета.

Таким чином, переоцінити значення застосування історичного документа на уроці просто неможливо. Найважливішим результатом роботи з документами є активізація процесів мислення школярів, що сприяє більш плідному засвоєнню історичних знань та розвитку історичної свідомості.

Література

1. Баханов К. О. Навчання історії в школах : інноваційні аспекти. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 128 с.
2. Баханов К. У пошуках інноваційних технологій викладання історії // Історія в школах України. – 1996. – № 1. – С. 20-24.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Електронний ресурс) / Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23/XI – 2011 року № 1392. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/nid=1053.24.0>
4. Десятов Д. Л. Використання відеоджерел на уроках історії // Історія та правознавство. – 2005. – № 14. – С. 6-8.
5. Десятов Д. Л. Деякі аспекти використання історичного документа // Історія та правознавство. – 2006. – № 26. – С. 3-7.
6. Десятов Д. Л. Організація практичних робіт з історичною картою на уроці // Історія та правознавство. – 2005. – № 25. – С. 2-5.
7. Євтушенко Л. Є. Робота з історичними джерелами як засіб розвитку історичного мислення // Перлини всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2008». – Чернівці : Вид. дім «Букрен», 2008. – С. 194-200.
8. Задорожня Л. Навчити працювати самостійно. Методичні рекомендації // Історія в школах України. – 2004. – № 15. – С. 7-10.
9. Мазак С. Пам'ятки для учнів при використанні на уроках з

суспільствознавчих дисциплін // Історія та правознавство. – 2008. – № 6. – С. 8-10.

10. Островський В. В. Методи активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках історії // Історія та правознавство. – 2004. – № 2. – С. 5-10.

11. Пастушенко Р. Я. Компетентнісна модель навчання історії // Історія та правознавство. – 2005. – № 2. – С. 2-4.

12. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. – К. : А.С.К., 2004. – 145 с.

13. Рибак І. М. Вивчення суспільних дисциплін у контексті реформування національної освіти // Педагогічна скарбниця Донецчини. – 2013. – № 1. – С. 78-81.

14. Рябікіна О. О. Використання творів живопису на уроках історії // Історія та правознавство. – 2005. – № 16-18. – С. 14-18.

Комар Я. В.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ПЕРЕХОД ОТ ЛИНЕЙНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ К КОНЦЕНТРИЧЕСКОМУ

Одним из основополагающих элементов исторического образования (как школьного, так и высшего) является структура, то есть порядок, последовательность преподавания курсов отечественной и всемирной истории в учебных заведениях. Общепринятыми считаются два основных варианта организации исторического образования : линейный и концентрический. Линейная структура исторического образования предусматривает одноразовое изучение курсов отечественной и зарубежной истории. На протяжении нескольких лет обучения школьники и студенты в хронологической последовательности знакомятся с наиболее яркими и значительными фактами прошлого от древнейших времен к современности.

Длительное время линейное принцип построения исторического образования был традиционен для советской школы (общеобразовательной и высшей). Несомненно, линейная структура обладает рядом неопровержимых достоинств :

1) такая структура позволяет последовательно раскрывать основные этапы развития общества;

2) такой принцип изложения позволяет представить как всеобъемлющую, исчерпывающую информацию о событии или явлении, так и излагать материал в свободной форме в общих чертах;

3) отсутствие дублирования тем;

4) возможность увеличения количества часов на изучение новейшей истории за счет корректировки программы по истории Древнего мира, Средневековья или Нового времени [4, с. 56].

Однако «вызовы» современности доказывают неполноценность линейного преподавания. Многолетний опыт преподавания истории по линейному принципу приводит к поверхностному количественному накоплению фактического материала (термины, события, личности). К тому же постоянное увеличение информации по истории приводит к количественному увеличению тем, преподавание переносится из проблемной области в информативную, таким образом, все историческое образование (образовательная и высшая школы) становится экстенсивным [1, с. 90].

К тому же асинхронное преподавание разрушает целостность представлений о прошлом и настоящем, приводит к лимитированию истории отдельных стран от мировой истории цивилизации.

Сейчас одной из главных учебно-стратегических компетенций, которыми должен овладеть школьник и студент, является учебная автономия, что предполагает самостоятельное приобретение знаний, самостоятельный мыслительный процесс, понимание закономерностей развития общества [2, с. 3; 3, с. 3]. Таким потребностям отвечает концентрический принцип преподавания, который, по сути является более эмоциональным, нежели линейный, за счет чего повышается интерес к истории и появляется потребность в сопричастии к изучению истории.

Среди элементов концентрического принципа можно назвать такие усовершенствования системы образования, как

1) создание единого курса по отечественной и зарубежной истории, например, «Украина и Я», «Россия и мир» (школьное образование), «Украина в современном мире», что обеспечивает целостность при изучении прошлого;

2) возможность обратиться к ранее изученным фактам истории на более высоком проблемно-теоретическом уровне, например, в высшей школе курс «Философия истории»;

3) внедрение модульного и профильного подхода, что дает возможность использовать проблемные, межпредметные, тематические и другие методы исторического исследования в работе.

Таким образом, за последние 20 лет наметились тенденции в системе исторического образования к постепенному изменению принципов преподавания истории от линейного к концентрическому. Хотя о категорическом отказе от линейного принципа речь не идет, в дальнейшем нам видится перспектива синтеза этих двух принципов.

Литература

1. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней

школі / Петр Васильевич Гора. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.

2. Дінерштейн Є. Є. Проблема систематизації викладання історії в школі // Викладання історії в школі. – 2002. – № 8. – С. 5-7.

3. Історична освіта : Тенденції і перспективи : Підсумки міжнародної конференції // Викладання історії в школі. – 1999. – № 2. – С. 2-3.

4. Онищук В. А. Урок в современной школе : Пособие для учителей / Василий Анисимович Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.

Концур В. В.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ

В останні десятиліття відмічається помітне зростання міжнародної активності української вищої школи, що пов'язано з наданням вишам значної автономії та широких можливостей реформування з метою інтеграції у світовий освітянський простір. Міжнародна активність українських вишів обумовлена також намаганням віднайти додаткові джерела фінансування в умовах недостатньої державної підтримки. Зазначені тенденції виявляються у розгортанні міжнародної освіти, академічної мобільності та міжнародної співпраці в сучасній вищій освіті. З-поміж багатьох напрямків міжнародної діяльності українських вишів важливе місце займає навчання іноземних студентів.

Проблеми навчання іноземних студентів досліджуються у всьому світі, але підходи зарубіжних та вітчизняних вчених до їх розв'язання дещо різняться. Так, наприклад, зарубіжні дослідники цю проблему розглядають переважно в межах міжкультурної комунікації, а не дидактики [1]. Українські фахівці в основному зосереджують увагу на психолого-педагогічних особливостях викладання тих чи інших дисциплін для іноземних студентів [2]. Водночас недостатньо висвітленими залишаються проблеми викладання курсу «Історія України» для студентів-іноземців.

У Горлівському інституті іноземних мов ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» навчаються студенти з Туреччини, Азербайджану та Туркменістану. До навчальних планів, розроблених з урахуванням специфіки кожної зі спеціальностей, за якими навчаються студенти-іноземці, у якості обов'язкової дисципліни входить курс «Історія України», вивчення якого передбачене на першому році навчання. Переважна більшість студентів-іноземців розподілена в окремі лекційні потоки та семінарські групи, деякі з них вивчають дисципліну

разом із українськими студентами, що не знімає проблеми врахування особливостей цієї категорії студентства у процесі викладання курсу.

Практика викладання курсу «Історія України» іноземним студентам показує, що у них виникають проблеми зі сприйняттям навчального матеріалу, що в першу чергу пов'язано з мовним та культурним бар'єрами, успішністю процесу соціально-психологічної адаптації до нових умов проживання та навчання. Зазначені проблеми особливо гостро стоять перед студентами-першокурсниками. У зв'язку з цим актуальним є пошук шляхів підвищення якості викладання дисципліни «Історія України» для іноземних студентів. Однією зі складових порушеної проблеми є визначення особливостей реалізації дидактичних принципів під час вивчення курсу «Історія України» іноземними студентами-філологами.

У дидактиці виділяють цілий ряд принципів, основоположними серед яких є принцип науковості, наочності, доступності, свідомості та активності, систематичності та послідовності, зв'язку теорії з практикою, міцності. Розглянемо особливості їх реалізації під час викладання курсу «Історія України» для студентів-іноземців.

Принцип науковості вимагає від викладача внесення до програми лише того навчального матеріалу, який не викликає сумнівів, різнотлумачень, що є досить проблематичним для історичної науки. Інтерпретація історичних подій має спиратись на найбільш визнані на сучасному етапі теорії.

Важливим принципом викладання курсу «Історія України» для іноземних студентів є принцип наочності. Історичні засоби наочності можна поділити на зображальні (репродукції картин та портретів, фотографії історичних місць і подій), графічні (схеми, таблиці, графіки, карти), предметні (реконструйовані предмети культури, побуту, виробництва), природні монументальні (храми, споруди), аудіовізуальні (слайди, кінофільми, звукозаписи) [3]. Сучасні мультимедійні засоби дозволяють використовувати наочність у ході вивчення всього курсу – на лекціях, семінарських заняттях, під час виконання студентами самостійної роботи. Основною вимогою до змісту засобів наочності для іноземних студентів є максимальна стислість, виразність та не перевантаженість зайвою інформацією.

Принцип доступності вимагає від викладача правильно визначити рівень складності навчального матеріалу. Для іноземних студентів цей рівень значною мірою залежить від їх мовної підготовки. Таким чином, вимоги принципу доступності можуть бути ефективно реалізовані за умови співпраці викладача історії з викладачами кафедр російської та української мов. Під час викладу матеріалу доцільно використовувати приклади, проводити паралелі з історії держав, представники яких навчаються у виші.

Принцип свідомості та активності під час вивчення курсу «Історія

України» іноземними студентами може бути реалізований лише за умови професійної спрямованості навчальної дисципліни. Навчальна програма у філологічному виші має включати культурологічну складову і бути тісно пов'язана з профільними дисциплінами, що також забезпечує реалізацію принципу зв'язку теорії з практикою.

Реалізація принципу систематичності та послідовності ускладнюється відсутністю в іноземних студентів базових (шкільних) знань з дисципліни, тому викладач має розпочинати роботу з чистого аркуша, ретельно добирати та відпрацьовувати понятійний апарат за кожною темою, залучати студентів до активного пошуку паралелей у вітчизняній історії.

Принцип міцності передбачає формування у студентів загальнокультурних і професійних компетенцій, які передбачені програмою. Оскільки сформованість зазначених компетенцій можна простежити лише у сфері фахової діяльності, під час вивчення курсу викладач може проконтролювати тільки міцність знань. У зв'язку з цим на семінарські заняття доцільно виносити ті питання, які розкривались на лекціях, щоб з'ясувати рівень засвоєння знань студентами.

Таким чином, опертя на дидактичні принципи з урахуванням виявлених особливостей викладання дисципліни «Історія України» іноземним студентам дозволяє викладачу успішно подолати національно-мовний та культурний бар'єри, що значним чином впливає на подальший розвиток умінь і навичок студентів-іноземців, сприяє підвищенню рівня засвоєння іноземними студентами дисциплін, які забезпечують підготовку висококваліфікованого фахівця.

Література

1. Arenas E. (2009). How teachers' attitudes affect their approaches to teaching international students. *Higher Education Research & Development*, 28(6), 615–628; Deumert, A., Marginson, S., Nyland, C., Ramia, G. & Sawir, E. (2005). Global migration and social protection rights : The social and economic security of cross-border students in Australia, *Global Social Policy*, 5(3), 329–352; Huisman, J. (2010). Internationalisation in higher education: Local responses to global challenges. Keynote address at the Inaugural Seminar 'Internationalisation and globalisation in higher education', Society for Research in Higher Education International Research and Researchers Network, London, 30 March 2010; Madge, C., Raghuram, P. & Noxolo, P. (2009). Engaged pedagogy and responsibility : A postcolonial analysis of international students. *Geoforum*, 40(1), 34-45.

2. Бідзіля П. О. Про деякі шляхи покращання навчально-виховної роботи з іноземними студентами у процесі викладання курсу історії України / П. О. Бідзіля, П. О. Ремізников, А. О. Шульга // Матеріали Всеукраїнської конференції «Проблеми навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України». – Тернопіль, 2002.

– С. 228-229; Блинова Т. А. Особенности преподавания информатики на русском языке как иностранном в информационном обществе для стран со слабым информационным уровнем в области алгоритмизации и программирования / Т. А. Блинова, А. В. Новиков, Н. Н. Руднова // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан : сб. материалов междунар. научн.-практ. конф. – М., 2010. – Т. 1. – С. 38-46; Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Палка // Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 18 с.

3. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. – К. : Генеза, 2005. – С. 169, 193.

Кормильцева Ю. В.

Горлівський регіональний інститут університету «Україна»

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Проблема підвищення надійності та ефективності контролю якості освіти завжди була актуальною і підходить до її розв'язання варто з усією серйозністю. У зв'язку з цим в даний час ведеться серйозна дослідна та практична робота з розробки та апробації різних систем педагогічного моніторингу, побудовані переважно на нормативному тестовому контролі знань і вмінь студентів. Дидактичні тести міцно зміцнилися в міжнародній освітній практиці як інструмент для об'єктивної оцінки знань. Останнє десятиліття по цьому шляху йде і вітчизняна система освіти. Добре налагоджені, стандартизовані тестові системи контролю з різних освітніх дисциплін та предметів вищої школи активно впроваджуються і використовуються на всіх управлінських рівнях системи освіти.

Історія виникнення і використання діагностичного методу (*diagnostikos* – гр. – здатний розпізнавати) йде вглиб століть [2, с. 160]. Є відомості, що вже з III тисячоліття до н.е. в країнах Стародавнього Сходу (Єгипет, Вавилон, Індія, Китай) використовувалися системи конкурсних випробувань інтелектуального характеру, призначені для відбору персоналу на урядові посади. Великого значення вивченню проблеми виявлення відмінностей у людей надавали мислителі Античних держав. У працях Геракліта, Аристотеля, Гіппократа, Галена, Теофраста наведені різні діагностичні показники особливостей особистості : Геракліт (VI-V ст. до н.е.) вперше вказав на різницю між душею дорослої людини і дитини, віднісши пізнавальні здібності людини зі ступенем вологості душі; Аристотель (IV ст. до н.е.) вперше заговорив про необхідність

співвіднесення педагогічних методів з рівнем психічного розвитку дитини і т.д. Численні спроби систематизації відмінностей між людьми і створення на цій основі адекватних методик для виявлення індивідуальних особливостей робилися і надалі [1; с. 113].

Вирішення проблеми підвищення якості підготовки учнів неможливе без його вимірювання. Завдяки вимірюванням, можна визначити, наскільки навчальні досягнення відповідають цілям навчання. «Лише підкріпивши якісний, змістовний аналіз тих чи інших об'єктів і явищ обґрунтованими і надійними вимірами, можна забезпечити педагогів-практиків, науковців, методистів, керівників... об'єктивною науковою інформацією», – зазначає Н. М. Розенберг [3, с. 3]. Розробка самого поняття «вимір», проблеми вимірювань передбачають вирішення, як зазначає М. Б. Челишкова, «трьох взаємопов'язаних завдань : для чого, що і чим виміряти» [4, с. 13]. Відповідь на перше питання пов'язана з постановкою мети вимірювання. І якщо метою є визначення якості підготовки учнів у ході атестації, то головна увага приділяється виявленню обсягу засвоєних знань або умінь і їх відповідності нормативам (вимогам державних освітніх стандартів). Відповідь на друге питання пов'язана з визначенням предмета вимірювання, а на третє питання – з інструментарієм, який використовується в ході вимірів.

Вимірювання ступеня відповідності якості підготовки студентів вимогам освітніх стандартів є лише першим кроком на шляху до створення системи управління якістю підготовки випускників всіх освітніх ступенів. Вимірювання якості підготовки є не самоціллю, а лише покликане дати керівникам навчального процесу інформацію для прийняття рішень про коригування цього процесу в такому напрямку, яке дозволило б досягти цільових станів студентів.

До числа сучасних точних і об'єктивних вимірювальних методів можна віднести метод тестування, а як вимірювальний інструмент використовуються педагогічні тести.

Розробники тестів спираються на два підходи, які вже склалися в тестуванні : тести, орієнтовані на критерій (критеріально-орієнтовані), і тести, орієнтовані на норму (нормативно-орієнтовані). Для критеріально-орієнтованої інтерпретації висновок вибудовується вздовж логічного ланцюжка : завдання → відповіді → висновки про відповідність випробуваного заданому критерію. При критеріально-орієнтованому підході створюються тести для зіставлення навчальних досягнень кожного студента з планованим до засвоєння обсягом знань, умінь або навичок, а в якості інтерпретаційної системи відліку використовується конкретна область змісту (наприклад, утримання за рік навчання або за ступінь навчання). Складність полягає в тому, що в тесті намагаються відобразити більший обсяг змісту контрольованого курсу. Але через те, що перевірити все просто неможливо, необхідно ранжувати зміст і вимоги за ступенем важливості. Тест включає все те, що можна

умовно прийняти за 100 %. Перевага критеріально-орієнтованих тестів в тому, що вони допомагають зібрати повну і об'єктивну інформацію про досягнення кожного студента; порівняти навченість студента з вимогами, закладеними в державних освітніх стандартах. У результаті критеріально-орієнтованого тестування студент отримує інформацію про те, що він знає, порівняно з вимогами до рівня підготовки з предмета. У рамках нормативно-орієнтованого підходу тести розробляються для порівняння студентів за рівнем навчальних досягнень. Це досягається шляхом зіставлення результату кожного студента з результатами інших студентів, які виконували той самий тест. Для нормативно-орієнтованої інтерпретації висновків вибудовується уздовж ланцюжка : завдання → відповіді → висновки про знання випробуваного → рейтинг, який розуміється як висновок про місце або ранг випробуваного. При нормативно-орієнтованому підході виникає питання про щирі оцінки результату кожного студента, тому емпірично встановлюються норми (система показників, що відображають результати виконання тесту великою групою піддослідних). Нормативно критеріально-орієнтовані тести відрізняються за цілями створення, методикою відбору змісту, характером розподілу емпіричних результатів тестування і методів їх обробки, критеріями якості тестів і тестових завдань, а головне, за інтерпретацією результатів піддослідних. Критеріально-орієнтовані тести необхідні, перш за все, для визначення навчальних досягнень при порівнянні з вимогами, які закладені в стандартах з різних предметів.

Надійність тесту є одним з критеріїв його якості і показує, наскільки точно вимірює даний тест досліджуване явище. Отже, термін «надійність» має два значення : по-перше, якщо тест надійний, він при повторному виконанні дає близькі результати, по-друге, він забезпечує високу точність вимірювань.

Вищевикладене дає можливість дійти висновку про те, що тести відрізняються від інших засобів контролю (контрольних робіт, рефератів та ін.) тим, що проходять процес наукового обґрунтування якості, який передбачає оцінку відповідності характеристик тестів двом найважливішим критеріям : надійності та придатності; при оцінці надійності та придатності не слід покладатися на єдину формулу, а треба користуватися сукупністю методів, орієнтованих на особливості розроблюваного тесту; будь-які оцінки надійності та придатності виступають не як істина в останній інстанції, а лише як правдоподібні твердження, що мають той чи інший ступінь достовірності; підвищенню точності і створенню якісних тестів сприяє стандартизація процедури пред'явлення тесту; при створенні тестів важливим є вибір моделі тестування – схеми пред'явлення тестових завдань та оцінювання результатів тестування.

