

Міністерство освіти і науки України
Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Барановицький державний університет (Республіка Білорусь)
Британська Рада
Центр педагогічної майстерності університету штату Айова (США)

МАТЕРІАЛИ

IV Міжнародної науково-практичної конференції

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

19-20 червня 2014

Ніжин – 2014

УДК 378.096
ББК 81я43 + 83я43
М 34

М 34 **Матеріали ІV міжнародної науково-практичної конференції "Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов". – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 204 с.**

У збірнику представлені матеріали роботи учасників конференції "Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов" проведеної у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя 19-20 червня 2014 р.

Доповіді присвячені проблемам наукового аналізу теоретичних і прикладних досліджень у галузі філології, методики викладання іноземних мов, стандартам і програмам підготовки вчителя іноземної мови в Україні та за кордоном.

Висвітлюються питання щодо змісту навчання іноземних мов на різних етапах, методів і засобів навчання, навчально-методичних комплексів для середніх загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, підготовки та подальшого професійного розвитку вчителів тощо.

Редакційна колегія:

Блажко М.І. – завідувач кафедри німецької мови

Потапенко С.І. – завідувач кафедри германської філології

Таран О.М. – завідувач кафедри англійської мови та методики викладання

Тезікова С.В. – декан факультету іноземних мов

Чувакова Т.Г. – завідувач кафедри прикладної лінгвістики

Відповідальний секретар:

Білим І.М. – старший лаборант кафедри прикладної лінгвістики

Матеріали подаються в авторській редакції

СЕКЦІЯ 1

Від теорії до практики: поради сучасних лінгвістичних вчень

ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «СВІТОВІ МОВИ» У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Бойчевська І.Б.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Глобалізація з її суперечливими явищами, що має тенденцію до посилення, висуває перед освітою складне завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного простору, виробити вміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, менталітетів і культур.

Нині у світі за різними даними нараховується від 2,5 до 7 тис. мов. Точно визначити кількість мов неможливо, оскільки відмінність між різними мовами і діалектами однієї мови умовна. Мови світу розрізняють за структурою, кількістю їх носіїв, наявністю писемності, ступенем їх вивчення, суспільними функціями [1].

Сучасна мовна ситуація у світі характеризується суперництвом процесів мовної дивергенції та конвергенції. Все більшого розповсюдження набувають традиції вивчати сучасні мови, якими розмовляють у провідних країнах Західної Європи. Завдяки досягненням науково-технічного прогресу, можливості подорожувати по світу, розвитку всесвітньої телекомунікаційної мережі та Інтернету, сформувалося сучасне суспільство у формі так званої «глобальної спільноти». При цьому однією з найважливіших проблем стала необхідність міжнаціонального і міжкультурного спілкування. Тому вміння спілкуватися багатьма іноземними мовами стало потребою переважної більшості населення сучасних європейських країн і молоді всіх континентів.

За деякими даними існує соціальна типологія мов, в якій виокремлюють: світові мови – мови міжетнічного та міждержавного спілкування, що мають статус офіційних мов ООН (англійська, арабська, китайська, російська, французька, іспанська); міжнародні мови – мови

широкого міжнародного спілкування, мають статус державної мови в ряді держав (англійська, китайська, іспанська, російська, арабська, французька, португальська та німецька); державні (національні) мови – мови, що мають статус офіційної в одній країні (грузинська, тайська); регіональні – мови міжетнічного спілкування, як правило, письмові, але не мають статус офіційної (тибетська мова); місцеві мови – неписьменні мови, що використовуються в спілкуванні етнічних груп поліетнічного соціуму (місцеві говори - діалекти) [2].

Відтак, спостерігаємо тенденцію до значного поширення п'яти-семи мов, які прагнуть увійти до клубу так званих світових мов [3, с. 14]. Термін «світові мови» дедалі частіше входить в практику мовної освіти замість терміну «іноземні мови», поєднуючи в собі міжнародні, міжнаціональні зв'язки різних народів, особливості їх культур і мов. У США термін «іноземні мови» трактується як «світові мови» вченими-лінгвістами і фахівцями з методики викладання мов, такими, як Д. Крістал (D. Crystal), Дж. Франклін (J. Franklin), П. Сандрок (P. Sandrok). Однак чисельність населення, що розмовляє певною мовою, не впливає на загальне розповсюдження мови в світі. Варто зауважити, що англійська мова і надалі залишається мовою найбільшого впливу на суспільне спілкування і життя ще й тому, що вона є мовою сучасних інформаційних та комп'ютерних систем і технологій; найшвидшими темпами на початку XXI століття розповсюджується іспанська мова, яка з американського континенту поширюється на країни південно-східної Азії та Австралії [3, с. 10].

Таким чином, можемо стверджувати, що поняття «світові мови» вживається для позначення мов світового призначення, міжетнічного та міждержавного спілкування. На сучасному етапі розвитку світової спільноти виділяють шість мов світового значення: англійська, арабська, китайська, французька, іспанська, російська.

Література

1. Міжнародна мова [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://uk.wikipedia.org/wiki/Міжнародна_мова. – Заголовок з титул. екрану.

2. Проблематика ареальної лінгвістики [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://yab.skachati.com.ua/text/868/index-1.html?page=3>. – Заголовок з титул. екрану.

3. Тадеєва М.І. Розвиток сучасної шкільної іншомовної освіти в країнах-членах Ради Європи: Монографія. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 432 с.

ПЕРЦЕПТИВНА МЕТАФОРА В РОМАНАХ Р. ШНАЙДЕРА

Блажко М.І.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Феномену метафори присвячені наукові розвідки багатьох філософів і лінгвістів, котрі звертались у своїх працях до різноманітних аспектів цього “креативного засобу збагачення мови, вияву мовної економії” [3, с. 203]. У 80-х роках 20-го століття зафіксовано еволюцію поглядів на метафору: від її розуміння з позицій риторики, де вона кваліфікувалась як фігура мовлення, через лінгвостилістику, в рамках якої метафору досліджували як стилістичний засіб створення експресивності тексту, до перетворення метафори на предмет вивчення суміжних з лінгвістикою наук, передусім когнітивної психології [4, с. 5]. Представники когнітивної семантики Дж. Лакофф і М.Джонсон звернули увагу на те, що метафора властива мисленню й пізнанню людини та констатували метафоричність людського мислення [1]. Когнітивна/концептуальна метафора визначається як “спосіб концептуалізації дійсності шляхом тлумачення сутностей певної сфери людського досвіду в термінах сутностей іншої сфери досвіду” [2, с. 74].

Численні наукові дослідження свідчать, що проблеми класифікації метафори, типи й види концептуальних метафор, їх функції та інші залишаються актуальними й сьогодні. У своїй статті “Когнітивні механізми метафоризації” українська дослідниця О.О.Селіванова запропонувала нову

типологію метафори залежно від когнітивних механізмів її творення й виокремила структурний, дифузний, гештальтний, сенсорний, архетипний і аксіологічний різновиди метафоризації [3, с. 207-209].

У нашому дослідженні механізм концептуальної метафори слугує основою для формування трьох видів метафори, залученої до осмислення звучання: перцептивної, градуальної й онтологічної. Перцептивна метафора передбачає взаємодію слухових ознак із зоровими, смаковими або тактильними якостями. Цей різновид метафори ґрунтується на базовій когнітивній операції синестезії, в процесі якої зовнішній подразник спричиняє синхронне виникнення двох або більше відчуттів [5, с. 692]. На мовному рівні це відображається у сполучуваності ад'єктивних засобів вербалізації концепту KLANG з іменниками.

У доповіді викладені вище теоретичні положення проілюстровано на прикладі двох моделей перцептивної метафори: ДОТИК Є ЗВУК та ЗІР Є ЗВУК, виділених у романах сучасного австрійського письменника Р. Шнайдера; зроблено висновки щодо тенденцій розвитку словникового складу сучасної німецької мови та окреслено перспективи дослідження.

Література

1. Лакофф Дж. Метафори, которими мы живем/ М. Джонсон, Д. Лакофф// Теория метафоры: сборник: пер. с англ. яз./ вступ. статья и сост. Н. Д. Арутюнова. – М.: Прогресс, 1990. – С. 387– 416.
2. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики/ Алла Петрівна Мартинюк. – Х.: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2011. – С. 74.
3. Селіванова О.О. Когнітивні механізми метафоризації/ Олена Олександрівна Селіванова// Слов'янський збірник (Збірник наукових праць). – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – Вип.17. – Ч.2. – С. 203-211.
4. Телия В.Н. Предисловие / Виктория Николаевна Телия// Метафора в языке и тексте. – М.: Наука, 1988. – С. 3-10.

5. Metzler J. B. Metzler Lexikon Sprache. – 4. Auflage/ J. B. Metzler. – Stuttgart: Metzlerverlag, 2010. – 797 S.

ТИПОЛОГІЯ АНГЛОМОВНИХ МОТИВАЦІЙНИХ ОДИНИЦЬ:
МЕТОДИКА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

Данильченко І.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Мотиваційні одиниці апелюють до базових потреб особистості, іменуючи учасників подій та їх діяльність, спрямовану на їх задоволення. Вживання мотиваційних одиниць досліджуємо спираючись на теорію рівнів категоризації, відповідно до якої об'єкти співвідносяться з базовим чи субординатним рівнем узагальнення, на основі яких формується найвищий – суперординатний – рівень [1, с. 30]. Пропонована методика аналізу мотиваційних одиниць передбачає виконання чотирьох процедур. Перший етап – *таксономічний* – полягає у виявленні одиниць, що апелюють до потреб. За допомогою компонентного й контекстного аналізів виокремлюємо в журнальних статтях номінації учасників подій та їх дій, у значенні яких на потреби в належності, визнанні та безпеці вказують відповідні семи. Другий етап – *встановлення одиниць базового рівня категоризації* – спрямований на виявлення номінацій, значення яких відбиває концептуалізацію подій на рівні буденної діяльності. Так, спираючись на семи *'safe'* і *'danger'* [2, e-ref], виокремлюємо базові одиниці, які апелюють до потреби у безпеці, а семи *'member'*, *'group'*, *'relation'* диференціюють засоби вербалізації потреби у належності [2, e-ref]. Третій етап – *виявлення одиниць субординатного рівня* – спрямований на встановлення номінацій, у значенні яких представлені додаткові семи, які деталізують базові позначення осіб та їх дій. Так, апелюючи до потреби у безпеці, базовий іменник *doctor* уточнюється субординатними номінаціями *cardiologist*, *heart doctor* та *physician*, які конкретизують діяльність лікаря у наступному прикладі: “*We’ve been treating dietary disease with medicines. That can stabilize disease but doesn’t reverse it,*”

says Dr. Baxter Montgomery, a cardiologist from Houston, Texas. After years as a heart doctor, Dr. Montgomery now focuses on reversing cardiac disease with diet [...] Montgomery is part of a small but growing group of conventionally trained physicians disillusioned with traditional medical care. These doctors, who focus on a patient's lifestyle, tend to prescribe food and exercise over drugs [Newsweek 07.11.2013]. Четвертий етап – встановлення одиниць суперординатного рівня, тобто рівня максимального узагальнення, на якому члени категорії сприймаються за схожими ознаками в загальних контурах.

Ступінь узагальнення, відбитий у рівнях категоризації, вказує на більшу чи меншу важливість зображених компонентів подій, створюючи ефект важливості, необхідний задля привернення й утримання уваги масової аудиторії. Базові одиниці, які йменують осіб та їхні дії на рівні буденної свідомості (*a doctor, a patient*), свідчать про середній ступінь їх важливості при створенні подій. Одиниці субординатного рівня, які деталізують окремі риси осіб та їх діяльності, вказують на найбільшу важливість інформації й зацікавленість репортера в ній. Так, позначення пацієнта на базовому рівні іменником *a patient* уточнюється субординатними термінами, які розкривають низку додаткових ознак: на ступінь ризику захворювання вказують одиниці *low-risk / high-risk patient*, особливості лікування хворих зображують одиниці *transplant patient, intensive care patient* тощо; діагноз названий номінаціями *diabetic, kidney patient, dialysis patient, autistic* тощо. Найменшу важливість подій відбивають суперординатні одиниці, які внаслідок відсутності в їх значенні сем інтенсивності позначають осіб та їх дії найбільш узагальнено – *medical specialist / man / advisor*.

Література

1. Rosch E. Principles of Categorization// Cognition and Categorization. — Hillsdale, N.Y. : Lawrence Erlbaum, 1978. — P. 27—48.
2. Merriam-Webster Dictionary [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.merriam-webster.com/> .

КЛАСИФІКАЦІЯ ПРИКМЕТНИКІВ У ФАХОВИХ МОВАХ
(НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ МЕХАНІЗАЦІЇ
СІЛЬСЬКОГО ГОСПОДАРСТВА)

Дейкун П.В.

*Відокремлений підрозділ НУБіП України „Ніжинський
агротехнічний інститут”*

Англійський прикметник тлумачать як частину мови, яка характеризується категоріальним значенням ознаки, граматичними категоріями ступенів порівняння, синтаксичним вживанням у функції означення і розвиненою системою словотворчих моделей [1, с. 9].

За значенням і граматичними характеристиками прикметники традиційно поділяють на дві групи: а) якісні (qualitative), які безпосередньо означають властивості предмета, тобто безвідносно до інших об'єктів; б) відносні (relative), які позначають якість предмета по відношенню до інших об'єктів, місця, часу і т.д. [1, с. 15].

Проте аналіз англійських текстів з механізації сільського господарства, яка поєднує сфери аграрного виробництва й машиновикористання, свідчить про потребу фахових мов у більш детальній класифікації прикметників. Аналіз підручника для студентів факультетів механізації сільськогосподарських вишів [2] засвідчив домінування відносних прикметників, які позначають якість предмета по відношенню до інших об'єктів, напр., *stationary, rotary or reciprocating parts* [2, с. 22]. Із урахування властивостей позначуваних об'єктів відносні прикметники, виокремлені у текстах з механізації сільського господарства, поділяємо на одиниці на позначення внутрішньої структури механізмів, напр., *internal*, стану, напр., *stationary, rotary*, та взаємодії компонентів, напр., *reciprocating*.

Якісні прикметники, задіяні в англійських текстах із механізації сільського господарства, також мають свої особливості вживання: вони вказують на роль компонентів загальної структури механізмів, напр., *basic parts* [2, с. 11], ступінь вияву ознаки сили, напр., *great force, higher pressures*,

heavier piston pins [2, с. 23]. Крім відносних і якісних, додатково виокремлюємо групу топологічних прикметників, призначених для структурування тривимірних об'єктів: вони вказують на розташування компонентів спереду, напр., *front furrow adjuster, front beater*, позаду, напр., *rear beater*, у центрі, напр., *main elevator*, збоку, напр., *right-handed moldboards* [2, с. 72].

Прикметники трьох виокремлених груп виконують в англомовних навчальних текстах з механізації сільського господарства різні функції. Якісні одиниці здебільшого характеризують загальні – зовнішні – властивості об'єкта. Їх залучено для опису будови трактора (*large (tracks), close and far (closer or farther apart)*) [2, с. 34], його потужності (*powerful / powerless*); плуга (*conventional ploughs, reversible ploughs, general purpose ploughs*) [2, с. 58]. Відносні прикметники здебільшого характеризують внутрішні властивості механізмів (*steel connecting rod* [2, с. 11]) і залежні об'єкти (*hydraulic linkage*). Топологічні прикметники описують внутрішню будову автономних і залежних об'єктів, напр., *right-handed moldboards, front furrow adjuster, front beater, rear beater, main elevator* [2, с. 72].

Таким чином, вибір у навчальних текстах із сільськогосподарської механізації прикметників залежить від різновиду описуваного механізму. Його загальна характеристика подається якісними прикметниками, внутрішня структура – топологічними одиницями, а взаємодія механізмів – відносними прикметниками.

Література

1. Акодес М.И. Английский язык. Имя прилагательное. – К.: Вища школа, 1987. – 104 с.
2. Бородіна Г.І. Англійська мова : Підручник / Г.І. Бородіна, А.М. Спевак, Т.Г. Богуцька. – К.: Вища школа, 1994 – 205 с.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З НЕГАТИВНОЮ ОЦІННОЮ
СЕМАНТИКОЮ В АНГЛОМОВНОМУ ЖУРНАЛЬНОМУ ДИСКУРСІ

Оцінна функція фразеологічних одиниць (ФО) полягає у позитивній або негативній характеристиці референтів, яку пояснюємо за допомогою образ-схем – доконцептуальних структур свідомості людини, які формуються під впливом її сенсомоторного досвіду [2, с. 39]. Оцінка в значенні ФО пов'язана з образ-схемами різного походження: прямовисний рух покладений в основу образ-схеми ШКАЛА / ВЕРТИКАЛЬ [2, с. 122], яка слугує основою для творення традиційної категорії «добре / погано» [1, с. 130]; сила задіяна для представлення оцінки через апеляцію до джерела або цілі ПОЗБАВЛЕННІ МОЖЛИВОСТІ, що відбиває нездатність референтів до дії [2, с. 47], і ПЕРЕШКОДИ, утвореної силовим вектором, який зупиняється або змінює траєкторію руху внаслідок зіткнення з перепорою [2, с. 45].

Найчастіше ФО з негативною семантикою спираються на силові відношення ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, яке співвідносить референти з джерелом загрози, руйнувань і невдач або зі слабкою ціллю, створюючи у читачів негативне враження про позначені об'єкти. Негативна оцінка, заснована на ПОЗБАВЛЕННІ МОЖЛИВОСТІ визначає значення ФО *the kiss of death*, *lame duck*, *to play havoc with*, *to shatter somebody's confidence*. Вказані одиниці вказують на автономне джерело ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, що спрямовує силу на себе, або акцентують домінування джерела над ціллю.

На автономне джерело ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ спирається негативна оцінна семантика ФО *the kiss of death* “смертельний удар” і *lame duck* “невдаха”, які відбивають повне і часткове пошкодження об'єкта відповідно. У складі звороту *the kiss of death* іменник *death* “смерть” вказує на повне знищення референта, представляючи автономне джерело ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, а в значенні ФО *lame duck* прикметник *lame* “нездатний ходити” (*unable to walk*) [3, с. 850] указує на часткове пошкодження об'єкта. Негативна оцінка, заснована на домінуванні джерела ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ над ціллю, покладена в основу ФО *to play*

havoc with “заподіяти шкоду” і *to shatter somebody’s confidence* “похитнути, підірвати чиюсь довіру”. У складі першої одиниці джерело ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ позначене іменником *havoc* “хаос” зі значенням руйнування й безладу (*a situation in which there is a lot of damage or a lack of order, especially so that it is difficult for something to continue in the normal way*) [3, с. 704]. У наведеному визначенні семи ‘*damage*’, ‘*lack of order*’ і ‘*difficult*’ активують джерело ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, а прийменник *with* у складі ФО уводить ціль сили, створюючи негативне враження деструктивної дії джерела на ціль. Негативна оцінка у значенні ФО *to shatter somebody’s confidence* формується дієсловом *to shatter* “повністю зруйнувати чийсь надії, переконання, упевненість” (*to completely destroy someone’s hopes, beliefs, or confidence*) [3, с. 1409], яке за рахунок семи ‘*to destroy*’ указує на джерело ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, а компоненти *somebody’s confidence* у складі ФО відсилають до цілі, котра зазнає руйнівного впливу.

Таким чином, у значній частині ФО англійської мови негативна оцінна семантика спирається на силові відношення ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, за якого референти співвідносяться з автономним джерелом сили або з джерелом, котре домінує над ціллю, створюючи негативні враження руйнування і пригнічення енергії.

Література

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 894 с.
2. Johnson M. The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason / M. Johnson. – Chicago; L. : The University of Chicago Press, 1987. – 233 p.
3. Longman Exams Dictionary. – Harlow: Longman, 2007. – 1833 p.

ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Єгорова Н.А

Барановичский государственный университет, Беларусь

В преподавании язык обучения является, с одной стороны, языковой формой дидактических процессов передачи информации, а с другой – средством дидактического управления процессом ее усвоения. Язык обучения характеризуется особенностями дидактического дискурса, детерминантами которого являются: дидактическая направленность образовательного процесса (вектор «цель – содержание»); речевые возможности передачи информации (вектор «объем – время»); специфика личностных отношений в коммуникативном аспекте (вектор «обучающий – обучаемые»).

В итоге, решающее значение для эффективного обучения имеет «ментальность» личности педагога во всем ее многообразии: от общей речевой культуры и «чувства» языка до способности к эмпатии и рефлексии, а также к использованию конкретных коммуникативно-речевых стратегий и «языковых возможностей» учебного предмета. Кроме того (в идеале), любые речевые действия учителя в рамках фрейма дидактической ситуации должны быть интенционально обусловлены и прагматически безупречны.

Такой фрейм имеет три полюса центрирования: учебный материал (информация), учитель («говорящий»), ученик («слушающий»). Игнорирование одного из компонентов приводит к нарушению структуры фрейма: деформирует дискурсивно-речевое пространство дидактической ситуации, существенными признаками которой являются целенаправленность, диалогичность, обратная связь, контроль и оценка (при необходимости – коррекция) процесса коммуникации и др. По нашему мнению, релевантными параметрами фреймовой структуры, которые могут быть выделены и проанализированы, являются следующие: 1) коммуниканты (учитель, учащиеся); 2) «предмет речи»; 3) «канал» общения; 4) «код» – реализация языковой компетенции в речевой деятельности; 5) «ключ» (по Д.

Хаймсу) (оценка ефективності речевого події); 6) сфера комунікації (спільної діяльності); 7) місце комунікативного взаємодія; 8) час; 9) комплексна дидактична мета взаємодія; 10) інтенція; 11) тип комунікації: інформаційна; консолідувальна; імперативна; оцінювальна; 12) форма комунікації; 13) тип і структура дискурсу; 14) типи комунікативних актів; 15) комунікативна стратегія і комунікативно-речеві тактики.

Кількість «дискурсивно-речевих просторів» визначеного мови обмежено, що обумовлено *фреймовою* структурою комунікації. Педагог сприймає відбуваюче в аспекті раніше засвоєних структур-фреймів. Використання структури фрейма – некого «зберігача» стереотипного знання – полегшує задачу аналізу мовного матеріалу, дає можливість систематизувати і докладніше розглянути окремі одиниці, що складають той чи інший прагматичний показник, що входить в структуру даної моделі.

ЇЖА: НАСОЛОДА І/ЧИ ЗАСІБ ВИЖИВАННЯ
(НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

Куликовська Н.І.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Обрана тематика умотивована сучасними умовами життя пересічного громадянина у заполітизованому світі нового тисячоліття. Теперішні події в Україні показали необхідність усвідомлення звичайною людиною значущості власних життєво необхідних практик: самозахисту та фізичного живлення попри вітніваті ігри політиків.

Харчування як культурна практика сягає глибокої давнини людства, тому пошуки ритму стравування, особливостей системи кухні, значимості продуктів на столі вимагають звернення до вторинної знакової системи мови

з її барвистим структурно-семантичним колоритом, який спроможний передати своєрідність німецькомовного ареалу.

Аналіз тематичного поля «харчуватися», до якого було залучено 541 фразеологічних одиниць (надалі ФО), дозволив висвітлити ядерні семантичні вектори, які набули свого тематичного розквіту: 1) значення харчування: а) (не)можливість харчуватися (наявність/відсутність продуктів); б) страчуватися і психофізичні потенції людського організму; 2) регламентованість живлення: а) засади коректного отримання продукту, б) рекомендації щодо приготування; в) принципи споживання; г) властивості харчів; 3) їсти як соціально значуще функціонування: а) живлення і види заробітку (свій/чужий, кислий/солодкий; важкий/легкий, асоціальні шляхи); б) харчування і соціальний статус; в) страчування і соціальна поведінка/діяльність/вчинки.

Погляд у хронологічну таблицю історії харчування [1] зафіксує продукти рослинного походження найдавнішими у системі кухні Homo erectus. Це пояснює неможливість фізичного існування людини без хліба як такого, адже без нього немає ані дому, ані миру, ані самої їжи: *wo kein Brot im Haus, macht sich selbst der Hund hinaus; fehlt das Brot im Haus, so zieht der Friede aus; ohne Brot taugt kein Mahl*. Навіть маленька крихточка, скибочка хліба, чорного, черствого, яка повинна залишитися на завтра, здатна захистити у скрутті та запобігти голоду, завдяки чому глибоко шанується (ФО1 (а,б) – 36:77). Інші продукти у порівнянні із хлібом допускають свою варіативну заміну, порів. масло→творог, чечевиця→боби/квасоля, м'ясо→риба : *Wer keine Butter hat, muss sein Brot mit Quark bestreichen; sind die Linsen aufgezehrt, so kochen wir Bohnen; ist kein Fleisch vorhanden, so nimmt man mit gesalzenen Fischen fürlieb*, а їх присутність на столі у достатній кількості є запорукою гарного настрою, радощів на святі та спокою серед населення. Співвіднесення хліба із смертю, їх ототожнення формулюють практику втамувати голоду як один з лейтмотивів не тільки самої фізичної/фізіологічної еволюції людини, а і її соціокультурного розвитку.