Література

1. Левківський М. В. Історія педагогіки : Підручник – Центр навчальної літератури . – К., 2003. – С. 113.
2. Словарь иностранных слов / Под.ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова, Л. С. Шаумяна. – Изд. 6-е, перераб и доп. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – С. 160.
3. Розенберг Н. М. Проблемы измерений в дидактике / Н. М. Розенберг. – К. : Вища школа, 1979. – С. 3.
4. Челишкова М. Б. Теорія і практика конструювання педагогічних тестов : Учеб. посібник. – М. : Логос. – 2002. – С. 13.

Лабінська Б. І.

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича*

НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО МЕТОДУ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)

Навчання іншомовного письма, згідно з вимогами навчальних програм з ІМ на західноукраїнських землях під час використання змішаного методу навчання іноземних мов (ІМ), повинне було здійснюватися з моменту, коли учні ознайомилися з письмовими знаками й почали більш-менш вправно читати. Особливо це стосувалося французької і англійської мов, у яких існувала велика різниця між вимовою та написанням. Письмові вправи поділяли на такі види :

- орфографічні вправи : переписування слів (без вказівки на значення рідною мовою), частин абзаців, віршів по пам'яті (автодиктант – Б. Л.), написання диктантів;
- граматичні вправи : підбір прикладів на певні граматичні правила; зміна однини на множину і навпаки; вправи з лічби; зміни осіб та часів, вправи на відмінювання іменників, займенників і дієслів, будова простого та складного речення та ін.;
- мовно-стилістичні вправи : відповіді на запитання, складання запитань до абзаців, короткі описи, особливо стосовно повсякденного життя, прості перекази абзаців прози та ін. [2, с. 47].

Крім того, до письмових робіт відносили перетворення монологічного тексту в діалог або драматизовану форму, доповнення певних текстів особистими висновками учнів, переклади (на IV році навчання), написання листів різного характеру, наведення самостійно підготовлених на певне граматичне правило прикладів [3, с. 31-32].

Виконання письмових вправ здійснювалося систематично у школі та вдома, на дошці та в зошитах, виконання домашніх вправ не повинне

було займати більше 15 хвилин. В учнів були два види зошитів – один для домашніх робіт (творів), другий – для вправ, які виконувалися в класі. Учитель повинен був перевіряти зошити якомога частіше, щоб контролювати виконані учнями завдання, виправляти й аналізувати допущені помилки. Домашні завдання задавалися на кожен урок [2, с. 47-48].

У навчальній програмі з ІМ на Буковині до письмових робіт, окрім зазначених вище, відносили переклади з ІМ рідною і навпаки, які здійснювалися з першого року навчання [658, прог Бук, с. 10].

У I та II класах письмові вправи, як правило, були однакові для всього класу. У III та IV класах застосовували диференційовані вправи, які враховували інтереси учня. Окрім обов'язкових завдань, учні виконували додаткові вправи за власним побажанням і рекомендаціями вчителя з використанням спеціальних джерел (енциклопедичні видання, часописи, туристичні путівники, краєвиди, ілюстрації, репродукції творів мистецтва та ін.). Такі вправи дозволяли враховувати особисті уподобання вихованців [3, с. 32-33]. Утім, вичерпної інформації про такі вправи нами не віднайдено.

До роботи над виправленням помилок активно залучалися учні. Учитель підкреслював помилку й позначав її характер на полях. Відтак помилки в домашніх завданнях виправлялися на уроці з активною участю вчителя.

На уроках із німецької мови у першій половині III року навчання учень повинен був засвоїти написання готичним шрифтом, що вважалося допоміжним засобом для оволодіння читанням. Пізніше за учнем залишалося право вибору – писати готичним шрифтом або латиницею.

Як дізнаємося з галицької програми 1933 р., шкільне міжнародне листування відіграло важливу роль у навчанні письма. Учні листувалися з іноземними однолітками, пізнаючи в такий спосіб іншомовне середовище й культуру. Написання листів розвивало в учнів уміння письмово висловлювати свої думки, що сприяло оволодінню ІМ. Таке завдання виконувалося учнями старших класів під керівництвом учителя, який не мав права нав'язувати учням листування, а міг тільки порадити, допомогти, оскільки це було добровільним видом роботи.

Принагідно відмітимо, що міжнародне листування в навчальних програмах на Буковині існувало вже з 1913 року, однак даних про його застосування в досліджуваній відрізок часу нами не зафіксовано. Між тим, у навчальній програмі з ІМ зазначалося, що учень повинен вміти написати листа різного характеру.

Отже, навчання письма вважалося важливим способом закріплення отриманих лексичних і граматичних знань. Письмові вправи слугували засобом запам'ятовування слів і граматичних форм. Формування каліграфічних і орфографічних навичок починалося з переписування текстів, в яких заздалегідь опрацьовували лексичний і граматичний

матеріал. Після цього вводилися вправи з трансформаціями в тексті (щодо форми і змісту), диктанти, переказ тексту, переклад та ін.

Зауважимо, що російські методисти у 20-ті роки XIX століття, за словами О. О. Миролюбова, не приділяли уваги письмовим вправам [1, с. 110]. Так, у 30-ті роки розрізняли : уміння технічно правильно відтворювати букви, орфографічні вміння і вміння в письмовій формі передавати думки. Причому останньому приділялося найменше уваги [1, с. 170]. Як бачимо, навчанню письма радянськими методистами приділялося менше уваги, ніж методистами на західноукраїнських землях під час реалізації змішаного методу навчання іноземних мов, оскільки в навчальних програмах в Галичині й на Буковині писемному мовленню відводилася суттєва роль, про це свідчить навчання листування, підготовка сценаріїв для драматизації, висловлювання ставлення до змісту прочитаного твору, передача власних почуттів та ін. Крім того, у Галичині вміння писемного мовлення залишалося в досліджуваній період однією із цілей навчання ІМ.

Література

1. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам : [монография] / Александр Александрович Миролюбов. – М. : Ступени; Инфа-М., 2002. – 448 с.
2. Program gimnazjum Państwowego. Gimnazjum Niższe. Język Polski, historia, języki Nowożytne. – Warszawa : Książnica Polska ; Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych; Drukarnia Rolnicza, SP. ZOG. ODP. ZŁOTA 24, 1921. – 48 s.
3. Programa minimala Pentru scoalele secundare (gimnazii si licee). Pe anul scolar 1932–1933. București, 1933. – 61 p.
4. Program nauki w gimnazjach państwowych. Języki obce nowożytne (projekt). – Lwów : Państwowe wydawnictwo Książek szkolnych, 1933. – 37 s.

Мосієць О. В.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ІСТОРІЇ

Загальноосвітня школа є тим основним соціальним інститутом, що реалізує мету загальної середньої освіти, робить вагомий внесок у формування інтелекту, самосвідомості нації, забезпечує фізичний і духовний розвиток особистості учня, адже саме тут створюються відповідні умови, за яких відбувається виховання громадянина нашої держави.

Завдання сучасної школи щодо формування всебічно розвиненої, соціально активної, творчої особистості вимагають від педагогів вироблення нових підходів до організації виховної роботи в школі. Слід зауважити, що на сьогодні виховній функції навчальних закладів надається дуже важливе значення, про що свідчить низка прийнятих нормативно-правових документів : Закони України «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», Указ Президента України від 20.03.2008 р. «Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні», наказ МОН України від 17.12.2007 р. № 133 «Про затвердження «Основних орієнтирів виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України».

У Законі України «Про загальну середню освіту» (ст. 17 п. 1) зазначається, що виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів здійснюється у процесі урочної, позаурочної та позашкільної роботи з ними. Цілі виховного процесу визначаються на основі принципів, закладених у Конституції України та інших нормативно-правових актах.

На думку А. С. Макаренка, «Виховує все : люди, речі, явища, але перш за все і триваліше за все – люди. З-поміж них на першому місці – батьки і педагоги» (переклад автора) [5]. Оскільки значну частину свого часу дитина проводить у школі, то зрозуміло, що успіх виховного процесу певною мірою залежить від учителів, у тому числі, вчителів історії.

Останнім часом вагомого значення набуває реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу, формування поваги до історії рідного краю. Саме цим пояснюється актуальність заявленої проблеми. Об'єктом дослідження виступає виховний процес у школі. Предметом дослідження є засоби навчання історії, що можуть бути використані з метою підвищення ефективності виховної роботи.

Звичайно, що в Україні, як і в багатьох інших країнах світу, склалася своя система виховання, яка враховує національні риси і самобутність українського народу. Проаналізувавши основні нормативно-правові документи, визначаємо, що пріоритетними напрямками виховної роботи в школі є патріотичне, громадянське, соціальне, моральне, художньо-естетичне, екологічне, фізичне виховання учнів [4; 6]. Зупинимося на перших трьох аспектах.

Патріотичне виховання, як зазначає Б. С. Кобзар, – це формування патріотичних почуттів, вироблення високого ідеалу служіння народові, готовності до трудового та героїчного подвигу в ім'я процвітання своєї держави [3, с. 19]. Розвиток патріотичної свідомості учнів повинен мати систематичний, структурований характер. Учитель історії разом із класним керівником може готувати та проводити, наприклад, уроки мужності, присвячені Дню перемоги, Дню визволення міста; години спілкування, приурочені важливим сторінкам українського життя,

із запрошенням свідків подій («Прости нас, пам'яте, прости...», «Одвічний біль – Афганістан», «Всім серцем любіть Україну свою», «Без верби й калини нема України» тощо); політінформації, тематичні вечори; організовувати виставки та конкурси творчих робіт учнів.

Соціальне виховання – це цілеспрямовано скерований процес соціального розвитку, соціального формування особистості [1]. Соціальні зміни, що відбуваються в суспільстві сьогодні, занадто швидкі та вагомі. Ми розуміємо, що теперішнім школярам доведеться жити у світі, що суттєво відрізнятиметься від того, в якому живуть їхні батьки. Тому важливим аспектом у роботі вчителя історії має бути не стільки передача молоді своїх знань та вмінь, скільки підготовка учнів до самостійних дій, до свідомого прийняття рішень. У цьому можуть допомогти гурткова робота, конкурси з історичною тематикою. Особливо гостро, на нашу думку, проблема соціального виховання постає у старшій школі. Це період, що є перехідною ланкою до самостійного життя. На уроках історії вчитель може використовувати рольові та ділові ігри, які, з одного боку, є засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, а з іншого – занурюють дітей у ситуації, подібні до життєвих. У цьому віці підлітки активно беруть участь у дискусіях, дебатах, із задоволенням виконують соціальні проекти.

Дуже тісно із соціальним пов'язана проблема громадянського виховання, адже формування громадянина є не лише результатом цілеспрямованої виховної діяльності, а й наслідком набутого соціального досвіду. Основною метою громадянського виховання є виховання в людині моральних суспільних ідеалів, потреби в діяльності на благо громадськості [2]. З огляду на зазначене, можна з упевненістю говорити, що шкільний курс історії відіграє важливу роль у формуванні особистості, свідомого й активного громадянина. Вивчаючи історію, учні глибше пізнають свій народ, знайомляться з його корінням, витоками духовності, з історією рідного краю. На жаль, аналіз підручників свідчить, що більший акцент робиться на труднощі та проблеми українського народу у боротьбі за свою незалежність, значно менше уваги приділяється культурним здобуткам, економічним та технічним досягненням. Усунути ці недоліки та зацікавити учнів історією свого народу вчителю допоможуть інтерактивні вправи, дискусійні прийоми роботи, нестандартні уроки, творчі та пошуково-дослідницькі завдання, метод проектів, екскурсії [7].

Підсумовуючи зазначене вище, можемо говорити, що уміння і навички, які сприяють становленню особистості, можуть і мають цілеспрямовано формуватися засобами історії як в урочний, так і в позаурочний час. Варто пам'ятати, що особистісний розвиток людини несе на собі віддзеркалення особливостей рідного народу, нації, що, безперечно, слід враховувати у процесі навчання та виховання.

Література

1. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Електронний ресурс] / А. С. Воронин – Режим доступу до словника : <http://didacts.ru/dictionary/>
2. Громадянське виховання [Електронний ресурс] : педагог. словн. / – Режим доступу до словника : <http://www.ped.vslovar.org.ru>
3. Кобзар Б. С. Класний керівник / Б. С. Кобзар. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2000. – 257 с.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) [Електронний ресурс] : веб-сторінка Інституту проблем виховання НАПН України. – Режим доступу : <http://ipv.org.ua/home/39-programa-vuhovanna-ditej.html>
5. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / Антон Семенович Макаренко. – М. : Правда, 1988. – 624 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] : веб-сторінка МОН України. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average>
7. Чигір С. П. Формування уявлень учнів про історію засобами урочної та позаурочної діяльності / С. П. Чигір // Матеріали Міжнародної наук. конф. [«Сучасні напрями викладання гуманітарних дисциплін у середніх та вищих навчальних закладах»], (Горлівка, 14-15 квітня 2011 р.) / Горлівський держ. пед. ін-т ін. мов. – Горлівка : Вид-во ГДПІМ, 2011. – Ч. 1. – С. 244-247.

Навка І. О.

Окунцов Б. П.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

ФОРМИ ТА МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ РОБОТИ ПО ФОРМУВАННЮ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ

Громадянська позиція – це активне і свідоме включення людини в справу політичного співтовариства, усвідомлення себе його громадянином, тобто його повноправним членом, готовність захищати інтереси політичного співтовариства, а саме держави, виконувати конституційні обов'язки, поважаючи при цьому права та свободи інших громадян.

Сьогодні наше суспільство здійснює революційний перехід до якісно нового стану розвитку. Студентська молодь – це покоління, яке повинне стати його головним об'єктом та рушійною силою. Державотворчі процеси, які нині відбуваються в Україні, на наш погляд, потребують якісного удосконалення форм і методів роботи по формуванню

громадянської позиції студентів. Це обумовлюється, насамперед, тим, що будівництво справжнього громадянського суспільства, справжньої демократичної держави можливе виключно за умов формування нового соціально-політичного мислення у молодій генерації педагогічних кадрів сьогодні.

Формування громадянської позиції студентів повинне йти в єдиному руслі з безупинним процесом формування національної свідомості і самосвідомості, як базових основ політичної свідомості. Остання детермінована безпосередньо політичним буттям, але на її зміст, рівень, стан впливають також соціально-економічні, національні, історичні та культурні особливості суспільства, а також глобальні, всепланетарні процеси.

Актуальність формування у студентів громадянської позиції обумовлюється особливою гостротою соціальних та політичних проблем України на тлі нестійких традицій демократії і плюралізму. У цьому сенсі проблема сформованої громадянської позиції особистості, або її відсутності може виступати одним з основних критеріїв сформованості громадянського суспільства. Сьогодні на рівені та особливостях громадянської позиції молоді не можуть не позначитися кризові явища як в нашому суспільстві, так і в цілому світі. Некритичне перенесення на наш національний ґрунт сумнівних цінностей сучасної масової культури Західного світу значною мірою деформували свідомість та психологію населення взагалі, а молоді – особливо. Все це не могло не призвести до зниження рівня політичної свідомості української молоді та недостатнього розвитку її громадянської позиції.

В силу цього перед соціальними інститутами суспільства і, особливо, системою освіти постають складні задачі виховання у молоді високої моральності, громадянськості, патріотизму, відчуття відповідальності за долю України. Навчальний заклад, окрім просвітницької, навчальної функції виконує й виховну функцію, формуючи активного, корисного для суспільства громадянина. І саме освітні установи, у першу чергу, повинні бути орієнтованими на створення умов для становлення громадянськості в освітньому просторі підростаючого покоління. Формування громадянської позиції студентів здійснюється протягом усіх років навчання у ВНЗ в процесі викладання таких дисциплін, як соціологія, політологія, основи права. В межах даних дисциплін викладачі пропонують студентам такі поняття, як «демократія», «громадянське суспільство», «правова держава», «політична толерантність», «відповідальність перед народом» та ін.

Особливе значення в навчально-виховному процесі має розвиток активних методів навчання : проблемно-ситуаційних завдань, диспутів, діалогів, дискусій, виступів на конференціях. Ці форми діяльності створюють умови роботи студентів, близькі до життєвої практики, допомагають сформувати атмосферу високої вимогливості,

активності і свободи для вияву творчої особистості. Через свідомість студентів проходить великий потік інформації, вони набувають навичок колективної діяльності, активної поведінки, формування своєї самосвідомості.

У процесі формування громадянської позиції студентів необхідно враховувати їх індивідуальні особливості, допомагати самостійно висловлювати свої політичні погляди на проблеми українського суспільства та світового співтовариства в цілому. Тобто освіта використовується як інструмент в вихованні особистості студента, яка ототожнює себе з певним режимом, ідеологією, територією чи національною ідеєю.

Студентам закладається розуміння того, що задля того, щоб сформувати свою громадянську позицію тобто, дійсно бути громадянином своєї країни, потрібно знати та розуміти, як працюють державні інститути, дотримуватися певних норм поведінки, які діють у вільному суспільстві, побудованому на терпимості, справедливості, рівності його членів. Студенти розвивають свої інтелектуальні здібності і, перш за все, вміння аналізувати, приймати рішення, а також вміння донести до оточуючих свою думку та зрозуміти інших.

В ході викладання дисциплін викладачі повинні дотримуватися наступних методичних умов :

- інтеграція гуманітарного, суспільного та правового знання в змісті освітнього процесу;
- мотивація громадянського, правового, суспільно-політичного самовиховання студентів;
- реалізація суб'єктної громадянської позиції студентської молоді через групову та індивідуальну суспільно-політичну діяльність, волонтерський рух.

Молодь – це майбутнє України, але воно виростає з сьогодення і потрібно, щоб участь молоді у розбудові України була активною і конструктивною. Політична модернізація сучасного українського суспільства залежатиме, насамперед, від того, наскільки повно буде переборено відчуження молоді, у тому числі студентської, від суспільно-політичних інститутів.

Включення молоді в активний політичний процес стане можливим лише тоді, коли процес виховання громадянської позиції дасть змогу сформувати суверенну особистість – носія політичної культури громадянського типу. Це стане основною умовою політичної модернізації нашої країни, входження її до світової сім'ї цивілізованих народів.

УРОК ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРАВознавства

У процесі розвитку суспільства форми навчання змінювалися, однак, завдяки своїм позитивним властивостям, найпоширенішою залишається класно-урочна система, основною організаційною формою якої є урок.

Урок акумулює змістову, процесуальну та результативну функції. На загальнодидактичному рівні особливості цієї форми навчання вивчали Н. Волкова, В. Кукушин, І. Малафійк, В. Онищук, С. Пальчевський, О. Савченко, М. Фіцула та ін. Проблематика уроку була і в центрі уваги фахівців з методики навчання правознавства. Серед них : Б. Андрусишин, А. Гуз, О. Крапанева, О. Певцова, І. Усенко та ін. Однак, комплексного дослідження уроку як форми організації навчання правознавства проведено не було, чим і обумовлена тема нашої роботи.

У методиці навчання правознавства урок визначають як : логічну одиницю правового курсу (О. Певцова) [3, с. 121]; динамічну і варіативну форму організації процесу цілеспрямованої взаємодії визначеного складу учнів і вчителя, що охоплює зміст, методи, засоби навчання і систематично застосовується для вирішення завдань правової освіти, розвитку, виховання у процесі навчання (О. Крапанева) [2, с. 65].

З позицій такого підходу урок правознавства утворює єдність його системних показників, якими є : вчитель правознавства; учні; зміст курсу правознавства; система методів, прийомів та засобів, які використовуються на уроці; мета і результати.

Урок одночасно є і цілісним утворенням, і частиною навчального процесу як більш складної системи. Кожний з них і тематично, і змістово впливає з попереднього і закладає основу для наступного. Такий взаємозв'язок уроків забезпечує поступальний рух до кінцевої навчально-виховної мети. Виходячи з цього, Б. Андрусишин та А. Гуз розглядають урок як діалектичний феномен [1, с. 116].

Урок правознавства повинен відповідати організаційним, дидактичним, психологічним (психолого-фізіологічним), етичним, виховним, санітарно-гігієнічним вимогам. Серед них наступні: врахування закономірностей процесу навчання, реалізація на уроці діяльнісного та компетентнісного підходів, всіх дидактичних принципів; тема уроку визначається відповідно до навчальної програми та календарно-тематичного плану вчителя; триєдина мета уроку та відповідні завдання мають бути чітко визначені, взаємопов'язані та взаємоузгоджені, спрямовуватися на досягнення головної мети курсу; зміст уроку визначається відповідно до вимог навчальної програми та

цілей уроку з урахуванням рівня підготовки учнів, має бути якомога тісніше пов'язаний з сучасними реаліями, процесами та явищами, що відбуваються в найближчому оточенні учня та у суспільстві в цілому; урок повинен мати достатньо динамічну структуру відповідно до теми, мети і завдань, змісту; урок має бути тематично і змістово цілісним і завершеним; кожний урок має посідати певне місце в системі уроків правознавства, виходячи з його теми та змісту, з його значення для формування системи правових знань, умінь і навичок учнів, правових предметних компетенцій; урок має бути тісно пов'язаним з попередніми та наступними уроками; використання внутрішньо-предметних і міжпредметних зв'язків; оптимальне використання часу на уроці; використання на уроці найбільш раціональних методів, прийомів, засобів навчання, їх поєднання, по чергове використання, варіювання у ході уроку з метою активізації пізнавальної діяльності учнів; оптимальне технічне та дидактичне забезпечення уроку; систематичне проведення контролю навчальних досягнень учнів; оптимальне поєднання різних форм індивідуальної, групової, колективної, самостійної роботи учнів; оперативний зворотний зв'язок; формування мотивів навчальної праці, створення для учнів умов успішного навчання, атмосфери доброзичливості, активної творчої праці; повний контакт у взаємодії вчителя та учнів, педагогічний такт, оптимізм; урок повинен бути емоційним, викликати інтерес до навчання, виховувати потребу в знаннях; темп і ритм уроку мають бути оптимальними, дії учнів та вчителя завершеними; урок має бути професійно спрямованим; урок має позначатися дотриманням : навчально-трудової дисципліни; температурного режиму, провітрювання приміщення, в якому проводиться урок; вимог щодо освітлення, правильної робочої пози учня, відповідності шкільних меблів зросту учнів.

Процес навчання – багатокомпонентна та багатofакторна система, отже, урок як основна форма навчання, залежно від мети та завдань уроку, етапу навчання, особливостей навчального матеріалу та його засвоєння тощо, може бути проведений по-різному. Різноманітність типів уроків обумовила необхідність їх класифікації за різними критеріями : етапами навчального процесу (стадіями навчання), основним способом проведення тощо. Одним з найбільш поширених в педагогічній теорії та зручним для практичного застосування є поділ уроків на такі типи: засвоєння нових знань; засвоєння вмінь і навичок; комплексного застосування знань, умінь і навичок; узагальнення та систематизації знань; перевірки, оцінки та корекції знань, умінь і навичок; комбінований урок (В. Онишук) [4, с. 69].

Враховуючи співвідношення структурних частин навчання та дидактичну мету, О. Певцова визначила такі типи уроків правознавства: вступний, вивчення нового матеріалу, комбінований, контрольний, узагальнюючого повторення [3, с. 126-136]. Б. Андрусишин та А. Гуз

за характером діяльності вчителя та учнів на уроці виділили : урок подання вчителем нового навчального матеріалу (шкільна лекція), заняття лабораторного типу (семінари); повторювально-узагальнюючий урок; підсумкова співбесіда, заліковий урок [1, с. 120].

На нашу думку, оптимальною є класифікація уроків правознавства за дидактичною метою. Відповідно до цього критерію ми виокремили :

- урок вивчення нового матеріалу (засвоєння нових знань). Дидактична мета – ознайомлення з новими фактами, поняттями, встановлення закономірностей, причинно-наслідкових зв'язків тощо; спрямовується на сприймання, осмислення, розуміння та усвідомлення нових знань;
- урок застосування знань і формування умінь. Дидактична мета – застосування знань та формування загальнонавчальних і предметних умінь і навичок;
- урок узагальнення та систематизації знань і вмінь. Дидактична мета – виявлення істотних взаємозв'язків між елементами знань, введення вивченого в систему раніше засвоєного;
- урок контролю і корекції знань і вмінь. Дидактична мета – виявлення якості (глибини, міцності, гнучкості тощо) знань і вмінь, що характеризує стан (рівень) засвоєння учнями логічно завершеного блоку навчального матеріалу;
- комбінований урок.

На вибір типу уроку правознавства суттєво впливають різні фактори : загальний рівень юридичної і методичної підготовки вчителя правознавства, наявність певних засобів навчання, рівень здібностей учнів класу, сам зміст юридичного матеріалу тощо.

Література

1. Андрусишин Б. І. Методика викладання шкільного курсу «Основи правознавства» : [підручник] / Б. І. Андрусишин, А. М. Гуз. – К. : Знання, 2008. – 301 с.
2. Крапанева Е. М. Теория и методика обучения праву : Учеб. пособие. / Е. М. Крапанева. – Екатеринбург : Издат-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 166 с.
3. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : [учебник для студентов высших учебных заведений] / Е. А. Певцова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
4. Онишук В. А. Урок в современной школе : [пособие для учителей] / В. А. Онишук. – М. : Просвещение, 1981. – 191 с.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ВНЗ І ШКОЛІ

Карацюба Р. О.

*Горлівська загальноосвітня школа
I-III ступенів № 49*

СУЧАСНИЙ УРОК ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Коли йдеться про сучасний урок літератури, про виховання в учнів активної життєвої позиції, їхньої готовності до самостійного трудового життя, змістова наповненість та ідейна спрямованість кожної навчальної години набуває особливого значення.

Художні твори дають великі можливості для виховання духовно багатой особистості, але ці можливості не завжди реалізуються. Зниження читацької активності, пасивність старшокласників на уроках, слабка зацікавленість в літературі є наслідком пасивно-споживацького ставлення учнів до мистецтва. Бурхливий розвиток засобів комунікації призвів до того, що тепер учитель – не єдине джерело інформації, як було раніше.

Учень-старшокласник сам прагне зрозуміти себе, випробовувати в різних видах діяльності, самовдосконалюватися і йому необхідно дозволити вільно розмірковувати, робити припущення, встановлювати їх очевидність, щоб залучити до співпраці, співтворчості. Лише особистісно-орієнтований урок можна вважати сучасним, таким, що розвиває в учнів фантазію, натхнення, ініціативу, нестандартність, наявність власної точки зору. Тут педагог виступає організатором процесу навчання, лідером, своєрідним режисером, що спрямовує роботу учнів, допомагає у пошуках шляхів розв'язання проблеми, націлює, в жодному разі не даючи готовий матеріал.

В основі сучасного уроку літератури в контексті особистісно-орієнтованого навчання є принципи співробітництва, діяльнісна основа, індивідуально-диференційований підхід, розвиток навичок цілевизначення, планування, організації, рефлексії, оцінки, корекції, постійна ситуація вибору для учнів (рівня прагнень, змісту освіти, темпу навчальної діяльності, виду завдань, способу опрацювання матеріалу) [3, с. 4-5].

Найефективнішими з погляду досягнення цілей особистісно-орієнтованого навчання є активні й інтерактивні технології [2, с. 20-22]. Інтерактивні уроки часто проводити не зовсім реально, оскільки підготовчий процес є досить тривалим. А от застосовувати інтерактивні методи на звичайних уроках — справа потрібна, цікава, перспективна.

Налаштовує на активну діяльність учнів-старшокласників використання графічних організаторів, прийомів : «Кубування», «Прес», «Броунівський рух», аналіз самостійно обраної поезії за інтерактивною технологією «Мозаїка», «Дерево рішень», «Діаграма Вена», «Матриця» тощо. Виконуючи завдання такого типу, учні також засвоюють матеріал і через опорні логічні схеми, які утворюються в результаті роботи.

Одне з найважливіших сучасних умінь учня – це вміння кодувати великий обсяг інформації, вибудовувати логічні ланцюжки для міркування, а значить, оволодівати новими способами діяльності, чого так не вистачає в багатому великим об'ємом інформації світі. Учні й самі із задоволенням складають опорні схеми, навіть схематично занотовують зміст прочитаних творів, яких передбачено багато, й іноді просто неможливо запам'ятати імена, власні назви з усіх творів, що розглядаються в 9-11 класах і включені до програми ЗНО. Це не тільки допомагає закласти певний рівень знань, а й добре розвиває пам'ять, мислення, увагу.

Окрім широкого застосування активних та інтерактивних форм учнівської діяльності, особистісно-орієнтований урок вирізняється з-поміж інших обов'язковою наявністю в його структурі етапів мотивації, цілевизначення, рефлексії й оцінювання [3, с. 8-10].

Мотивація. Щоб домогтися активності учнів, вчитель мусить зробити виучуваний матеріал особистісно значущим для учня. Так, для вивчення творчості І. Франка мотивацією стане й бажання учнів поділитися здобутою інформацією, і прагнення дізнатися більше про поета, якого люблять рідні, і попереднє ознайомлення з його творами (багато поезій його стали піснями й популярні в Україні сьогодні).

Цілевизначення. Уже на самому початку опрацювання теми учень має дістати точну й конкретну відповідь на кілька запитань : Навіщо йому потрібен виучуваний матеріал? Які конкретні знання й уміння він здобуде після його опрацювання? Як і коли перевірятиметься їхній рівень?

Очікувані результати. На основі вивчення теми (після уроку) учень повинен чітко знати, що він зможе : пояснити..., розкрити..., назвати..., схарактеризувати..., визначити..., дискутувати..., аргументувати..., дати власну оцінку, обґрунтувати своє ставлення до..., проаналізувати... тощо.

Упродовж обов'язкової рефлексії в кінці уроку учні обговорюють хід роботи, аналізують здобуті результати, труднощі й шляхи їх подолання, досягнення намічених цілей, участь кожного в спільній діяльності, осмислюють свої відчуття, порівнюють їх з відчуттями й міркуваннями однокласників. Результати рефлексії, як і цілі уроку, відображаються в учнівських зошитах.

Як елемент рефлексії, можливе заповнення анкети : «На заняттях з української літератури я дізнався ... зрозумів ... навчився ... Найбільший мій успіх — це ... Найбільші труднощі я відчув ... Я не вмів, а тепер

умію ... Я змінився ... Надалі я хочу...»

Якщо попередньо морально налаштувати школярів, допомогти їм чітко усвідомити, на що спрямовувати основну увагу, можна також запропонувати в кінці семестру і протягом навчання невеликі письмові роботи на кшталт : «Мої успіхи», «Мій сьогоднішній день», «Сьогоднішній урок літератури», «Заради чого я навчаюсь».

Проводити рефлексію, як показує практика, інколи буває найважче. Щоб навчити аналізу діяльності, наприкінці уроку чи спеціально зупинивши його, варто запропонувати школярам проаналізувати власну діяльність : етапи (крок за кроком), використані прийоми й мислительні операції, труднощі, які виникали, і як вони переборювалися : що ми робили? як ми це робили? навіщо ми це робили? чому саме так робили?

Для вироблення навичок оцінювання добре прислужиться взаємоперевірка домашніх завдань, рецензування усних відповідей, письмових робіт однокласників. Поряд із традиційною оцінкою в умовах особистісно-орієнтованого навчання значної ролі набувають такі форми оцінювання, як бал, місце в рейтингу, а також якісне (словесне) обґрунтування оцінки. А ще складаються діагностичні карти, освітні характеристики, «портфель досягнень». Загалом же оволодіння навичками оцінювання й самооцінювання, гласність оцінки зменшують конфліктність навчання, суб'єктивізм, створюють ситуацію успіху, формують позитивну Я-концепцію особистості.

Вболівання за результати своєї праці орієнтує сучасного вчителя на безперервний пошук шляхів оптимізації, інтенсифікації навчально-виховного процесу. Кожен педагог шляхом творчого експерименту, постійної практики підбирає саме ті, які б сприяли ефективності навчання школярів, розвивали в них пізнавальну активність, стимулювали продуктивне мислення, адже це є запорукою формування цілісної особистості.

Література

1. Жаровська Н. Нові педагогічні технології. Метод проектів на уроці української мови та літератури/ Н. Жарковська, Т. Муляр. – Тернопіль-Харків : Ранок, 2010.
2. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004.
3. Фасоля А. М. Особистісно зорієнтоване навчання : цілепокладання, рефлексія, оцінка // А. М. Фасоля / Українська мова та література. – 2004. – № 7. – С. 3-17.

АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В РУСЛІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Стаття дає розгорнутий аналіз особистісно – орієнтованого навчання в руслі сучасного навчально-виховного процесу, подає методичні рекомендації щодо організації та проведення уроку української літератури в контексті особистісно-орієнтованого навчання.

Формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка вільно володіє вміннями та навичками, комунікативно виправдано користується засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності, – ось основне завдання вчителів-словесників [1, с. 124]. Це й зумовлює зміни у методиці викладання як української мови, так і літератури.

Проблему впровадження особистісно-зорієнтованої, інтерактивної системи, розвивального навчання, їх технологію досліджували відомі психологи, науковці (Л. Варзацька, С. І. Подмазін, О. Пометун, В. Зінченко та ін.).

Висновки цих досліджень є вагомими для розуміння складного процесу побудови особистісно-зорієнтованої моделі взаємодії «учитель – учень» і дають змогу швидше запровадити досягнення науки в практику, більш точно зрозуміти, як саме побудувати конкретний урок української літератури, який би відповідав вимогам особистісно зорієнтованої освіти; урок, на якому пріоритетною є самобутність дитячої особистості [3, с. 4].

Актуальність даної теми посилюється необхідністю подолати уніфікований, унітарний підхід до навчально-виховного процесу, враховуючи інноваційні ідеї, національні традиції української методичної науки і педагогічної практики як минулого, так і сучасного.

Постає запитання : яким же має бути сучасний особистісно-зорієнтований урок? Які вимоги до уроку та до вчителя, що працює в системі «навчання для дитини»? Передовсім, які особистісні якості має розвивати та формувати урок? Якими б ми хотіли бачити своїх учнів у дорослому житті?

Духовно багатими, національно свідомими, толерантними, здатними критично мислити, творчими особистостями, щасливими й успішними людьми.

Для цього вчителю на уроці необхідно :

- залучати дітей до багатства рідного слова, розуміння глибокого змісту творів української літератури, виявлення національної духовності, моралі та культури;

- створювати позитивний настрій на роботу і під час неї;
- враховувати, що на навчання впливають два основних фактори – це стан і стратегія;
- підтримувати найменші зрушення, поважати нерозуміння й незнання;
- враховувати індивідуальні психолого-фізіологічні особливості дітей даного шкільного віку;
- створювати проблемні ситуації та пролонговані (продовжені) проблемні ситуації; вчити не тільки запам'ятовувати, а й досліджувати і навіть відкривати;
- поєднувати візуальну, слухову та кінестетичну діяльності;
- формувати вміння самостійно здобувати знання;
- заохочувати прагнення учнів знаходити свій спосіб роботи з матеріалом; не лише застосовувати певний запас знань, а й творчо підходити до розв'язання різних життєвих завдань.

Завдання вчителя – навчати кожного учня на відповідному рівні.

Учитель розпочинає урок із забезпечення емоційної готовності, формування позитивної установки :

– Хочу побажати вам сьогодні радісних і теплих зустрічей із відомим автором, головними персонажами зазначеного художнього твору, які допоможуть вам на уроці зрозуміти актуальні питання сьогодення. Чому радісних і теплих – спробуйте відповісти наприкінці уроку.

Далі – опора на суб'єктний (життєвий) досвід учнів, тобто ціннісно–сміслові ставлення до виучуваного;

– Є слова, які приємно вимовляти : вони добрі, лагідні, милозвучні. Запишіть слова, які з позитивного боку характеризують даний персонаж.

Саме під час осмислення матеріалу відбувається виокремлення значущої інформації і відкидання другорядного. Тому так важливо допомогти дітям у цьому та навчити згортати інформацію у схеми, таблиці, чіткі визначення; навчити писати сенкани, складати інформаційне гроно, порівняльну характеристику героїв, визначати крилаті вислови в творі, здійснювати вибіркового аналіз поданого уривку з тексту, тощо.

При цьому згорнута інформація не супроводжується згортанням мислення та уяви, а, навпаки, стимулює, бо тепер існує потреба в заповненні порожнеч між значущими (релевантними) ключовими віхами [4, с. 87]. Наприклад, складання моделі життєустрою за Шевченковою поезією «Садок вишневий коло хати» й порівняння цієї гармонії з навколишнім світом (тут і ціннісно-сміслові ставлення, і формування світогляду, і вміння аргументувати, висловлювати власні думки).

– Розглянемо поетику, секрети майстерності цього твору. Про що він? Т. Шевченко закарбовує людську модель життєустрою. Її сутність – у родинному ладі, гармонійному взаємозв'язку людини з довкіллям і Богом, у зрівноваженні двох форм буття – духовної і матеріальної.

– Чи може людина бути щасливою без злагодженості цих двох форм?

Лише поставивши дитячу особистість у центр усієї діяльності, можемо говорити про якісну освіту.

Реалізації особистісно-зорієнтованого навчання сприяють на уроці завдання учням творчого характеру, які допомагають розкрити внутрішній потенціал дитини : написання листа головному герою, складання порівняльної характеристики (за цитатним планом) головних героїв, складання карти-схеми подорожі або місцеперебування головних героїв, написання продовження твору (фан – фіку), театральна постановка уривків або всього твору, зустріч із автором, дослідження життєвого шляху автора свідками його долі, тощо. Індивідуальна або групова робота за поданим проектом (літературна кав'ярня, заповнення читацького щоденника – спостереження, проект програми самореалізації особистості, літературна вікторина, захист проекту за поданим алгоритмом, тощо).

Отже, особистісно-зорієнтований урок починається й закінчується пошуками відповідей на запитання : – Навіщо це мені? – Що я знаю про це? – Що нового я дізнався на уроці? – Яке це має значення для мене? – У чому я змінився? – Як і де я можу застосувати набуті знання та вироблені вміння?

Технологія сучасного уроку вимагає системного підходу. Тому, приступаючи до вивчення нової теми з учнями, потрібно визначати типи уроків та форми роботи, «психологію» уроку, виокремлювати деталі та проводити корегування. Педагог сьогодні не стільки той, хто вчить, скільки той, хто розуміє і відчуває, як дитина вчиться. У цьому – завдання новітньої парадигми педагогіки.

Література

1. Інноваційні технології та сучасний урок літератури / упорядник І. Кузьменчук. – К. : Вид. Дім «Шкільний світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. – С. 123-127.
2. Куцевол О. Портрет творчого вчителя літератури // О. Куцевол / Дивослово. – 2007. – № 1. – С. 24-30.
3. Панчук О. Особистісне зростання учнів при вивченні української словесності : аспекти педагогічного забезпечення // О. Панчук / Вивчаємо українську мову та літературу. – 2009. – № 31. – С. 4-7.
4. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання / О. Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – С. 87-93.
5. Фасоля А. Азбука особистісно зорієнтованого навчання // А. Фасоля / Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2004. – № 4. – С. 62-68.

ТЕХНОЛОГІЇ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Важливу роль нині відіграє шкільна літературна освіта, яка покликана сформувати особистість, здатну репрезентувати себе, адаптуватися до різних життєвих ситуацій, обстоювати власну точку зору та гідність; ініціативну, активну, наполегливу і, водночас, співчутливу та милосердну. Значною мірою цього можна досягти шляхом залучення дитини до читання, формування її читацької культури та читацької компетенції. Учитель літератури, як зазначає проф. Ісаєва О. О., зможе сформувати читацьку компетенцію учнів тільки у процесі вирішення цілого комплексу завдань, серед яких важливе місце посідають уміння працювати з художнім текстом [1, с. 14].