Наступне мікропіле (ФО2 (а,б,в,г) –40:39:64:128) крокує від дбайливого догляду при вирощуванні майбутнього продукту до засад приготування/споживання придатних харчів, характеристика яких розкривається за векторами: (не)свіжий, (не)жирний, (не)гарний, старий/молодий, солоний/солодкий, білий/чорний. Частотна структурна взаємозамінність компонентів у досліджених ФО акцентує керованість вибору принципом «не все то...(\approx сахар), що...(\approx солодкий)» та «кожний продукт має свої недоліки, через які не слід відмовлятися від нього».

В межах останнього мікрополя досліджуваного тематичного сегменту (ФО3 (а,б,в) –92:65:58) профілюються положення: 1) хліб співвідноситься із наполегливою працею; 2) хліб не завжди отримує той, хто важко працює і заслуговує на нього; 3) соціальний статус багача/бідняка мінливий; 4) шлях до «хлібу з маслом» простягається через власну кропітку працю; 5) по досягненню добробуту слід єднатися з іншими, ділитися з ними; 6) власний черствий, чорний хліб у спокої та свободі – найкращий.

Подібно до природних корисних копалин їжа є ресурсом, що вичерпується/оновлюється відповідно до серцебиття природи і Homo faber, а існуючі практики приготування/споживання їжи, знаходячись у залежності від часу і місця, диффузно трансформуються. Зазначене засвідчує багатовікове продовження тривалих пошуків оптимального харчування, неможливість урівняння німецького айнтопфу до українського борщу чи російських щей, незабутність правил виживання предків. Дослідження культури харчування, в межах якої голод розширив свої функції від (свідомого стратегічного) фактору формування (порів. у Європі ще до середини минулого століття: ФРН і НДР) до добровільно шуканої величини, представлятиме інтерес для подальших досліджень національних/регіональних систем кухонь, в яких ситоніми як позначення місцевих блюд [2] дивуватимуть своєю невичерпною індивідуальністю.

Література

1. Zeittafel der Kochkunst und der Ernährungsgeschichte / Kochkunstwelten [online] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kochwelten.de/zeittafelder_kochkunst.htm.

2. Pohl, Heinz Dieter Die Sprache der österreichischen Küche – Ein Spiegelbild sprachlicher und kultureller Kontakte [online] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/pohl15.htm.

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

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ: ПЕРСПЕКТИВНІ ЗАВДАННЯ

Левицький А.Е.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У сучасній лінгвістичній парадигмі, що має яскраво виражений антропоцентричний характер, взаємозв'язок мов і культур не викликає сумніву. Більше того, останнє десятиліття відзначене широким інтересом до проблематики міжкультурної комунікації як однієї з важливих складових лінгвокультурології, що вивчає мову як феномен культури.

У руслі міжкультурної комунікації мова розглядається як інструмент проникнення в ментальність, а отже, і як ключ до етнічної, культурної і соціальної групи, до якої належить індивід. Мова при цьому відображає духовний світ людини та її культуру. Одна з найважливіших її функцій – акумулятивна – полягає в збереженні культурної спадщини, передачі гуманітарного надбання народу від покоління до покоління. Саме дієвість цієї функції мови дозволяє їй не просто існувати, а активно змінюватися й перетворюватися, вбираючи в себе всі зміни, викликані науково-технічними й соціальними змінами.

Зміни у свідомості індивідів, їх світосприйнятті знаходять своє відбиття в мові, оскільки жива сучасна мова перебуває в постійному русі й розвитку. У процесі соціалізації й інкультурації людина засвоює певні особливості

відображення навколишнього світу, властиві тому етнокультурному середовищу, у якому вона живе. При цьому відомо, що діти засвоюють мову саме тих, хто їх виховує, а не генетичних батьків, якщо це різні люди. І якщо на початкових стадіях становлення особистості мова в житті дитини відіграє більшу роль у розвитку й закріпленні цих особливостей бачення світу й себе в ньому, то згодом мова дає індивідові можливість перетворювати навколишню дійсність, змінювати своє місце в ній. Потім ця діяльність у матеріальній сфері знаходить своє відображення у мові. Ця діалектична взаємодія доводить взаємозв'язок мови й мовлення, оскільки людина вчиться мові, щоб використовувати її в мовленні, а потім уже її мовлення впливає на мову.

Значну роль при цьому відіграють «стандарти комунікації», оскільки мають соціальне забарвлення й дозволяють нам оцінювати й інтерпретувати навколишній світ. У ході ж інтеракції з носіями іншої культури ми одержуємо нову інформацію, дізнаємося про інші шаблони комунікативної поведінки, а також нехарактерні для нас способи вербалізації знань про світ. У процесі міжкультурної комунікації світ для людини розширюється, і вона, з одного боку, усвідомлює, що існує СВОЄ й ЧУЖЕ, а, з іншого, - намагається пізнати ЧУЖЕ, яке виступає для неї НОВИМ, а тому цікавим. Безумовно, у подібній ситуації чіткіше бачиться СВОЄ, а це дозволяє підкоректувати деякі деталі, які з боку видаються невиваженними, але ЧУЖОМУ / НОВОМУ приділяється все-таки більше уваги. Треба відзначити, що міжкультурна комунікація, тобто спілкування мовних особистостей, що належать різним лінгвокультурним співтовариствам, являє собою взаємодію «говорящих сознаний».

На передній план, таким чином, виходить *іншомовне слово як перехрестя культур*. Воно, як ніщо інше, у повному обсязі відображає філософію процесу міжкультурної комунікації. Будь-яке запозичення приховує в собі його важливість як для носіїв однієї, так і іншої культури. Ключові концепти однієї культури імплантуються в іншу. У першу чергу, це стосується передачі фонових знань, що розширює обсяг семантики, закладеної в концепті; а також спричиняє зміни в асоціативному шлейфі, викликані взаємодією перетвореного концепту з

іншою ментальністю. Пропоновані трансформації, такі, що мають відображення в концептуальній і мовній картинах світу, створюючи проблеми для наступної міжкультурної комунікації, практики перекладу й навчання іноземної мови (напр., псевдоінтернаціоналізми або «пастки» типу *газ, gas; симпатія, sympathy* і т.д.).

У цьому зв'язку відкриваються перспективи для вивчення інтеграції або ж інтерференції мов і культур. Із цією проблемою також перетинається питання про перемикання мовних кодів у процесі передачі інформації.

ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ В ПЕРЕВОДЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Ленухова Н.И.

Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко

Известно, что современная лингвистическая прагматика занимается исследованием условий использования человеком языковых знаков в речи, то есть условий адекватного подбора и использования языковых единиц и категорий с целью максимально эффективного влияния на партнера по коммуникации [1, с. 251]. Соответственно, лингвопрагматический аспект является одним из основных в процессе перевода художественного текста, поскольку его основная цель заключается в воссоздании в целевом тексте заложенного в оригинале коммуникативного эффекта посредством определенных единиц и категорий языка перевода. При этом категория субъективности определяется на уровне автора текста (адресанта), переводчика (посредника и интерпретатора) и получателя текста (адресата).

При воссоздании прагматического потенциала текста в переводе необходимой является лингвопрагматическая адаптация текста, возникающая на основании разночтений оригинального текста реципиентом-носителем

языка и реципиентом-переводчиком, оценивающим текст с позиции реципиента-представителя иной культуры.

Часто адаптацию и перевод разделяют, считая адаптацию, всего лишь явлением языкового посредничества, а не переводом, и часто адаптацию называют негативным явлением в переводе, которое равносильно «разрушению и искажению исходного текста» [2, с. 97].

Интракультурная адаптация – это обработка литературного произведения, предусматривающая изменение его смысловых характеристик с целью его приспособления к восприятию представителями одной и той же культуры. Интракультурная адаптация не обусловлена потребностями перевода, напр., изменение жестокого смысла сказки Ш. Перро «Красная шапочка» и немецких народных сказок в обработке братьев Гримм «Белоснежка», «Спящая красавица», «Румпельштильцхен», «Золушка», «Гензель и Гретель» и др.

Интеркультурная адаптация обуславливается потребностями перевода и происходит на основании межкультурной асимметрии с целью приспособления произведения к восприятию представителями иной культуры.

Мы считаем лингвопрагматическую адаптацию необходимым инструментом адекватного воссоздания прагматического потенциала текста, используемым переводчиком с целью устранения возникающих противоречий реципиента оригинального текста и текста перевода (принадлежность реципиента перевода к иной лингвокультурологической среде, исторической эпохе, невозможность восприятия предмета речи вследствие возрастных, психологических, социальных характеристик реципиента перевода, отсутствие у него фоновых знаний).

Литература

1. Бацевич Ф. Проблеми і термінологічний апарат сучасної лінгвістичної прагматики / Ф. Бацевич // Вісник Нац. ун-ту "Львівська

політехніка". Серія "Проблеми української термінології" – 2008. – № 620. – С. 250–253.

2. Демецька, В.В. Адаптація як поняття перекладознавства й культурології [Текст] / В.В. Демецька // Вісник Сумського державного університету. Серія Філологія. — 2007. — № 1. Т 2— С. 96-102.

МІСЦЕ ТЕРМІНІВ У СКЛАДІ ФАХОВИХ МОВ

Маслова Т.Б.

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут»

Фахова мова вживається з метою забезпечення порозуміння між людьми, які працюють у професійно замкнутій сфері комунікації, і хоча вона бере витoki із загальнонавчаної мови, її головною особливістю є наявність специфічних мовних засобів – граматичних, синтаксичних, стилістичних – які суттєво різняться залежно від фаху (філософія, математика, економіка, хімія тощо).

Відмінність фахових мов передусім відчутна у їх лексичному складі, в якому окрім загальнонавчаних слів можна розрізнити:

- терміни, тобто слова і словосполучення, що виражають спеціальні поняття певної сфери професійного життя, наприклад виробництва, науки, мистецтва, визначення яких наводяться у словниках, довідниках, глосаріях [1, с. 217];

- міжгалузеві термінологічні одиниці, які позначають загальнонаукові процеси і методи, об'єкти дослідження тощо;

- напівтерміни або професіоналізми – виробнича лексика, неофіційні заміники термінів, що найчастіше вживаються в усному мовленні на професійно-орієнтовану тематику між спеціалістами певного фаху;

- професійні жаргонізми, або образні, емоційно-забарвлені слова, часто з іронічною конотацією, які застосовуються у професійній комунікації, коли предмет певної галузі знань обговорюється із «неспеціалістами» [2].

На перших етапах лінгвістичного дослідження фахових мов та розробки відповідних навчальних мовних курсів головна увага була прикута саме до термінології, яка вважалася ядром професійної комунікації. Проте згодом стало зрозуміло, що фахові мови не можуть існувати поза межами загальноновживаної мови і знання лише термінології не гарантує успішної комунікації в професійно-орієнтованому мовному просторі. Насправді, будь-яка фахова мова будується на основі загальноновживаної мови, знаходиться з нею у постійному взаємозв'язку і користується всією сукупністю наявних у ній мовних засобів на рівні фонетики, морфології, лексики, синтаксису, стилістики і принципів побудови тексту. Зараз терміни вивчаються в межах структурно-семантичного і функціонального підходу. Згідно із структурно-семантичним підходом термін розглядається як спеціальна лексична одиниця певної системи понять, яка має такі чітко виражені ознаки як однозначність у межах однієї терміносистеми, точність, системність, тобто взаємозв'язок з іншими термінами терміносистеми, лаконічність, відсутність вираженої емоційної експресивності [1; 2]. З точки зору функціонального підходу, який передбачає вивчення мовних одиниць різних рівнів у процесі їх практичного використання у комунікативній ситуації, термін розуміється як лексема в особливій функції і, отже, головним завданням стає дослідження семантики терміна через функції, які він виконує у текстах різних стилів та жанрів. Семантика терміна є результатом вторинної номінації на позначення наукового поняття, тому термін є не особливим словом, а словом у особливій функції. Термін виконує основні функції загальноновживаного слова – номінативну, сигніфікативну, пізнавальну, прагматичну, комунікативну, але у специфічний спосіб, оскільки його комунікативне призначення полягає у найменуванні, збереженні та передачі наукового та професійного знання.

Стрімкий науково-технічний прогрес і подальше розмежування галузей знань призводить до утворення нових терміносистем, що свідчить про те, що термін, безперечно, є ключовим компонентом фахової комунікації і все

більшої актуальності набувають питання про комунікативно-прагматичний потенціал, стилістичну диференціацію та особливості перекладу термінів.

Література

1. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства: підручник / Ю.О. Карпенко. – 2-ге вид., стер. – К.: ВЦ «Академія», 2009. – 336 с.
2. Туркевич О. Фахова мова методики викладання української мови як іноземної: специфіка функціонування / Оксана Туркевич // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2012. – Вип. 57. – С. 230-235.

ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТУ ОБ'ЄКТИВНОСТІ В ТЕКСТАХ АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-НОВИН: ПОЗНАЧЕННЯ МЕТИ ДІЯЛЬНОСТІ

Набок А.І.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Розбіжності, що виникають між світом поза нашою свідомістю і його відтворенням у сучасних ЗМІ, виявляються у виборі вербальних засобів, які створюють ефекти об'єктивності й суб'єктивності, що зокрема демонструє аналіз одиниць на позначення мети діяльності учасників референтної ситуації. Мовні засоби цієї групи, задіяні в текстах Інтернет-новин, поділяємо на лексичні, представлені іменниками *aim* та *purpose*, й граматичні, які включають обставини, виражені інфінітивом і залежними синтаксичними одиницями: додатком, залежним від нього означенням, обставинами, напр., *to fight corruption in ANC*, та дієсловами, які вводять обставини мети, напр., [...] *they have struggled to contain the conflict*.

Критеріями диференціації об'єктивного зображення мети вважаємо ступінь точності та нейтральності [1, с. 175] семантики інфінітивів, додатків, означень та обставин.

При зображенні власне цілі діяльності враження об'єктивності створюється відсутністю у значенні інфінітива оцінних сем, що сприяє

нейтральності інформування, напр., *to build, to monitor, to protect* тощо. Наприклад, у наступному висловленні об'єктивне позначення мети діяльності досягається інфінітивами *to transfer*, який вербалізує передачу влади, та *to resign*, що позначає офіційну відмову від посади: *President Ali Abdullah Saleh agreed to a Gulf Arab initiative for him to transfer power and resign* [VOA News 24.04.11].

Із-поміж залежних засобів ефект об'єктивності забезпечується точністю значення додатків і обставин, залежних від інфінітива, та означень, що детермінують додатки.

Додатки створюють враження об'єктивності, ідентифікуючи ціль діяльності. У наступному реченні додаток *the US-Afghan Strategic Partnership*, підпорядкований інфінітиву *to sign*, називає різновид договору, підписання якого є ціллю поїздки президента Обами до Афганістану: *President Obama made an announcement trip [...] to sign the US-Afghan Strategic Partnership Agreement* [VOA News 01.05.12].

Означення до додатка у складі обставин мети формують ефект об'єктивності завдяки уточненню референтів, які є метою діяльності: різновидів податків, напр., *to suspend a tax on medical devices*, законів, напр., *to force changes to President Obama`s healthcare law*, сум грошей, напр., *to implement the trillion dollar budget*. Так, у наступному прикладі означення *committed under Mr.Duvalier`s rule* уточнює додаток *crimes*, акцентуючи, що метою судового переслідування є не всі злочини на Гаїті, а лише ті, що були скоєні під час правління президента Дювальє, створюючи враження об'єктивної подачі змісту: *The UN High Commissioner for Human Rights [...] offered [...] technical assistance to prosecute crimes committed under Mr.Duvalier`s rule* [BBC 02.02.11].

Адвербіальні одиниці у складі обставин місця та часу формують ефект об'єктивності завдяки уточненню місця досягнення мети топонімами на позначення країн, напр., *to help the black majority in South Africa*, та деталізації

часу реалізації мети числівниками на позначення днів, напр., *to resign within 30 days of signing a formal agreement with the opposition.*

Отже, ефект об'єктивності при зображенні в текстах Інтернет-новин цілі діяльності створюється інфінітивами нейтральної семантики й одиницями, що у функції додатка, означення або обставини характеризують ціль, деталізують її властивості, а також час і місце її досягнення.

Література

1. Cotter C. News Talk. Investigating the Language of Journalism. / С. Cotter. – L.: Cambridge University Press, 2010 – 272 p.

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ З КОМПОНЕНТОМ *HAUS* / *ХАТА* В НІМЕЦЬКІЙ І УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

Поліщук Н.М.

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Одним з актуальних питань вітчизняної германістики є зіставне дослідження одиниць різних рівнів споріднених і неспоріднених мов.

Об'єктом нашого дослідження є фразеологічні одиниці (далі ФО) з компонентом *Haus* у німецькій та *xata* в українській мовах, дібрані з лексикографічних джерел [3 – 6]. До аналізу не залучаємо паремії, схиляючись до думки З. Гойзінгер про те, що їм не притаманна ідіоматичність [2, с.113]. Мета цієї студії полягає у виявленні спільних і відмінних рис ФО в обох мовах. Фразеологічна група з компонентом *Haus* складається з 46 ФО, з компонентом *xata* – з 24 ФО. Отже, ці дані свідчать про наявність більшої кількості ФО в німецькій мові.

З огляду на лексико-граматичну будову і синтаксичні функції ФО визначено низку моделей, які організовані у формі: 1) субстантивних словосполучень (*altes Haus; повна хата*), 2) дієслівних словосполучень (*ins*

Haus schneien; наплювати в хату), 3) речень (*Damit bleib mir zu Hause. Хата пішла обертом.*). Дієслівні словосполучення є найчисельнішими в обох мовах, але вони різняться за місцем дієслова. У німецькій мові дієслово займає кінцеву, в українській – ініціальну позицію. Субстантивні ФО в обох мовах утворені за моделлю прикметник + іменник. У німецькій мові виявлено ФО, що є парними сполученнями (*Haus und Hof*), в українській мові така модель ФО відсутня. Це пояснюється тим, що парні сполучення є більш специфічними для німецької мови [1, с. 131.

Застосування семантичного методу аналізу дозволило поділити весь корпус ФО з компонентом *Haus / хата* в кожній мові на два блоки: 1) ФО, що характеризують людину, 2) ФО, що характеризують хату як приміщення. У німецькій мові обидва блоки однакові за обсягом, в українській мові дещо більшим є другий блок. В обох мовах ФО першого блоку мають позитивне, негативне, а нейтральне значення тільки у німецькій мові, пор.: нім. *ein großes Haus führen; mit seinen Gedanken nicht zu Hause sein; [jmdm.] ins Haus stehen*, укр. *повернутись до хати; носити сміття під хату*. Отже, ФО, що характеризують людину негативно, більше, ніж ФО з позитивною характеристикою в українській мові.

У другому блоці ФО, що характеризують хату як приміщення, в обох мовах мають позитивне, негативне та нейтральне значення, пор.: нім. *sich zu Hause fühlen; Du hast wohl deinen Mund zu Hause gelassen; Haus der offenen Tür*, укр. *держатися хати; не можти перейти хати; Іванова хата*. Серед цих ФО переважають такі, що негативно характеризують хату.

Отже, ФО з компонентом *Haus / хата* мають певні спільні й відмінні риси в структурі та семантиці. Отримані дані можуть бути використані в курсах "Порівняльна типологія німецької і української мов", "Теорія і практика перекладу", у науковій роботі учнів Малої Академії Наук.

Література

1. Левицкий А.Э., Борисенко Н.Д., Борисов А.А. Сравнительная типология английского, немецкого, русского и украинского языков / А.Э. Левицкий, Н.Д. Борисенко, А.А. Борисов. – К. : Освита України, 2009. – 360 с.
2. Heusinger, S. Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache / S. Heusinger. – München : Wilhelm Fink Verlag, 2004. – 303 S.
3. Німецько-український фразеологічний словник : у 2 т. [уклад. В.І. Гаврись, О.П. Пророченко]. – К. : Радянська школа, 1981.– 798 с.
4. Словник фразеологізмів української мови [уклад. В.М. Білоноженко та ін.]. – К. : Наукова думка, 2003. – 788 с.
5. Фразеологічний словник української мови : у 2 кн. [уклад. В.М. Білоноженко та ін.]. – К. : Наукова думка, 1999. – 984 с.
6. Duden, Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten: Wörterbuch der deutschen Idiomatik [bearb. von G. Drosdowski und W. Scholz-Stubenrecht]. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 1998. – 864 S.

НОМІНАТИВНИЙ І КОМПОЗИЦІЙНИЙ ВИМІРИ АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-НОВИН ФУТБОЛЬНОЇ ТЕМАТИКИ

Полях О.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Реалізація номінативного і композиційного вимірів англомовних Інтернет-новин футбольної тематики залежить від їхнього змісту: опису подій, які передують спортивним заходам, або результатів змагань.

Тексти про попередні події зображають все, що сталося перед грою: у них ідеться про емоційні стани людей або про різні процедури з контрактами.

Повідомлення про емоційні стани апелюють до позитивних або негативних почуттів читачів практично однаково в усіх блоках тексту, про що свідчить вживання прикметника *happy* в усіх частинах наступного

повідомлення: у заголовку (*Juan Mata insists he is happy at Chelsea*), у підзаголовку (*Midfielder Juan Mata insists he is happy at Chelsea*), у блоці головної події (*"It's normal in every transfer window that there are lots of rumours but I'm happy here"*). Водночас, новини про негативні емоційні стани мають додатковий блок передісторії, який пояснює причину таких почуттів. Наприклад, у наступному блоці тексту присудок *had lost* вказує, що негативні емоції спричинені втратою гравців: *We had already lost Wayne Rooney and Daniel Sturridge*.

Тексти про контракти різняться тематикою, яка впливає на вибір одиниць і композицію: у них ідеться про відкладання угод, напр., стаття під заголовком *Martin Demichelis: Man City signing ruled out for six weeks*; про порушення, відображене у статті під заголовком *Paul Lambert fined 8,000 by the Football Association for referee comments*; про звільнення внаслідок порушення контрактів, як у статті під заголовком *Arsenal take 'appropriate action' against coach Mark Arber*; про підписання нових угод, напр., стаття під заголовком *Leighton Baines: Everton to offer new contract to 'loyal' defender*. Так, пропозиція нового контракту позначена в заголовку *Leighton Baines: Everton to offer new contract to 'loyal' defender* групою присудка *to offer new contract*, переваги угоди відображені у вступі присудком *will reward* і додатком *contract: Manager Roberto Martinez says Everton will reward Leighton Baines by offering him a new contract*. Блок головної події містить числівники, які деталізують суми грошей, передбачені контрактом: *Manchester United manager David Moyes - the former Everton boss - had a £12m bid rejected in June, and failed with a joint £28m bid for Baines and Fellaini last month*

Тексти, які подають результати спортивних подій, поділяються на дві основні підгрупи: повідомлення про команди-переможниці й клуби, які зазнали поразки.

У текстах про команди-переможниці клуби іменуються на початку заголовків назвами країн, напр., *Powerful Belgium defeat Scotland*, або іменами гравців, напр. *Ronaldo hat-trick sinks nine-man N Ireland*. Команда-

переможниця зазвичай позначається на початку усіх блоків повідомлення задля підвищення її статусу, що демонструє текст під заголовком *Powerful Belgium defeat Scotland*. Крім заголовка, переможці названі на початку вступу (*Belgium recorded a repeat of their victory in Brussels, with Scotland unable to cope with their power and technique*) і блоку головної події (*This Belgium side, of course, is one on the brink of potential greatness, with an array of talent few other countries in the world can rival*). Статус переможців підсилюється додатковими засобами: прикметником *powerful* у заголовку; групою присудка *recorded a repeat of their victory*, який вказує на повторну перемогу, предикативом *is on the brink of potential greatness* й означенням *an array of talent* у блоці головної події. У складі двох останніх фраз іменники *greatness* й *talent* акцентують силу й успішність бельгійської команди.

Отже, номінативний вимір інтернет-новин футбольної тематики виявляється у виборі одиниць, які іменують певний стан речей: попередні події та результати змагань, а композиція підкреслює важливість елементів подій за рахунок висунення відповідних одиниць у заголовок і вступ, а також на початок окремих абзаців основної частини тексту.

ПРО УКРАЇНСЬКІ ПОДІЇ – АНГЛІЙСЬКОЮ: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ РАКУРС

Потапенко С.І.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Останні події в Україні знайшли широке відображення в англомовних засобах інформації, які з одного боку, представляють їх мовою, зрозумілою для світової спільноти, а з іншого, намагаються відобразити динаміку їх розгортання у різних перспективах. Саме про це свідчить аналіз матеріалів, опублікованих на новинному сайті Бі-Бі-Сі (www.bbc.com/news/) з 24 листопада 2013 року по 18 лютого 2014 року. У пропонованій розвідці

номінативні засоби на позначення українських подій, їх учасників і місць аналізуються з залученням лінгвокогнітивних методик перспективізації, категоризації й силової динаміки.

Для зображення українських подій в цілому використовуються п'ять одиниць, які подають стан справ з позицій окремих учасників (*unrest, protests*) або обох сторін на різному рівні узагальнення (*stand-off, conflict і crisis*). Спочатку події іменувалися іменником *unrest*, який акцентує джерело протистояння і з часом поступається субстантиву *crisis*, що зосереджує увагу на значній кількості проблем, напр., *The unrest in Kiev and other parts of Ukraine escalated after police used violence against protesters. The crisis has highlighted divisions in Ukraine* (10.12.2013). Іменник *conflict*, який лише вказує на протистояння, домінує у цитатах із виступів українських політиків, відображаючи недостатньо глибоке розуміння ними подій, напр., *President Viktor Yanukovich said it was still “not too late to stop the conflict”* (19.02.2014).

Учасники подій позначаються одиницями двох груп: базовими, які представляють людей в аспекті повсякденної взаємодії (*people*) та субординатними, що відбивають специфіку виконуваної діяльності (*supporters, demonstrators, protesters, activists* тощо).

Базовий статус іменника *people* виявляється у його використанні для позначення населення країни, напр., *“From my side, I will show more understanding to the demands and ambitions of people”* (30.01.2014), для вказівки на кількість учасників зібрань, напр., *200,000 people have rallied in the Ukrainian capital Kiev* (15.12.2013) тощо.

Субординатні одиниці диференціюють ступінь активності людей в аспекті застосованої сили. Іменник *supporters* позначає статичні групи, які швидше надають моральну підтримку, напр., *Thousands of opposition supporters remain in Kiev’s Independence Square* (23.02.2014). Субстантив *demonstrators* імплікує незначний ступінь активності, який здебільшого виявляється у русі, напр., *Demonstrators are arriving in Kiev* (13.12.2013). Найбільш частотний іменник – *protesters* – вказує на активність

демонстрантів, відображену дієсловами на позначення перешкод, напр., *Protesters were blocking key government buildings* (8.12.2013), або протидії, напр., *Clashes between police and protesters at the end of last month* (10.12.2013). Найбільш активна частина демонстрантів позначена іменником *activists*, який сполучається з дієсловами, що вказують на примушення різного роду: захоплення будівель, напр., *Also on Sunday, activists invaded Trade Unions House* (2.12.2013), висловлення вимог, напр., *Activists say they are against widespread government corruption* (25.01.2014), ведення переговорів, напр., *Baroness Ashton will hold talks with government officials, opposition activists and civil society groups* (9.12.2013) тощо.

Різна перспектива представлення головного місця події – Площі Незалежності – відображена прийменниками *in*, який зосереджує увагу на розташованих на ній статичних об'єктах, напр., *Thousands of opposition supporters remain in Kiev's Independence Square* (23.02.2014), і *on*, який імплікує зміни в розташуванні об'єктів, про що свідчить вживання дієслів зі значенням руху, напр., *Protester congregated on Kiev's Independence Square* (8.12.2013).

ПРИЙМЕННИКОВІ БЕЗАРТИКЛЕВІ ЗВОРОТИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З СЕМАНТИКОЮ СИЛИ

Талавіра Н.М.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Прийменникові безартиклеві звороти (ПБЗ) англійської мови як конструкції з узагальненою семантикою, яка зберігається у нашій пам'яті на суперординатному рівні категоризації, тобто у надситуативній перспективі, відображають різноманітні – незалежні від контексту – відношення між референтами. Силова взаємодія між джерелом та ціллю сил представлена у семантиці ПБЗ прийменниками *under* (ПРИМУШЕННЯ), *beyond* (ПЕРЕШКОДА) та *in* (ПРОТИДІЯ).

ПБЗ зі значенням ПРИМУШЕННЯ фіксують взаємодію двох референтів, за якого один домінує над іншим, на що вказує семантика прийменника *under*. Залежно від характеру застосованої сили, позначеної іменником, – тілесного або морального – виокремлюємо два різновиди ПРИМУШЕННЯ: акціональний і домінувальний. Акціональне ПРИМУШЕННЯ репрезентує явища природи або вчинки людини як джерело сили, яка діє на ціль. ПБЗ з семантикою акціонального ПРИМУШЕННЯ складаються з прийменника *under* і субстантива, який вказує на джерело сили, напр., *under attack*, *under fire*. Домінувальне ПРИМУШЕННЯ позначає контроль або вплив джерела сили на ціль шляхом погроз, тиску, про що свідчать семи “*threat*”, “*must*”, “*make sb do sth*” у значеннях відповідних іменників. Як наслідок, ціль перебуває під контролем, напр., *under control*, не може розслабитися, напр., *under stress*, змушена дотримуватися взятих зобов’язань, напр., *under contract*. ПБЗ силової семантики зображають домінування як критику, напр., *under criticism*, нагляд за ціллю примушення, *under review*, детальне розслідування, напр., *under investigation*, тощо.

Відношення ПЕРЕШКОДИ, яка полягає в зупинці або зміні траєкторії руху внаслідок зіткнення з перепорою [1, с. 45], подане у семантиці ПБЗ прийменником *beyond*, що вказує на неможливість виходу об’єкта за певні межі. У семантиці іменників, що входять до складу ПБЗ цієї групи, виокремлюємо три різновиди ПЕРЕШКОДИ: візуальний, фізичний та акціональний. Візуальна ПЕРЕШКОДА відображає неможливість сприйняття референта внаслідок його перцептивної недоступності, напр., *beyond sight*. Фізична ПЕРЕШКОДА указує на неспроможність маніпулювання з об’єктом через його перебування за межами досяжності, напр., *beyond reach*. Акціональна ПЕРЕШКОДА акцентує нездатність джерела до дії внаслідок неймовірних розмірів цілі: неможливість маніпуляції з предметами, напр., *beyond repair*; розумової діяльності, напр., *beyond imagination*; виконання контролю, напр., *beyond control*; впливу на оточуючих, напр., *beyond power*.

ПБЗ, сформовані на основі ПРОТИДІЇ, що репрезентує фронтальне зіткнення двох однаково потужних сил [1, с. 46], відображають протистояння між двома референтами, напр., *in conflict, in contrast, in opposition*. Семантику зворотів цієї групи встановлюємо на основі семи “*difference*” словникових дефініцій іменників і прийменника *in*, котрий указує на залучення обох сторін у конфліктну ситуацію.

Отже, семантика ПБЗ, заснована на силових відношеннях, відображає акціональне ПРИМУШЕННЯ при вказівці на фізичний вплив на референт або домінувальне ПРИМУШЕННЯ, що полягає в психологічному контролі над ціллю. Одиниці, значення яких спирається на ПЕРЕШКОДУ, подають нездатність джерела виконувати певну дію через перцептивні, фізичні або акціональні перепони. У семантиці досліджуваних одиниць ПРОТИДІЯ відбиває протилежні реакції референтів на ситуацію, у яку вони залучені.

Література

1. Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason* / M. Johnson. – Chicago, L.: The Univ. of Chicago Press, 1987. – 233 p.

EVOLUTION OF THE FORMAL FORMS OF ADDRESS IN THE ENGLISH LANGUAGE IN THE 19TH-21ST CENTURIES

A. M. Trybukhanchyk, A. B. Prodanyuk

Nizhyn Gogol State University

Speaking of the **formal forms of address** as generally accepted forms, we can see that they were mostly used in the 19th century as there was the largest upper class of the most privileged people. First of all, honorific titles were the most stable forms of address which really marks the stability of trust in royal power in the society. During the 19th-21st centuries in conditions of official communication the forms of address to the most privileged strata of society have remained

invariable. Judging by the social transformations and perception of the reforms by people, we can say that the society has always given the authorities a vote of confidence and thus, support those reforms at the beginning of the 21st century.

Evolution in the formal forms of address starts from the period of the Victorian era. Old aristocratic classes began to lose their power and instead new classes ousted their predecessors due to the economic progress and industrial transformations. Consequently, gentlemen were widely addressed as '*sir*', '*messieur*' and women as '*madame*' as French was very popular at those times.

The next level of evolution of the formal forms of address is connected with the extension of usage of the forms '*Mr.*'/'*Mrs.*'/'*Miss*'. In the 20th century Great Britain took the leading positions in the world as for the introduction of machines, industrial transformations and the building of big industrial cities. The working class grew stronger, people were not afraid to claim their rights and justice. All these actions indicated the necessity to simplify the forms of address and make them all unified towards all members of the society. Speaking of the female formal forms of address, we can observe a set of significant changes. First of all, the form '*Ms.*' was revived in the 20th century. However, this form of address did not find proper support among the speakers and was preferable in business and written speech. The most widespread formal forms of addressing women remained '*ma'am*', '*Mrs.*', '*Miss*'. According to our investigation, the ceremonial forms '*sir*'/'*madam*' were restricted by the professional etiquette.

In the 21st century the formula Mr./Mrs./Ms.+surname is used in English-speaking communities towards the people who are older in age and have a definite status in the society.

The usage of job titles in the 19th was not widespread. The development of engineering and motor industry caused the emergence of new titles which were used by addressers. The workers of the rising service sector were often addressed by their job titles. At the beginning of the 20th century new professions developed and accordingly they were differentiated. For example, new division of ranks, such as matron, sister, doctor and nurse appeared in the medical sphere and by the end

of the 20th century new ranks in military sphere appeared: Admiral, General, Colonel, Major, Captain, Lieutenant, Sergeant, Inspector and Officer. Thus, the forms of address including job titles have been constantly changing depending on the level of development or decline of a concrete profession.

Thus, the process of evolution of the formal forms of address in English-speaking communities shows us that the forms of address to the privileged strata remained invariable. The forms 'Mr.' / 'Mrs.' / 'Miss' became the most widespread according to the process of democratization. Speaking of job titles we see that new professions developed and the number of job titles also increased though the sphere of their usage was quite limited as job titles were soon replaced by names.

ІДЕНТИФІКАЦІЙНА ТАКТИКА ПРЕДСТАВЛЕННЯ УЧАСНИКІВ ПОДІЙ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-НОВИНАХ

Щербак О.М.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

В німецькомовному інтернет-дискурсі називні й неназивні номінативні одиниці взаємодіють, утворюючи номінативно-референційні одиниці (НРО), які поділяємо на недетерміновані, тобто вжиті без артикля (*Schäuble*), детерміновані, що мають артикль (*die Merkel*), й напівдетерміновані, утворені сполученням власної назви з класифікатром (*Außenminister John Kerry*). Вживання одиниць цієї групи підпорядковано ідентифікаційній тактиці, спрямованої на *підвищення* або *зниження* статусу учасників подій, що відображено у послідовності вживання НРО у текстах новин.

Тактика підвищення статусу учасників подій реалізується недетермінованими й напівдетермінованими НРО, які позначають вищий та найвищий статус осіб. Вищий статус учасників подій реалізується недетермінованими НРО, які представляють лідерів держав у власній країні, оскільки для їх ідентифікації достатньо антропоніма. Так, недетерміновані

НРО *Angela Merkel* та *Merkel* ідентифікують канцлера ФРН упродовж усієї статті: *"Die EU ist keine Sozialunion", sagt Angela Merkel. [...] Merkel war die Schärfe im Ton damals unangenehm* (spiegel.de, 22.05.2014).

Найвищий статус учасників подій відображається напівдетермінованими НРО, вжитими в інтродуктивній частині статті. Наприклад, напівдетермінована НРО *US-Außenminister John Kerry* вказує у вступному блоці статті на місце Джона Керрі у статусній ієрархії Америки, надаючи йому значущості: *US-Außenminister John Kerry mahnt China zur Mäßigung im Territorialstreit mit seinen Nachbarn* (freiepresse.de, 14.02.2014).

Тактика зниження статусу учасників подій реалізується послідовною взаємодією напівдетермінованих, детермінованих НРО й особових займенників. При позначенні політиків упродовж усієї статті напівдетерміновані НРО постійно нагадують реципієнту, яке місце обіймають позначені особи у статусній ієрархії країни, знижуючи таким чином їх статус. Так, напівдетерміновані НРО *Staats- und Parteichef Xi Jinping* та *seinem Amtskollegen Wang Yi in Peking*, які позначають китайських лідерів упродовж усієї статті, не стільки вказують на їх місце у статусній ієрархії, скільки є опозицією до недетермінованої НРО *Kerry*, підкреслюючи більш високий статус американського політика. Провідна роль Керрі додатково підкреслюється висуненням на перше місце у головному блоці цитати американського міністра та постпозицію НРО, що вказують на китайських політиків: *«Ich habe die Chinesen ermutigt, jeden Hebel anzusetzen», sagte Kerry nach Gesprächen mit Staats- und Parteichef Xi Jinping und seinem Amtskollegen Wang Yi in Peking* (freiepresse.de, 14.02.2014).

Детерміновані НРО, виражені сполученням означеного артикля з антропонімом, знижують статус політика внаслідок пейоративного відтінку у статті про складну фінансову ситуацію в Греції: "Die Merkel und der Sarkozy legen der griechischen Regierung auf ihre Waffen zu kaufen" (*zdf.de*, 23.02.2012).

Особові займенники не можуть вказати на політичний статус індивіда, а тому читач підсвідомо сприймає його як особу, яка втратила політичний статус або яка не варта його, напр., „Der neue Pflegebeauftragte Karl-Josef Laumann: Nicht Mahner, sondern Kämpfer“ (*tagesschau.de*, 15.02.2014). У наведеному заголовку напівдетермінована НРО *der neue Pflegebeauftragte Karl-Josef Laumann* ідентифікує політика, який обіцяє внести певні зміни у роботі Бундестагу. Проте при розгортанні статті йдеться про те, що ці зміни не є популярними, і політик позначається у головному та заключному блоках особовим займенником *er* «він», що відбиває зниження його статусу: *Er wünsche sich selbstbewusste Patienten. Er werde „kämpfen“, so der Beauftragte.*

Отже, ідентифікаційна тактика підвищує або знижує статус учасників подій за допомогою недетермінованих, напівдетермінованих та детермінованих НРО залежно від структури та їх розташування у макроструктурі новини. Ідентифікаційна тактика реалізується низкою варіантів.

СЕКЦІЯ 2

Лінгводидактика: навчасмо, навчасмо вчитися, навчасмося викладати

НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА НА ЗАНЯТТЯХ З
ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ

Андрійко І.Ф.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Під академічним письмом ми розуміємо, слідом за О.Б. Тарнопольським, академічні твори (есе), статті, звіти, тексти доповідей і презентацій, написання яких входить до програми мовних ВНЗ. Основним компонентом змісту навчання такого письма є жанри текстів, наприклад: есе-опис, есе-розповідь, есе-класифікація, есе-порівняння і т. ін. [1, с. 38, 67] Тематика і навчально-мовленнєві ситуації не мають такого вирішального значення, як у навчанні усного мовлення.

Метою академічних творів є формування у студентів таких важливих вмінь, як вміння висловлюватись чітко, логічно, точно у письмовій формі; передавати факти і своє ставлення до них, особисті погляди; узагальнювати інформацію; описувати людей, події, досвід, просторові та часові відносини; наводити аргументи, докази і приклади; організовувати і структурувати текст відповідно до його жанру; використовувати програмний лексичний та граматичний матеріал для висловлення думок [1, с.75].

У нашому випадку роль комунікативної ситуації виконує підсумкова читацька конференція наприкінці спецкурсу з домашнього (аналітичного) читання за романом Е.М.Ремарка «Три товариші» на другому курсі німецько-англійського відділення денної форми навчання. Для участі у конференції студенти пишуть есе і після перевірки його викладачем та остаточного редагування і корекції помилок готують на цій основі усний виступ. Студентам пропонують такі теми есе: «Дружба, кохання та інші морально-етичні цінності у романі Ремарка»; «Хроніка одного кохання»; «Образ Отто Кестера»; «Готтфрід Ленц – останній романтик»; «Життєва філософія загубленого покоління»; «Маленька людина – яка вона?»; «Авто – це не лише засіб пересування» і т.п.

Протягом спецкурсу, що триває два семестри (36 год.), студенти вчаться писати резюме (Zusammenfassung) прочитаних розділів, план, характеристику дійових осіб, вправляючись таким чином у різних композиційно-мовленнєвих формах. У заключному есе поєднуються здебільшого декілька жанрів, проте домінуючими, на нашу думку, є

визначення і характеристика. Ми пропонуємо студентам починати своє есе з визначення понять у рамках обраної теми і перейти до розгляду цих понять у романі. Майже у кожному есе на основі цього літературного твору має бути представлена характеристика дійових осіб.

Наш досвід свідчить, що найбільших труднощів студенти другого курсу зазнають при формулюванні вихідного твердження, яке окреслює тему есе, і при переході до висвітлення цього питання у творі. Характеризуючи певного героя роману, студенти часто лише перераховують його риси характеру або описують тільки зовнішність, не аналізуючи мовлення цієї особи, його поводження з іншими героями, мотиви його поведінки. Іншою крайністю студентів є переключення їх фокусу на другорядні речі, особи з оточення героя, що характеризується, на зайве цитування твору, на відсутність власного коментаря або оцінки у заключній частині есе. Тексти творів страждають на відсутність логічної та мовної зв'язності, на порушення послідовності характеристики персонажу від його зовнішніх даних (вік, походження, соціальний статус, оточення) до внутрішнього світу. Типовою граматичною помилкою є змішування часових форм. Одним з прийомів роботи по усуненню названих помилок є, окрім повідомлення студентам жанрових особливостей есе і мовних засобів, аналіз творів студентів попередніх років або окремих абзаців з цих творів, що містять типові помилки, і їх колективне виправлення під керівництвом викладача.

Література

1. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – Вінниця, 2008. – 288 с.

ПРОБЛЕМНІ ЗАВДАННЯ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА МАТЕРІАЛІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ

Бирюк О.В.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

Соціокультурне пізнання при вивченні іноземної мови (ІМ) студентами мовних спеціальностей організовується у відповідності до специфіки кожного року навчання в межах певного тематичного блоку або блоків. Відповідно до Програми з англійської мови для I-V курсів університетів та інститутів (2001) формування соціокультурної компетенції (СКК) на третьому курсі, в порівнянні з попередніми курсами, відбувається шляхом критичного соціокультурного аналізу автентичних англомовних текстів, зокрема, газетно-журнальних статей, які містять інформацію про політичні, економічні, соціокультурні процеси сучасного англомовного суспільства та відображають специфіку світосприйняття носіїв мови. Такий шлях формування СКК має забезпечити активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів при вилученні соціокультурної інформації з текстів, її осмисленні та інтерпретації, що сприятиме процесу їх активної акультурації.

З метою активізації розумової й мовленнєво-розумової діяльності студентів при оволодінні ними знаннями, навичками та вміннями СКК у процесі читання англомовних газетно-журнальних статей доцільно використовувати проблемні соціокультурні завдання для роботи з текстом.

При визначенні типів проблемних завдань для формування СКК у межах нашого дослідження ми спиралися на типологію проблемних культурознавчих завдань В.В. Сафонові. Враховуючи етап навчання ІМ (III курс ВНЗ), завдання та зміст етапів формування СКК при навчанні читання англомовних газетно-журнальних статей, ми пропонуємо такі типи проблемних соціокультурних завдань:

I. Пізнавально-пошукові структурно-функціональні завдання, спрямовані на:

- 1) орієнтацію в структурі газетно-журнальної статті;
- 2) інтерпретацію зображувальної та схематичної соціокультурної інформації, представлені газетними ілюстраціями, фотокартками, малюнками, карикатурами, схемами, таблицями тощо;
- 3) прогнозування соціокультурного змісту статті.

II. Пізнавально-пошукові лінгвокраїнознавчі завдання на розуміння соціокультурної інформації тексту, що мають на меті:

- 1) систематизацію та узагальнення вербальної соціокультурної інформації, представлені у газетно-журнальній статті соціокультурними фактами та соціальною оцінкою;
- 2) перекодування вербальної соціокультурної інформації в зображувальну та схематичну.

III. Пізнавально-дослідні лінгвокраїнознавчі завдання на інтерпретацію соціокультурної інформації з метою:

- 1) створення соціокультурного портрету англomовних народів і країн;
- 2) порівняння англomовної культури з рідною.

В основі цих завдань лежать проблемні ситуації, представлені у формі певної навчально-комунікативної інструкції до тексту, яка має бути пов'язана з пошуком і переробкою соціокультурної інформації тексту на різних рівнях, а також з формуванням певного умовиводу.

Таким чином, використання запропонованих нами типів проблемних соціокультурних завдань має забезпечити творче та активне оволодіння студентами складовими СКК у читанні англomовних текстів і допомогти їм стати самостійними читачами-дослідниками як ІМ, так й іншомовної культури.

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ МЕТОДИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Благініна С.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Приєднання України до Болонського процесу та інтеграція її системи освіти в європейський простір актуалізують проблему впровадження різноманітних видів творчого навчання при підготовці майбутніх фахівців. У цьому контексті особливого значення набуває поєднання професійних знань і навичок з комп'ютерними технологіями навчання, коли високий рівень володіння іноземною мовою стає необхідністю.

В умовах кредитно-модульної системи змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності студентів, а вільний вибір студентом навчального матеріалу стає пріоритетом модульного навчання. Слід звернути увагу на потенційні можливості самостійної роботи, яка акумулює самостійну дослідницьку діяльність студента, пронизуючи всі рівні професійної підготовки. Розробка та апробація оптимальних навчальних програм і посібників згідно вимог кредитно-модульної системи повинна стати першим кроком до прогнозування діяльності студента, до забезпечення його професійної самореалізації.

Слід зазначити, що застосування проектного методу у процесі фахової підготовки сприяє реалізації потенційних можливостей кожного студента відповідно до його здібностей та нахилів.

Останнім часом переважна більшість викладачів використовує проектну роботу, як таку, що сприяє концентрації навчального процесу навколо особи, яка навчається. Серед переваг проектного навчання - можливість викладача працювати за різними навчальними програмами, включаючи базову, ділову, технічну, професійно-спрямовану іноземну мову.

Інтегруючи проектну роботу в змістовно-орієнтовану групу, викладач створює необхідні умови для активного залучення студентів, стимулює їх до мислення і надає можливість відповідати за процес навчання.

У процесі впровадження проектної методики змінюється роль викладача, який спостерігає за роботою студентів, намагається не пригнічувати їх ініціативу в процесі спілкування за фахом та не впливає на прийняття ними спільних рішень. Слід зауважити, що до проекту доцільно приступати лише після ретельного ознайомлення з вивченою темою. Запропоновуючи студентам проект, викладач надає їм можливість самостійно визначати етапи проекту, а також наголошує на вільному виборі кінцевого продукту. Творчий характер проекту полягає не лише у результатах виконаної роботи студентів, але й у самому процесі його проведення: від самого початку і до завершення.

Одним з аспектів організації написання фахових проектів іноземною мовою є фахове читання. Для формування професійно-спрямованого мовлення доцільно використовувати завдання типу: підготувати реферат на основі опрацьованої літератури, дати тлумачення термінів, які складають основу тексту, прокоментувати схеми, малюнки, графіки, діаграми, передати зміст прочитаного, підготувати невелику за обсягом доповідь, дати оцінку прочитаного, висловити головну ідею твору тощо.

Як висновок, зауважимо, що вміння працювати над проектом є найважливішим показником сформованих знань, вмінь та навичок, а пошук самостійного вирішення завдань, вміння доводити, обґрунтовувати, переконувати, знаходити ту чи іншу інформацію, осмислювати її, висловлювати своє ставлення до неї є запорукою успіху.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ “TEAM TEACHING” ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Бобир С.Л.

Чернігівський національний педагогічний університет

Навчальний план підготовки магістрів педагогічної освіти передбачає проходження педагогічної практики у вищих навчальних закладах. Це дозволяє майбутнім викладачам не лише закріпити отримані теоретичні знання практично, але й випробувати новітні технології. Впродовж півтора десятків років у Чернігівському національному педагогічному університеті імені Т.Г. Шевченка на спеціальності 8.02030302 «Мова і література (англійська)» апробується технологія *team teaching* – проводяться спостереження, вивчаються думки практикантів та їхніх керівників, фіксуються переваги і недоліки цієї технології, ведуться пошуки оптимальних варіантів її застосування.

В англійськомовних джерелах можна часто зустріти цей термін у словосполученні *team teaching method*. Оскільки ознаки методу (принципи навчання, цілі, зміст навчання тощо) вочевидь відсутні, доходимо висновку, що йдеться не про метод у його класичному розумінні, а радше про *технологію навчання*.