Яким же чином домогтися, щоб шкільний аналіз художнього твору став процесом зацікавленого вмотивованого пошуку, щоб читацькі вміння учнів стали водночас засобом не лише успішного вивчення ними літературного твору, а й їхнього особистісного розвитку?

Щоб вирішити цю проблему вчитель літератури повинен чітко виконувати два головних завдання : допомогти учням досягнути літературний твір, зрозуміти авторський задум і пов'язані з ним життєві цінності та засвоїти способи художнього пізнання. Інакше кажучи, перед вчителем-філологом завжди постає проблема врахування змістового й формального аспектів навчання, спеціального формування в учнів умінь аналізувати художні твори. Ефективним засобом і формою такого формування все активніше визнаються педагогічні технології, які стверджують провідну роль спеціально організованого навчання у цілеспрямованому розвитку особистості.

Нині поняття педагогічних технологій широко вживається у педагогічному лексиконі, проте в їхньому розумінні та застосуванні існує безліч трактувань. Наведемо деякі з них :

Педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних настанов, які визначають спеціальний набір та komponування форм, методів, способів та прийомів навчання, виховних засобів, це організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [8, с. 321].

Педагогічна технологія – це змістова техніка реалізації навчального процесу [6, с. 118].

Педагогічна технологія – системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей [7, с. 32].

Запровадження педагогічної технологізації у процес навчання літератури в школі дає змогу вчителю зосередитися на структурі навчальної діяльності, тісно пов'язавши розумові дії учнів із відповідними складниками твору, орієнтуючись на його цілісне сприйняття й особистісне засвоєння; уникнути невмотивованої побудови навчальних ситуацій та дібраних інтуїтивно засобів їхньої реалізації. Нам необхідно відходити від засилля репродуктивних методів, від механічного запам'ятовування епізодів, деталей тексту, характеристик персонажів, розрізнених художніх особливостей, моралізаторських настанов та сентенцій. Адже ще А. С. Макаренко слушно зауважував : «Наше педагогічне виробництво ніколи не будувалося за технологічною логікою, а завжди за логікою моральної проповіді» [9, с. 440].

Часто у шкільній практиці штучно розриваються два взаємозв'язаних аспекти вивчення літератури – змістовий та формальний, унаслідок чого увага зосереджується на значенні самого твору, його виховному потенціалі, а процес його осягнення залишається другорядним. Основним у нашій школі довгий час було засвоєння учнями певної суми знань без достатнього зв'язку з уміннями їх здобувати, хоча всім добре був відомий вислів В. О. Сухомлинського : «Навчити не можна, можна лише навчитися» [5, с. 268].

У процесі аналізу художнього твору, осягаючи його зміст, учні, передовсім, працюють над усвідомленням елементів його художньої форми. Залежно від того, які саме компоненти форми досліджуються у процесі аналізу, розрізняють його відповідні шляхи. Кожен шлях аналізу має властиву тільки йому методику та концепцію проведення, включає особливу систему завдань і запитань, вирішення яких веде читачів до розуміння складників тексту. Саме тому кожен із шляхів аналізу потребує від вчителя складання спеціальних програм розумових дій, спрямованих на засвоєння прочитаного і вироблення в учнів умінь це виконувати.

Аналіз художнього твору в школі має конкретну мету : сформувати в учнів наукове поняття про його зміст і форму, їхній взаємозв'язок, через вироблення навичок різних шляхів аналізу, усвідомлення відносно стійких їхніх одиниць; розвинути здатність до власної інтерпретації прочитаного; сформувати творчу гармонійно розвинену особистість у процесі осягнення мистецтва слова.

Для успішного аналізу художнього твору необхідно виробити його процедуру, визначити певні принципи. Так, шкільний аналіз літературного твору реалізується на таких основних загальновідомих дидактичних принципах : принципі єдності форми та змісту, принципі історизму, принципі типологізму, принципі художності.

Навчально-технологічна ж концепція аналізу художнього твору в школі передбачає врахування ще й таких принципів : тривимірність навчальної моделі літературного аналізу (єдність ціннісних орієнтацій,

літературних знань та правил діяльності учнів), єдність емоційного й логічного аспектів літературного аналізу (врахування специфіки осягнення явища мистецтва слова), єдність репродуктивних та евристичних прийомів роботи учнів (робота за зразком та алгоритмом: спочатку використовуються алгоритми, які вказують учням на послідовність виконання розумових операцій), проєктованість та керованість навчального процесу на уроці літератури (реальна трансформація педагогічних ідей у практику), неперервність розвитку в учнів умінь аналізувати художні твори (систематичне поповнення й оновлення в учнів літературних знань і читацьких умінь) [4, с. 198].

Підсумовуючи, зазначимо :

1. Важливим напрямком сучасної методичної науки є технології навчання, які спрямовані на формування в учнів умінь аналізувати художні твори, сприяють повноцінному засвоєнню їхнього змісту та форми, оскільки більш тісно зв'язані з розробкою процедури виконання пізнавальних операцій.

2. Технологію розуміємо як системний метод проєктування, реалізації й оцінки ефективності конкретної навчальної ситуації на основі багаторівневої та цілеспрямованої взаємодії вчителя та учнів.

3. Компонентами технологізованого навчання літератури є : ключові проблеми шкільної літературної освіти, мотивація навчальної діяльності, типи і структура читацьких умінь, вироблення відповідних навчальних завдань, правила та умови їхнього виконання.

4. Реалізація технологій аналізу художніх творів у школі сприяє ефективному формуванню розвиненої читацької компетенції учнів.

Література

1. Ісаєва О. О. Організація та розвиток читацької діяльності школярів / О. О. Ісаєва. – К. : Ленвіт, 2000. – 183 с.
2. Мірошніченко Л. Ф. Методика викладання світової літератури в серед. навч. закл. / Л. Ф. Мірошніченко. – К. : Ленвіт, 2000. – 240 с.
3. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в серед. навч. закл. / Є. А. Пасічник. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
4. Ситченко А. Л. Навчально-технологічна концепція літературного аналізу / А. Л. Ситченко. – К. : [б.в.], 2004. – 301 с.
5. Сухомлинський В. О. Про розумове виховання / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : В 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 206-300.
6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
7. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
8. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев : Учебн. пособие. – М. : ЮРАЙТ, 2000. – 523 с.
9. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа, 1973. – 508 с.

ВИКОРИСТАННЯ ОПОРНИХ СХЕМ-КОНСПЕКТІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МИСЛЕДІЯЛЬНИСНИХ ТА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Сучасний урок літератури, побудований з урахуванням особистісно орієнтованого навчання, вимагає від учителя переосмислення пріоритетів, певних методів спілкування на уроці, прийомів і видів навчальної діяльності. Тому закономірно, що перевага останнім часом віддається розвиткові творчих здібностей на уроці і таким методам роботи, як різноманітні рольові ігри, «мозкова атака», дослідницькі види діяльності. Головне завдання учителя – розвивати природні здібності і створювати сприятливі умови для навчальної діяльності учня.

Досвід використання опорних схем під час аналізу художнього твору використовується багатьма відомими педагогами : Лазаревою В. А., Волощук Е. В., Любимовим О. І., Буряк С. Д., Островою Г. О.

Опорна схема-конспект (далі – ОСК) з літератури має сприяти кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, оскільки до цього процесу підключаються зорові рецептори, які дають можливість «бачити» смислову структуру кожної частини і всього тексту в цілому. Вчителю ОСК допоможе дотримуватися послідовності у викладі навчального матеріалу. Щоб забезпечити ефективне використання схем, треба навчити учнів працювати з ними на уроці і вдома, складати їх самостійно. Ця робота сприятиме виробленню вмінь і навичок аналізувати текст, структурувати його, систематизувати, узагальнювати, кодувати навчальний матеріал у вигляді схематичних опор [4, с. 4].

У чому полягає специфіка використання опорної схеми-конспекту на уроці літератури? Перш за все, ОСК дозволяють подолати традиційний бар'єр у ставленні учнів до теорії літератури. Схематизація літературознавчих відомостей дозволяє перетворити теоретичні поняття в своєрідний інструмент для досягнення літературного твору. Крім того, ОСК дозволяє не тільки представити матеріал системно, у внутрішніх взаємозв'язках його частин, але й залучає учнів до активної участі у створенні нового, до роботи з текстом. Це і інтелектуальна задача, і ефективна робота з розвитку мовлення у самому важкому для учня – науковому стилі.

Отже, головною метою для філолога є розвиток творчого підходу до уроку. Такий підхід припускає при чергуванні методів навчання знизити стомленість, підвищити інтерес до предмета. Учнів, звичайно, приваблює новизна, несподіванка, елементи гри на уроці. Опорні і логічні схеми не є головною, визначальною частиною уроків літератури.

Це усього лише опора, яка дає можливість уникнути одноманітності, стимулює пізнавальну діяльність, залучає всіх учнів до спільної роботи, формуючи навички самостійної інтерпретації тексту. Даючи учням право на свою думку, ми відкриваємо перед ними безмежні можливості для самостійного пошуку істини.

Особливістю даного підходу до вивчення літератури є те, що учень відразу ж, на первісному етапі роботи, вводиться в теорію : одержує уявлення про текст, як про структуру, учиться виявляти його основні елементи, бачити взаємозв'язок подій. Одні з досліджуваних творів можуть дати прекрасну можливість освоїти з учнями різні види систем образів, інші – способи розкриття автором внутрішнього світу героя (додаток 1), його еволюцію (додаток 3), треті – роль композиції і сюжету у втіленні ідеї письменника. Виходячи з цього, будуються схеми аналізу художнього твору. Опорні схеми – це «ключі» для вчителя, що допомагають ввести учнів у текст твору. Поступово звикаючи дивитися на текст як на визначену систему, розуміти зміст знаків цієї системи, учні самі освоюють такий підхід, користуються ним, «винаходять» власні «ключі».

Робота з ОСК дозволяє зіставляти, порівнювати, протиставляти різні дані, а саме за допомогою логічних операцій здійснюється узагальнення і засвоєння навчального матеріалу.

Можна, звичайно, побудувати урок на літературознавчому матеріалі і тільки. Але якщо жодна думка не доводиться дітьми самостійно і не аргументована за допомогою першоджерела – це порожній урок. Потрібно дати учневі право на свою думку. І в цьому випадку ОСК виконують роль орієнтира і стимулятора руху творчої думки.

Традиційна методика викладання літератури рекомендує після вивчення нового матеріалу проводити його закріплення у формі опитування з місця, виклику до дошки або повторення правил. Робота з ОСК ведеться інакше. Опорний конспект – це дидактичний засіб, у якому навчальний матеріал представлений стисло, у вигляді системи опорних слів, позначень, малюнків, що дозволяють відновити відсутні ланки інформації. Це, у свою чергу, розширює словниковий запас учнів і поліпшує їх мовленнєву культуру.

Домашнє завдання, що дається учням напередодні заняття за схемою, також має свої особливості. Учитель повинен заздалегідь продумати серію питань, над якими дітям прийдеться розмірковувати дома. Але вони не підбивають підсумок вивченню матеріалу, а випереджають його, є ключами до нього. Можна спочатку пред'явити всю ОСК як мінімальне знання, потім провести бесіду з питань, що припускають знання визначеного обсягу тексту. Вони і є головним методичним засобом. Перед учнями ставиться задача відповісти репліками героя художнього твору, його монологічними висловлюваннями, авторськими і філософськими відступами або описом його вчинку, характеру. Це

необхідно робити з уроку в урок, створюючи культ художнього тексту. При цьому діти вчаться аргументовано вести діалог, монолог; їх мова збагачується різноманітними граматичними структурами.

А можна вести роботу у певній логічній послідовності і будувати ОСК разом з учнями на уроці. Таку роботу краще проводити з учнями 5-8 класів при вивченні невеликих творів. Наприклад, ОСК «Система образів твору» або «Характеристика героя твору» (додаток 2).

Якщо відразу пред'являється вся ОСК учням, то на початку вивчення теми вона вивішується на дошці. Протягом наступних уроків цей комплект продовжує висіти на дошці, тому що він не тільки висвічує перспективу роботи над твором, але і створює у свідомості учнів зоровий образ теми в цілому, що вибудовує ланцюжок послідовних знань.

Важливість цього процесу особливо цінна при повторенні вивченого. Після того, як робота над ОСК завершилася, ця схема з дошки не знімається і разом з наступною продовжує використовуватися в роботі. І так до останнього конспекту. Так створюється цілісний образ усього досліджуваного тексту, що є однією з головних цілей використання ОСК.

Види ОСК :

1. ОСК всього твору. У ній може бути зазначена мета написання твору; особливості композиції (якщо є); тема і проблеми, що піднімаються автором; система образів твору.

2. ОСК до характеристики одного героя твору, однієї теми або проблеми.

Наприкінці кожної ОСК робиться висновок, якщо цього потребує схема. У схему можуть включатися цитати, якщо вони необхідні.

Кожна стрілка ОСК – це знання, яке має бути аргументованим або спростованим під час аналізу тексту.

Самим цінним при роботі з ОСК є формування вміння узагальнювати навчальний матеріал, виділяти головне, робити висновки, складати систему образів твору.

Таким чином, робота з ОСК на уроках літератури дозволяє вирішувати наступні задачі : знайомить учнів з текстом твору в цілому і забезпечує цілісний підхід до вивчення твору; учить визначати основну проблематику, сюжет, композицію і систему образів твору, узагальнювати і систематизувати навчальний матеріал, виділяти головне, робити висновки; розвиває словниковий запас, мову учнів, дозволяє учити дітей логічно мислити; збільшує творчі здібності учнів, логіку і критичність мислення, мовні уміння і навички; допомагає виявити особисте «Я».

Література

1. Любімов О. І. Шлях до творчості. Вивчення творів за опорними конспектами / О. І. Любімов // Російська мова та література в школі. – 1990. – № 1.

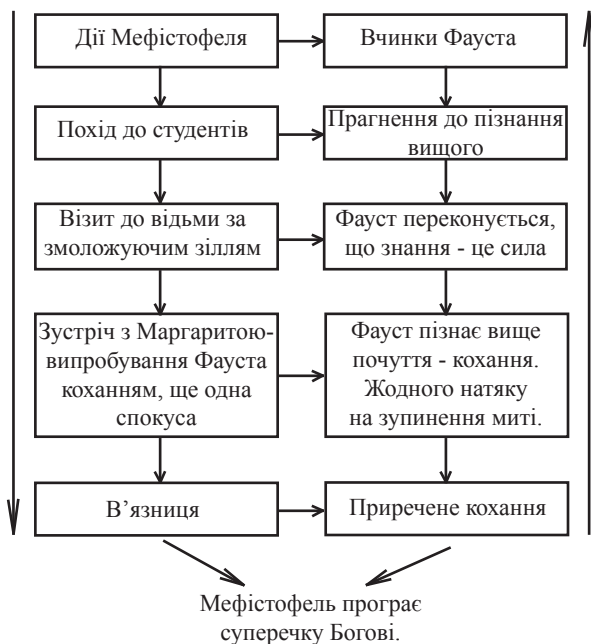
2. Богданова О. Ю. Методика викладання літератури / О. Ю. Богданова, С. А. Леонов, В. Ф. Чертов. – М., 1999.

3. Диханова Б. С. Міфи і реальність у шкільній літературній освіті: матеріали Всеросійської науково-методичної конференції / Б. С. Диханова – Голіціно, 1999.

4. Матюшкіна Т. В. Методика використання логічних схем-конспектів (ЛСК) на уроках зарубіжної літератури / Т. В. Матюшкіна // Зарубіжна література. – № 21-24 червень 2003.

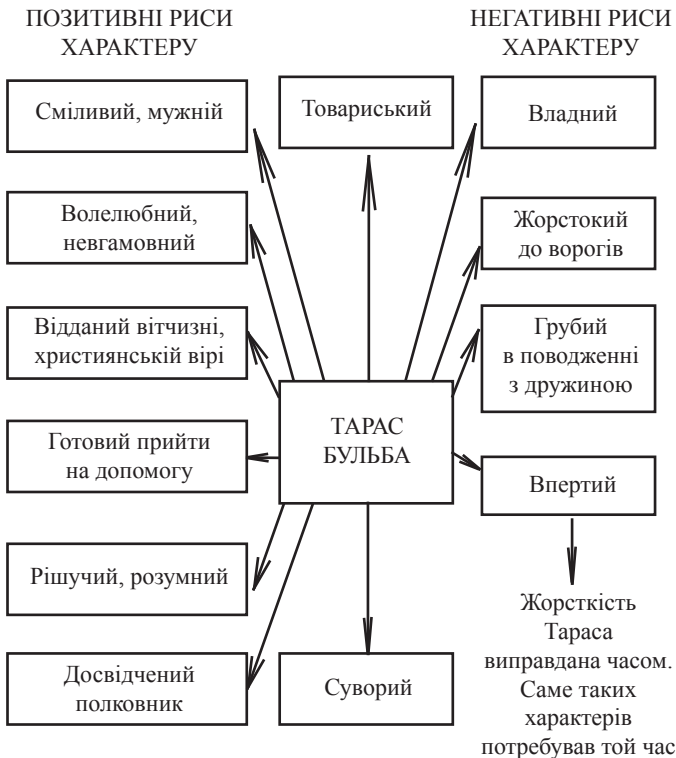
Додаток 1

ОСК «Боротьба добра і зла в душі Фауста» Гете. Трагедія «Фауст» (1831)



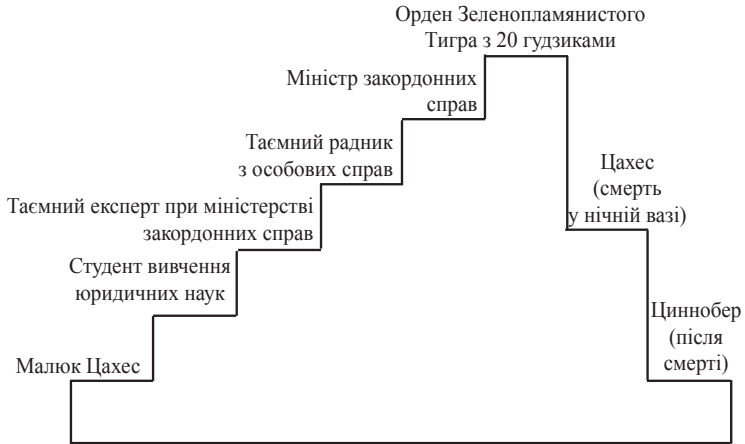
ВИСНОВОК : Фауст виявився вищим за будь-які суперечки. Він не зрадив своїй мрії про пізнання світу, не піддався спокусам Мефістофеля. Боротьба добра і зла в його душі завершується перемогою добра. Саме тому **ФАУСТ - ПЕРЕМОЖЕЦЬ!**

ОСК «ХАРАКТЕРИСТИКА ТАРАСА БУЛЬБИ»



Висновок : Тарас Бульба є втіленням найкращих рис запорізького козацтва, тому в його образі найбільш яскраво виражена національна ідея твору, утверджується самобутність українського характеру : «Та хіба знайдуться на світі такі вогні й муки, і така сила, що подужала б козацьку силу!»

ОСК «Шляхи кар'єри Цахеса-Циннобера»



Шуляр В. І.

Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

СУЧАСНИЙ УРОК ЛІТЕРАТУРИ : НООСФЕРНА СТРАТЕГІЯ

Проблема сучасного уроку літератури в умовах реформування освіти взагалі та освітньої галузі «Мови і літератури» зокрема потребує переосмислення стратегій конструювання моделей літературних занять і визначення відповідної тактики дій кожного суб'єкта. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного і компетентісного підходів [2].

Для реалізації означеного визначаємо ноосферну стратегію, яка допоможе об'єднати зусилля кожного суб'єкта в досягненні планованого кінцевого результату. Концепції ноосферної освіти розроблялися у своїх варіантах різними вченими (М. Гончаренко, Н. Маслова, С. Моторна, О. Субетто та ін.) на ідеях багатьох науковців : В. Вернадського, К. Цюлковського, М. Федорова, А. Чижевського, І. Пригожина. Поширеними є три концепції ноосферної освіти : московська (Н. Маслова), петербурзька (О. Субетто), українська (М. Гончаренко).

Кінець ХХ століття означений необхідністю звернення до екологізації життя в широкому розумінні. Ексцентрична парадигма життя через моделі відкритих систем соціуму, науки, освіти, людини пов'язана з процесами неперервного єднання індивідуального й колективного, інтелекту й духовності на основі екологічного (цілісного) мислення.

Це і є на сьогодні парадигма сфери розуму (ноосфери). Неминучість входження планети Земля в нову епоху – ноосферу як сферу розуму (за В. Вернадським) є вже очевидною. Сьогодні активно розробляються методики й технології, які враховують названий аспект.

Результату досягнемо, якщо конструювання моделі уроку/заняття з літератури відповідатиме таким складовим ноосферної освіти : формування двопівкульного мислення учня-читача; сприйняття та засвоєння літературно-мистецької інформації з різних каналів : зір, слух, дотик, нюх, смак; урахування індивідуальних здібностей учнів-читачів та збільшення контакту з учителем за багатьма каналами сприйняття; перенесення (матеріалізація) теоретичної інформації в образні схеми, моделі («образони» за Н. Масловою); робота в малих статичних і динамічних групах/парах; а також наявність комфортних приміщень із відповідним облаштуванням для проведення релаксаційних дій; навчальних програм за новітніми підходами, які побудовані за принципом цілісного розвитку мислення; спеціальних біоадекватних (природовідповідних) підручників і посібників.

Ноосферний урок/заняття з літератури, за нашим переконанням, передбачає природовідповідне виховання, навчання та розвиток, які спрямовані на формування цілісного мислення, здоров'язбережувальної компетентності, екологічної свідомості та духовно-моральної сфери особистості дитини-Я-читача.

З метою врахування природовідповідності суб'єктів педагогічного процесу та сучасного уроку літератури, побудови навчального процесу за позиціями ноосферної ідеології маємо зважити на фундаментальні дослідження українських і російських учених : М. Гончаренко (Харків) та Н. Маслової (Москва) [1; 3-5].

М. Гончаренко заклала основи пізнання валеології, де її вектор спрямовано від фізичної складової до вершини (духовної), тактика ж оздоровлення спрямована від вершини (духовної складової) до основи піраміди – соматичної (фізичного здоров'я) [1]. Учена запропонувала структурну модель людини, яка органічно накладається не тільки на предмет нашого дослідження та екстраполюється в систему уроку засобами предмета «Література». У названій моделі виділено складові здоров'я : духовна, психічна і фізична [1, с. 59].

Означений підхід дозволяє створити просторову матрицю уроку літератури (див. рис. 1), яка базується на законах функціонування людини та трьох завданнях його життя : виживання, репродукції, реалізації себе як особистості. Вектор пізнання має починатися зі складової «текстоцентризм», де кожен суб'єкт уроку літератури з'ясує для себе : що таке текст, який він є, що таке зміст і форма, що таке сюжет і сюжетні елементи і т. п. Наступна складова – «читацькоцентризм», передбачає пошук відповіді на питання «як» сприймати, аналізувати, інтерпретувати, висловлювати свою позицію, «точку зору» до описаного,

чи збігається вона в авторською тощо, щоб бути компетентним читачем. Важливо, щоб через художній твір людина/читач зрозуміла духовний і почуттєвий світ літературних персонажів, побачила фізичну (тілесну) красу літературного персонажу. А також змогла дати відповідь на питання : як на його наповнення впливає соціум, сім'я, колектив; яку систему цінностей закладено автором у тексті; які цінності сповідують персонажі, за якою житимуть і діятимуть учні-читачі – «дитиноцентризм».

Вектор «збагачення» Я-особистості читача розпочинатимемо з вершинної складової – «дитиноцентричної». Дитина має самостійно прийняти або/ї вибудувати таку систему цінностей, яка допоможе їй компетентно оцінювати літературно-мистецьке явище, одержувати естетичне задоволення від зустрічі з «нетлінною сутністю» художнього твору – «читацькоцентрична» складова. Потім рухатися знову до тексту, щоб по-новому «відкрити художній світ і світ-у-собі», щоб бути Людиною-Культури, яка здатна оцінити вітчизняну літературу/культуру й толерантно сприйняти інокультурні тексти.

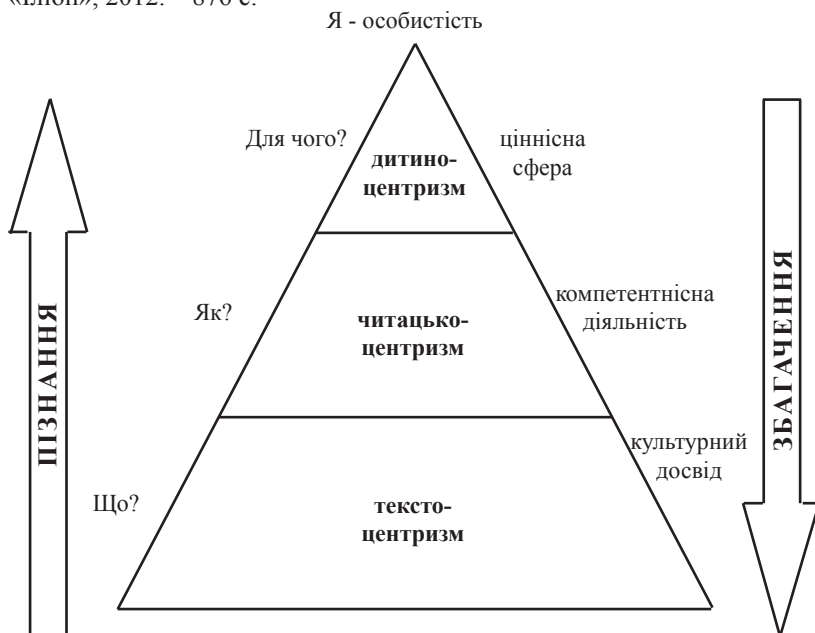
Яскравими прикладами в українській літературі є твори : «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», Панас Мирний й Іван Білик, образ Чіпки (життєвий вибір, самореалізація в типових й екстремальних життєвих ситуаціях); «Лісова пісня», Леся Українка, Мавка і Лукаш, мати Лукаша і Килина (висока духовність і буденний прагматизм); «Земля», Ольга Кобилянська, Михайло і Сава (людина і земля, злочин і кара, образи-антиподи), Марійка та Івоніка (уособлення цінностей народної моралі), Сава і Рахіра (духовна деградація); «Захар Беркут», Іван Франко, Захар Беркут, Максим, Мирослава, Тугар Вовк (патріотизм, повага до батьків, почуття вірності в коханні й дружбі); «Климко», Григорій Тютюнник (ідея самопожертви, морально-етичні уроки доброти, чуйності, турботи про рідних); «Дорогою ціною», Остап і Соломія (усвідомлення необхідності свободи для гармонійного розвитку, сила волі, необхідна для боротьби зі злом); «Тіні забутих предків», Іван і Марічка (пантеїзм світобачення, усвідомлення краси глибокого почуття кохання і деспотизму антигуманних звичаїв, ідея незнищенності кохання); «Тигролови», Іван Багряний, Григорій Многогрішний (вольовий характер у досягненні мети, непереборний оптимізм, віра в перемогу) та ін. Виокремлені ціннісні концепти є надідеєю уроку або літературної теми в цілому. Навколо них учневі-читачу можна вибудовувати власну модель цінностей як Я-особистості під впливом виявленої аксіологічної моделі життя письменника, літературного персонажа.

Отже, філософсько-освітніми векторами ноосферного уроку літератури є : філософія дитиноцентризму та читацькоцентризму школярів основної і старшої школи; комплексна синергетична парадигма співпраці суб'єктів уроків української літератури; компетентнісно-діяльнісна складова професійно-фахової діяльності вчителя-словесника

та літературно-читацької школярів; ноосферне (природовідповідне, здоров'язбережувальне, екологічне) мислення кожного для досягнення спільного результату [6].

Література

1. Гончаренко М. С. Ноосферное образование – ключ к здоровью / М. С. Гончаренко, Н. В. Маслова, Н. Г. Куликова. – М. : Институт холододинамики, 2011. – 124 с.
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (Постанова КМ України від 23.11.2011 р. № 1392) // Інформаційний збірник МОН України. – 2012. – № 4-5. – С. 3-56.
3. Ноосферная школа. Концепция / Н. В. Маслова, В. В. Кожевникова, Н. Г. Куликова и др. – М., 2010. – 100 с.
4. Ноосферное образование – стратегия здоровья / материалы XXX научно-практической конференции. – Симферополь : издатель ФЛП Лемешко К. А., 2011. – 452 с.
5. Ноосферные уроки / Ноосферное образование – стратегия здоровья: материалы XXX научно-практической конференции. – Симферополь : издатель ФЛП Лемешко К. А., 2011. – С. 223-323.
6. Шуляр В. І. Сучасний урок української літератури : теорія, методика, технологія : монографія / В. І. Шуляр. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2012. – 876 с.



**Рис. 1. Модель пізнання/збагачення Я-особистості
Дитини-Читача-Культури**

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ

Адаменко М. В.

Ткач П. Б.

*Академія внутрішніх військ
Міністерства внутрішніх справ України, Харків*

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ В СУЧАСНИХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ (на матеріалах творчості М. Олівер)

Прагнення поетів епохи модернізму і постмодернізму створити поетичні образи, які відображають нове бачення й осмислення навколишнього світу, призвело до «порушення законів лексики та синтаксису» [4, с. 5]. Методологічний апарат, який виявився придатним для пояснення механізмів порушення мовних норм, які ведуть до глибинних змін у семантиці поетичного образу, був запропонований саме когнітивної поетикою.

Когнітивна поетика вивчає художню семантику, акцентуючи увагу на лінгвокогнітивних стратегіях формування та обробки інформації, яка представлена в художніх текстах, зокрема поетичних [4, с. 13]. Вихідними для когнітивної поетики є : положення про втілене розуміння, яке лежить в основі аналогового мапування як механізму концептуальної метафори і метонімії; теорія концептуальної інтеграції ментальних просторів, яка пояснює появу нових когнітивних структур, поняття прототипового та непрототипового прочитання тексту, яке ґрунтується на теорії прототипів, концепція можливих світів і поняття іконічності поетичних форм [1]. Для подальшого дослідження особливо значущими стають головні механізми концептуальної метафори.

У сучасній когнітивній поетиці стверджується, що «особливе бачення предмета, ефект його естетичної та емотивної важливості» створюється шляхом модифікації, а часом і деформації когнітивних процесів і операцій, які задіяні в регулярних процесах формування поетичних образів [4, с. 4].

Надумку Дж. Лакоффа та Г. Джонсона, метафори пронизують все наше життя не тільки в мові, а й у мисленні, вербальній дії [2, с. 3]. Метафори впорядковують повсякденний досвід людини, вони є «метафорами, якими ми живемо» [там само, с. 10]. Сутності, які порівнюються в метафорі, не перетворюються одна в іншу, а залишаються в реальності як окремі речі. Те саме відбувається і в межах художнього твору, коли автор, створюючи свій твір, одночасно створює певний, не схожий на якийсь інший, свій власний світ. Виділяючи для себе образні моделі, на основі яких будується твір, нам легше зрозуміти, що саме хотів сказати

нам автор.

Концептуальні метафори формуються не в мові, а в мисленні людини завдяки її здатності мислити метафорично, встановлювати аналогії між сутностями різної природи і переосмислювати їх у термінах інших сутностей [3, с. 202-251]. Тому, концептуальна метафора є певним засобом пошуку і відображення особливого типу знання, що виходить внаслідок особистого і колективного досвіду людини в процесі освоєння нею навколишньої дійсності.

В результаті концептуального аналізу поетичних образів у поезії сучасної американської поетеси М. Олівер, ми виявили ряд концептуальних метафор, характерних для англomовної поезії кінця ХХ – початку ХХІ століть.

М. Олівер дещо розширила звичні уявлення про світ. Вона намагається не обтяжувати свої вірші складними словами чи образами, тому більшу частину своїх думок відводить образу ПРИРОДИ. Але, на відміну від інших, авторка кожного разу створює нове пояснення всьому. Наприклад, у вірші «A Dream Of Trees» відчувається потяг до ПРИРОДИ через різнобарв'я ВІДЧУДЖЕНОСТІ : «There is a thing in me that dreamed of trees, // A quiet house, some green and modest acres // A little way from every troubling town, // A little way from factories, schools, laments. // I would have time, I thought, and time to spare, // With only streams and birds for company. // To build out of my life a few wild stanzas. // And then it came to me, that so was death, // A little way away from everywhere.» (M.Oliver «A Dream Of Trees») – «Є щось в мені, що мріє про дерева, // Тихий будиночок із зеленню довкола, скромна тиша // Маленька втеча із задущливого міста в небо // Маленька втеча від заводів, шкіл, і скарг численних вище // І в мене буде час, я знаю, точно буде // Щоб написати з життя свого декілька строф // Лише струмки й птахи залишаться зі мною, а не люди // А потім знов вернеться як і смерть, так і любов // Маленька втеча від усього й від усіх» (переклад наш – М.А.). Вона хоче тиші, спокою, якого так не вистачає в «задущливному місті», вона прагне поєднатися зі своїм корінням, написати своє життя наново, по-іншому, так, як хоче вона, а не суспільство, адже ніхто не в змозі диктувати як потрібно жити. Авторка мріє повернутись додому, віднайти своє коріння, тому РІДНИЙ КРАЙ, ДОМІВКА також є однією з головних концептуальних метафор у поезії. Останньою строчкою поетеса показує, що все гарне, все геніальне народжується у певній кризі – чи то духовній кризі, в боротьбі з собою, чи то у розбіжностях з іншими людьми : «Meanwhile I bend my heart toward lamentation // Where, as the times implore our true involvement, // The blades of every crisis point the way. // I would it were not so, but so it is. // Who ever made music of a mild day?» (M.Oliver «A Dream Of Trees») – «Тим часом оповите моє серце стогоном єдиним // Де всі часи закликають щиру участь нашу // Клинки всіх переломів показують нам шлях невпинний // Я так хотіла, щоб було

не правдою це все, // але ж все так і є // Хто ще складав пісні в спокійний день?» (переклад наш – М.А.); І вона хоче вірити, що все є правдою.

Іншою концептуальною метафорою є ПТАХ, який постає певним вершителем ДОЛІ, яка, в свою чергу, завжди є кінцевою метою, її не уникнути, але ми можемо її видозмінити : «Whoever you are, no matter how lonely, // the world offers itself to your imagination, // calls to you like the wild geese, harsh and exciting – // over and over announcing your place // in the family of things.» (M.Oliver «Wild Geese») – «Хто б ти не був, // яким би самотнім себе не відчув, // Світ пропонує себе твоїй уяві, // Звертається до тебе як ті дикі гуси, різко та хвилююче, наче без тями // Це і ще раз показуючи тобі твоє місце // У родині всього, що є і має бути!» (переклад наш – М.А.). Для поетеси образ ПТАХА є провідником самої ДОЛІ, вони поєднані між собою, вони є світом навколо людей. Авторка порівнює його навіть з тим, хто дарує життя, щастя : «But if I were a lily // I think I would wait all day // for the green face // of the hummingbird // to touch me.» (M.Oliver «Lilies») – «Але, якщо б я була лілея // Я напевно чекала б весь день // Щоб відчутти дотик // Зеленої колибрі.» (переклад наш – М.А.). Поєднуючи декілька образів разом, М. Олівер говорить про те, про що мовчать люди, вона визнає, що тільки людина відповідає за свої дії, а не хтось інший.

Поетеса завжди самоаналізувала себе, вивчала себе, звикала до себе, аби знайти гармонію у своєму житті. Можливо це допомогло їй стати тим, ким вона завжди хотіла бути – «людиною, наповненою життям та натхненням». Пристрасні образи природи, птахів, тварин, рідної домівки, життя та смерті – являють собою всю глибину поезії М. Олівер, її інноваційну красу та новий підхід у сучасну літературу та поетику зокрема.

Отже, виявивши головні концептуальні метафори поезій М.Олівер, ми можемо сказати, що сила поетичних образів полягає в несвідомому використанні : все, на чому ми опираємося постійно, не усвідомлено і автоматично, настільки зжилося з нами, стало частиною нас самих, що ми не можемо цьому протистояти, часто просто тому, що це проходить непомітно. Вони не зникають, але залишаються в людській свідомості. Логічні наслідки їх дії проявляються в особливостях нашого розуміння світу. Тому для того, щоб точно передати сутність концептуальних метафор, перекладачеві необхідно перенести образи, створені поетесою, в образи, зрозумілі нашому читачеві. Іноді, використовуючи метафоричність, перекладацькі трансформації, а іноді просто передаючи ту глибину, ті почуття і емоційне забарвлення, які мала на увазі автор, при перекладі віршів. Перекладач повинен відчутти кожну нотку, кожне тремтіння серця, кожне тремтіння пера поетеси, коли вона створювала той чи інший твір.

Література

1. Белехова Л. І. Образний простір американської поезії : лінгвокогнітивний аспект : дис. д-ра філол. наук / Л. І. Белехова. – К. : Вид, центр КНЛУ, 2002. – 476 с.
2. Lakoff G. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago; London : Univ. of Chicago Press, 1980. – 354 p.
3. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor // *Metaphor and Thought* / Ed. by A. Ortony. / G. Lakoff. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1993. – P. 202-251.
4. Tsur R. *Toward a theory of cognitive poetics* / R. Tsur – Amsterdam etc.: Elsevier Science Publ., 1992. – 549 p.

Анісімова А. О.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

УРАХУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ВІДМІННОСТЕЙ В МЕЖАХ КАТЕГОРІЇ ЗАЙМЕННИКА ПРИ ПЕРЕКЛАДІ (на матеріалі німецької, англійської та української мов)

На сучасному етапі розвитку перекладознавства термін «переклад» розглядається як «вид мовного посередництва, у процесі якого зміст іншомовного тексту (оригіналу) передається на іншу мову шляхом створення інформаційно й комунікативно рівноцінного тексту» [3]. Під час виконання того чи іншого виду перекладу виникають труднощі, які пов'язані насамперед з проявами граматичної інтерференції на морфологічному та синтаксичному рівнях. Граматична інтерференція – це зміни у граматичних формах, моделях, відношеннях і функціях, що відбуваються внаслідок мовного контакту [2, с. 158].

Дослідження граматичних проблем перекладу, які виникають під дією граматичної інтерференції, пов'язується в науковій літературі з граматичними відповідностями і граматичними трансформаціями, які мають в ньому місце. На думку теоретиків перекладознавства (І.С. Алексеева, В. Н. Комиссаров, Л. К. Латышев, С. В. Тюленев та ін.), саме повноцінне володіння знаннями відповідностей граматичних значень в різних системах є необхідною умовою еквівалентної передачі граматичної специфіки оригіналу. Існують два види граматичних невідповідностей. Перші не становлять особливих перекладацьких труднощів та належать до граматичної системи певної мови й засвоюються разом з нею. Граматичні невідповідності другого виду знаходяться у сфері перекладацької компетентності й вимагають перекладацьких рішень. До таких невідповідностей можна віднести відсутність певного граматичного явища у мові перекладу й

структурні розбіжності граматичного значення в системі мови в його конвенціональному та функціональному діапазонах при мовленнєвій реалізації у мові оригіналу або у мові перекладу [1, с. 202-217].