Team teaching можна розуміти як навчання одного предмету рівними партнерами, навчання одного предмету партнерами з різним рівнем кваліфікації з метою її удосконалення та навчання партнерами-фахівцями у різних сферах.

Коротко перерахуємо головні *переваги* використання технології *team-teaching*, які ми спостерігали за час проведення дослідження.

Першою перевагою ми вважаємо її здатність до *взаємного навчання* магістрантів, удосконалення їхньої методичної компетентності.

Другою перевагою технології *team-teaching*, на нашу думку, є її орієнтованість на розвиток такої важливої професійно значущої якості викладача, як здатність *взаємодіяти з іншими* (партнером-практикантом, студентами, викладачем-предметником тощо).

Третьою суттєвою перевагою технології *team-teaching* є її здатність стимулювати *креативність* у практикантів. Це пояснюється двома

факторами – природною потребою особистості справити позитивне враження на партнера та бажанням виглядати пристойно поруч з партнером в очах студентів.

Четверта перевага технології team-teaching полягає в її *демократизмі*. Стосунки двох сторін навчального процесу стають більш довірливими та гармонійними – викладач позбавляється звичного авторитаризму, а студенти залучаються у навчальний процес як рівноправні учасники, які розділяють відповідальність за результат спільної діяльності.

Ще одна важлива перевага технології team teaching полягає в тому, що вона *розширює кругозір* магістрантів, стимулює їх до більш активного оволодіння новими знаннями, інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ) у тому числі.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження було встановлено, що технологія team-teaching сприяє демократизації навчального процесу, розвитку у майбутніх вишівських викладачів таких професійно значущих якостей і вмінь, як: креативність і толерантність, взаємоповага та відповідальність за спільну справу, здатність до взаємодії та взаємного навчання, до пошуку шляхів подолання труднощів і виходу з кризових ситуацій. Перспективу подальшого дослідження педагогічного потенціалу цієї технології вбачаємо у вивченні думки практикантів та їхніх керівників щодо можливих шляхів її використання у вітчизняній вищій школі.

Література

1. Бобир С. Л. Педагогічна практика магістрантів: спеціальність – 8.02030302 «Мова і література (англійська)»: методичний посібник / С. Л. Бобир. – Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2013. – 56 с.

2. Большой англо-русский и русско-английский словарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/eng_rus/788617/.

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, 2013. – 590 с.
4. Bynom A. TeamTeaching. Plus or Minus ESP / Anthony Bynom // English Teaching Forum. – 2000. – Vol. 38, N. 1. – P. 38-40.
5. Salas S. Shall We Dance? TeamTeaching as Supervision in the English Language Classroom / Spencer Salas // English Teaching Forum. – Vol. 43. – No. 4. – 2005. – P. 30-33.
6. http://www.ehow.com/about_4651920_what-team-teaching.html#ixzz32NDoUMP1
7. http://www.ehow.com/info_7957861_effective-methods-team-teaching.html#ixzz32NIJK1a8
8. http://www.ehow.com/way_5447694_effective-team-teaching.html#ixzz32NGCmkDt

РОЗРОБКА КОМПЛЕКСУ ВПРАВ В МЕЖАХ КУРСОВОЇ,
БАКАЛАВРСЬКОЇ ЧИ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ З МЕТОДИКИ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Богушевич Н.В.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

У процесі виконання зазначених у назві доповіді робіт ставляться, окрім інших, завдання розширити та поглибити теоретичні знання студентів з досліджуваної проблеми та розвинути їхні вміння практично реалізовувати результати дослідження в самостійних розробках для вирішення конкретних професійно-методичних завдань. Тому всі згадані види робіт обов'язково

передбачають теоретичне дослідження проблеми та розробку нової методики на основі висновків з теоретичного дослідження. Це цілком відповідає вимогам, які висуваються до вчителя іноземної мови (ІМ), який повинен бути спроможним здійснювати конструктивно-плануючу функцію, яка передбачає вміння планувати і творчо конструювати як навчально-виховний процес в цілому, так і його компоненти (урок, позакласний захід) з урахуванням особливостей ступеня навчання.

Розробка нової методики в межах курсової роботи та кваліфікаційних робіт з методики навчання ІМ – бакалаврської, дипломної, магістерської – дуже часто передбачає розробку комплексу вправ, особливо якщо йдеться про формування навичок або навчання видів мовленнєвої діяльності. Проте, наш багаторічний досвід керівництва роботами показує, що студенти мають значні труднощі із розробкою комплексу вправ.

Ці труднощі пояснюються, по-перше, тим, що курсова, бакалаврська, дипломна та магістерська робота, як правило, має об'єкт, який є вже достатньо глибоко концептуально дослідженим, в той час як предмет є конкретизованим, має практичну спрямованість, «загостреним» на клас/ етап, на використання певного прийому, засобу або реалізацію певного підходу у навчанні аспекту чи виду мовленнєвої діяльності. Проте, за повної відсутності досвіду викладання, як у випадку із курсовою роботою, або за умов *незначного* досвіду, як у випадку з іншими видами робіт, дослідники-початківці часто не можуть втілити теоретичні ідеї у практично-спрямованому комплексі вправ. Добре було б, як би студент міг звернутися до роботи – статті чи методичних рекомендацій – й отримати поради щодо загальних підходів до розробки комплексу вправ в межах зазначених робіт, але в широко доступних студентам джерелах лише вказується на комплекс вправ як одну з форм, яку може прийняти розроблена методика. Відтак, відсутність роботи, що є дороговказом для студентів при виконанні курсової чи кваліфікаційної роботи, є другою причиною, що зумовлює труднощі розробки комплексу вправ.

У нашій доповіді ми маємо *на меті* дослідити проблему розробки комплексу вправ для навчання аспекту чи виду мовленнєвої діяльності та сформулювати пам'ятку для студентів, що працюють над курсовою чи кваліфікаційною роботою з методики навчання ІМ.

Для досягнення цієї мети ми:

- 1) визначимо сутність поняття «комплекс вправ»;
- 2) виокремимо вимоги до комплексу вправ для навчання аспекту чи виду мовленнєвої діяльності;
- 3) надамо приклад алгоритму розробки комплексу вправ конкретної спрямованості;
- 4) сформулюємо рекомендації молодим дослідникам щодо розробки комплексу вправ.

СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Волощук І.І.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Розбіжності культур не є узагальненими й написаними у вигляді правил, як розбіжності у мовах. В той же час культурні помилки сприймаються набагато болючіше за помилки мовні. Тому викладати іноземну мову можна й потрібно не тільки як новий код, як новий спосіб вираження думок, а і як джерело інформації про національну культуру народу-носія мови, що вивчається. Адже мова – це частина культури, а культура – це частина мови, і її не можна вивчати як засіб комунікації без міцних культурологічних знань. Соціокультурна компетенція – це готовність та здатність до ведення діалогу культур, що передбачає знання власної культури та культури країни мови, що вивчається.

Соціокультурний компонент мов не зводиться виключно до слів-реалій, як, наприклад, *кілт* чи *волинка*, які позначають певні предмети, що існують

тільки в даних країнах і не мають еквівалентів в інших. Вивчаючи мову і культуру країни, можна говорити про психологічні, політичні, літературні та навіть рекламні реалії. Особливе місце посідає вивчення гумору, що характеризує своєрідне мислення народу.

Здібність використовувати на практиці знання про національно-культурні особливості країн мови, що вивчається, складається із таких:

– лінгвокраїнознавчі знання (фонові знаки, реалії країни, мовленнєва та немовленнєва поведінка в ситуаціях усного спілкування);

– країнознавчі знання (природно-кліматичні умови, загально-політичні, економічні й соціальні особливості, основні етапи історичного та культурного розвитку країни);

– знання про культуру країни (традиції й обряди, побут, особливості національного характеру та психології країни).

У навчанні міжкультурної комунікації існує ряд труднощів, а саме – бар'єр в розумінні співбесідника в культурологічному плані, оскільки в рамках рідної йому культури в студента формується міцна картина свого бачення світу. Це особливо проявляється при вивченні ідіоматики. Студенти не повною мірою розуміють приказки. А через ідіоми, що відображають позитивну чи негативну оцінку тих чи інших рис, можна судити про етнічні норми, правила соціального життя та поведінки в суспільстві.

Комунікативний та соціокультурний розвиток студентів за допомогою предмета «іноземна мова» здійснюється за рахунок правильної реалізації лінгвокраїнознавчого підходу на заняттях. Такий підхід забезпечує засвоєння мови в тісному взаємозв'язку з іншомовною культурою, яка включає в себе різноманітні пізнавальні відомості. Цілеспрямована робота по реалізації соціокультурної складової дозволяє забезпечити потрібні вміння та навички володіння іноземною мовою.

Для того, щоб процес взаємодії двох індивідуальностей, двох менталітетів був успішним, необхідно навчити студентів інтерпретувати цінності іншої культури, орієнтуватися в ній, визначати, яку думку про рідну

культуру склав представник іншої культури, бачити традиції й інновації в різноманітних сферах життя, зрозуміти смішне в культурі мови, що вивчається, синтезувати й узагальнювати свій особистий досвід в міжкультурному діалозі.

СПОСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ АВТОНОМНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гагіна Н. В.

Чернігівський державний інститут економіки і управління

Сучасний стан розвитку вітчизняної вищої професійної освіти в умовах інтеграційних і глобалізаційних процесів вимагає підготовки фахівців, які вільно володіють іноземними мовами, що дає їм можливість для професійної і особистісної самореалізації в багатомовному й полікультурному світі. Тому важливим завданням вищої школи є розвиток навчальної автономії студентів нефілологічних спеціальностей з метою надання їм можливості в майбутньому успішно продовжувати самостійно опановувати іноземну мову для досягнення більш високого рівня професійної комунікативної компетенції.

Узагальнюючи різні наукові погляди, поняття автономії розглядаємо як здатність до відповідального й продуктивного здійснення навчальної діяльності, що передбачає наявність стійкої мотивації навчання, умінь визначати мету навчальної діяльності, самостійно її планувати й організовувати, обирати методи і прийоми її виконання, здійснювати рефлексію, самоконтроль, самокорекцію, оцінювати отримані результати.

Важливою характеристикою автономної особистості вважаємо також її здатність до конструктивної й творчої взаємодії в навчальному середовищі, що уможливорює накопичення мовного досвіду, особистісний і професійний

розвиток, формування незалежної, здатної до нестереотипного мислення особистості.

Розвиток навчальної автономії на занятті з іноземної мови професійного спрямування вимагає застосування ефективних методів, прийомів та форм навчання, що передбачають активну роль студентів у процесі оволодіння іноземною мовою для спеціальних цілей; надання їм більшої самостійності у виборі матеріалу фахової спрямованості та способу виконання завдання; забезпечення творчого пошуку в співпраці з іншими суб'єктами освітнього процесу; врахування інтересів, професійних потреб, а також індивідуальних можливостей студентів.

Зауважимо, що оволодінню компетенціями навчальної автономії сприяє використання таких методів: метод проектів, моделювання проблемних професійних ситуацій, ігровий, комп'ютерний, рефлексивний метод, взаємооцінка та самооцінка знань і вмінь тощо.

Поширені нині мовні мультимедійні лабораторії та ресурсні центри сприяють оптимізації автономної навчальної діяльності студентів нефілологічного профілю шляхом їх безпосереднього занурення в іншомовне середовище, де їм надається свобода вибору з-поміж різноманітних ресурсів (підручників, аудіо-і відеоматеріалів, програмних засобів, мережі Інтернет тощо), які відповідають їх інтересам, стилю навчання й рівню володіння мовою, а також створюється можливість обирати зручний час, темп, індивідуальну стратегію виконання завдання, здійснювати самоконтроль.

Важливим у цьому контексті є і характер взаємодії викладачів і студентів, які повинні брати безпосередню участь в обговоренні всіх аспектів навчальної діяльності. Досвід переконує, що свобода вибору, самостійність прийняття рішення стосовно власного процесу навчання, уникнення викладачем оцінних суджень породжує почуття впевненості студента у власних силах, сприяє виникненню інтересу до вивчення мови та формуванню стійкої мотивації.

Таким чином, за допомогою новітніх методів, технологій навчання іноземної мови, інтерактивних форм роботи, мовних мультимедійних лабораторій і ресурсних центрів та зміни ролі викладача і студента в навчальному процесі забезпечується освітнє середовище, що допомагає підтримувати мотивацію, стимулювати ініціативу, розвивати творчий потенціал; створює ситуації дослідницького пошуку, вільного вибору, прийняття відповідальних рішень; дозволяє розвивати вміння вчитися незалежно, здійснювати самоуправління та самоконтроль, що, безумовно, сприяє оволодінню компетенціями навчальної автономії.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ РЕЦЕПТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА БАЗІ АНГЛІЙСЬКОЇ

Гніденко Ж.М.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Читання як вид мовленнєвої діяльності є однією з головних практичних цілей навчання іноземної мови. Проте не меншу роль відіграє читання у навчальному процесі як засіб навчання. Воно допомагає в оволодінні мовним матеріалом, в його закріпленні та накопиченні знань, у розвитку умінь та навичок. Одже студента необхідно озброїти засобами осмисленої обробки граматичних форм, які в змозі привести до розуміння тексту. Виділяють такі форми аналізу: а) формальний аналіз, коли увага студента звернена на граматичні форми. Цей вид аналізу дозволяє розпізнати граматичне явище за формальними ознаками та відрізнити його від схожих з ним форм; б) формально – змістовний аналіз, коли увага може переключатися з форми на зміст. За допомогою цього аналізу можна виявити значення незрозумілих граматичних явищ і місце в реченні не розуміючи контекст; в) уточнюючий аналіз, який дозволяє уточнити неправильно чи неточно зрозумілі граматичні явища розуміючи контекст в цілому. Так як на початковому етапі вивчення

мови практично весь граматичний матеріал відноситься до активного мінімуму, то в ІМ1 граматична компетенція формується спочатку в говорінні, а потім вдосконалюється в читанні та аудіюванні. Проте для навчання ІМ2 специфічним є той факт, що читання може мати більшу увагу ніж при вивченні ІМ1. У цьому разі формування граматичної компетенції потрібно починати з роботи над рецептивними видами мовленнєвої діяльності, а саме: спочатку формувати граматичну компетенцію в читанні. Нова граматична структура презентується в тексті для читання, що дає можливість сприймати її граматичну форму, а також порівняти граматичні явища двох мов. Важливо використовувати попередній досвід студентів. Розуміння студентів при вивченні граматичного матеріалу ґрунтується на схожості раніше вивчених форм ІМ1. Причому ступінь схожості граматичних явищ різна. До першої групи відносяться такі явища, які легко можуть бути зрозумілими на основі їх схожості з явищами РМ та ІМ1. До другої групи відносяться ті явища, які мають деякі схожі риси з явищами РМ та ІМ1 і можуть бути зрозумілими, але з деякими труднощами. І третя група, які не можуть бути зрозумілими в порівнянні з РМ чи ІМ1. Найбільші проблеми для правильного розуміння тексту представляють граматичні явища третьої групи. Роботу над матеріалом краще починати з формування продуктивної граматичної компетенції.

Формування РГК відбувається за такими етапами: 1. підготовчий, 2. стандартизуючий, 3. варіюючий.

Презентація ГС відбувається за допомогою спеціально відібраних текстів, які ілюструють функції даної граматичної одиниці в мовленні. Студенти самостійно досліджують особливості гр. явищ, знаходять ознаки, спільні для обох мов, аналізують їх, формулюють правило. Приклад ознайомлення з модальними дієсловами нім. мови. Мета вправ – активізувати попередні знання з АМ та перенесення їх на НМ.

Übersetzen Sie die englischen Fragesätze ins Deutsche.

1. Was ist das?

What's this?

2. ___kommst du nach Deutschland? When do you come to Germany?
3. ___machst du gerade? What are you doing?
4. ___ist Hanschi? Who is Hanschi?
5. ___ kostet ein Flugticket? How much is a flight ticket?

Процес оволодіння читанням являє собою оволодіння комплексом стратегій: само-адаптації, сканування, прогнозування таварифікації, рефлексії. Вони взаємопов'язані та взаємообумовлені процесом читання. Для контролю розуміння прочитаного пропонуються завдання на розміщення малюнків у відповідності з розвитком сюжету; підбор правильної відповіді із ряду запропонованих речень; відповіді на запитання; розміщення речень в такому порядку, що відображає логіку розповіді.

ПРОФІЛАКТИКА ТРУДНОЩІВ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У КОМУНІКАТИВНОМУ ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ

Гутник В. М.

Київський національний лінгвістичний університет

Формування фонетичної компетенції (ФК) у майбутніх учителів німецької мови розпочинається традиційно вже під час вступного корективного курсу (ВКК). Як показує багаторічний досвід проведення такого курсу, процес формування ФК ускладнюється низкою об'єктивних та суб'єктивних чинників.

ФК ми визначаємо як об'ємне, комплексне поняття, а саме як здатність до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення висловлювання і розуміння інших, що базується на відповідних *навичках, знаннях та загальній фонетичній усвідомленості*. Таким чином, рівень сформованості ФК залежить безпосередньо від рівня сформованості її складових та їх взаємодії. Найбільше труднощів виникає при формуванні нормативних *фонетичних навичок* (ФН). Це зумовлено насамперед наявністю у значній кількості першокурсників *автоматизованих деформованих* ФН. З

об'єктивних причин (гіпертрофоване розуміння принципу апроксимації вимови), чи суб'єктивних (недбале ставлення вчителів до вимови і небажання витратити час на корекцію фонетичних помилок) учні сприймають фонетично ненормативне мовлення протягом 11 років, що спричинює формуванню таких же *ненормативних*, але автоматизованих, стійких слуховимовних та інтонаційних навичок. Слідом за Л. Зелінкером ми визначаємо це явище як **фосилізація** [2]. і відносимо до факторів, що утруднюють формування нормативних ФН зокрема, і ФК в цілому. Такий же негативний вплив на формування ФК має **фільтр рідної мови**, який М. І. Трубецкой визначив як підсвідомо діюче фонологічне “сито” [3:47]. З метою подолання впливу фосилізації та фільтру рідної мови ми розробили комплексні вправи, що ґрунтуються на положеннях І. О. Зимньої про формування *диференційної чутливості* до одиниць сегментного та супрасегментного рівня [1:124]. Дотримуючись послідовності, визначеної І. О. Зимньою, ми уклали **комплексні п'ятикрокові та трикрокові** вправи. Вони мають на меті формування ФК в аудіюванні, читанні вголос та в усному мовленні. В якості першого кроку виконуються вправи, метою яких є формування навичок тонічної артикуляції (беззвучне повторення за диктором). Наступним кроком є відтворення мелодичного контуру фрази тільки “гудінням”, що сприяє формуванню навичок інтонування. Далі пропонується читання пошепки та напівголосно, що сприяє формуванню навичок коректної артикуляції та ритміки. В якості п'ятого, останнього кроку ми вважаємо доцільним читання фраз вголос, разом з диктором. Таким чином, кожна фраза спочатку прослуховується, а потім реалізуються у різних режимах. При цьому студентам пропонується супроводжувати кожну фразу жестами, що відтворюють мелодичний контур. П'ятикрокові та трикрокові комплексні вправи призначені для формування *диференційної чутливості* до одиниць сегментного та супрасегментного рівнів, а також *нових слухових еталонів* [1:124], що в свою чергу сприятиме деавтоматизації ненормативних

фосилізованих фонетичних навичок сформованих під час навчання та вивчення ІМ у середній школі, та зменшуватиме вплив фільтру рідної мови.

Література

1. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Книга для учителя / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
2. Selinker L. Interlanguage / Lary Selinker // International Review of Applied Linguistics. – 1972. – Vol.10. – P.209-232.
3. Trubezkoy N. S. Grundzüge der Phonologie. / N. S. Trubezkoy. – 7. Aufl. – Göttingen : Vandenhoeck&Ruprecht, 1989. – 297 S.

ТЕМИ СПІЛКУВАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ВЕДЕННЯ ДЕБАТІВ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Дідух О.О.

Київський національний лінгвістичний університет

Розробка методики навчання майбутніх викладачів англійської мови ведення дебатів, необхідність створення якої зумовлюється вимогами Програми з англійської мови [2, с. 102], неможлива без визначення змісту навчання і, зокрема, такого важливого компоненту змісту навчання як теми спілкування.

Теми спілкування є компонентом предметного аспекту змісту навчання і представляють собою предмет розмови як центр уваги в окремих актах спілкування [1, с. 51]. Під час ведення дебатів, предметом розмови є резолюція. Резолюція – це твердження для оцінки, що визначає центральне питання для обговорення у дебатах [4, с. 510]. Резолюція зазвичай формулюється як стверджувальне речення і починається із фрази «Вирішено:» (Resolved: This House/Government believes that/ should do/ would do...).

За М. Любецьким, резолюції бувають трьох основних типів: фактичні (fact), ціннісні (value) та програмні (policy) [5, с. 5]. Фактичні стверджують, що щось є/було/буде правдивим (X є/було/буде вірним). Наприклад: *Вирішено: Ми віримо, що дані, отримані в ході цього експерименту, є достовірними.* Ціннісні резолюції стверджують, що одна річ краща за іншу (X краще за Y). В контексті нашого дослідження, прикладом ціннісної резолюції може бути наступне: *Вирішено: Ми вважаємо, що проведення регіональної науково-практичної конференції є доцільнішим за проведення всеукраїнської.* Програмні резолюції наполягають, що влада (уряд, адміністрація школи тощо) має зробити щось (X має зробити Y). Наприклад: *Вирішено: Ми повинні повернутися до складання вступних іспитів при вступі до вищих навчальних закладів* [5, с. 5]. Викладачі англійської мови в ході дебатів зазвичай обговорюють ціннісні і програмні резолюції.

Відбір резолюцій для навчання майбутніх викладачів має відбуватися за визначеними критеріями. Т. В. Светенко висуває наступні вимоги до відбору резолюції: 1) має стосуватися суттєвих проблем; 2) має бути актуальною; 3) має бути придатною до спору, тобто має бути сформульованою таким чином, аби не надавати перевагу жодній із сторін. 4) має провокувати інтерес. 5) повинна мати чітке формулювання. 6) має стимулювати дослідницьку діяльність. 7) має включати в себе можливість обговорення на кількох рівнях. 8) повинна мати стверджувальну форму для стверджувальної сторони [3, с. 14-16]. У контексті навчання ведення дебатів майбутніх викладачів вважаємо за необхідне до вищезазначених вимог додати ще одну, а саме: тема резолюції має відповідати тематиці, визначеній у Програмі. До таких тематичних блоків відносимо: 1) New Information Technologies in Personal and Professional Development, 2) Research Issues in Linguistics, Literary and Educational Studies, 3) Learning and Teaching Styles; 4) Materials: Evaluation, Selection, Adaptation, Design [2, с. 103-104]. Прикладами резолюції можуть бути наступні: а) *We would abolish standardized tests for University Admission;* б) *We would demand that Universities*

make all academic work they produce (scholarly articles, course handbooks, recorded lectures etc) available to the general public; e) We believe that “classic languages” should be taught at language universities.

Таким чином, теми спілкування як компонент змісту навчання ведення дебатів мають відбиратися і формулюватися у вигляді резолюцій за визначеними критеріями.

Література

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

2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2001.– 246 с.

3. Светенко Т. В. Путеводитель по дебатам / Татьяна Владимировна Светенко. – М.: РОССПЭН, 2002. – 139 с.

4. Freeley A. Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making, 12th edition / Austin Freeley, David Steinberg. – Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009. – 532 p.

5. Lubetsky M. Discover Debate / Michael Lubetsky, Charles LeBeau, David Harrington. – Santa Barbara : Language Solutions, 2000. – 133 p.

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК „ЛЮДИНА: ЗОВНІШНІСТЬ ТА ХАРАКТЕР“
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНЦІЇ

Заєць Г.Д.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Навчальний мультимедійний посібник «Людина: зовнішність та характер» є невід'ємною складовою частиною навчально-методичного комплексу з практики усного та писемного мовлення (ПУПМ) та розроблений для студентів 3-го курсу факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя у відповідності з вимогами Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [1], Типової програми з практики усного та писемного мовлення (німецька мова) [2, с. 115] та робочої програми з ПУПМ для спеціальності 6.020303 Філологія* Мова та література (німецька), освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр». Метою навчального посібника є спроба поєднати комунікативні та когнітивні навчальні стратегії, що передбачає як подальший послідовний розвиток сформованих на 1-му та 2-му курсах навичок та вмінь, так і усвідомлення граматичного матеріалу за допомогою «мовної рефлексії» та розвиток техніки інтерпретації текстового матеріалу в лінгвостилістичному та інтеркультурному аспектах.

Навчальний посібник побудований за тематичним принципом і складається з двох частин: Частина 1: «Людина та її зовнішній вигляд. Не можна судити про людину за її зовнішністю» та Частина 2: «Характер людини», організованих навколо змістового модуля «Людина: зовнішність, темперамент, характер, почуття та емоції». Кожна частина поділена на дев'ять блоків (Лексика, Граматика, Говоріння, Стилїстика, Читання, Аудіювання, Письмо, Самостійна робота, Рефлексія), кожен з яких містить низку вправ та завдань.

Граматичний мінімум концентрується навколо відмінювання та вживання прикметників, їх субстантивації та словотвірних особливостей,

підрядних означальних речень, модальних дієслів тощо. Лексичний мінімум становлять близько 500 лексичних одиниць – слів, словосполучень, ідіом, прислів'їв, які належать до різних функціональних реєстрів сучасної німецької мови та підлягають продуктивному або рецептивному засвоєнню. Навчальний посібник містить вправи, орієнтовані на підтримання правильної вимови та інтонаційного оформлення у висловлюваннях студентів. Запропоновані аудіо- та відеотексти слугують водночас опорою для вдосконалення навичок вимови.

До кожної теми включено автентичні художні (текст-опис або текст-повідомлення) та публіцистичні тексти для детального розуміння, інтерпретації експліцитної та імпліцитної інформації (каламбурів та імпліцитних засобів вираження іронії та сатири), для розвитку вміння використовувати заголовок як “ключ” для розуміння змісту тексту. Тексти для переглядового читання призначені для вдосконалення вмінь пошуку необхідної інформації, її узагальнення та формулювання висновків щодо теми/головної ідеї. Для розвитку комунікативних вмінь говоріння розроблено проблемні ситуації, які призначені забезпечити гнучке та ефективне використання мови для суспільних цілей. У навчальному посібнику передбачено завдання, метою яких є підтримання навичок написання творчороздуму, формування вміння написання ділового листа, а також вправи, спрямовані на підтримання орфографічних навичок.

Для розвитку рецептивних та репродуктивних вмінь аудіювання передбачено уривки відеофільмів та автентичні аудіотексти, підібрані за тематичним принципом та впорядковані на цифровому носію.

До навчального посібника включено завдання для самостійної роботи студентів, що також допоможе вдосконалити свою мовну (лексичну, граматичну й фонетичну), мовленнєву (уміння в говорінні, аудіюванні, читанні та письмі), а також й соціокультурну, професійно-комунікативну та навчальну компетенції, щоб досягти підрівня С 1.1. - С1.2. європейських вимог володіння німецькою мовою.

Література

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

2. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

ТЕХНОЛОГІЇ ОПРАЦЮВАННЯ ДИСКУСІЙНИХ ПИТАНЬ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ

Карпенко Н. М., Смелянська В. В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Згідно з навчальною програмою практична мета курсу «Практика усного та писемного мовлення» полягає в забезпеченні достатньо вільного та функціонально адекватного володіння студентами всіма видами мовленнєвої діяльності на англійській мові. У зв'язку з цим домашнє читання творів художньої літератури країни, мова якої вивчається, є важливим і невід'ємним аспектом навчання іноземних мов.

Із метою збереження комунікативного характеру мовної діяльності на заняттях із домашнього читання одне з основних завдань – навчити студентів обговорювати прочитане. У поняття «обговорення» або «дискусія» входить уміння пояснити, проаналізувати вчинки дійових осіб; встановити причинно-наслідковий зв'язок подій; співвіднести події твору з особистим досвідом; визначити ідею твору. У світовій практиці використання дискусії у навчанні набули поширення різні варіанти організації обміну думок між учасниками. Так, для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що обговорюється, і усвідомлення важливості протилежних позицій щодо її вирішення використовуються технології «займи позицію» та «зміни позицію».

Запорукою успішності дискусії є її чітка організація. Технологія «займи позицію» передбачає такий алгоритм дій: запропонуйте студентам дискусійне питання та попросіть їх визначити власну позицію щодо нього, ставши біля відповідного плакату (наприклад, «погоджуюсь», «не погоджуюсь»); дайте завдання кожному учаснику обґрунтувати свою думку або всім, хто розділяє одну й ту саму точку зору, обговорити її і виробити спільні аргументи на її захист; після викладу різних точок зору запитайте, чи не змінив хто-небудь своєї думки; запропонуйте студентам назвати найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони. Організуючи заняття з використанням технології «зміни позицію», викладач висвітлює суть проблеми, об'єднує студентів у пари, а потім у четвірки. Пари в четвірці повинні обґрунтувати протилежні позиції. Після цього викладач пропонує їм помінятися ролями та надати власні аргументи. Далі можна дозволити четвірці вільно обговорити тему, а потім підвести підсумки з усією групою.

Розглянемо, яким чином відбувається реалізація цих технологій на заняттях із домашнього читання на 1-му курсі. Так, під час обговорення роману П. Абрахамса «Стежкою грому», зокрема планів головного героя твору Ленні щодо організації школи, студентам були запропоновані такі завдання: *Task 1.* The preacher passionately desired to see the people of Stillveld educated believing that education would change their life for the better. However, Fieta wanted Lanny to go away because she felt education would make her people unhappy. Whose point of view do you support? Join the group of the like-minded students. Give 5 arguments to support your viewpoint. *Task 2.* Work in the same groups. What was wrong about Fieta's / the preacher's ideas? Give at least 2 arguments. *Task 3.* What were the most persuasive arguments for and against organizing a school in Stillveld? Have you changed your mind about the suggested problem?

Обговорення питання щодо необхідності втечі Ленні та Сарі із Стілвелда можна провести з використанням технології «зміни позицію». *Task 1.* Split into pairs. Take cards. If there is a plus on the card, work out three

arguments for Lanny and Sarie's escape to Portuguese Africa. If there is a minus, give three against-arguments. *Task 2.* Find your partners by the same colour of the cards. Offer them your arguments, listen to theirs and refute them. *Task 3.* Change your roles. Give two arguments for/ against Lanny and Sarie's escape. *Task 4.* What is your point of view on this problem?

Практичний досвід доводить велику освітню і виховну цінність дискусій. Вони вчать оперувати аргументами, критично мислити, прислуховуватися до думок інших, формувати власний погляд на проблему.

ТРУДНОЩІ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Комісаренко Т.М.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Англійська стала найпопулярнішою мовою у світі, вона є помічницею у спілкуванні з технікою, жителями інших країн, туристами із різних куточків світу і, що тут казати, майже «офіційна мова всієї планети». Але, з кожним днем, ситуація змінюється і знання іноземної, зокрема англійської мови стало не тільки стильним, але ще й просто необхідним. Можливостей, так як і методик, для її опанування величезна кількість. Та чому ж для деяких із нас вивчення є настільки важким та нудним? Хтось посилається на «несхильність до іноземних мов», хтось – на відсутність таланту до мов, а проблема полягає лише в неправильному і неефективному способі навчання.

Розглянемо найбільш поширені проблеми при вивченні іноземної мови:

1. «Початківець» починає заганяти себе в рамки - ідеально знати граматику, ідеально розмовляти, без акценту, писати без помилок. Але такого не буває навіть у носіїв мови.

2. Ми думаємо на рідній мові і тільки потім перекладаємо слова на іноземну, зіставляємо із правилом та кажемо речення повністю. А це занадто

утомливо для людини. Ось чому треба намагатися одночасно мислити та розмовляти англійською мовою.

3. Найголовнішим у вивченні іноземної мови є практика спілкування, а не теорія граматики. У кожного викладача повинні бути свої секрети та вміння навчати. Адже, найважливіше – це знайти правильний підхід до проблеми, який буде максимально розкривати та перемагати всі труднощі і проблеми [1].

4. У більшості випадків людина, яка володіє англійською, не у змозі розкуто спілкуватися, використовуючи мову. Спрацьовує мовний бар'єр – страх допустити багато помилок у розмові, звідси і мовчання.

5. Сприйняття англійської мови на слух – у розмові носії мови не завжди використовують повні форми слів, потрібні граматичні конструкції або особливості. Їх мова аж ніяк не повільна і плавна, а швидка і уривчаста. Додайте до цього списку ще акцент і отримаєте гримучу суміш, почувши яку більшість піддається паніці [2].

6. Існують також *фонетичні* труднощі (порушення у вимові окремих звуків, слів, словосполучень тощо, закінчення минулого часу дієслова -ed після глухого звуку читають як [id] замість [t], наприклад [laikid] замість [laikt]); *лексичні* (помилки заміщення одного слова іншим); *граматичні* (узгодження підмета з присудком, зокрема вживання закінчення –s у присудку у третій особі однини, наприклад: She play with her little brother; досить часта граматична помилка — пропуск закінчення множини іменників, наприклад: There will be a lot of student in the park); при *читанні* іноземною мовою відзначено перестановка букв, складів, їх пропуски, додавання, перекручування [3].

Проте усі ці труднощі, які виникають у процесі вивчення англійської мови ніщо у порівнянні із кінцевим результатом. Подолати ці труднощі можна лише наполегливістю та бажанням, однак не забувайте, що процес навчання здійснюється ефективніше, якщо він приносить задоволення.

Література

1. Труднощі при вивченні англійської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.glebov.com.ua/movni-trudnoschi.html>
2. Помилки при вивченні англійської мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://angliyska-mova.com/trudnoshhi-anglijjsko%D1%97-movi/>
3. Характеристика труднощів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/SND/Philologia/1_pochtar_ovai.doc.htm

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ

Лиховод Н.М.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Хоча в сучасній методиці навчання іноземних мов існує декілька підходів до формування мовленнєвих лексичних навичок, всіх їх об'єднує розуміння лексичних навичок як автоматизованої дії підбору лексичної одиниці та її семантичне сполучення з іншими словами в реченні. Тому дуже важливим етапом в роботі над лексикою є встановлення можливостей вживання даного слова з іншими словами та підбір найбільш типових випадків. Наприклад, для дієслова важливі наступні випадки сполучень:

1) дієслово + іменник в ролі підмета. Так дієслово *erwachen* може вживатися в таких випадках: *das Kind erwacht, der Tag erwacht, die Natur erwacht*;

2) сполучення дієслова з іменниками і прикметниками:
schreiben: ins Notizbuch, an die Tafel, auf ein Blatt Papier, mit dem Kugelschreiber;

3) сполучення дієслова з іменниками при об'єктивних відносинах:
Hilfe, Rat, einen Mantel brauchen;

4) сполучення дієслова з прислівниками при обставинних відносинах:
gehen: schnell, geradeaus, langsam; schreiben: deutlich, schön, leserlich;

Для іменників важливі:

1) сполучення з атрибутивними прикметниками: *ein rundes, breites, längliches, blasses, hübsches, kluges, dummes, strenges, böses Gesicht*;

2) сполучення іменника (в ролі підмета) з дієсловом:

das Auto fährt, hält; das Boot fährt, schaukelt, sinkt;

3) сполучення іменника з дієсловом при об'єктних відносинах: *den Arzt besuchen, rufen, holen*;

4) типові сполучення даного іменника з прийменниками: *auf dem Lande (leben), aufs Lande (fahren), im Buch (stehen, finden, lesen, blättern)*;

При вивченні прикметників слід враховувати:

1) сполучення атрибутивного прикметника з іменником: *ein schneller Gang (Zug), ein starker Mensch (Wind, Kaffee)*;

2) сполучення прикметника з дієсловом при обставинних відносинах: *offen sagen (sprechen)*.

Але введення нового слова супроводжується не тільки поясненням його лексичного значення, а і вивченням його граматичних форм. Так, наприклад, недостатньо вказати лише те, що дієслово *schneiden* є сильним дієсловом, щоб студент міг самостійно утворити форму претериту (*schnitt*) та Partizip II (*geschnitten*). Та і у дієслова *bleiben* немає ніяких зовнішніх ознак того, що в перфекті воно вживається з допоміжним дієсловом *sein*. В об'єм необхідної інформації про іменник повинна також входити форма множини даного іменника (*der Tisch – die Tische; das Kind – die Kinder*).

Важливим у вивченні нового слова є також розгляд його синонімів та антонімів, що допоможе більш точно розкрити його лексичне значення.

Важливим фактом при формуванні вокабуляра є врахування інтерференції рідної мови. Навіть при поясненні значення слова на іноземній мові, існує можливість заміни одного поняття іншим. Так, наприклад типовою помилкою є неправильне вживання особового займенника 3-ї особи однини при заміні раніше вжитого іменника, коли студенти вибирають займенник, який відповідає роду в рідній мові: *Das Mädchen saß schweigend*

am Tisch. Sie war traurig. Така типова помилка говорить про те, що в свідомості того, хто вживає німецьке слово присутнє відповідне українське слово.

Таким чином, умовою успішного оволодіння лексичним матеріалом є системний підхід при формуванні і вдосконаленні лексичних навичок різних видів. Системний підхід дозволяє пізнати природу лексичних навичок з різних боків і на основі цього визначити конкретні шляхи, способи та прийоми роботи над ними.

СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мороз Л. М.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

У вивченні креативності існує багато різноманітних теоретичних та експериментальних підходів, що впливає як на визначення самого поняття, так і на виділення його структурних компонентів. Креативність визначається як багатогранне поняття, що інтегрує в собі низку аспектів. Більшість сучасних учених (J. Guilford, P. Torrance, T. Amabile, R. Sternberg, T. Lubart, J. Kaufmann, R. Weisberg, R. Sawyer, G. Wallas, Д. Богоявленська, С. Сисоєва, І. Зязюн, В. Роменець та ін.) дійшли згоди, що різні фактори повинні взаємодіяти та доповнювати один одного, щоб уможливити творчий процес і креативні результати.

Відповідно до рекомендацій Національного комітету креативної та культурної освіти (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) креативність учителя визначається як «креативне вчителювання» (*teaching creatively*) та «навчання креативності» (*teaching for creativity*) [3]. Науковці визначають креативність як здатність учителя використовувати уяву студентів таким чином, щоб зробити навчальний процес цікавим та інноваційним. Навчання креативності визначається як

засіб (інструмент) розвивати студентські здатності креативного мислення, уяви та інших здібностей, що відносяться до креативності і які сприяють ефективності навчання. Креативна діяльність учителя інтерпретується як використання ефективних навчальних методик, засобів і стратегій [2].

У цьому дослідженні ми зупинимося на визначенні структурних компонентів креативності майбутніх учителів іноземних мов.

Психометричний погляд привів до створення інтегрованих підходів (confluence models of creativity), які припускають, що творчість вимагає людину з певним *стилем мислення*, *базою знань* і *особистістю*, яка є в певному *середовищі* [4].

Sternberg and Lubart припускають, що людина, здатна до творчої продукції, повинна володіти кількома ресурсами, як-от:

1. Набір інтелектуальних здатностей, з яких три є особливо важливими: здатність бачити проблеми з нових перспектив і виходити за межі звичайних ідей; вміння розпізнавати ідеї, варті уваги; здатність переконувати інших у цінності своїх ідей;
2. знання своєї сфери;
3. особистість, яка дозволяє мислити незалежно;
4. середовище, яке підтримує і винагороджує творчі ідеї [4, с. 100].

J. Hornig та ін. описали п'ять факторів, які впливають на креативну діяльність учителя: а) особистісні риси (наполегливість, бажання розвиватися, прийняття нового досвіду, самовпевненість, почуття гумору, допитливість, глибина ідей, уява); б) фактори сім'ї: відкриті та толерантні способи навчання дітей, творча діяльність батьків та ін.; в) досвід зростання та освіти; г) віра в навчання, тяжку і наполегливу працю, мотивацію; д) адміністративна сторона шкільної організації [2].

Д. Б. Богоявленська зосереджується на розгляді поняття «інтелектуальної активності», до структури якого входять як розумові здібності, так і мотиваційні фактори. Розумові здібності діють лише з огляду на мотиваційну сферу особистості, яка може або стимулювати, або ж

перешкоджати прояву цих здібностей. Такий теоретичний підхід має важливий практичний результат: для розвитку обдарованості необхідно створити також умови для формування внутрішньої мотивації діяльності, спрямованості особистості та системи цінностей, які складають основу становлення духовності особистості [1].

Отож, численні дослідження виявили можливість і необхідність цілеспрямованого формування різних аспектів креативності: *когнітивного (когнітивно-інтелектуального, когнітивно-пізнавального), мотиваційно-ціннісного, особистісного, емоційно-афективного*. На основі виділених компонентів у структурі креативності в подальших дослідженнях є необхідним визначити та описати показники та рівні сформованості цих компонентів у структурі креативності.

Література

1. Богоявленская Д. Б. и др. Рабочая концепция одаренности. — 2-е изд., расш. и перераб. — М., 2003. — 88 с.
2. Dalia Lapeniene D., Dumciene A. Peculiarities of Teachers' Motivation to Work Creatively / Intellectual Economics, 2012. – Vol. 6, No. 3(15). – p. 355–364.
3. NACCSE: 1999. All our Futures: Creativity, Culture and Education. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. – UK: NACCSE, 1999 [Режим доступу: <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>]
4. Weisberg R. W. Creativity: Understanding Innovation in Problem Solving, Science, Invention, and the Arts / Robert W. Weisberg. – New Jersey: John Wiley & Sons, 2006. – 641 p.

МЕТОДИЧНІ ПАРАМЕТРИ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ

Панзига О.М.

Загальновідомим є той факт, що процес навчання другої іноземної мови проходить інтенсивно, поза межами вторинної мовної спільності і за менший проміжок часу, тому постає проблема максимально ефективного використання ресурсів змісту навчання. Одним із таких ресурсів є використання навчального тексту для формування мовних компетентностей майбутніх вчителів у рецептивних видах мовленнєвої діяльності. За допомогою навчального тексту відбувається демонстрація мовного матеріалу та забезпечення зв'язку нового матеріалу з уже засвоєним. Навчальний текст, має слугувати вирішенню методичних завдань, тобто говорять про методичну адекватність тексту [3, с. 14]. Методичні параметри розглядаються у зв'язку з: а) можливістю аналізу тексту як комунікативного явища; б) можливістю вивчення дидактично-методичних характеристик текстів, які призначені для навчання. Тобто розглядаючи текст як форму комунікації, важливо наголосити услід за Н.С. Болотновою, що текст завжди буде продуктом первинної комунікативної діяльності автора (того хто говорить, або пише) і об'єктом вторинної комунікативної діяльності адресата (читача або слухача). Щоб відбулося спілкування автора і адресата засобами тексту, необхідні знання мови (коду) і дійсності (а саме – спільність концептуальної і мовної картини світу у комунікантів), а також наявність контакту (каналу зв'язку) [2, с. 111]. Оскільки метою нашого дослідження є формування мовних компетентностей у рецептивних видах мовленнєвої діяльності, то наше завдання є навчити сприймати, обробляти лексичні одиниці, граматичні структури та фонетичні явища в текстах для читання та аудіювання. Необхідність і актуальність формування компетентності у мові і культурі країни, мова якої вивчається, є очевидними. Відповідно способом трансляції іноземної культури пропонують вважати автентичний текст [3, с. 28]. За визначенням словника методичних термінів це усний чи письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови,

неадаптований для навчальних ситуацій [1, с. 25-26]. Автентичні тексти звичайно ж є оптимальним засобом навчання іноземної мови, однак, приймаючи до уваги велике розмаїття лексики, граматичних структур та форм, авторський стиль, Є.В. Носонович [4] пропонує вживати термін «методична автентичність», що передбачає створення матеріалів з навчальною метою, які будуть максимально наближені до природних. Крім того до методичних параметрів навчального тексту належать його дидактико-методичні характеристики: тематичність; ; інформативність; обмеженість мовного матеріалу; обсяг текстового матеріалу; доступність текстового матеріалу (за змістом та мовним наповненням; здатність долати труднощі; врахування навчального рівня); відповідність тексту цілям навчання, віковим особливостям та інтересам студентів; використання текстового матеріалу по принципу від простого до складного; наявність в тексті мовного матеріалу, спільного або схожого для першої та другої іноземної мови (тобто врахування принципу субординативного трілінгвізму та врахування мовного і навчального досвіду).

Література

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учебн. пособие / Н.С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
3. Вокуева О.Д. Использование текстов разных типов в обучении лексической стороне устной речи на начальном этапе в языковом вузе: дис. кандидата пед. наук: 13.00.02 / О.Д. Вокуева. – Санкт-Петербург 1998. – 209 с.
4. Носонович Е.В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е.В. Носонович // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 11-16.

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ)

Пасічник Л.Л.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Зростання вимог до якості підготовки фахівців з вищою освітою ставить перед викладачами завдання активного пошуку шляхів вдосконалення процесу викладання іноземної мови як другої та застосування видів, технологій, форм і методів навчання, які б сприяли розвитку пізнавальної та творчої активності студентів, формуванню комунікативної, мовленнєвої та міжкультурної компетенції.

Однією з можливостей вирішення цієї проблеми є використання інтерактивних технологій і методів навчання. Застосування інтерактивних технологій і методів навчання другої іноземної мови дозволяє розвивати не лише творчий потенціал студента, навички комунікативного спілкування, але й підвищує інтерес до вивчення іноземної мови.

«Інтерактивне навчання» - це форма пізнавальної діяльності, яка передбачає активну взаємодію всіх студентів, ефективно розкриває їх потенціал, інтелектуальні якості та креативність. Л.В. Пироженко та О.І. Пометун визначають умовну робочу класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання, у яких реалізуються інтерактивні методи. Їх розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно-групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [1].

До інтерактивних методів навчання можна віднести метод проектів. Метод проектів передбачає створення проблемних ситуацій, залучення студентів до дослідницької роботи. В залежності від завдання та рівня підготовки студентів доцільно використовувати індивідуальні, групові або комбіновані проекти на завершальному етапі роботи над змістовим модулем,

наприклад, "Подорожування", "Відпустка німців та українців", " Як залишатися здоровим" та ін. Поступово проекти ускладнюються за своєю структурою, вимагають від студентів систематизації та узагальнення більшої кількості матеріалу в рамках тематичного блоку. Крім того, застосування методу проектів дозволяє оптимально організувати аудиторну і самостійну роботу студентів, розвивати всі види мовленнєвої діяльності.

Дуже важливе місце на заняттях з другої іноземної мови посідають колективно-групові форми роботи. Це робота в парах, в малих групах по три, чотири студенти, поділ на дві групи по п'ять-шість студентів для виконання спільного завдання з порівнянням результатів двох груп і т. д. Так, використання рольових ігор (діалогів, інтерв'ю), у яких студенти спілкуються в парах або в групах не лише дозволяє зробити заняття більш різноманітним, але й дає можливість студентам проявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Крім того, завдяки таким формам роботи здійснюється взаємонавчання та взаємоконтроль студентами один одного.

Корисним видом діяльності є проведення дискусій німецькою мовою, тематика яких може бути різноманітною. За основу таких обговорень можна брати інформацію з тематичних блоків, художніх текстів та газетних статей, фоно- та відеоматеріалів, тощо. Викладач бере на себе роль організатора спілкування, звертає увагу на суперечливі питання, допомагає у розв'язанні напружених моментів, що виникають під час дискусії. Таким чином, створюється можливість обговорення різноманітних проблем, аргументування власної точки зору, що є важливим для розвитку непідготовленого мовлення.

Отже, можна зробити висновок, що застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з другої іноземної мови (німецької) сприяє якісному засвоєнню знань, умінь і навичок студентами, формуванню їх організаційних, інформаційних, комунікативних компетентностей та розвиває навички самостійного опрацювання навчального матеріалу.

Література

1. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. - метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. За ред. О.І. Пометун .- К.: Видавництво А. С. К., 2004 [Електронний ресурс].- 2014.- Режим доступу: http://pedagogika.ucoz.ua/knygy/Suchasnyj_urok.pdf

СУЧАСНИЙ СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Таран О.М.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Запровадження Державних стандартів початкової, базової і повної загальної середньої освіти, нових програм, новітніх технологій у навчальний процес, вивчення іноземної мови з першого класу та другої іноземної з п'ятого класу вимагає оновлення змісту та підходів до мовної та методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у вищих навчальних закладах країни.

Підготовка майбутнього вчителя англійської мови відбувається наразі за чотирма складовими: мовною, лінгвістичною, психолого-педагогічною та методичною. Аналіз чинних навчальних планів восьми ВНЗ IV рівня акредитації, які готують вчителів іноземних мов, свідчить про відсутність в Україні єдиного підходу до складання навчальних планів та суттєві відмінності у кількісному і якісному наповненні мовної, лінгвістичної, психолого-педагогічної та методичної складових навчальних планів ВНЗ. При цьому спільним є те, що методична складова має найменшу частку – від 2,3% до 8% – від загального обсягу навчальних годин, що не є достатнім для формування методичної компетентності майбутнього вчителя.

В умовах відсутності сучасної типової програми з методики викладання іноземних мов, затвердженої на державному рівні, ВНЗ

використовують застарілі типові програми, адаптуючи їх, або складають власні.

У переважній більшості ВНЗ курс методики викладають українською мовою. Викладання дисципліни англійською мовою створить додаткові можливості для раннього професійного розвитку майбутніх учителів іноземних мов.