Важливо зазначити, що засобом подолання граматичної інтерференції у перекладі є проведення зіставного аналізу граматичних явищ контактуючих мов.

У рамках цієї публікації ми продемонструємо результати зіставлення займенника в німецькій (НМ), англійській (АМ) та українській (УМ) мовах.

Зіставний аналіз займенників АМ, НМ та УМ доцільно розпочати з розгляду займенникових розрядів. Особливої уваги вимагає наявність в АМ та НМ безособових займенників *it*, *es*, що може призвести до значних труднощів при передачі структур безособових речень в УМ, але водночас є підґрунтям для позитивного взаємовпливу іноземних мов. Також можна констатувати поодинокі випадки розбіжностей у поділі займенників на розряди в АМ та НМ, а саме : віднесення заперечних займенників *ніхто*, *ніщо*, *ніякий* тощо до розряду неозначених (*indefinite pronouns*) в АМ.

У сфері граматичних категорій основні відмінності займенників досліджуваних мов спричинені рудиментарним характером граматичної категорії відмінка та числа в АМ. Загальною рисою тут постає відмінювання особових займенників в АМ, НМ та УМ і наявність суплетивності граматичних форм при відмінюванні, проте відсутність відмінювання присвійних, вказівних, питальних, неозначених займенників в АМ може призвести до помилкового взаємовпливу мов. Наприклад :

Give me this book, I've already read that one. – Gib mir dieses Buch, jenes Buch habe ich schon gelesen.

Треба звернути увагу й на факт залежності використання деяких неозначених займенників АМ з однаковим значенням від типу речення й використання присвійних займенників *my*, *his*, *her* тощо у випадках, коли український відповідник «свій» є відсутнім, а також відсутність в АМ та НМ відповідника займенникові «свій», використання замість нього відповідного присвійного займенника.

Отже, з огляду на результати проведеного зіставного аналізу займенника в трьох контактуючих мовах слід зробити висновок, що зіставлення мовних опозицій є важливим для виконання перекладу з однієї мови на іншу, тому що слугує основою для подолання граматичної інтерференції.

Література

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений СПб. : Филологический факультет СПбГУ / Ирина Сергеевна Алексеева. – М. : Издат. центр

«Академия», 2004. – 352 с.

2. Бейла А. І. Методика навчання активного граматичного мінімуму англійської мови як другої спеціальності / А. І. Бейла // Проблеми навчання та викладання практичної граматики іноземної мови у вищому навчальному закладі : Матеріали науково-практичної конференції (Дрогобич, 14-15 жовтня 2004 р.). – Дрогобич : Коло, 2005. – С. 158-161.

3. Колбіна Т. В. Формування міжкультурної перекладацької компетентності [Електронний ресурс] / Т. В. Колбіна // Вісник ХНУ «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі». – 2012. – № 21. – Режим доступу : <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/1.php?aut=%CA>

Іванова Н. А.

*Горлівський інститут іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»*

АДЕКВАТНІСТЬ ТА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ПЕРЕДАЧІ ЗНАЧЕНЬ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У МОВІ ПЕРЕКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ СОМАТИЗМАМИ)

Серед напрямків, що активно розробляються у фразеології, не можна не зазначити дослідження фразеологічних зворотів, які об'єднуються загальним компонентом. Зараз широко відомі дослідження, які описують фразеологізми з компонентами-антропомонімами (Т. В. Алейнікова), соматизмами (Є. Р. Ратушна), космонімами (Г. М. Сафіна), зоонімами, найменуванням кольору тощо.

У своїх працях фразеологи виявляють символічний зміст ключових компонентів, виявляють міжмовні паралелі, коментують лінгвокультурологічні цінності та відображають (встановлюють) картину світу.

Фразеологічні одиниці – це зв'язані, усталені словосполучення, зокрема цілі речення, що, як правило, повністю, або частково мають переносне значення [1, с. 48]. На думку багатьох мовознавців-дослідників, існує розбіжність між планом змісту та планом вираження, і саме це визначає особливість фразеологічних зворотів. Ця специфіка пояснюється самою природою фразеологізму, який є замкнутим мікроконтекстом, де реалізуються не тільки формуючі зв'язки між планом вираження й планом змісту такого знаку, але й асоціативно-семантичні, причому не обов'язково логічно виведені із самого мікроконтексту [2, с. 134]. Саме така характерна риса дозволяє яскраво та у повній мірі визначати найскладніші явища і відносини дійсності.

Найпереконливішим доказом багатofункціональності та

актуальності фразеологічних зворотів (у тому числі складності перекладу) проявляється в тому, що вони є вживаними у всіх сферах людської діяльності, зокрема вони перекладаються перекладачами, письменниками, представниками засобів мовної інформації. Наприклад, *to be born with a silver spoon in one's mouth*. Цей фразеологічний зворот трансформується при перекладі, надаючи людині, якої стосується цей вираз, рис людини великої вдачі, «улюбленця долі». Дослівний переклад цього виразу неможливий, через те що словосполучення народитися зі срібною ложкою у роті не є змістовою одиницею для української та російської мов. Отже, перекладач може лише скористатися еквівалентом з аналогічним змістом і близькою, але не ідентичною образністю : народитися в сорочці, родиться в рубашке.

Одиниці такого типу можуть являти для перекладача подвійну проблему, тому що їхнє існування відкрите для носіїв мови, проте не зафіксоване у словниках, або вони можуть поєднувати у собі функції подвійного вжитку : зв'язаної та вільної одиниці. Англійський вираз *«behind one's back»* може мати безпосереднє значення (за чієюсь спиною, за чьей-либo спиною), проте може вживатися й у переносному значенні (таємно, нічком, поза очі, тайно). У першому випадку простежується емоційна нейтральність виразу, а у другому – метафоричний підтекст та експресивність.

Фразеологічні звороти відіграють надзвичайно важливу роль у спілкуванні та надають різних відтінків емоційності (забарвленості) висловлюванню, забезпечують асоціації на культурно-емоційному рівні.

Труднощі перекладу фразеологічної одиниці починаються з її розпізнання в тексті. Подвійне чи потрійне значення фразеологічного звороту та правильне застосування того чи іншого значення в ситуації (тексті) становить найголовнішу проблему перекладу.

Слід звернути увагу на той факт, що будь-яка мова має декілька рівнів фразеологізмів :

- загальновідомі та зафіксовані у словниках;
- архаїчні вирази, які відзначені словником, проте не зафіксовані в ньому;
- фразеологізми, що не відзначені словником, а відомі тільки окремим прошаркам суспільства [1, с. 74].

Рівнів такого типу може бути і більше, проте першочерговим завданням перекладача є розпізнання фразеологізмів та їх відокремлення від вільних мовних одиниць.

Іншою важливою умовою ідентифікації фразеологізмів є вміння аналізу мовних функцій фразеологізмів. Перекладач може мати певні труднощі при перекладі фразеологізмів-інтернаціоналізмів, які мають однакове джерело походження й приблизно однаковий зміст у різних мовах, але при цьому різні функціональні характеристики, різне емоційно-асоціативне переосмислення або відмінний формальний

розвиток [5, с. 87].

Іншу проблему становить подібність фразеологізмів з різним, а у деяких випадках протилежним значенням.

Переклад фразеологізмів, створених на сучасних реаліях – одна з найголовніших проблем перекладу. Більшість з них швидко стають широковживаними та фіксуються у словниках різних культур. ФО такого типу достатньо легко розпізнати у контексті та перекласти засобом калькування.

Таким чином, труднощі перекладу пов'язані з певною складністю їх ідентифікації (стале словосполучення може сприйматися як вільне, нестале словосполучення слів), з їх етноспецифікою (перекладач не повинен локалізувати текст при перекладі, тобто, надмірно вносити елементи культури мови перекладу, проте разом з тим має передавати певним чином етноспецифічність сталих висловів), з їх емоційною насиченістю, що може бути різною в різних мовах, з наявністю кількох перекладних відповідників (це зумовлює пошук найбільш адекватного відповідника для певного контексту) [3, с. 98].

Збереження максимального змісту висловлювання (виразу) – є основою при перекладі з мови оригіналу мовою перекладу. Певна універсальність людського мислення, наявність семантичних універсалій і певна спільність людського досвіду зумовлює наявність у фразеологічному фонді еквівалентності. Необхідність фразеологічних еквівалентів впливає з денотативної теорії перекладу, що спирається на той безперечний факт, що в процесі спілкування люди обмінюються інформацією про певні матеріальні і нематеріальні явища реальної дійсності, єдиної для всього людства чи, принаймні, для солідного мовного ареалу через спільність навколишнього світу, біологічного середовища, виробничих і життєвих процесів [4, с. 45].

Література

1. Виноградов В. С. Перевод : Общие и лексические вопросы : учеб. пособие / В. С. Виноградов. – 2-е изд., перераб. – М. : МГУ, 2004. – 240 с.
2. Жуков В. П. Семантика фразеологических оборотов / В. П. Жуков. – М., 1978. – С. 12-26.
3. Ижакевич Г. П. Сопоставительное исследование русского и украинского языков. Лексика и фразеология / Г. П. Ижакевич, П. Е. Гриценко. – К. : Наук. думка, 1991. – 384 с.
4. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка / А. И. Смирницкий. – М., 1956. – 542 с.
5. Телия В. Н. Русская фразеология : семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты / В. Н. Телия. – М., 1996. – С.84-91.

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ РЕАЛІЙ У ПЕРЕКЛАДІ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ

Комунікація сучасного інформаційного суспільства стає ключовим засобом спілкування. Говорячи про комунікацію, як про політичну «зброю», варто зазначити, що вона неможлива без апелювання до окремих особливостей суспільства, зокрема часто зустрічається звернення до релігійних реалій. Релігія, як можливість зблизитися з народом, допомагає політичним діячам показати себе частиною єдиного суспільства. Хоча велика кількість дослідників і зверталися до вивчення інтенцій промов політичних діячів, але недостатній рівень вивченості зазначеної проблеми зумовлює актуальність обраної теми.

Мета обраної теми полягає у визначенні особливостей апелювання до релігійних реалій у промовах політичних діячів на матеріалі промов Барака Обами. Досягнути мети можна за умови виконання таких завдань:

- Виявити основні положення щодо відтворення політичних інтенцій.
- Охарактеризувати особливості відтворення релігійних реалій у перекладі політичних промов.

Сьогодення тісно пов'язане із політикою. Вона займає ключове місце у житті майже кожної людини сучасного суспільства. Але, що ж стоїть за промовами політичних діячів? Кожен мовець має аспекти, які формують основу виразів та викарбовуються у пам'яті звичайних людей, як ті, що підсвідомо пов'язуєш з тим чи іншим політичним діячем: «Ці руки нічого не крали» (Ющенко В.Ф.), «My fellow citizens» (Барак Обама), «Ladies and gentlemen» (Авраам Лінкольн) та інші. Всі ці, на перший погляд, прості вирази стали ніби візиткою карткою своїх власників. Але інколи однієї фрази замало, щоб запам'ятися своїм виборцям, у цих випадках політичні діячі звертаються до більш дієвих та яскравих засобів. Одним з таких шляхів самопрезентації можна назвати «апелювання до релігії». Релігія – це те, що поєднує не декілька осіб, а цілі народи.

Дуже часто до релігійних реалій звертається і чинний президент Сполучених Штатів Америки – Барак Обама:

- «As the Holy Koran tells us», «Be conscious of God and speak always the truth» [1].
- «The Holy Koran teaches that whoever kills an innocent is as – it is as if he has killed all mankind. And the Holy Koran also says whoever saves a person, it is as if he has saved all mankind» [1].
- «The Talmud tells us: «The whole of the Torah is for the purpose of

promoting peace» [1].

- «The Holy Bible tells us : «Blessed are the peacemakers, for they shall be called sons of God»» [1].

З зазначеного дуже яскраво можна побачити апеляцію до святих писань : «The Holy Koran», «The Talmud», «the Torah» та «The Holy Bible». Здається, що будь-який вираз, який буде йти після звернення до святого – правда : «Blessed are the peacemakers, for they shall be called sons of God». У цьому випадку слід звернути окрему увагу на «священні», «миротворець» та «сини Господні». Порівняння усіх цих трьох виразів ніби протистоять один одному, якщо до них придивлятися. Миротворець – це людини, яка несе мир. Але слід згадати, яким чином цей «мир» встановлюється, а саме – зброєю. Тож чи можуть миротворці бути «Sons of God» або навіть «blessed»? Це видно лише при детальному аналізі, але людина не зважає на деталі, коли перед нею виступає Така людина, ще й посилаючись на святе писання, яке просто не може уособлювати брехню. Тож, це один з яскравих прикладів, коли за релігійною реалією ховається дещо більше. Подібні релігійні реалії відіграють роль так званої «тіні» самого мовця; вони показують бажання та наміри політичного діяча не як його власні, а як ті, що були запропоновані вище.

Окрему увагу слід також приділити дієсловам, які підтримують посилення : «tells» (говорить), «says» (говорить) та «teaches» (навчає). Їх правильне вживання мовцем, а потім й правильне тлумачення перекладачем – оживить промову та зможе зайвий раз підкреслити наміри політичного діяча.

Не всі промови містять саме такі прямі посилення до релігійних реалій, інколи вони є менш помітними але все ж більш реальними : «For God's sake», «For God's mercy's», «For goodness' sake», «For heaven's» та інші. Але, не дивлячись на таке яскраве розмаїття виразів англійською мовою, не можна підібрати великої кількості еквівалентів українською : «Заради Бога», «Заради усього святого» або «Заради усіх святих». У цьому випадку перекладачеві слід звернути свою увагу на емоційне становище мовця та на саму ситуацію.

Варто відзначити й те, що не всі звертання до релігійних реалій є таким собі «волоссям для Мюнхаузена», інколи один маленький вислів може зруйнувати місяці або навіть роки тяжкої роботи. Наприклад, мусульмани дуже різко реагують на згадування про рівність полів, а християнам деяких конфесій не подобаються навіть малі нагадування про однополі шлюби. Тому мовець повинен чітко розуміти свою аудиторію та не допустити непорозуміння.

Отже, у процесі перекладу релігійних реалій слід звертати увагу не лише на основну ідею самої промови, але й на інтенції мовця, тому що за простими, на перший погляд, словами може ховатися будь-що. Також важливо правильно та своєчасно проаналізувати атмосферу та ситуацію, яка передує промові, бо релігійна реалія може не тільки

допомогти мовцю, а й повністю зруйнувати усі його плани та зрадити надії на успішну промову.

Література

1. Політична промова Барака Обама в Каїрі. Режим доступу : <http://www.bydewey.com/obamacairospeech09.html>

Oníshenko M. Y.

Pliuschay A. A.

Universidad Alfredo Nóbel, ciudad de Dnipropetrovsk

PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN TRADUCTOLÓGICA DURANTE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

Hoy en día muchos centros docentes ucranianos de la enseñanza superior proponen el aprendizaje simultáneo de dos o tres idiomas extranjeros. La enseñanza de la traducción e interpretación de español como segunda lengua extranjera presupone tanto la organización específica de las clases prácticas como muchos habilidades y conocimientos del profesor mismo. Actualmente se destacan diferentes enfoques de la enseñanza de la traducción e interpretación profesionales (el lingüístico, el sociosemántico, el enfoque comunicativo, etc.). En cuanto a la enseñanza del español como segunda lengua extranjera, hay que notar el enfoque comunicativo como el predominante, gracias a su influencia pragmática a los receptores de la traducción e interpretación, porque no sólo la gramática y semántica, sino la pragmática ponen en discusión el problema de adecuación durante el proceso traductológico [1; 2; 3]. Un estudiante ucraniano, como cualquier otro hablante no nativo, encuentra numerosas dificultades en el proceso de adquisición de la lengua española. En este sentido, cabe enfatizar que la fraseología española constituye uno de los principales problemas, por lo que, de acuerdo con los distintos tipos de unidades fraseológicas existentes, habría que abordar la enseñanza de estas últimas desde distintas perspectivas. Desde los años 80 del siglo XX en el español ha habido un aumento de interés por el estudio de la unidad fraseológica, el concepto más amplio y sujeto a polémica. Son fundamentales los trabajos de tales lingüistas españoles como A. Zuluaga [11], J. Martínez de Sousa [9] y los recientes estudios de M. Bargalló, J. Caramés, V. Ferrando, J. A. Moreno [6], M. J. Coperías, J. Coperías Aguilar, J. Redondo, J. Sanmartín [7] entre otros. Tradicionalmente la fraseología se ha concebido como lo más idiosincrásico de una comunidad de hablantes y por lo tanto se ha considerado muy compleja su traducción para otras comunidades lingüístico-culturales. En cualquier modo la fraseología es traducible, aunque es imposible establecer correspondencias automáticas. El proceso de la traducción de una unidad fraseológica presupone cuatro fases : 1) identificación de la unidad fraseológica; 2) interpretación de la misma en el contexto; 3) búsqueda de

correspondencias en el plano léxico; 4) establecimiento de correspondencias en el plano textual. Estas cuatro fases no implican una sucesión temporal lineal y ordenada, ya que ello dependerá del grado de competencia fraseológica del estudiante, del grado de equivalencia (total, parcial o nula) del binomio fraseológico y de la complejidad de las relaciones léxicas, semánticas, pragmáticas, textuales y discursivas de la unidad fraseológica en el marco textual en la lengua de origen [4; 5]. Hay varios casos de equivalencia parcial, provocada por incoherencias de tipo semántico, figurativo o connotativo. La plena equivalencia se produce cuando a una unidad fraseológica de la lengua de origen corresponde otra en la lengua meta que tiene el mismo significado denotativo y connotativo, una misma base metafórica, una misma distribución y frecuencia de uso, las mismas implicaturas convencionales y similares connotaciones (restricciones diastráticas, diafásicas y diatópicas). Este tipo de equivalencia es raro y se encuentra en los europeísmos (por ejemplo, Todos los caminos llevan a Roma – всі шляхи ведуть до Риму), las unidades fraseológicas denominativas (por ejemplo, puente colgante – підвісний міст) y en la fraseología terminológica (por ejemplo, bebé probeta – дитина з пробірки) [10]. Sin embargo, la mayoría de las unidades fraseológicas tienen equivalentes parciales con divergencias en la base metafórica (por ejemplo, dar el alma al Diablo – продати душу сатані). En el polo opuesto se encuentran las unidades fraseológicas que no tienen equivalentes en la otra lengua (por ejemplo, ¡y un jamón! – se utiliza para negar algo rotundamente o para referirse a que una acción o hecho es imposible que suceda.) [10]. Otro procedimiento de traducción es el calco, que es el segundo más empleado para traducir fraseología después de la equivalencia (por ejemplo, dar calabazas – дати гарбуза, відмовити нареченому) [10]. Hay que tener en cuenta que los fraseologismos contienen una información lingüocultural que refleja el carácter específico de cualquier idioma. Por eso su traducción (interpretación) correcta al español hace evidente el dominio suficiente de métodos y transformaciones traductológicos [1, c. 200-202]. Opinamos que es muy importante que se formen los conocimientos de fondo en los estudiantes, es decir los de la cultura, las tradiciones, la vida real de otro país y sus habitantes. Hay que notar que existen muchas expresiones que no se pueden traducir porque se originan a partir de un hecho histórico o situación concreta particular, por lo que al hablante que aprende el español le resulta complicado comprender el sentido y en consecuencia, aprender y reproducir la expresión. Es difícil establecer el equivalente de traducción de ciertas locuciones o expresiones referidas a ciudades (por ejemplo, «la tacita de plata» – CÁDIZ; «la Ciudad Condal» – Barcelona) [8]; o con ciertas actividades culturales como el mundo de la tauromaquia (por ejemplo, poner un par de banderillas – образити когось); o expresiones relacionadas con nombres propios de persona («la carabina de Ambrosio» – бути зовсім даремним) [8]. Sin duda alguna, todos esos momentos requieren comentarios del profesor aunque, a veces, resulta bastante difícil determinar y concretizar los problemas relacionados con la

traducción e interpretación de fraseologismos ya que son muy discutibles. A este respecto, nos gustaría presentar unas etapas que pudieran posibilitar la enseñanza de español como segunda lengua extranjera y facilitar la comprensión de la traducción e interpretación de fraseologismos españoles. A saber : 1) distinguir un fraseologismo del contexto; 2) determinar el sentido de fraseologismo según el contexto; 3) comparar el sentido literal del lexema con el figurativo; 4) comparar el sentido figurativo (en segunda lengua extranjera) con el correspondiente en la lengua materna; 5) hacer diferentes ejercicios prácticos para dinamizar las imágenes. Si no existen equivalentes en la lengua de traducción y la lengua meta es necesario explicar a los estudiantes que se puede usar una variante traductológica descriptiva (por ejemplo, tomar el pelo – пожартувати; con pelos y señales – з усіма подробностями) [10]. En conclusión de todo lo presentado, se puede resumir que la competencia comunicativa de un individuo se desarrolla gracias a las experiencias y conocimientos lingüísticos de su lengua materna y de otras lenguas, consideradas como segundas. De este modo, una persona puede recurrir a todo su arma lingüístico para dar sentido a una situación comunicativa, expresada en una segunda lengua extranjera.