Окремою складовою підготовки майбутнього вчителя іноземних мов є педагогічна практика. Дані свідчать, в основному, про схожість підходів до організації цього виду діяльності. Проте, робоча виявила розбіжності в змісті, структурі, організації, тривалості та оцінюванні педагогічної практики.

Національна політика мовної освіти зазнала значних позитивних змін, але професійно орієнтованим курсам та методиці навчання іноземних мов приділяється незначна увага.

Відповідно до вимог сьогодення потребує оновлення та зміцнення методична складова підготовки майбутнього вчителя англійської мови, доцільним є значне збільшення кількості аудиторних годин, відведених у навчальному плані на дисципліну «Методика викладання іноземних мов» для практичних і лабораторних занять. Це може створити можливість для вивчення методики наскрізно, тобто протягом усього терміну навчання у ВНЗ. Є нагальна потреба переглянути тематичні модулі і привести їх у відповідність до викликів часу, звертаючи особливу увагу на реформу мовної освіти в Україні. Потребують також осучаснення та урізноманітнення форми і методи підготовки майбутнього вчителя англійської мови.

Відсутні єдині підходи до оцінювання навчальних досягнень студентів з курсу «Методика викладання іноземних мов». Об'єктом контролю в основному є теоретичні знання з дисципліни, а не професійно-орієнтовані методичні уміння.

Ставлення зацікавлених сторін до підготовки майбутнього вчителя іноземних мов було виявлено в ході анкетування особисто та онлайн. До анкетування були залучені: (на рівні ВНЗ) ректори, декани факультетів,

завідувачі кафедрами, викладачі методики, керівники педагогічної практики, студенти; (на рівні загальноосвітніх навчальних закладів) молоді спеціалісти – вчителі англійської мови, школярі.

З метою приведення системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов у відповідність до існуючих міжнародних стандартів та з метою удосконалення змісту методичної підготовки студентів виникає необхідність: у розробленні нових державних стандартів підготовки вчителя іноземних мов; в оновленні навчальних планів ВНЗ з урахуванням сучасних освітніх пріоритетів; у створенні типової програми з методики викладання іноземних мов як основної складової професійної підготовки вчителя всіх ОКР.

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Терещенко В.Я., Ящук О.П.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Проблема ефективної організації іншомовної мовленнєвої діяльності під час поза аудиторної роботи студентів вищих навчальних закладів з іноземної мови залишається актуальною і сьогодні, особливо враховуючи подальшу перспективу інтеграції вищої освіти України в Європейський освітній простір відповідно до вимог Болонського процесу, внаслідок цього передбачається скорочення аудиторного навантаження студентів і надання їм широкої автономії у навчанні. Це зумовлює необхідність посилення ефективності самостійної роботи студентів. Проблеми визначення змісту самостійної роботи, шляхи підвищення її результативності та дослідження можливостей надання студентам самостійності у навчанні завжди були в полі зору методистів. Зокрема, проблеми організації СРС висвітлюються у роботах І.П. Задорожньої, І.О. Зимньої, В.О. Козакової, А.В. Конишевої, А.І. Родинко, Н.Ф. Коряковцевої, Н.В. Ягельської, Л.В. Ягеніч та ін.

Навчання іноземної мови є складним процесом, який вимагає від студента наполегливої праці, причому праці самостійної, не тільки роботи пам'яті, але й напруженої роботи думки, мислення і якщо вона буде правильно та раціонально організована, то буде сприяти прагненню до пізнання, отримання нової інформації, нових знань. Важливо, щоб завдання відзначалися комунікативною значимістю і торкалися емоційної та інтелектуальної сфер студента, адже самостійне висловлювання іноземною мовою формується у процесі переходу від репродуктивної до комунікативно розумової діяльності студентів у процесі вирішення мовних і розумових завдань.

О.В. Малихін зазначає, що успіх самостійного навчання залежить від низки психологічних факторів: мотивації навчальної діяльності, довільності пізнавальних процесів сприйняття, уваги, уявлення, пам'яті, мислення, наявності у тих, хто навчається, певних необхідних волевових якостей, а також інтелектуального розвитку. Серед провідних мотивів, які спонукають студентів займатися самостійною навчальною діяльністю, є такі: прагнення отримувати актуальну інформацію з новітніх джерел, яка не забезпечується у багатьох випадках тією навчальною літературою, що пропонується; прагнення більш вільно обирати зміст навчальної діяльності; бажання самостійно працювати над удосконаленням професійних якостей тощо [2, с. 108-109]. При цьому студенти опановують самостійне іншомовне висловлювання в залежності від свого рівня знань і його врахування є засобом розвитку здібностей до самостійного висловлювання іноземною мовою.

Навчання самостійному іноземному висловлюванню може здійснюватися за допомогою мовних опор, які в залежності від етапу навчання можна розділити на фіксовані, рухомі і внутрішні. Дані види опор сприяють формуванню символічної основи іноземної мови і розумової діяльності. У дослідженні С.М. Кустовського підкреслюється, що самостійне опрацювання навчального матеріалу має бути організовано з використанням

різноманітних педагогічних методик і технологій: дидактичних ігор, кейс-методики, інтегрованого навчання, проблемного навчання, новітніх інформаційних технологій, технології навчання в малих групах, кооперативного навчання та широкого застосування технічних засобів навчання [1, с. 51]. Різноманітні форми організації самостійної роботи студентів допомагають вирішувати навчальні завдання, дають можливість студентам застосовувати іноземну мову на практиці, сприяють розвитку мовленнєвих вмінь і навичок, підвищують мотивацію.

Література

1. Кустовський С.М. Удосконалення самостійної навчальної діяльності майбутніх економістів: результати експериментальної перевірки авторської моделі / С.М. Кустовський // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 6. – С. 48-53.

2. Малихін О.В. Психологічні основи організації самостійної навчальної діяльності студентів в умовах вищого педагогічного закладу освіти / О.В. Малихін // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наукових праць. / За заг. ред. М.Б. Євтуха. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. Вип. 31. – С. 104-111.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МІЖКУЛЬТУРНОМУ СПІЛКУВАННІ

Удовиченко Н.К.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Успішна міжкультурна комунікація можлива за умови комунікативної грамотності її учасників, коли вони оволодіють сукупністю лінгвістичних та соціокультурних знань, умінь і навичок, необхідних для успішної безконфліктної усної або письмової комунікації .

На думку С. Г. Тер-Мінасової, ми навчаємо в основному іноземної мови, слова (95 %), меншою мірою інтонації (4-5 %), дуже мало уваги приділяється невербальним засобам спілкування (0-1 %). Однак у комунікації присутні в меншій мірі вербальні засоби (7 %), а більша її частина – це фонетичне оформлення (38 %) і невербальні засоби комунікації (55 %) [1, с. 95-96]. Тому формування міжкультурної компетентності передбачає, на наш погляд, розвиток мовної та соціокультурної компетентностей, які мають на увазі не лише орієнтацію в історичних і культурних реаліях країни, а й знання особливостей вербальної і невербальної комунікативної поведінки носіїв мови і вміння вести себе відповідно до цих знань.

Вважаємо, що комунікативна грамотність формується та розвивається переважно на заняттях з практики усного та писемного мовлення, країнознавства, низки спецкурсів та комунікативної лінгвістики.

У контексті теоретичних засад мовної комунікації, її регулятивів, організації мовного коду та чинників успішного і неуспішного спілкування студенти ознайомлюються з лінгвокультурним підходом до вербального та невербального коду в комунікації. Крім мовної картини світу майбутній учитель має знати про найбільш фундаментальну характеристику культури, вищі орієнтири поведінки людей – цінності, сукупність яких становить ціннісну концептосферу певної лінгвокультури. Відповідно до теорії Г. Хофстеде вони можуть бути розподілені за такими параметрами культури, як дистанційованість влади, колективізм – індивідуалізм, уникнення невизначеності, «чоловічий» – «жіночий» тип. Запропонована Ф. Тромпенаарсом та Ч. Хампден-Тернером методика вимірювання культурних цінностей описує такі критерії: універсалізм – партикуляризм, індивідуалізм – колективізм, нейтральний – емоційний, конкретні і дифузні культури, монохромність – поліхромність.

За визначенням І. А. Стерніна національна комунікативна поведінка – це сукупність норм і традицій спілкування певної лінгвокультурної спільноти. Отже, це зовнішній прояв її норм і цінностей. Важливими в

міжкультурній комунікації є конвенції спілкування – незримі умовності, звичаї або домовленості у спілкуванні представників різних культур. Це звичаї щодо відстані між співрозмовниками, форм вітання, форм звернення, початку розмови, контакту очей, постави, пози співрозмовників, права торкатися тіла, перебивання співрозмовника, мовчання, гучності комунікації, способу вираження своєї думки. Максимум спілкування (максимум кількості, якості, релевантності, модальності, етикетності) притаманна також національно - культурна специфіка, яку необхідно враховувати в спілкуванні з представниками іншої культури. На заняттях студенти не лише аналізують німецькомовні тексти, дискурси щодо стратегій та тактики спілкування, складають комунікативний паспорт мовців, але й намагаються зрозуміти причини порушення комунікації, міжкультурного непорозуміння.

Отже, ми прагнемо сформувати у майбутнього вчителя іноземної мови комунікативну грамотність міжкультурного спілкування як здатність сприймати відмінне між собою і іншим на основі осмислення власної культурної ідентичності і знання чужих культурних стандартів, поводитися толерантно з повагою до культури і мови співрозмовника, його національних традицій, особливостей національної та комунікативної поведінки.

Література

1. Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур / С. Г. Тер-Минасова. – М.: СЛОВО/ SLOVO, 2008. – 342 с.

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Халимон І.Й.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Мультимедійна презентація широко використовується у навчальному процесі ВНЗ не лише викладачами у процесі ознайомлення студентів з новим матеріалом. Все частіше презентації готують студенти, навчаючись при цьому знаходити і добирати необхідну інформацію, виступати перед аудиторією, використовувати нові інформаційні технології тощо. Такий вид завдань може бути дійсно ефективним у процесі підготовки майбутніх учителів, зокрема учителів іноземної мови, але лише за умов ретельного планування викладачем і сумлінного ставлення студентів.

Узагальнюючи досвід використання цього виду навчальної діяльності на практичних заняттях із країнознавства, зауважимо, що важливим аспектом у його організації є визначення тематики студентських презентацій. Тема не повинна бути ні занадто вузькою, ні надто загальною. Особливе зацікавлення студентів викликають, наприклад, такі теми: *British/American Icons*, *Places of Interest in the UK/USA*, *The American Dream*, *Youth Culture in the USA* тощо. В окремих випадках можна вказати, які саме аспекти теми слід представити. Наприклад, для теми “*Places of Interest in the USA*” пропонується зосередитися на таких об’єктах як *Ghost towns*, *Independence Hall*, *Disneyland*, *Trail of Tears*, *Gettysburg*, *Mesa Verde*. Групі з 20–24 студентів пропонується 8–10 тем, тобто презентації готуються групами з двох–трьох осіб. Можливість вибору теми відповідно до власних інтересів сприяє підвищенню мотивації до навчання.

Для досягнення оптимального результату студентам пропонуються методичні рекомендації щодо підготовки презентації, у яких визначено, зокрема, вимоги до змісту, обсягу, мовного оформлення тексту, оформлення слайдів, а також власне виступу в аудиторії.

Готуючи презентацію, студенти використовують різноманітні джерела соціокультурної інформації: ресурси Інтернет, цитати, афоризми, уривки з художньої прози та поезії, ілюстративний матеріал (включаючи фотографії, плакати, карти, аудіо та відео фрагменти) і навчаються таким чином добирати, систематизувати та інтерпретувати країнознавчу інформацію.

Також, відповідно до отриманої настанови, студенти навчаються адаптувати і використовувати автентичні матеріали відповідно до цілей навчання, особливостей аудиторії, ступеня навчання та рівня навченості. Підготовка презентації і власне виступ сприяють розвитку іншомовних мовленнєвих умінь і вмінь поведження перед аудиторією.

Майбутні вчителі іноземної мови навчаються не лише представляти новий соціокультурний матеріал, але й контролювати процес і результат його засвоєння учнями, оскільки, окрім власне презентації, готують і пропонують групі завдання для контролю засвоєння матеріалу, як от: заповнити таблицю, відповісти на запитання, спростувати чи підтримати твердження, узагальнити інформацію в кількох реченнях, упізнати об'єкти на слайдах тощо. Обов'язковим етапом заняття є самоаналіз, аналіз і оцінювання презентацій відповідно до визначених критеріїв.

Таким чином, мультимедійна презентація як вид навчальної діяльності не лише підвищує мотивацію до оволодіння іноземною мовою, поглиблює соціокультурну компетенцію студентів як користувачів мови, розвиває їхню креативність, самостійність, дослідницькі вміння, вміння працювати в команді тощо, але й сприяє розвитку низки умінь, необхідних майбутнім учителям іноземної мови, як от: умінь готувати виступи з країнознавчої тематики, планувати роботу із соціокультурним матеріалом на уроці, організувати процес презентації, засвоєння, узагальнення і систематизації соціокультурного матеріалу.

СЕКЦІЯ 3

Іноземна мова за професійним спрямуванням: цілі, методи, результати

**ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ КОНТРОЛЮ ВМІНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ**

Абрамович А.М.

Перевірка продуктивних умінь, у тому числі і писемного мовлення, була і залишається наріжним каменем лінгводидактичного тестування. Основними типами писемного повідомлення, що визначені як об'єкти перевірки, є лист, стаття, твір. Лист є типом писемного повідомлення, яке посідає центральне місце як у навчанні, так і у оцінюванні умінь письма. Лист як форма писемного мовлення існує у двох основних різновидах – діловому і приватному. Основними вміннями, і, відповідно, об'єктами перевірки є:

- враховувати статус адресата;
- оформлювати листи з урахуваннями стандартів, прийнятих у культурі носіїв мови, що вивчається;
- зв'язно викладати і структурувати зміст листа;
- коректно оформлювати лист.

Наведемо приклад тестового завдання для написання офіційного листа.

There is a contest for Ukrainian students of high school to spend a year in the USA. Students will stay with host families and attend an American school. You are to write an application to the American Council giving reasons for your decision.

Писемне висловлювання, що належить до жанру «стаття», також широко використовується у формуванні і тестуванні умінь письма. Статті пишуть з метою інформування, переконання, або лише для розваги читачів. Однією із особливостей статті є її складність – змістова і лінгвістична. Вдале розв'язання завдання, складного за змістом, можливе лише за рахунок застосування багатого словника і складних граматичних структур. Тип даного тестового завдання пропонується студентам з досить високим рівнем володіння іноземною мовою [1, с. 76]. Наведемо приклад для написання статті.

A magazine has asked you to write an article entitled "What Life Can a Child Born in 2050 Expect?"

Тип завдання «твір», відомий також під назвою есе, є писемним висловлюванням, що використовується у реальному житті в основному з навчальною метою, а саме для розвитку розумової діяльності і творчих умінь учнів і студентів. Виділяють твір-опис, твір-розповідь, твір-міркування і твір-переконання. Більш складними є останні два із вищеперечислених видів твору. Твір-міркування має цілком суб'єктивний характер, висловлює почуття, враження, думки автора, навіть не підкріплені об'єктивними факторами. Наведемо приклад такого твору.

There are parents who think that computer games are a waste of time. Others are not against their children playing them. Write a composition in which you summarize both points of view and express your own opinion.

Метою твору-переконання є чітке висловлювання автором власного ставлення щодо пропонованої проблеми із наведенням та обґрунтуванням численних аргументів.

A lot of students try to combine their study and earning money. Write a composition expressing your own attitude to the problem.

Література

1. Квасова О.Г. Основи тестування іноземних навичок і вмінь: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2009. – С. 73-81.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ФАХІВЦІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Асоянц П.Г.

Київський національний лінгвістичний університет

На сучасному етапі розвитку людства існування будь-якої цивілізованої країни неможливе без співпраці зі світовою спільнотою, що означає підвищення значення навчання іноземних мов майбутніх фахівців.

Розширення міжнародних зв'язків України у різних галузях економіки, науки, освіти і культури призвело до значного зростання потреб у використанні іноземних мов і в нашій країні. Приєднання України до Болонського процесу і до Європейської спільноти піднімає питання навчання іноземної мови на значно вищому рівні.

Основні ідеї викладання іноземної мови у немовних ВНЗ освіти викладені у Програмі "Англійська мова для спеціальних цілей". Загальною метою типової програми викладання англійської мови для професійного спілкування є формування у студентів професійних мовних компетенцій, що сприятиме їхньому ефективному функціонуванню у культурному розмаїтті навчального та професійного середовищ. Програма "Англійська мова для професійного спілкування" є загальною за характером і може використовуватися для цілої низки спеціальностей. Її зміст відбирався на основі аналізу національних та міжнародних навчальних стандартів, професійних вимог та потреб студентів. Програма має практичне спрямування, висуваючи пропозицію щодо набуття студентами професійної та функціональної комунікативної компетенції. Це здійснюється шляхом інтеграції мовленнєвих умінь та мовних знань у рамках тематичного і ситуативного контексту відповідно до академічної та професійної сфер студента. Але, як показує практика, рівень володіння іноземною мовою професійного спрямування більшості випускників немовних ВНЗ залишається незадовільним..

Через недостатню кількість годин для вивчення іноземної мови на старших курсах дуже мало уваги приділяється вивченню історичної, культурної, та духовної спадщини країни, мова якої вивчається, тому студенти мають досить слабке уявлення про національний характер і етнічні особливості носіїв мови. Тому діяльність викладачів спрямована на пошук ефективних форм мотивації студентів, особливих прийомів та засобів викладання великого обсягу матеріалу таким чином, щоб за обмежений

період сформувані необхідні фахові знання певної термінологічної лексики та вміння користуватися ними в межах своєї професійної діяльності.

Необхідність застосування ІКТ у ВНЗ освіти сьогодні вже не викликає жодних сумнівів. З розвитком комп'ютерної техніки почалась інформаційна революція, яка охопила всі сфери життя, тому підготовка спеціалістів високого рівня неможлива без оволодіння ними основами застосування нових ІКТ у професійній діяльності. Той факт, що сьогодні сформувалось нове середовище існування людини, яке філософи називають інформаційним середовищем або інфосередовищем, показує, що вимога змінити цілі, зміст і форми сучасної вищої освіти не може бути реалізована у повній мірі допоки не буде сформований належний сегмент інфосередовища – освітнє інформаційно-комп'ютерне середовище (ОІКС). Воно утворюється конспектами лекцій та практичних занять, друкованими та електронними навчальними посібниками, монографіями, комп'ютерними програмами та базами даних, а також ресурсами мережі Інтернет.

Вважаємо за необхідне зазначити, що при постановці цілей та завдань у процесі підготовки фахівців необхідно брати до уваги не лише широкі можливості використання ІКТ у навчальному процесі, а і зміну характеру та особливостей професійної діяльності в умовах комп'ютеризації. Отже, студенти повинні навчитись використовувати комп'ютер для вирішення професійних проблем.

ТЕЗАУРУСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Вікторова Л.В.

Національна академія Служби безпеки України

Успіх іншомовного професійного спілкування залежить від мовця як особистості, його здатності демонструвати належні особистісні якості в

ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички точного, лінгвістично правильного вживання професійно-орієнтованої лексики в усному й писемному мовленні.

Грунтуючись на вивченні психологічних, психолінгвістичних, лінгводидактичних і педагогічних аспектів навчання іншомовного професійного спілкування виокремлюємо такі складові: інформаційну (здатність до пошуку необхідної інформації, ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програмних продуктів), комунікативну (знання ділового етикету та основ конфліктології, вміння будувати стосунки з іншими людьми, виступати перед аудиторією, ефективна групова взаємодія, визнання себе частиною соціальної групи, громадянська активність, позитивна установка щодо себе та інших), прагматичну (уміння вживати фахову лексику відповідно до комунікативних намірів фахівця та ситуативних умов мовлення), мовленнєву та лінгвістичну (знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, граматичних та стилістичних норм, понятійного апарату науки про мову, основних мовних законів та правил). Водночас процес опанування студентами професійно-орієнтованою лексикою у вищих закладах освіти досить складний, що зумовлено різними напрямками підготовки, стрімким розвитком науки в останні десятиліття, зміною пріоритетів і підходів до навчання мови. Тому, виявляється доцільним розглянути питання підготовки майбутніх фахівців в площині сформованості їх понятійного мислення у професійній сфері.

Дослідження фактичного стану складових педагогічного процесу у вищих навчальних закладах показало, що в усталеній технології навчання домінують репродуктивні форми оволодіння професійними знаннями, недостатньо враховуються міждисциплінарні зв'язки, відсутня інтеграція термінологічних знань за низкою як гуманітарних, так і спеціальних дисциплін.

Використання тезаурусного підходу, що враховує семантичні особливості слів, за якими стоять ті чи інші поняття, значно підвищує ефективності засвоєння фахової лексики.

Тезаурус (від гр. *θησαυρός* - скарбниця, запас), максимальний об'єм лексики, яка організована за тематичним принципом з відображенням певного набору базових семантичних відношень; словник понять і словник класифікаційних зв'язків між ними.

Тезаурус фахівця базується на професійно-орієнтованих тезаурусних структурах, які, з одного боку, відображають професійну орієнтованість мовних одиниць, тобто термінів, понять, що в систематизованому вигляді висвітлюють певну сферу професійної діяльності; з іншого боку, дають змогу подати мову як систему, що функціонує у сфері професійно-орієнтованої комунікації. Одночасно поняття "термінологічні знання" не тотожне поняттю "тезаурусні структури", оскільки останні, поряд із спеціальною термінологією, включають і понятійну систему, яка співвідноситься з мовленнєвими завданнями у типових ситуаціях професійної взаємодії.

Використання тезаурусного підходу в процесі навчання іншомовного професійного спілкування є необхідним, оскільки вважається одним з ефективних методів моделювання фахових знань, зняття навчального перевантаження студентів, економії часу навчання та розв'язання одного з протиріч сучасної освіти, яке полягає, з одного боку, в помітному збільшенні обсягу інформації, а з іншого – в недостатній її організації. Вважається, що тезаурусний підхід щодо формування професійної та іншомовної комунікативної компетентності моделює типові ситуації професійної комунікації та сприяє накопиченню, розвитку, активному використанню тезаурусних структур, що становлять суть і основу підготовленості до професійної діяльності.

**ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ З ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ
ЗІ СТУДЕНТАМИ ІІ КУРСУ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Грицай А.М., Колесник І.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Успішне становлення фахівця нової формації у великій мірі залежить від правильної організації самостійної роботи студента. На нашу думку, найбільш ефективним та потужним видом позааудиторної індивідуальної діяльності студента є домашнє читання, завдяки якому студенти залучаються до іншої культури у широкому сенсі слова, а це у свою чергу допомагає їм краще зрозуміти світ загальнолюдських і естетичних цінностей та сприяє підвищенню рівня їхньої гуманітарної освіти. Читання та обговорення іншомовної художньої літератури допомагає у формуванні і розвитку мовної здогадки і логічного мислення.

Планомірне та систематичне проведення занять з домашнього читання є запорукою формування лексичних та граматичних навичок читання і розвитку мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенцій.

Уміло організовані заняття з домашнього читання дають можливість відійти від традиційної побудови навчального процесу, збагачуючи їх цікавою і корисною інформацією та реалізувати всі види мовленнєвої діяльності під час роботи над автентичним художнім текстом..

Хоча домашнє читання є видом самостійної роботи, роль викладача у керівництві цим процесом є надзвичайно важливою, оскільки він пропонує вправи та завдання, мета яких допомогти студентам зорієнтуватись у творі, розвивати у них смак до читання, творчі здібності та фахову компетентність.

Коректно розроблені вправи на базі художнього твору забезпечують успішне виконання поставлених цілей.

Авторами був обраний роман “Розмальована завіса” С.Моема в оригіналі у якості навчально-методичного посібника для домашнього читання на II курсі факультету іноземних мов. Для того, щоб зробити заняття більш продуктивними, автори поділили роман на десять частин і до кожної з них запропонували свої завдання, послідовність яких є методично обгрунтованою. Вони зорієнтовані на подолання мовних і смислових

труднощів, виявлення загального розуміння змісту всього твору, а також його окремих частин.

В кінці посібника автори пропонують теми для заключної дискусії та обговорення прочитаного твору, які спрямовані на глибше розуміння тексту студентами, а також для більш детальної характеристики героїв роману та їхніх вчинків.

РЕФЛЕКСІЯ У ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ ІНТОНАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Гурина Н.В.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

У сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, присвячених проблемам професійної освіти науковці (Беліков В.О., Бігич О.Б., Бориско Н. Ф., Князян М. О., Коряковцева Н. Ф., Кулюткин Ю. М., Соловова О. М., Altan M.Z., Bowker D., Jahr S., Kontra H., Leather S., Malderez A., Richards J.C.) акцентують вагому роль рефлексивного підходу, який здатний подолати розрив між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю майбутнього вчителя. Рефлексивний підхід є психологічним підґрунтям методичної освіти майбутнього вчителя, а використання рефлексивних завдань на практичних заняттях – невід’ємний складник професійно орієнтованої підготовки студента ВНЗ.