Bibliografía

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение : учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И. С. Алексеева. – 4-е изд., стер. – СПб. : Факультет филологии и искусств СПбГУ; М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.
2. Виноградов В. В. О теории художественной речи : учеб. пособие для студ. вузов [Текст] / В. В. Виноградов. – 2-е изд., испр. – М. : Издательство «Высшая школа», 2005. – 286 с.
3. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода : Проблемы переводоведения в освещении зарубежных ученых : учеб. пособие. / В. Н. Комиссаров. – М. : «ЧеРо» совместно с «Юрайт», 2000. – 136 с.
4. Латышев Л. К. Технология перевода : учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. / Л. К. Латышев. – 3-е изд., стер. – М. : «Академия», 2007. – 320 с.
5. Шепелева Е. В. Особенности перевода фразеологизмов / Е. В. Шепелева // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2009. – № 11 (15). – С. 68-72.
6. Bargalló M. Unidades fraseológicas y diccionarios bilingües. / M. Bargalló, J. Caramés, V. Ferrando, J. A. Moreno // Lingüística para el siglo XXI. – Salamanca : Ediciones Universidad, 1999. – Vol. I. – P. 247-255.
7. Coperías M. J. Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua / [M.J. Coperías, J. Coperías Aguilar, J. Redondo, J. Sanmartín]. – España : Universitat de València, 2000. – 384 p.
8. Diccionario de términos clave de ELE [Електронний ресурс] / Режим доступу cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

9. Martínez de Sousa J. Manual de estilo de la lengua española : (MELE 3). / J. Martínez de Sousa. – 3ª ed., 2ª reimp. – Gijón : Trea, 2010. – 752 p.

10. Seco M. Diccionario fraseológico documentado del español actual (locuciones y modismos españoles) / M. Seco, O. Andrés, G. Ramos. – Madrid : Aguilar, 2004. – 1084 p.

11. Zuluaga A. Introducción al estudio de las expresiones fijas / A. Zuluaga. – P.D. : Lang, 1980. – 278 p.

Потребя Н. А.

*Горловский институт иностранных языков
Государственного высшего учебного заведения
«Донбасский государственный педагогический университет»*

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКИХ ИМЕН

Личные имена разнообразны и многочисленны во всех языках мира. Помимо исконных национальных имён, в ономастикон каждого народа входит много заимствованных имён из других языков. Личные имена составляют большой лексический массив, неоднократно испытывавший искусственное вмешательство, что заставляло людей отказываться от одних имён и обращаться к другим, а это влекло за собой перестройку всей именной системы и смену культурных ориентаций.

В результате многовековых контактов людей разных культур имена переносились на огромные расстояния, заимствовались в языки иных систем, становились международными словами, и в то же время оставались глубоко национальными символами.

За последние десятилетия в современном обществе произошли разительные перемены. Изменилось не только мышление человека, его подход к проблемам бытия, смысла существования, роли искусства в обществе, но кардинально преобразился и традиционный взгляд на имена.

Благодаря переводной литературе, иностранные имена становятся, в той или иной степени, привычными и понятными читателю, одновременно представляя собой намек на то новое и чуждое, что присуще другой нации, ее культуре и языку. Передача имен и названий – только один из множества случаев, путей и видов выражения национального своеобразия.

При переводе с французского языка собственных имен (имен лиц, географических названий, наименований учреждений, организаций, газет и т. п.) может быть использован один из следующих приемов : а) перевод; б) транслитерация; в) транскрипция. Однако перевод используется сравнительно редко : в данном случае речь идет об употреблении национальных форм личных имен (Лев вместо Léon,

Иоанн вместо Jean и т. п.).

Транслитерация, есть не что иное, как изображение буквами одного языка написания имени собственного в другом языке на основании условного соответствия знаков двух алфавитов при допуске отступления от реального произношения. Транслитерация использовалась при переводах с французского языка в XVIII-XIX веках. В те времена писали, например, Дидерот (Diderot), Беранжер (Béranger) вместо Дидро, Беранже. Традиция сохранила остатки транслитерации при изображении французских немых согласных (Марат, Мюрат, Капет, Гюго), буквосочетания il(l) (ль вместо й : Версаль), буквосочетаний ау, еу (ай, ей вместо е, э), немного е и др.

В настоящее время основным средством передачи собственных имен при переводе является практическая транскрипция, то есть изображение буквами другого языка звучания данного слова. Это изображение всегда приблизительно, так как системы фонем в русском и французском языках не совпадают, но все же постепенно вырабатываются правила передачи звуков одного языка графическими средствами другого. Никким образом транскрипцию имен французов не следует приближать к звучанию немецких, английских и иных имен.

Так, следует передавать по-русски : Gustave – Гюстав (а не Густав); Robert – Робер (а не Роберт) и т. п.

Женские имена часто принимают окончание -а : Marguerite – Маргарита; Isabelle – Изабелла и т. д., в частности, все имена, оканчивающиеся на -етта, -ина, -анна. Не принимают окончания -а имена : Марион, Сюзон, Мадлон, Сесиль, Николь, Элен, Ирен, Мадлен, Мари, Софи, Люси, Констанс, Соланж и некоторые другие.

По традиции не транскрибируются, а переводятся имена французских королей и их прозвища : Clovis – Хлодвиг; Charlemagne – Карл Великий; Philippe IV le Bel – Филипп IV Красивый и т. д. Не Людовик, а Луи пишется в именах Луи-Филипп и Луи-Наполеон.

Наблюдения над переводами показывают, выбор способа передачи собственного имени зависит от конечной цели – дать функционально равнозначный вариант, несмотря на лингвистические несоответствия, так как «обязательной для всех видов перевода может быть признана лишь максимальная эквивалентность цели коммуникации» [3, с. 184]. Это требование вовсе не противоречит положению о сохранении национального своеобразия подлинника. Кажущееся на первый взгляд противоречие может быть разрешено индивидуальным мастерством и тактом переводчика.

Литература

1. Кундзич О. Переводческий блокнот. - В сб. : Мастерство перевода/ О. Кундзич. – М. : Сов. писатель, 1968. – 254 с.
2. Комиссаров В. Н. Слово о переводе (Очерк лингвистического учения

о переводе) / В. Н. Комиссаров. – М. : Издательство «Международные отношения», 1973. – 216 с.

3. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для институтов и факультетов иностранных языков / В. Н. Комиссаров – М. : Высшая школа, 1990. – 235 с.

4. Латышев Л. К. Технология перевода / Л. К. Латышев – М. : НВИ – Тезаурус, 2001. – С. 147-157.

Пугач В. Б.

Академія митної служби України, Дніпропетровськ

VERS LES FONCTIONS DE LA TRADUCTION AUTOMATIQUE (TA)

Le monde actuel est un monde du développement technologique, de la multiplication des domaines scientifiques et techniques dans lequel la transmission de l'information et la rapidité de sa diffusion sont vitales. Dans un contexte où les moyens de diffusion des connaissances évoluent aussi rapidement que les connaissances elles-mêmes, la traduction joue un rôle primordial. De plus en plus, elle est considérée comme «un produit qui doit être évalué, en dehors de la qualité du texte cible, c'est-à-dire de la traduction proprement dite, en termes de coût, de présentation, et surtout de rapidité du résultat, rapidité garantie actuellement par les outils de traduction assistée par ordinateur (TAO) et par la traduction automatique (TA)» [1, p. 93].

La traduction par ordinateur est la Traduction Automatique (TA) [2, p. 1]. Ce processus utilise un logiciel informatique pour transcrire un texte d'une langue naturelle (par exemple, le français) vers une autre (par exemple, l'anglais).

Pour traduire le sens du texte (source) doit être compris pour être restitué dans la langue cible. Ce processus apparemment simple est en réalité complexe. La traduction ne se limite pas à une simple substitution mot à mot. Le traducteur doit analyser et interpréter le texte et comprendre les relations entre les mots qui peuvent en influencer le sens. Ceci requiert une connaissance de la grammaire, de la syntaxe (structure de la phrase) et de la sémantique (sens des mots), à la fois dans la langue source et dans la langue cible.

La traduction humaine doit faire face à ses propres défis. Deux traducteurs ne traduiront jamais identiquement un même texte. Il est fréquent que plusieurs révisions soient nécessaires pour aboutir à une «bonne» traduction. Le défi de la traduction automatique est de produire des traductions comparables à des traductions humaines.

La traduction automatique (TA) se base sur des ensembles de textes afin de construire un modèle de traduction. Traduire des textes n'ayant pas été observés au préalable s'avère difficile et mène à des performances en terme de qualité de traduction souvent peu satisfaisantes. Cet aspect est amplifié par

la diversité des domaines de spécialité, ne permettant pas de disposer d'une quantité de données suffisantes pour construire des systèmes de traduction efficaces.

Les logiciels de traduction automatique à base de règles reposent sur l'utilisation de nombreuses règles linguistiques et de millions d'entrées de dictionnaire pour chaque paire de langues.

Le logiciel parcourt le texte à traduire et crée une représentation intermédiaire à partir de laquelle la traduction est générée. Ce processus nécessite l'utilisation de dictionnaires volumineux, de données syntaxiques, morphologiques et sémantiques et de nombreuses règles linguistiques. Le logiciel utilise ces règles pour transférer la structure grammaticale du texte source dans le texte cible (traduction).

Les traductions sont construites à partir de dictionnaire gigantesques et de règles linguistiques sophistiquées. Les utilisateurs peuvent améliorer la qualité de traduction en intégrant leur propre terminologie; celle-ci sera prise en compte au cours du processus de traduction. L'utilisation de ces dictionnaires utilisateurs prime sur les paramètres de base du logiciel.

Dans la plupart des cas, ce processus de personnalisation se fait en deux étapes : un investissement initial qui améliore sensiblement la qualité de traduction, puis des investissements continus pour améliorer la qualité de manière incrémentale.

Les logiciels de traduction automatique à base de règles permettent d'atteindre un niveau de qualité très élevé, mais le processus de personnalisation peut se révéler long et onéreux.

Alors, est-ce que la traduction automatique présente un intérêt pour le traducteur compte tenu des «erreurs» qu'elle génère? Est-ce qu'elle sert à quelque chose? Quelles sont les fonctions de la traduction automatique?

Selon la majorité des linguistes [3, p. 2; 4, p. 15; 5, p. 27], quatre fonctions sont assignées à la traduction automatique :

La première fonction, ou «fonction de dissémination», consiste à produire un brouillon traduit du texte qui devra par la suite être post-édité manuellement pour aboutir à une traduction correcte.

La deuxième fonction, ou «fonction d'assimilation», consiste à extraire des informations à partir du texte traduit automatiquement, sans considération pour la qualité du texte cible.

La troisième fonction, ou «fonction d'échange», consiste à utiliser la traduction automatique comme «interprète» de textes électroniques devant être traduits simultanément, comme par exemple «les chats», les pages web ou les courriers électroniques rédigés dans une langue étrangère.

La quatrième fonction assignée à la traduction automatique est celle d'outil d'accès à l'information en langue étrangère par l'interrogation d'un système de base de données. L'accès à une base de données par l'intermédiaire d'un logiciel de traduction automatique permet de recueillir des informations non-textuelles, comme des images, mais ce n'est pas ici notre propos.

Notons qu'en dehors de la fonction de dissémination, et plus rarement de la fonction d'assimilation, le recours au traducteur humain n'est pas prévu pour le genre de tâches assignées à la traduction automatique.

Littérature

1. Cristinot-Bursuc A. Les erreurs dans la traduction automatique du genre dans les couples français-anglais et anglais-français : typologie, causes linguistiques et solutions. Revue française de linguistique appliquée. 1 / 2009(vol. XIV), p. 93)108.Université d'Orleans, UFR LLSH, EA 3850 LLL-Laboratoire Ligérien de linguistique.

2. <http://www.systran.fr/systran/entreprise/technologie/traduction-a-automatique>.

3. Grass Th. À quoi sert encore la traduction automatique? // Les Cahiers du GEPE, N°2/ 2010. Outils de traduction-outils du traducteur? (2010).

4. Hutchins J. Machine translation and computer-based translation tools. A new spectrum of translation studies // BRAVO José Maria (ed), Publicaciones de la universidad de Valladolid, 2004. – P. 13-48.

5. Boitet Ch. Corpus pour la TA : types, tailles et problèmes associés, selon leur usage et le type de système // Revue française de linguistique appliquée, Vol. XII, 2007/1, 2007. – PP. 25-38.

Титова Ю. В.

Ульяновский государственный технический университет, Россия

CROSS-CULTURAL COMMUNICATION : ENGLISH LANGUAGE INFLUENCE PHENOMENON

Loan words are a natural consequence of language and society interrelation and integration. They are considered to be a truly international medium in cross-cultural communication and in globalization of English.

Indeed, English has invaded the major part of all languages throughout the world to the point that people have named these blended languages – for example, a mix of German and English is called Denglisch, a mix with French is Franglais, a mix with Spanish is Spanglish, even there is Runglish, a mix of Russian and English.

In Germany such phenomenon as borrowing from English is very common. English expressions are used in conversations and increasingly in written form in different fields of human activity. There are some influential ways of incorporating English words into German grammar. Examples : downloaden – ich habe den File gedownloadet/downgeloadet. Or ein Meeting – Heute haben wir ein Meeting mit den Consultants. Besides, there is an existence of the coining of faux English words that are neither found in English at all nor are used with a different meaning than in German. For example : der Dressman (male model), der Smoking (tuxedo), der Talkmaster (talk show host).

If we take a look at the Spanish language, we can find many words which

are borrowed from English. The Internet appears to be the area where English words have gained the most strength and support. Such terms as *chatear* (to chat), *forwardear* (to forward), *deletear* (to delete), *dragear* (to drag), *linquiar* (to link), *printear* (to print), *cliquiar* (to click) and *el maus* (computer mouse) are indispensable part of Spanglish-speaking people.

The French language is not the exception among world-wide languages being influenced by English. Anglicisms have existed in French for many years with words like «le weekend» and «un parking» being universally employed with little or no opposition and the use of English is common practice in this globalised business world. One of the main features of English influence is nouns created from Anglo-Saxon roots, often by adding «-ing» at the end of common words, for example : «un parking», «un camping», «shampooing». Owing to the worldwide popularity of the Internet, relatively new English words have been introduced into French. For example : «e-mail» in English turns into – «mél» (from «message électronique»), the abbreviation «tél» for «telephone» in English.

The global influence of English has also a huge impact on modern Russian as people replace perfectly adequate pre-existing Russian words with more attractive English alternatives. Some recent loan words which penetrated through oral and written sources are found in the areas of business and economy, law, politics, science and technology, medicine, trade, advertising, etc. : рейдер (raider), девелопер (developer), флеш-моб (flashmob), блоггинг (blogging), сайтхолдер (siteholder), etc. Some other numerous examples are : юзать (use – использовать), зафрендить (to friend – добавить в друзья), дресс код (dress code), девайс (a device), погуглить (to google), etc. Sometimes we use a common Russian word with a new meaning. For example, мыло means «soap» in Russian, but we use it with the meaning e-mail, because they sound similar. Other examples are дрова – drivers (драйвера), шаровары – shareware (условно-бесплатное ПО), винт – winchester (винчестер), лук – Outlook (почтовая программа), хомяк – Home page (домашняя страница в Интернете), etc.

Many words are produced in Russian slang every day; they have English roots and Russian affixes, for example, смайлик (smile), лайтовый (light), лимитированный (limit), логИниться (to log in), etc. Young people's speech is full of English borrowings, including words with suffix –able : крутбл, грейтбл, супербл. And finally the most incredible and at the same time the brightest example of English and Russian blending is «nice вообще!», «не good».

There are two main opposite standpoints concerning such phenomenon as languages blending : evolution and degradation. On the one hand, evolution gives an opportunity to gain a deeper insight into our own languages and make for the process of integration which inevitably leads to the creation of information environment. On the other hand, languages blending results in language destruction, simplification, the dominance of public ignorance, etc.

The question is how important it is to preserve your own native language.

Литература

1. Дьяков А. И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке / А. И. Дьяков // Язык и культура. – 2003. – № 5. – С. 76-81.
2. Ammon Ulrich Sociolinguistics : An International Handbook of the Science of Language and Society. – 2006. – 134 p.
3. Nation I.S.P. Learning Vocabulary in Another Language. – Cambridge University Press. – 2001. – 477 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абакелія Юлія Ігорівна, аспірантка кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Адаменко Марина Вікторівна, старший викладач кафедри філології, перекладу та мовної комунікації гуманітарного факультету Академії внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України, Харків

Анісімова Аліна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Арм'янінова Діана Юрійвна, студентка V курсу факультету французької та німецької мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Артем Анастасія, студентка факультета слов'янських і германських мов Барановичського державного університету, Беларусь

Бажан Оксана Миколаївна, кандидат філологічних наук, старший викладач Національного університету харчових технологій, Київ

Барбаш Єлизавета Михайлівна, аспірантка кафедри іноземних мов Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка

Безугла Яна Іванівна, начальник відділу загальної освіти Київської міської муніципальної академії танцю імені С. Лифаря

Бельмаз Ярослава Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Білоус Аліна Анатоліївна, кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та методики викладання іноземних мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Бігич Юлія Володимирівна, викладач кафедри методики мов та літератури Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Бігич Оксана Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету

Брикова Олена Олександрівна, заступник директора з навчально-виховної роботи, учитель англійської мови Горлівської гімназії «Інтелект»

Бушев Александр Борисович, доктор філологічних наук, професор кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін філіала ФГБОУ «Санкт-Петербурзького державного інженерно-економічного університету», Тверь, Росія

Васюкова Наталія Віталіївна, старший викладач кафедри підготовки миротворчого персоналу навчально-наукового центру міжнародної миротворчої діяльності Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, Київ

Віокурова Валентина Володимирівна, викладач кафедри англійської мови Донецького національного технічного університету

Восводіна Ніна Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької філології Маріупольського державного університету

Волкова Наталія Валеріївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри германських мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Врюкало Вікторія Миколаївна, старший викладач кафедри романо-германських мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Голуб Іванна Юрївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної лінгвістики Національного університету «Львівська політехніка»

Давиденко Юлія Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інтенсивного навчання іноземних мов Придніпровської державної академії будівництва та архітектури, Дніпропетровськ

Докашенко Галина Петрівна, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Дубовик Людмила Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Дубровкіна Ірина Юрївна, викладач кафедри англійської мови для економічних спеціальностей Донецького національного університету

Думанська Лариса Борисівна, старший викладач кафедри українознавства Одеської державної академії будівництва та архітектури

Дяків Оксана Юрївна, старший викладач кафедри загального і германського мовознавства Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ

Дьячкова Яна Олегівна, викладач кафедри англійської мови Київського національного лінгвістичного університету

Євсюкова Наталя Володимирівна, кандидат історичних наук, доцент кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Єпішева Анжела Олександрівна, викладач кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Захарова Лілія Михайлівна, кандидат історичних наук, доцент кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Зєня Любов Яківна, доктор педагогічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та методики викладання іноземних мов, заступник директора з науково-педагогічної і методичної роботи Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Іванова Наталія Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Ірза Валерія Ігорівна, вчитель Слов'янської ЗОШ I-III ступенів № 16, аспірантка кафедри педагогіки вищої освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Капустина Тат'яна Вікторівна, старший преподаватель Ульяновского государственного технического университета, Россия

Карацуба Римма Олександрівна, заступник директора з навчально-виховної роботи Горлівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 49

Качур Мирослава Василівна, викладач кафедри філології, перекладу та мовної комунікації гуманітарного факультету Академії внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України, Харків

Кладкова Тетяна Анатоліївна, аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету

Колода Світлана Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та методики викладання іноземних мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Колодчук Діна Валеріївна, кандидат історичних наук, викладач кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Коломінова Ольга Олегівна, кандидат педагогічних наук,

доцент, доцент кафедри романо-германської філології та порівняльно-історичного й типологічного мовознавства Приватного вищого навчального закладу «Український гуманітарний інститут», Київ

Колосова Вікторія Валеріївна, вчитель української мови та літератури Горлівської гімназії «Інтелект»

Комар Яна Володимирівна, кандидат історичних наук, викладач кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Комірна Євгенія Віталіївна, доцент кафедри романських мов Київського національного лінгвістичного університету

Концур Вікторія Володимирівна, кандидат історичних наук, доцент кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Костенко Вікторія Геннадіївна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, латинської мови та медичної термінології Вищого державного навчального закладу України «Українська медична стоматологічна академія», Полтава

Кормільцева Юлія Володимирівна, викладач кафедри правознавства Горлівського регіонального інституту університету «Україна»

Корухова Людмила Владимировна, старший преподаватель Ульяновского государственного технического университета, Россия

Кричківська Оксана Василівна, аспірантка кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Кульбіда Діана Петрівна, аспірантка Київського національного лінгвістичного університету

Кучма М., студентка Придніпровської державної академії будівництва та архітектури, Дніпропетровськ

Лабінська Богдана Ігорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича

Луганцова Євгенія Анатоліївна, вчитель англійської та німецької мов I категорії Краснолиманської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 3 Краснолиманської міської ради Донецької області

Луценко Юрій Анатолійович, старший викладач кафедри французької філології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Манкевич Жанна Борисовна, кандидат психологических наук, старший преподаватель Барановичского государственного университета, Беларусь

Машталер Юлія Олександрівна, викладач кафедри лінгводидактики та методики викладання іноземних мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Мельник Валентина Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської та романської філології Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Михайлюкова Тат'яна Тенгизовна, кандидат філологічних наук, доцент Нижегородського державного лінгвістического університету ім. Н. А. Добролюбова, Нижній Новгород, Росія

Мишанська Лілія Леонідівна, вчитель англійської мови Горлівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 16

Мордовченков Николай Васильевич, доктор економічних наук, професор Нижегородського інженерно-економічного університету, Нижній Новгород, Росія

Мосісць Олена В'ячеславівна, аспірантка кафедри вітчизняної та зарубіжної історії Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Навка Ірина Олександрівна, кандидат історичних наук, доцент, завідувач кафедри філософії та політології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Нестеренко Ірина Вікторівна, вчитель-методист французької мови Лисичанської багатопрофільної гімназії

Новосельцева Надежда Николаевна, старший преподаватель Ульяновського державного технічного університету, Росія

Окунцов Борис Павлович, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та політології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Онищенко Маріанна Юріївна, старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Паршикова Олена Олексіївна, доктор педагогічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри германської філології Макіївського економіко-гуманітарного інституту

Петришин Марта Йосипівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри загального та германського мовознавства Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Івано-Франківськ

Pichon Camille, Master 1 FLE/S, Université François Rabelais, Tours, France

Плющай Олександр Олександрович, викладач кафедри

англійської філології та перекладу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Подосиннікова Ганна Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Позднякова Людмила Вільївна, вчитель англійської мови Горлівського НВК «Загальноосвітня школа I-III ступенів № 40 – дитячий садок № 10 «Джерельце»

Поляков Валерий Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков Нижегородского государственного инженерно-экономического института, Россия

Потреба Надія Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Приблуда Людмила Михайлівна, аспірантка Київського національного лінгвістичного університету

Пристаї Галина Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пугач Валентина Борисівна, старший викладач кафедри іноземних мов Академії митної служби України, Дніпропетровськ

Радіонова Тетяна Михайлівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Реутов Микола Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Роман Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та методики викладання іноземних мов Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Романенко Оксана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри ділової української та іноземних мов факультету менеджменту і міжнародної економіки Криворізького економічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»

Рябовол Лілія Тарасівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка

Сажко Лілія Антонівна, кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов Київського

національного лінгвістичного університету

Сафарян Світлана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики мов та літератур Київського університету імені Бориса Грінченка

Семенова Олена Валентинівна, кандидат філологічних наук, доцент, PhD, доцент кафедри французької філології Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Скороходова Анжеліка Ігорівна, заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель іноземних мов Горлівського НВК «Загальноосвітня школа I-III ступенів № 47 – багатoproфільний ліцей «Старт»

Слободенюк Ірина Федорівна, заступник директора з навчально-виховної роботи Горлівської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 36

Старунова Алла Леонтіївна, старший викладач кафедри українознавства Одеської державної академії будівництва та архітектури

Тарасюк Інна Василівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри романської філології і перекладу Запорізького національного університету

Телкова Оксана Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри романської філології і перекладу Запорізького національного університету

Титова Юлія Володимирівна, старший преподаватель кафедри іноземних мов Ульяновського державного технічного університету, Росія

Ткач Поліна Борисівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології, перекладу та мовної комунікації гуманітарного факультету Академії внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України, Харків

Ткачов Володимир Ігорович, голова методичного об'єднання вчителів іноземних мов, учитель англійської мови Горлівського НВК «Загальноосвітня школа I-III ступенів № 47 – багатoproфільний ліцей «Старт»

Уляницька Марина Володимирівна, студентка-магістрантка Гуманітарного інституту Київського університету ім. Бориса Грінченка

Фабрична Яна Геннадіївна, аспірантка кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету

Чобітько Василь Іванович, старший викладач кафедри німецької мови Горлівського інституту іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Чобітько Галина Олексіївна, старший викладач кафедри романсько-німецьких мов Горлівського інституту іноземних мов Державного

вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Шарафутдинова Насима Саєтовна, кандидат філологічних наук, доцент, професор, завідує кафедрою іностраних мов Ульяновського державного технічного університету, Росія

Шевченко Марина Юріївна, кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»

Шуляр Василь Іванович, кандидат педагогічних наук, заслужений учитель України, доцент кафедри мовно-літературної та художньо-естетичної освіти Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

ЗМІСТ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В КОНТЕКСТІ ОНОВЛЕННЯ МОВНОЇ ОСВІТИ

Безугла Я. І., Колода С. О. ПРИНЦИПИ ПРОФІЛЬНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ХОРЕОГРАФІВ.....	3
Бигич Ю. В. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	4
Бігич О.Б. КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ VS. УЧІННЯ СТУДЕНТІВ.....	8
Брикова О. О. НАПРЯМКИ Й ПРОБЛЕМИ ПРОФІЛЬНОГО ТА ДОПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	11
Винокурова В. В. ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ.....	14
Воеводина Н. М. ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ КАК ВИДУ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	17
Врюкало В. Н. ПРОФИЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ КАК ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ РАБОТЫ УЧЕБНО-НАУЧНОГО ЦЕНТРА ЗАОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРЛОВСКОГО ИНСТИТУТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	20
Голуб І. Ю. ЗАСТОСУВАННЯ РЕФЛЕКТИВНОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ «МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ» ДЛЯ СТУДЕНТІВ, МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	23
Давыденко Ю. Е., Кучма М. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	25
Дубровкіна І. Ю. ON SOME ASPECTS OF INTEGRATING CONTENT AND LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION.....	28
Дьячкова Я. О. ФУНКЦІЇ ВЕБ-КВЕСТУ В СИСТЕМІ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВОЗНАВЦІВ.....	31
Зеня Л. Я., Білоус А. А. ДІАГНОСТИКА МЕТОДИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	34

Капустина Т. В. ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	39
Кладкова Т. А. ЗАСОБИ РЕАЛІЗЦІЇ КОМПЛЕКСНОГО КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННСВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	42
Колода С. О., Арм'янінова Д. Ю. ПІДХОДИ ДО УКЛАДАННЯ МОВНОГО ПОРТФОЛІО : ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	44
Корухова Л. В., Новосельцева Н. Н. МОДЕЛЬ PPP В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	47
Кричківська О. В. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	49
Луганцова Є. А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЛЮРИЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ	52
Луценко Ю. А. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EN FLE.....	54
Машталер Ю. О. З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ КРОС-КУЛЬТУРИ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ.....	56
Нестеренко І. В. КОМП'ЮТЕР ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	59
Паршикова О. О. ПОСЛІДОВНІСТЬ ЗАСВОЄННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	62
Pichon Camille LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE FLE (FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE) EN FRANCE.....	65
Подосиннікова Г. І. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОГО ІДІОМАТИЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	67
Позднякова Л. В., Мишанська Л. Л. ПЕРСОНАЛЬНИЙ САЙТ УЧИТЕЛЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	70
Поляков В. М. СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ СТРАН. ВТОРОЙ ЭТАП БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА.....	73
Пристай Г. В. МОДЕЛІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАЛЬНОЇ КООПЕРАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	78

Реутов Н. И. О ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ ТЕКСТА НА ОСНОВЕ ПОСОБИЯ «DEUTSCH IM BRIEFWECHSEL»	80
Роман С. В., Коломінова О. О. МЕТОДИЧНІ ОРІЄНТИРИ АНАЛІЗУ ПІДРУЧНИКА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ШКОЛІ	83
Романенко О. В. НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІМ ЕКОНОМІСТАМ	89
Сажко Л. А. ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ БАГАТОМОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	93
Сороходова А. І., Ткачов В. І. НЕОБХІДНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ТА ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	96
Телкова О. В. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МОВА І ЛІТЕРАТУРА (ІСПАНСЬКА)»	98
Фабрична Я. Г. ВПРАВИ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ПИСЬМОВОГО ДВОСТОРОННЬОГО ПЕРЕКЛАДУ	101
Чобітько В. І. ТЕСТ ЯК ДІЄВИЙ СУЧАСНИЙ ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	104
Чобітько Г. О. РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ	108
Шевченко М. Ю. СУЧАСНІ ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЯК ОСНОВНОГО КОМПОНЕНТА НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	110

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ

Бельмаз Я. М. ВИКОРИСТАННЯ ПОРТФОЛІО У ПІДГОТОВЦІ АСПІРАНТІВ	114
Мордовченков Н. В. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕЖДУНАРОДНЫХ МЕНЕДЖЕРОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ	117

КОГНІТИВНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Бажан О. М. ЛЕКСИКО-ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ГАЗЕТНОГО ДИСКУРСУ	120
Бушев А. Б. КОНТЕНТ ГЛОБАЛЬНИХ МЕДІА В КОГНІТИВНОМУ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛІСА	122
Васюкова Н. В. ДИСКУРС-АНАЛІЗ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ, ПРИСВЯЧЕНИХ ПРОБЛЕМІ «ЖІНКА В АРМІЇ»	124
Волкова Н. В. СЛОВОВІРНА ПРОДУКТИВНІСТЬ СЕМАНТИЧНО БЛИЗЬКИХ ПИТОМИХ І ЗАПОЗИЧЕНИХ СУБСТАНТИВІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ	127
Дяків О. Ю. ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОГО ПОХОДЖЕННЯ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ : ОРИГІНАЛ І ПЕРЕКЛАД	130
Комірна Є. В. СКЛАД ЯК МІНІМАЛЬНА ПРОСОДИЧНА ОДИНИЦЯ (НА ПРИКЛАДІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ)	133
Костенко В. Г. МОВНО-СТИЛІСТИЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ КАТЕГОРІЇ ІНТЕРДИСКУРСИВНОСТІ В ДИСКУРСІ СТОМАТОЛОГІЇ	135
Кульбіда Д. П. РЕАЛІЇ-АМЕРИКАНІЗМИ В ІСПАНСЬКИХ ЖУРНАЛАХ ПРО ТУРИЗМ ...	139
Манкевич Ж. Б., Артем А. Н. ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ ОПРЕДЕЛЕНИИ ЗНАЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕНСИФИКАТОРОВ	142
Мельник В. І., Уляницька М. В. СТРУКТУРНО-КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА ФРАНЦУЗЬКОЇ ЧАРІВНОЇ КАЗКИ	144
Михайлюкова Т. Т. СТРУКТУРА РИТМОФРАЗЫ ПЕЧАТНОГО ТЕКСТА КАК УСЛОВИЕ ЕГО АДЕКВАТНОГО ПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ	147
Петришин М. Й. СПОСОБИ НОМІНАЦІЇ МІНЕРАЛІВ В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ	150
Приблуда Л. М. ФУНКЦІОНУВАННЯ АНТРОПОМОРФНОЇ МЕТАФОРИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПРОЗІ	153
Семенова О. В. ДИСКУРСИВНІ ОЗНАКИ ТЕКСТІВ ТУРИСТИЧНИХ ПРОСПЕКТІВ	156
Тарасюк І. В. КОНЦЕПТИ «ЖЕУ» та «ГРА» У ФРАЗЕОЛОГІЗМАХ ФРАНЦУЗЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ	159
Шарафутдинова Н. С. СТРУКТУРА СЛОЖНЫХ НЕМЕЦКИХ ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ	162

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОГО НАВЧАННЯ СЛОВ'ЯНСЬКИХ МОВ : ТЕОРЕТИЧНИЙ І ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТИ

Дубовик Л. І. ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	166
Думанська Л. Б. ВАЖЛИВІ АСПЕКТИ РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ СТУДЕНТІВ АРХІТЕКТУРНОГО ФАКУЛЬТЕТУ	171
Радіонова Т. М. ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	174
Старунова А. Л. УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ	178
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІСТОРІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ	
Абакелія Ю. І. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ : ПРОБЛЕМИ ОНОВЛЕННЯ...	182
Барбаш Є. М. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ КОНТРОЛЮ ІНШОМОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У ШКОЛАХ УКРАЇНИ ЯК ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ (60-80 рр. XX ст.)	184
Докашенко Г. П. ШКІЛЬНЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ФОРМА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ УЧНІВ (з практичного досвіду горлівських школярів)	187
Євсюкова Н. В. ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ДЖЕРЕЛ ІСТОРИЧНИХ ЗНАНЬ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ	190
Єпішева А. О. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ДОСЛІДНИЦЬКОГО ХАРАКТЕРУ ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ З ІСТОРІЇ	192
Захарова Л. М. ВИСВІТЛЕННЯ НАРОДНИХ РУХІВ X-XII СТОЛІТЬ ТА ЇХ ВПЛИВУ НА ЕВОЛЮЦІЮ ФЕОДАЛЬНОГО ЗАКОНОДАВСТВА В КУРСІ «ДАВНЯ ІСТОРІЯ УКРАЇНИ»	195
Ірза В. І. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1945-1991 рр.)	198
Колодчук Д. В. РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ ІСТОРИЧНИХ ДЖЕРЕЛ	201
Комар Я. В. ПЕРЕХОД ОТ ЛИНЕЙНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ К КОНЦЕНТРИЧЕСКОМУ.	204

Концур В. В. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ УКРАЇНИ» ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ-ФІЛОЛОГАМИ	206
Кормильцева Ю. В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ	209
Лабінська Б. І. НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЬМА НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО МЕТОДУ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (ПЕРША ПОЛОВИНА ХХ СТ.)	212
Мосієць О. В. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ІСТОРІЇ	214
Навка І. О., Окунцов Б. П. ФОРМИ ТА МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ РОБОТИ ПО ФОРМУВАННЮ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ	217
Рябовол Л. Т. УРОК ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПРАВОЗНАВСТВА	220
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ЛІТЕРАТУРИ У ВНЗ І ШКОЛІ	
Карацюба Р. О. СУЧАСНИЙ УРОК ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО- ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШИХ КЛАСАХ	223
Колосова В. В. АКТУАЛЬНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОГО УРОКУ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В РУСЛІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ...	226
Сафарян С. І. ТЕХНОЛОГІЇ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ	229
Слободенюк І. Ф. ВИКОРИСТАННЯ ОПОРНИХ СХЕМ-КОНСПЕКТІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МИСЛЕДІЯЛЬНИСНИХ ТА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ	232
Шуляр В. І. СУЧАСНИЙ УРОК ЛІТЕРАТУРИ : НООСФЕРНА СТРАТЕГІЯ	237
СОЦІОКУЛЬТУРНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕРЕКЛАДУ	
Адаменко М. В., Ткач П. Б. РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ МЕТАФОРИ В СУЧАСНИХ ПОЕТИЧНИХ ТВОРАХ В АСПЕКТІ ПЕРЕКЛАДУ (на матеріалах творчості М. Олівер)	241
Анісімова А. О. УРАХУВАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ВІДМІННОСТЕЙ В МЕЖАХ КАТЕГОРІЇ ЗАЙМЕННИКА ПРИ ПЕРЕКЛАДІ (на матеріалі німецької, англійської та української мов)	244
Іванова Н. А. АДЕКВАТНІСТЬ ТА ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ ПЕРЕДАЧІ ЗНАЧЕНЬ	

ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У МОВІ ПЕРЕКЛАДУ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ ІЗ СОМАТИЗМАМИ)	246
Качур М. В. ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ РЕЛІГІЙНИХ РЕАЛІЙ У ПЕРЕКЛАДІ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ	249
Oníschenko M. Y., Pliuschay A. A. PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN TRADUCTOLÓGICA DURANTE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA	251
Потреба Н. А. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ФРАНЦУЗСКИХ ИМЕН	254
Пугач В. Б. VERS LES FONCTIONS DE LA TRADUCTION AUTOMATIQUE (TA)	256
Титова Ю. В. CROSS-CULTURAL COMMUNICATION : ENGLISH LANGUAGE INFLU- ENCE PHENOMENON	258
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	261

Наукове видання

**СУЧАСНІ НАПРЯМИ ВИКЛАДАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
В СЕРЕДНІХ ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ:
МОВА, ЛІТЕРАТУРА, ІСТОРІЯ**

*Матеріали доповідей
IV міжнародної наукової конференції*

Відповідальний редактор : канд. філол. н. О. В. Семенова

Підписано до друку р.
Формат 60х84/16. Папір 80 г/м²
Умов.-друк. арк. - 14,91. Обл.-вид. арк. - 21.
Умов.-вид. арк. - 19,53.
Тираж прим. Зам. №

Видавництво ПП «Колегія»
84626, м. Горлівка, вул. Чорного Діденка, 11
Св-во № ДК2436 від 16.02.2006