У методиці навчання ІМіК рефлексія розглядається у двох аспектах: у педагогічній діяльності вчителя і в навчальній діяльності учнів, студентів. Наша стаття відображає реалізацію рефлексії у навчальному процесі студентів мовного педагогічного вишу 2 курсу на заняттях з практичної

фонетики англійської мови під час професійно орієнтованого вивчення англійських інтоном.

Не зважаючи на те, що рефлексивний підхід широко застосовується у навчанні майже всіх аспектів іноземної мови, забезпечуючи більш ефективний розвиток інтелектуальних умінь; здатності до самореалізації та самоосвіти в подальшому; підвищення мотивації до навчання тощо, використання рефлексії у професійно орієнтованому навчанні англійських інтоном і досі не знайшло свого відображення.

Професійно орієнтоване навчання інтонації реалізується в процесі формування професійної фонологічної компетенції, під якою ми розуміємо здатність особи виконувати навчально-виховну та методично-професійну педагогічну діяльність, що ґрунтується на оперуванні знаннями, навичками і вміннями, сформованими на основі використання одиниць фонологічної системи мови у мовленні та характеризується наявністю явища фонологічної усвідомленості ("Language Awareness").

Змістом формування цієї компетенції є формування та подальший розвиток професійних інтонаційних та фонологічно-методичних умінь. Під першими ми розуміємо здатність учителя самостійно здійснювати та контролювати навчально-виховний процес за допомогою інтоном з метою вирішення конкретного комунікативного педагогічного завдання. Фонологічно-методичне вміння є здатністю вчителя самостійно використовувати у педагогічній діяльності необхідні методичні прийоми та способи організації навчання інтонації, здійснювати відбір необхідного фонетичного матеріалу, засобів, інтонаційних вправ та їх самостійне укладання згідно навчальної мети, педагогічної ситуації та віку учнів.

Рефлексивний компонент у професійно орієнтованому навчанні англійської інтонації застосовується під час формування та подальшого розвитку рефлексивних професійних інтонаційних та фонологічно-методичних умінь, ґрунтуючись на: 1) самоаналізі та самоконтролі ефективності вживання англійських інтоном відповідно до комунікативної

мети та основних екстралінгвістичних факторів; 2) усвідомленні доцільності інтоном щодо належного інтонаційного стилю говоріння вчителя ІМ; 3) оцінці доцільності та ефективності методичних прийомів, способів навчання інтоном інших; 4) критичній оцінці ефективності інтонаційних вправ та відповідності їх змісту до заявленої інструкції; 5) аналізі правильності методичної стратегії у навчанні інтоном інших та у власній стратегії їх вивчення; 6) самооцінці рівня власних інтонаційних успіхів та виявленні основних проблем як в плані розуміння професійної «придатності» інтоном так і стратегії їх вивчення. Зазначене поле реалізації рефлексивного підходу для навчання майбутніх учителів англійських інтоном забезпечується розробленою підсистемою вправ.

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Долматова М.П.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Розвиток у студентів стійкого інтересу до іноземної мови – процес багатогранний і тривалий. Тому складно переоцінити важливість комплексного, системного та науково-обґрунтованого впливу викладача на мотиваційну структуру навчальної діяльності студентів. Підтримання стійкого професійного інтересу до вивчення іноземної мови сприяє найбільш успішному її оволодінню, оскільки висока мотивація є основною умовою успішного вивчення іноземної мови.

Опрацювання теоретичного матеріалу з проблеми мотивації навчальної діяльності дало змогу констатувати, що структура мотивації навчальної діяльності не є раз і назавжди сформованою, вона постійно змінюється. Формування мотивації є процесом виключно внутрішнім і ззовні можуть задаватись лише мотиватори, а не самі мотиви. Насправді мотивованою

навчальна діяльність може бути лише за умови існування певної потреби і усвідомлення студентом можливості задоволення цієї потреби для спрямування своєї активності на виконання навчальних завдань.

Для ґрунтовнішого та глибшого аналізу ситуації, виявлення характерних особливостей структури мотиваційної сфери, було проведено анкетування серед студентів НДУ імені Миколи Гоголя, у якому взяло участь понад 100 осіб. Завдяки ретельному аналізу результатів було виявлено, що іноземна мова користується популярністю, але більш важливими вважаються ті навчальні дисципліни, які безпосередньо пов'язані з майбутньою професією респондентів. Іншими словами, чим більш важливим студенти вважають для себе той чи інший навчальний предмет, тим вищою є їх готовність докласти зусиль для поліпшення знань.

Всі труднощі створення мотивації полягають у тому, що вона належить до суб'єктивного світу студента і визначається його власними поривами й потягами, а викладач лише опосередковано впливає на неї, створюючи передумови і формуючи основу, на базі яких у студента виникає особистісне зацікавлення роботою. Викладач повинен добре знати своїх студентів, мотиви їх діяльності, а також весь арсенал мотиваційних засобів. Лише тоді можна створити стійку мотивацію, що гарантує прогрес в оволодінні іноземною мовою.

Серед чинників, що впливають на зниження рівня активності студентів на уроках іноземної мови є такі: індивідуальні фактори, що пов'язані з невпевненістю, низькою самооцінкою. Деякі студенти вважають свої мовні навички недосконалими та віддають перевагу мовчанню, ніж відповіді з помилками, проблемним є також високий рівень вимог, особливо для студентів з низькою самооцінкою.

Загалом, усі методи підтримання стійкої мотивації до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням можна поділити на дві групи: перша група – це психологічні прийоми та методи, до яких можна віднести індивідуальний підхід, демократичний тип спілкування, створення

доброзичливого клімату в навчальному колективі; друга група – це методико-педагогічні методи, з яких можна виділити загальні дидактико-педагогічні методи: посиленість завдань та матеріалу, що вивчається, поступове зростання складності навчальних задач та вправ, а також особистий приклад викладача. І це дуже важливо, бо якщо викладач сам любить мову та отримує насолоду від її викладання, то він подає позитивний приклад студентам, стимулює їх зацікавленість і мотивацію.

Завдання повинні носити комунікативний творчий характер, що відповідає потребам майбутньої спеціальності. Використання спеціально відібраного матеріалу, який базувався б на врахуванні інтересів студентів, їх бажанні самостверджуватись як доросла особистість; включення для обговорення хвилюючих проблем при використанні комунікативних і творчих завдань робить навчання особистісно значимим, що є невід'ємним атрибутом високої мотивації.

ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ РОЗУМІННЯ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ У ТВОРАХ СУЧАСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Дука М.В.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Однією з передумов ефективності навчання майбутніх філологів розуміння невербальних засобів комунікації (НЗК) у творах сучасної англomовної художньої літератури (ТСАХЛ) є відбір матеріалу для навчання, що передбачає вирішення проблеми визначення принципів його відбору.

Аналіз Програми [2], яка передбачає вивчення творів англomовної художньої літератури протягом усього курсу навчання у вищих мовних навчальних закладах, урахування сучасних лінгвістичних досліджень з проблем невербальної комунікації та власний досвід роботи з текстами, дозволяє зробити висновок про доцільність використання ТСАХЛ для

навчання студентів мовних спеціальностей розуміння НЗК. ТСАХЛ сприймається, з одного боку, як „витвір мовленнєвотворчого процесу, який є завершеним, об’єктивованим у формі письмового документа та складається з заголовка й низки основних одиниць, об’єднаних різними типами лексичних, граматичних, логічних, стилістичних зв’язків, має певну цілеспрямованість та прагматичну настанову” [1, с. 18], а з іншого, як контекст існування НЗК, взірець ситуативно-обумовленої немовленнєвої поведінки. Отже, у процесі розробки принципів відбору матеріалів для навчання майбутніх філологів розуміння НЗК у ТСАХЛ необхідно ураховувати специфічні особливості та потенції твору та особливості НЗК, а саме, їх 1) типовий склад; 2) специфіку процесу розуміння у тексті; 3) способи їхньої вербальної репрезентації. Зазначені принципи розглядаються як система, що складається з двох груп: 1) *загальні принципи, що пов’язані з урахуванням особливостей та потенцій твору;* 2) *специфічні принципи, що уточнюють та є підпорядкованими принципу соціокультурної цінності.*

Принципи, що входять до вищезазначених груп, розглядаються у такій системі:

- 1) принцип автентичності текстового матеріалу;
- 2) принцип доступності навчального текстового матеріалу;
- 3) принцип естетичного впливу на читача;
- 4) принцип соціокультурної цінності, якому підпорядковані:
 - 4.1) принцип концентрованої презентації НЗК у фрагментах ТХЛ;
 - 4.2) принцип вживаності та поширеності НЗК у представників інших лінгвокультур;
 - 4.3) принцип відбору НЗК за характером їх презентації в тексті;
 - 4.4) принцип відбору НЗК за смисловим навантаженням, яке вони несуть у творі;
- 5) ситуативно-тематичний принцип;
- 6) принцип новизни та сучасності.

Література

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: КомКнига, 2007. – 144 с.

2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін. – Вінниця: Вид-во „Нова книга”, 2001. – 247 с.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

Коваль Т.І., Коваль А.О.

Київський національний лінгвістичний університет

У наш час інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) інтенсивно впроваджуються в освітній процес вищих навчальних закладів, зокрема, задля вдосконалення індивідуальної роботи зі студентами.

Провідна ідея реалізації індивідуального навчання професійно орієнтованого англомовного читання майбутніх інженерів має ґрунтуватися на особистісно-діяльнісному і комплексному підходах до відбору змісту і використання методів, засобів і форм навчання, які забезпечуватимуть поетапне формування навчальних досягнень кожного студента та реалізацію змішаного навчання (англ. *blended learning*), а саме: органічного поєднання традиційних і інноваційних методів навчання, використання засобів навчання як на паперових, так і електронних носіях інформації, впровадження традиційних і інноваційних форм організації навчального процесу. При цьому важливими чинниками моделювання процесу індивідуального навчання професійно орієнтованого англомовного читання мають бути реалізація у навчальному процесі принципів взаємного доповнення і доцільного використання тих чи інших засобів, методів та форм навчання та реалізації для кожного студента індивідуальної траєкторії учіння.

Для ефективного навчання професійно орієнтованого читання майбутніх інженерів викладачам слід використовувати поряд із навчально-методичними матеріалами на паперових носіях інформації такі засоби ІКТ: засоби Веб-технологій (навчально-методичні електронні матеріали, освітні портали, блоги, Інтернет-ресурси та веб-сторінки, доступні в мережі Інтернет); гіпертекстові та мультимедійні електронні посібники; електронні перекладачі, словники та бібліотеки, комп'ютерні системи вправ; засоби зберігання інформації у хмарі (Google Docs, Google Drive); сервіси мережі Інтернет (мережні карти знань (mind map), вебінари, електронну пошту, віртуальні портфолію такі як Mahara) тощо.

Серед комп'ютерно орієнтованих методів для реалізації індивідуального навчання професійно орієнтованого англomовного читання майбутніх інженерів вирізняємо саме ті, які доцільно, на наш погляд, застосовувати в поєднанні з традиційними методами, а саме: наочні методи навчання з використанням мультимедійних презентацій, інтелект-карт; методи автоматизованого контролю та самоконтролю навчальних досягнень студентів; ситуативні методи навчання із створення електронного кейсу та ситуативних комп'ютерних вправ; ігрові методи навчання із реалізацією ролевих та мовних ігор; методи організації проблемних дискусій із застосуванням вебінарів, електронної пошти та інших мережних засобів реалізації інтерактивного навчання тощо.

Організація інноваційних форм навчання на сьогодні базується на використанні у ВНЗ систем управління навчанням, серед яких можна виділити систему Moodle, яка є найпопулярнішою у нашій країні.

До головних переваг комплексного використання традиційних і інноваційних (комп'ютерно орієнтованих) методів, засобів та форм індивідуального навчання можна віднести: взаємне доповнення технологій традиційного та інноваційного навчання (електронного, дистанційного, мобільного); гнучкість – можливість навчатися як у зручний для студента час, так і в потрібному темпі, пристосованість до індивідуальних потреб та

особливостей студентів, створення для кожного студента індивідуальної траєкторії учіння; легкість адаптації до постійних змін навчальних планів, рівнів підготовки студентів тощо; висока мотивація студентів, реальна ділова їхня активність; легкість в організації повторення вивченого матеріалу; можливість організації інтерактивного навчання на відстані.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ПРАКТИКЕ УСТНОЙ И
ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ДЛЯ 4 КУРСА
(НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК)

Колесникова Н.А.

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя

Программа нормативной учебной дисциплины цикла профессиональной подготовки «Практика устной и письменной речи/ немецкий язык» для студентов 4 курса факультета иностранных языков, изучающих немецкий язык как основную специальность, предполагает достижения студентами по окончанию четвёртого курса *профессионально достаточного уровня* владения языком (С 1.2 – аудирование, диалогическая речь, письмо; С 2.1 – чтение и монологическая речь).

Овладение немецким языком рассматривается как приобретение студентами *профессионально ориентированной коммуникативной компетенции*, предполагающей дальнейшее развитие лингвистической, прагматической, социокультурной, учебно-методической компетенций, необходимых учителю немецкого языка.

Модульный контроль состоит из двух аспектов: *письменного* (модульная контрольная работа/МКР) и устного. МКР предполагает контроль приобретённой лингвистической компетенции, обеспечивает проверку уровня владения студентами такими видами прагматической компетенции,

как *аудирование, чтение и письмо*; а также определяет уровень сформированности умений и навыков письменной коммуникации в рамках учебной программы (употребление *лексического* языкового материала, *грамматических* структур, корректность *орфографии* и *коммуникативно-стилистической* адекватности выбора языковых средств). *Устная* часть модульного контроля направлена на контроль уровня навыков *говорения* (диалогического, монологического), способности решать коммуникативные задачи, определённые в рабочей учебной программе.

Значительный удельный вес имеет *самостоятельная работа* студентов, которая кроме традиционных заданий по подготовке к лабораторным занятиям предполагает выполнение заданий по индивидуальному чтению, аудированию во внеаудиторное время, а также осуществление проектной работы.

Индивидуальное чтение предполагает развитие умений и навыков чтения и понимания художественной и художественно-публицистической литературы, извлечение информации на лингвистическом, фактуально-содержательном и концептуально-содержательном уровне; формирование навыков самостоятельного поиска необходимой информации о конкретно-исторических и литературно-художественных процессах, способствуют развитию аналитического и творческого мышления студентов, углубляют навыки интерпретации художественного текста.

Задания по *аудированию* во внеаудиторное время предполагают самостоятельную работу студентов с текстами *монологического* и *диалогического* характера, записанных в дикторском исполнении или носителями языка (фабульные художественные тексты, стихотворения, песни, беседы, интервью, репортажи, видеофильмы, телепередачи, теленовости), которые отображают *различные функциональные стили и сферы коммуникации* и обсуждаются на практических занятиях, как в *содержательном плане*, так и с точки зрения *анализа используемых языковых средств*.

Проектная работа как завершающий этап работы над разговорной темой, как важная форма группового взаимодействия студентов интегрирует их знания и умения, способствует приобретению опыта планирования, конструктивного общения для достижения общей цели. Итогом проектной работы могут быть: мини-уроки/ *Mikroteaching*, ролевые игры (ток-шоу, интервью, выпуск теленовостей, видео- и документальный фильм), конференция/дискуссия/дебаты по проблематике темы.

ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Копил О.А.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

Навчання англійської мови студентів немовних спеціальностей є на сучасному етапі одним з найважливіших чинників підвищення якості їхньої професійної підготовки, оскільки іноземна мова виходить за рамки загальноосвітньої дисципліни і стає складовою професійної підготовки поряд зі спеціальними дисциплінами. Незважаючи на те, що в останні роки у зв'язку з реформою вищої школи у вивченні іноземних мов на перший план виступає практичне володіння іноземною мовою як засобом спілкування, формування вміння перекладу фахової науково-технічної літератури в процесі підготовки студентів немовних спеціальностей залишається актуальним.

Комунікативно-мовленнєвий розвиток студентів I-II курсів немовних ВНЗ дозволяє додати до читання, аудіювання, говоріння та письма переклад як двомовну комунікативну діяльність. ***Аналіз*** вимог до рівня володіння іноземною мовою бакалаврів немовних спеціальностей, який відповідає рівню B2, показав, що основною метою вивчення іноземної мови для професійного спілкування у ВНЗ є формування професійної комунікативної компетенції, яка розглядається як мовна поведінка, що є специфічною для академічного та

професійного середовища. Мовленнєві вміння як важливий складник комунікативної компетенції формуються інтегровано і відповідно до мовної поведінки, яка є специфічною для сфер і ситуацій, пов'язаних з навчанням та спеціалізацією. Хоча вміння письмового та усного перекладу не виокремлено в навчальні цілі, перекладацька діяльність включає всі види мовленнєвих умінь. Отже, навчання перекладу студентів немовних спеціальностей в курсі "Англійська мова для професійного спілкування" передбачає формування та розвиток умінь усного та письмового перекладу загальнонаукових текстів і текстів в галузі професійної комунікації.

Ураховуючи особливості структури й характеру навчання перекладу, дидактичні можливості інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), а також методичні засади організації процесу навчання іноземних мов на немовних спеціальностях ВНЗ, ми виділили низку педагогічних умов використання ІКТ для підвищення ефективності формування перекладацької компетентності в сфері іншомовної професійної комунікації:

- використання аудіо-, відео- й текстових дидактичних матеріалів в електронній формі, оперативно поновлюваних засобами ІКТ і спрямованих на зняття труднощів у процесі формування трансформаційних умінь за допомогою порівняльного аналізу;

- використання мультимедійних адаптивних навчальних програм з відкритою структурою й нефіксованим змістом, що дозволяє активізувати як засвоєння нової лексики з галузі професійної комунікації, так і контроль в аудиторії (підготовчі вправи в електронній інтерактивній формі для самостійної позааудиторної роботи, що гармонійно поєднуються із вправами подібної тематики, виконуваними на аудиторних заняттях);

- формування професійного інформаційного компонента, тобто ціннісного ставлення до використання сучасних інструментів ІКТ у професійній діяльності за рахунок виконання вправ і створення навчально-професійних ситуацій, орієнтованих на зіставлення можливостей останніх версій спеціалізованого програмного забезпечення й ресурсів мережі Інтернет по активізації перекладацької

діяльності, з попередніми версіями, а також методами виконання перекладів без використання ІКТ;

– організація процесу навчання, при якій здійснюється перехід від дистанційної взаємодії, реалізованої засобами ІКТ та опосередкованої перебігом навчального процесу (за допомогою навчального сайту викладача та електронної пошти), до реального професійного спілкування, що стимулює фаховий розвиток студентів.

Вивчення проблеми свідчить про доцільність подальших теоретичних розвідок та практичної розробки спеціальних методик навчання іноземних мов студентів окремих немовних спеціальностей, а також вдосконалення теорії та практики підготовки викладачів до ефективного навчання перекладу фахових текстів студентами немовних спеціальностей ВНЗ в курсі «Англійська мова для професійного спілкування».

ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НАУКОВОЮ ТЕРМІНОЛОГІЄЮ

Коротун О.О.

Київський національний торговельно-економічний університет

Оволодіння основами будь якої професії розпочинається з системи загальних та професійних знань, опанування професійного мовлення та термінології. Для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування іноземні студенти повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, бо мовленнєва специфіка даного стилю спілкування визначається, насамперед, великою кількістю термінів, що активно обслуговують сферу професійної діяльності.

Незважаючи на актуальність проблеми, українською лінгводидактикою тема навчання професійної термінології іноземних студентів досліджена недостатньо. У методичній та лінгводидактичній літературі увага приділяється розробленню загальних методик формування мовної

компетенції студентів (Л. Барановська, Л. Вікторова, Л. Головата, В. Михайлик, Т. Рукас, Н. Тоцька та ін.), прийоми засвоєння термінології згадуються побічно, хоча й розроблено окремі види робіт з професійною термінолексикою.

Безперечно, передумовою успішного засвоєння і подальшого активного використання базової наукової та професійної термінології слугує раціональне поєднання *комунікативного підходу та професійного контексту*. Доцільність такого методу підтверджують дані лінгвістичних спостережень, що засвідчують необхідність знання приблизно 85 % усіх термінів, які зустрічаються, для вільного розуміння та читання наукових текстів. Тому, продуктивність засвоєння термінів та їх активне використання в усному та писемному українському фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної *системи завдань*, послідовно спрямованих як на переклад і засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння та слухання, необхідних для застосування цієї термінології у конкретних ситуаціях.

Ефективне поєднання завдань репродуктивного характеру, що виконують ознайомлювальну функцію, і творчих, котрі сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до професійної ситуації, творить фахівця як мовну особистість.

Безперечно, для формування професійно-термінологічної компетентності іноземців потрібно використовувати тексти зі спеціальності: невеликі за обсягом, доступні за змістом, насичені словами, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для мови спеціальності. Адже, тільки на рівні тексту виучувані професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних професійних ситуаціях. Так, серед *репродуктивних завдань* ефективним є використання таких: усне тлумачення фахових термінів українською мовою; добір термінів до запропонованих визначень; складання

термінологічного словника до тексту з фахового підручника з поясненнями термінів.

Доцільним є також застосування завдань *порівняльно-зіставного типу та творчого спрямування*, що допомагають студентам відчутти специфіку виучуваних понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; вправ на переклад, що виявляють «поряд із спільними ознаками, котрі є характерними для близькоспоріднених мов також риси своєрідні, національно специфічні. Завдання цих типів дають змогу аналізувати особливості виучуваних понять на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях, а також виділити спільні вектори сучасного розвитку термінологічних систем споріднених, віддалено споріднених та неспоріднених мов.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МАГИСТРАТУРЕ

Кнодель Л.В.

Институт криминально-исполнительной службы, НАВС

Процесс приобретения образования – одно из самых важных и сложных человеческих стремлений. Одно очень известное изречение гласит:

«Образование – это то, что делается одним человеком, учителем, стоящим перед классом, передающим информацию другим ученикам, которые все готовы и в состоянии впитать в себя эту информацию».

Эта точка зрения, однако, упрощает само понятие «образование», которое является чрезвычайно сложным процессом вовлечения и внутреннего взаимодействия между самим процессом обучения, намерениями педагога и его действиями, индивидуальными особенностями личности студента, его культурой и основами воспитания, обучающей средой и множеством других переменных величин.

Преуспевающий воспитатель должен быть именно тем, кто понимает сложности процесса обучения и кто может согласно этим знаниям действовать таким образом, чтобы обеспечить студентам возможность правильного принятия решений как внутри среды обучения, так и за его пределами. Это замечание целиком и полностью относится к преподавателям иностранных языков.

Понимание социальных факторов, которые играют определенную роль в нашем все возрастающем понимании языка в качестве его пользователя, является существенным для всех преподавателей иностранного языка.

Существует целый ряд различных сфер, которые чрезвычайно интересны для преподавателей иностранных языков, и которые непосредственно связаны с психологией, и функционируют в ее поле.

В качестве примера можно рассматривать сферу обучения студентов в магистратуре, которая определяет вопросы, связанные с тем, как можно помочь студентам овладеть ценными стратегическими направлениями при обучении иностранным языкам. Это в свою очередь включает в себя понимание стратегий, которые студенты используют при выполнении того или иного задания.

Магистратура имеет ряд особенностей по своей структуре, задачам и целям относительно обучения иностранным языкам.

Эти особенности определяются тем, что в магистратуру поступают студенты после освоения базового иностранного языка в надежде усовершенствовать эти знания в профессиональном плане.

Однако, преподаватели иностранного языка в нашей стране сталкиваются с теми же проблемами, что и преподаватели работающие на всех уровнях обучения иностранным языкам в других странах.

Поэтому мы рассмотрим в начале общие тенденции в современных психолого-педагогических подходах в обучении иностранных языков во многих странах мира.

Очень важно обратить внимание на комплексные задачи мотиваций: что заставляет студента учить язык. Более глубокое понимание современных точек зрения по поводу того, какова мотивация людей для изучения иностранного языка и теории мотиваций могут способствовать тому, чтобы преподаватели иностранных языков глубже понимали своих студентов.

Изучение задач мотивации помогут преподавателям иностранных языков соединить различные аспекты учебного процесса и сознательно принять решения относительно тех или иных действий на занятиях, основываясь на теоретических исследованиях в психологии и педагогике.

ІНОЗЕМНА МОВА ГАЛУЗЕВОГО СПРЯМУВАННЯ: АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ПОТРЕБИ

Лев С. О.

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

В кінці ХХ – на початку ХХІ століття перед системою підготовки вчителів (викладачів) іноземних мов гостро постала потреба у професійній спрямованості навчання іноземних мов. Це пов'язано зі збільшенням попиту на фахівців, які володіють іноземними мовами і завдяки цьому можуть вільно реалізувати свою мобільність в умовах формування глобального ринку праці.

В Україні «активна хвиля іншомовної компетентності», пов'язана з проведенням Європейського чемпіонату з футболу в Україні в 2012 році, яскраво продемонструвала необхідність володіння іноземною мовою.

Аналіз даних Державного комітету статистики України про експорт – імпорт послуг за країнами світу за 2012 рік, свідчить, що рівень надання послуг на експорт часто вищий за рівень послуг імпорту і кількість країн, з яким співпрацює Україна перевищує 170. Нагадаємо, що всього в світі 197 незалежних країн, ще 10 – з невизначеним статусом та 52 території різних

країн, що загалом становить 259 одиниці. Спираючись на ці дані, можна сказати, що Україна, співпрацюючи з кількістю країн, чисельність яких перевищує 170, співпрацює майже зі всім світом.

Дослідники Стратегії вивчення іноземних мов в Україні (Г.Крючков, С. Ніколаєва, С. Тезікова, Г. Шерстюк та ін.) зазначають, що для обґрунтування умов формування іншомовної професійної компетентності фахівців важливими є загальні принципи: гуманістична перспектива вивчення мов (сприйняття основної світової цінності – миру, сприяння міжнародному взаєморозумінню, розвиток наукового, культурного та освітнього потенціалу людини); постійне мовне самовдосконалення (здійснення права кожної людини на освіту передбачає вивчення мов протягом усього життя); мова є найкращим інструментом для комунікації та інтелектуального розвитку людини (наукові дослідження з нейрології довели, що кожна опанована лінгвістична система ототожнюється з новими шляхами думки); холіцистичний підхід до викладання мов, що сприяє цілісному розумінню індивіда, етносу, культур тощо.

Враховуючи те, що Європа орієнтована на використання англійської мови, як основної, в бізнесовому просторі, міжнародних відносинах, мові торгівлі, реклами, освіти, інформаційних технологій, молодіжних рухів та культури, вивчення саме англійської мови є актуальним та поширеним в наш час. Проаналізувавши вакансії роботодавців на сайтах працевлаштування слід зазначити, що високу пріоритетність мають німецька, італійська, іспанська, французька, польська, китайська, і все більшої популярності, останнім часом, набувають турецька та арабські мови. Таким чином професійна функція іноземної мови на ринку праці постійно зростає та надає значні переваги у працевлаштуванні потенційному працівникові.

Потреба у працівниках зі знанням іноземної мови, зазвичай, зумовлена видом діяльності та співробітництва підприємства, внутрішніми принципами, пріоритетами та правилами роботи та/або престижем компанії в цілому. Знання персоналом іноземної мови має ряд вагомих переваг для діяльності, а

саме: зменшення потреби та витрат компанії на використання послуг перекладачів для усного або письмового спілкування з партнерами, роботи з технічною та виробничою документацією; підвищення ефективності пошуку та надання необхідної інформації (зазначимо, що у всесвітній мережі Інтернет 80% інформації зберігається саме англійською мовою); розширення можливостей міжнародної співпраці підприємства тощо.

За даними дослідження Британської Ради в Україні, проведеного в 2013р., проблема підготовки робітників зі знанням іноземної мови за галузевим спрямуванням актуалізувалась та висуває певні вимоги до підготовки викладачів іноземної мови галузевого спрямування. Натомість переважна більшість викладачів іноземних мов у закладах професійно-технічної освіти мають освіту за напрямками філології, педагогіки, перекладу та загальних гуманітарних наук. Таким чином викладачі часто самостійно опановують особливості галузі навчального закладу, де він/вона працює, витрачаючи особистий час та/або кошти, так як матеріально-технічна база навчальних закладів та їх можливості щодо підвищення мовної компетентності викладачів, не дозволяють це зробити на рівні сучасних вимог. На нашу думку, брак підготовлених викладачів іноземної мови галузевого спрямування є однією з найвагоміших проблем в ракурсі вивчення та викладання іноземних мов в системі професійно-технічної освіти.

Підводячи підсумки, слід зауважити, що актуальність знання іноземної мови галузевого спрямування це принципово нова вимога сучасного ринку праці та має як індивідуальний так і загальнодержавний характер. На рівні індивіда володіння іноземною мовою значно розширює його можливості професійної та соціальної мобільності, як горизонтально так і вертикально. На рівні держави – сприяє розширенню можливостей країни, що відповідно впливає на її стабільність, заможність та дієвість у всіх галузях міжнародної співпраці. Відповідно підготовка викладачів іноземної мови галузевого спрямування є нагальною потребою навчального процесу сьогодення та

наштовхує на подальший пошук інноваційних підходів в міжнародному досвіді для її комплексного вирішення та ефективного реалізації.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Родчин З. Я.

Івано-Франківський національний медичний університет

Навчання студентів-чужоземців української мови відбувається кількома етапами. Цей процес сприяє оптимальній адаптації студентів (зазвичай не без допомоги викладачів) в інакомовному для них середовищі, що водночас спонукає їх до систематичної та інтенсивної роботи над вивченням мови. Власне, мета дисципліни «Українська мова як іноземна» передбачає формування в чужоземних студентів-медиків необхідні навички у всіх видах мовленнєвої діяльності, правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативної ситуації й сфери висловлювання, а особливо здійснення та подальше вдосконалення практичних навиків читання й говоріння. Поза будь-яким сумнівом, у викладанні української мови як іноземної актуальним є питання фахоцентризму.

Як відомо, існує велика кількість методів викладання іноземних мов, як от: граматико-перекладний, аудіолінгвальний, комунікативний, усвідомлено-зіставний, усвідомлено-практичний тощо. Саме вищезазначений метод у вигляді психологічних принципів навчання розробив Б. В. Беляєв. Також при створенні методичних вказівок не оминаємо рівнів когнітивної сфери (за Б. Блумом), що передбачають так звану «таксономію»: знання-розуміння-застосування-аналіз-синтез-оцінка.

Зокрема, перший аспект (*знання*) вичленовує складання списку, називання, виділення. При цьому обов'язково враховано тематичний принцип організації мовного матеріалу.

Як показник *розуміння*, то в цьому випадку на перший план «виходить» елемент так званої Болонської системи – «Перевірка вихідного рівня знань». Інколи вона може бути представлена у вигляді тестових завдань, хоча переважно відбувається як виконання вправи, в якій коротко відображено матеріал попереднього заняття (перш за все лексично-тематичний).

Що стосується *застосування*, то цей елемент засвоєння знань означає вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і нових ситуаціях. Передовсім сюди входить «задіювання» вивчених правил, методів тощо. Так відбувається засвоєння нових лексичних одиниць, а також повторення вивченого лексико-граматичного матеріалу.

Категорії *аналізу* та *синтезу* є когерентними поняттями, які зазвичай розділяють одне ціле на елементи і навпаки. Так постає робота з реченнями, з міні-текстом, із текстом (читання, відповіді на запитання, складання плану чи резюме, переказ тексту, лексико-граматичний аналіз тощо).

І врешті *оцінка*. Як категорія навчальних цілей, вона означає вміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу для конкретної мети. З боку студентів відбувається розвиток усного мовлення, а з боку викладача – контроль умінь мовлення (складання студентами монологу, діалогу, усного повідомлення, розповіді, доповідь на задану тему тощо).

Підсумовуючи зазначимо, що кінцевою метою вивчення курсу з української мови для студентів-іноземців є формування особистостей із високим лінгвістичним рівнем грамотності та культури писемного і усного мовлення. Досягнення цієї мети пов'язане з багатьма труднощами та вимагає спільних зусиль студентів і викладачів. Тому особливого значення набуває керованість навчальним процесом, а також ефективна система контролю засвоєння знань. Водночас кредитно-модульна система організації навчального процесу спонукає студентів систематично здобувати знання впродовж навчального року.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Самойленко Ю.П.

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Професійна готовність є предметом дослідження як українських (Л. Кадченко, Л. Кондрашова, А. Ліпенко, Н. Узнадзе, К. Макагон, Л. Кандибович, В. Пономаренко та ін.), так і зарубіжних учених (В. Ковальов, З. Левчук, О. Міщенко, Н. Рябуха, Ю. Сенько, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та ін.).

Вслід за дослідженнями зазначених науковців поняття *готовність майбутнього вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників з використанням ІТ* ми характеризуємо як якість особистості майбутнього вчителя-філолога, яка включає в себе сукупність професійних знань, умінь і навичок педагога (педагогічних, психологічних, методичних, технологічних, лінгвістичних, граматичних тощо), сукупність мотивів, які виражаються в цілеспрямованості вчителя на профільне навчання старшокласників засобами ІТ, якостей і здібностей педагога, наявність рефлексивного компоненту, що реалізується за рахунок пізнання вчителем своєї свідомості та виявляється в здатності до успішної інноваційної професійної діяльності.

У нашому дослідженні ми виходимо з того, що *критерій* виражає найбільш загальну сутнісну характеристику педагогічного явища, на основі якої здійснюється порівняння та оцінка цього явища, а *рівень* – ступінь розвитку досліджуваного явища. *Показники* – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожного явища, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, тобто міра сформованості того або іншого критерію.

Беручи до уваги дослідження Н. Петракової [2, с. 63], ми вважаємо за доцільне виділити наступні критерії сформованості готовності майбутнього

вчителя-філолога до профільного навчання старшокласників з використанням ІТ:

- мотиваційно-особистісний критерій;
- професійно-когнітивний критерій;
- діяльнісно-аналізуючий критерій;
- рефлексивний критерій.

Беручи за основу дослідження О. Абдулліної, яка виділяє чотири рівні готовності (1) репродуктивний рівень; 2) репродуктивно-творчий рівень; 3) творчо-репродуктивний; 4) творчий [1, с. 87]), ми виділяємо власні рівні готовності вчителя до роботи в профільній школі, орієнтуючись при цьому на етапи застосування ІТ майбутнім учителем-філологом у процесі профільного навчання старшокласників:

- 1 етап – початковий;
- 2 етап – основний;
- 3 етап – продуктивний;
- 4 етап – креативний або поглиблений

Кожний із зазначених рівнів повинен бути взаємопов'язаним із попереднім і наступним. Крім того, ми передбачаємо, що на кожному з цих рівнів готовність студентів буде різною.

Література

1. Абдулліна О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдулліна. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Петракова Н. В. Формирование у студентов готовности к применению компьютерных технологий в профессиональной деятельности: Дисс...канд. пед. наук: 13.00.08. / Н. В. Петракова. – Брянск, 2003. – 206 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Труфкіна М.В.

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У сучасному процесі навчання у вищому навчальному закладі гостро постає проблема формування здатності філолога до творчого розвитку, зростання його як дослідника. Отже, актуалізується вимога підготовки такого фахівця, який володіє на необхідному й достатньому рівні насамперед основними професійними вміннями, а саме: конструктивними, організаційними, гносеологічними та комунікативними. Натомість сучасна система освіти потребує ще й формування порівняно нових компетенцій у галузі рідної мови, компетенції у сфері іноземних мов, навчальної та культурної компетенції, міжособистісної, міжкультурної та ін. Тому виникає потреба задіяності всіх ресурсів розвитку творчої особистості майбутнього фахівця, одним із яких і виступає його дослідницька культура.

Важливим є й той факт, що масштабність і глибина завдань, які нині постають, зокрема, перед майбутніми філологами, вкотре доводять необхідність формування та розвитку нових знань, умінь і навичок. У цьому зв'язку важко переоцінити значимість норм та алгоритмів саме дослідницької діяльності, що прищеплюються студентові під час його навчання у ВНЗ. Оптимальне використання цього навчально-професійного ресурсу майбутніми фахівцями сприятиме розкриттю творчих можливостей, визначенню траєкторії особистісно-професійного зростання, забезпечуючи самодетермінацію у фаховому становленні особистості.

Саме тому нами були розроблені методичні рекомендації «Формування дослідницької культури майбутніх філологів у процесі їх професійної підготовки», які спрямовані на підвищення продуктивності виконання студентами навчально-дослідних завдань другого модуля різних рівнів складності (позааудиторна самотійна робота студентів) у першому та другому семестрах. Окрім цього, нами було скомпоновано й запропоновано

студентам «Словничок базової науково-дослідної термінології», який складається з двох частин: перша включає загальнонаукові поняття, а друга містить з професійно-орієнтовну термінологію.

Доцільність упровадження розроблених нами методичних рекомендацій підтверджується тим, що у 2013 - 2014 н.р. вони були апробовані зі студентами 1-2 курсів факультету іноземних мов і факультету української філології та історії Ізмаїльського державного гуманітарного університету з метою визначення готовності студентів до науково-дослідницької діяльності, з'ясування рівня вже існуючих первинних навичок та аналізу динаміки розвитку вмінь і навичок у зазначеній діяльності.

В експерименті взяли участь 125 студентів. Аналіз даних контрольного «зрізу» визначив якісні показники результатів проведеного експерименту. Отримані дані виконаної роботи показали, що феномен «дослідницька культура» притаманний 79,5% студентів. Стосовно визначення відсотка виконання студентами навчально-дослідних завдань за рівнями складності, то ми отримали такі результати: 13,5% обрали й виконали лише завдання I рівня складності, 20,5% студентів – II рівня складності, а 65 % – III рівня складності.

Отже, проведена експериментальна робота підтвердила доцільність використання укладених нами методичних рекомендацій. Наведені результати доводять необхідність поетапного формування і розвитку дослідницької культури студентів-філологів під час їх навчання у ВНЗ.

Таким чином, для забезпечення більш цілеспрямованого розвитку дослідницької культури майбутнього філолога необхідно ефективно використовувати матеріали для самостійної роботи студентів, а також активно залучати їх до виконання навчально-дослідних завдань.

ПОЛЬСЬКА МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ КОМУНІКАЦІЇ У ДІАЛОЗІ КУЛЬТУР

Стратегічним спрямуванням мовної європейської політики є мультилінгвальність, оволодіння трьома і більше мовами. У сучасному світі дуже важливо не тільки володіти найпоширенішою мовою, а й знати інші іноземні мови. Іноземна мова є провідним інструментом у діалозі культур цивілізацій сучасного світу, "людство, як ніколи раніше, відчуває потребу в діалозі, взаємному розумінні та спілкуванні, інтеграції культурного простору як основи духовної єдності та згоди народів"[1, с. 3].

Для України, яка намагається інтегрувати у міжнародний простір, мати економічні, освітні та політичні зв'язки з європейськими державами, створення спільного ринку, інтернаціоналізація промислових підприємств, мобільність і багатомовність в Європі зумовили різке підвищення зацікавленості до вивчення іноземних мов як інструмента комунікації. Саме для нашої держави, сусідом якої є дружня держава Польща, на часі є вивчення польської мови в контексті найновіших тенденцій методики викладання як другої (третьої) іноземної (слов'янської) мови. Немаловажними є також відносини України та Польщі і в площині освітнього простору, оскільки обидві країни є учасниками Болонського процесу.

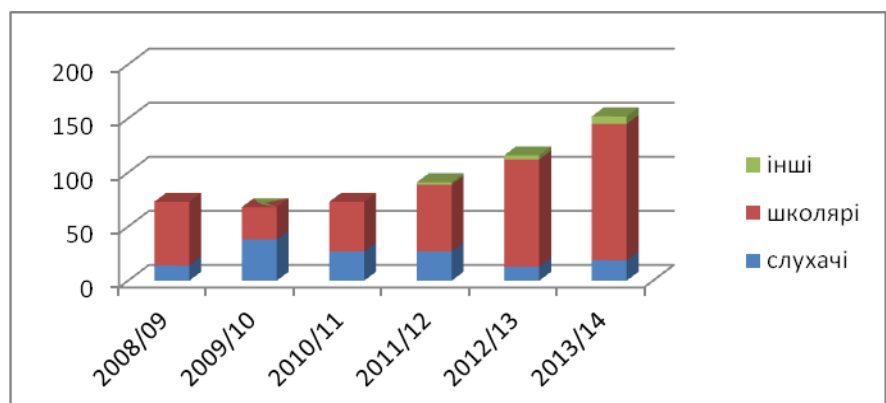
Останнім часом з розширенням добросусідських відносин та співробітництва між Україною та Республікою Польща зростає інтерес і до польської культури в цілому не тільки серед осіб польського походження, а передусім серед української учнівської та студентської молоді, яка бачить своє майбутнє у спільному європейському домі [2].

Велика кількість українських шкіл, інститутів, університетів та інших навчальних закладів співпрацюють із польськими навчальними закладами, проводять спільні семінари, круглі столи, конференції тощо. І саме цей факт спонукає активізувати співробітництво в галузі науки і освіти, зокрема в такій дійовій формі, як безпосередні зв'язки між вищими навчальними

зкладами обох країн. Але, щоб краще діяти в цьому напрямку настає потреба популяризації вивчення польської мови. Згідно з наказом МОНмолодьспорту №93 від 1.02.2012 року "Про розроблення Типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня", передбачається поетапне введення нових навчальних планів починаючи з 2013/14 навчального року [3]. Особливістю нових Типових навчальних планів є запровадження з 5-го класу вивчення другої іноземної мови. Білінгвальний напрямок, коли всі школярі з першого класу вивчають першу іноземну мову, а з п'ятого класу – другу, надзвичайно позитивно сприймається в європейських країнах. Сьогодні в Україні близько 20% школярів вже вивчають дві іноземні мови, у той час як у країнах Європи ця цифра становить 70-85%". У 2013/2014 н.р. кількість шкіл в Україні, у яких почали вивчати польську мову, збільшилась.

На теренах України польську мову вивчають у Львівській, Івано-Франківській, Хмельницькій, Київській, Житомирській, Луганській, Чернівецькій, Кіровоградській, Закарпатській та Тернопільській областях, у містах Одеса та Київ. Уже більше 10-ти років у Ніжині навчання польської мови проводиться у гімназії №16 та в центрі суміжних професій університету імені Миколи Гоголя під керівництвом польських фахівців. Польська мова та культура мають у Ніжині живе зацікавлення, кількісні показники можна

побачити на діаграмі:



На діаграмі зображено: школярі, які вивчали польську мову в гімназії №16 та факультативно (гімназія № 3, ЗОШ I-III ст.. № 15), слухачі центру суміжних професій, інші - викладачі, випускники університету. Отже, ми

можемо відмітити, що зацікавленість до вивчення польської мови в Ніжині зростає. Потрібно створити в Ніжині більш сприятливі умови для розширення українсько-польських зв'язків та впровадження викладання польської мови як в школах так і ВНЗ міста.

Література

1. Лихачев Д. С. Декларация прав культуры / Д. С. Лихачев. – СПб.: Издательство СПбГУП, 2005. - С. 3.

2. http://localhost/E:/польска/польські%20статті/львівська%20і%20ніжин/Українцы%20выбирают%20польские%20вузы%20_%20Украинский%20бизнес%20ресурс.mht

3. <http://osvita.ua/school/news/28516/>

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА УСНОМОВЛЕННЄВА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Яковенко-Глушенкова Є.В.

Київський національний лінгвістичний університет

Аналіз, узагальнення і систематизація наукових джерел з питання удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, розвитку різних аспектів професійно орієнтованої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови дозволили нам зробити висновок про те, що, попри значну увагу теоретиків і практиків до окреслених нами питань, у сучасній науці не існує одностайної думки щодо структури професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Водночас спільною рисою позиції науковців щодо складу професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності є те, що вона включає комунікативний, мовний

(лінгвістичний), методичний (дидактичний) компоненти, які знаходяться у нерозривній єдності та безперервній взаємодії.

Особливістю професіоналізації навчального процесу на початковому ступені навчання науковці називають те, що цей процес передбачає професійну підготовку майбутніх учителів іноземної мови засобами ознайомлення із загальними професійно-педагогічними вміннями, усвідомлення їхнього змісту, структури і значення в професійно-педагогічній діяльності під час вирішення завдань, а також розвитку початкових професійних умінь на рівні копіюючих, недосконалих дій, переважно спостерігаючи та імітуючи дії викладача; оволодіння окремими конкретними діями, які застосовуються в типових професійно орієнтованих навчальних ситуаціях і є складовими більш складних дій.

Характеризуючи навчання як процес навчання діяльності, предметно-практичної або розумової, доцільним є детермінувати професійну підготовку майбутнього вчителя-філолога слідом за І.В. Соколовою як неперервний і керований процес набуття студентами досвіду педагогічної діяльності, що дозволяє системно цілісно сприймати дійсність і діяти на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій.

Водночас, беручи до уваги те, що на першому і другому курсах відбувається активний процес формування знань студентів про структуру іноземної мови на заняттях з першої іноземної мови, а також розвиток відповідних навичок і вмінь, що у своїй сукупності лежать в основі мовної компетентності як структурного компоненту професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності, ми можемо говорити про те, що професійно орієнтована усномовленнєва комунікативна компетентність у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання є нестатичною, а системою, що постійно розвивається. Адже мовленнєві знання зберігаються у свідомості людини у вигляді когнітивних структур, які виступають не лише репрезентативними елементами, тобто елементами відображення інформації, що надходить, але й активними

інструментами добування, аналізу, структурування інформації про оточуюче середовище [1].

Отже, професійно орієнтована усномовленнєва комунікативна компетентність у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання виступає системою комунікативних знань, навичок і вмінь як засобом професійного й особистісного спілкування, що має постійно розвиваючий характер і формується під час безпосередньої практичної діяльності.

Література

1. Петрунова Т. В. Особенности взаимосвязи эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов вуза: дис... кандидата психол. наук. 19.00.07 / Т. В. Петрунова. – Белгород, 2009. – 185 с.

СЕКЦІЯ 4

Сучасні засоби навчання: поєднання підручника й Інтернет-мережі

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Гребенько И.Е.

Барановичский государственный университет, Беларусь

Важной целью обучения иностранным языкам сегодня является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции. Необходимым условием для достижения этой цели является гармоничное сочетание традиционного обучения с использованием передовых технологий. Сегодня цифровые технологии проникают во все сферы нашей

жизнедеятельности, в том числе и в сферу образования. Одним из направлений применения цифровых технологий является персональный образовательный сайт учителя английского языка.

Цель исследования: изучение роли и места цифровых технологий в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

Объект исследования: цифровые технологии в процессе обучения английскому языку в школе.

Предметом исследования являются способы формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся посредством использования цифровых технологий.

Гипотеза состоит в том, что внедрение цифровых технологий в учебно-воспитательный процесс будет проходить более эффективно в том случае, когда сам учитель демонстрирует учащимся способность активно пользоваться этими технологиями в профессиональных целях.

В качестве основных методов исследования были использованы: теоритический анализ научной литературы, наблюдение, беседы с учителями и учениками, анализ и синтез, анкетирование, а также приемы статистической обработки данных.

Научная новизна настоящей работы заключается в том, что была предпринята попытка выявить особенности применения цифровых технологий как средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции на примере персональных сайтов учителей английского языка.

Практическая значимость исследования определяется тем, что результаты проведенного исследования могут быть использованы в курсе лекций и семинаров по предметам: «Методике преподавания иностранного языка», «Основы медиа посредничества», «Профессиональное общение», а также материал может быть полезен непосредственно для учителя английского языка общеобразовательной школы.

Апробация результатов исследования проводилась в ходе преддипломной практики, а также в Барановичском государственном университете на X Международной научно-практической конференции молодых исследователей «Содружество наук. Барановичи-2014».

Наше исследование посвящено анализу реального опыта учителей ИЯ нашей страны по созданию персональных сайтов и использованию их в образовательной деятельности. В рамках исследования была произведена выборка и первичный анализ персональных образовательных сайтов учителей Беларуси. С этой целью мы отобрали 20 персональных сайтов учителей английского языка и произвели первичный анализ содержания и структуры этих сайтов. Для этого мы воспользовались критериями и показателями оценки персональных блогов и сайтов, апробированными в рамках Всероссийского фестиваля блогов. Также мы попросили учителей английского языка средних общеобразовательных школ №1, №3 и №4 города Несвижа оценить отобранные нами персональные сайты учителей английского языка Беларуси. С этой целью нами было разработано задание, согласно которому учителям предлагалось оценить персональные сайты по трем основным направлениям: техническая информация о сайте, информация об авторе сайта, ваше мнение о сайте.

Таким образом, в ходе всестороннего анализа сайтов, нами было выявлено пять сайтов, которые соответствуют всем основным критериям, предъявляемым к персональным сайтам и блогам учителей. Данные сайты позволяют не только осуществлять обмен опытом с другими преподавателями английского языка при помощи большого количества размещенной на них информации, но и отвечают одному из важнейших критериев – возможности использовать персональный сайт в качестве средства формирования иноязычной коммуникативной компетенции (например, персональный сайт учителя английского языка Евгения Анатольевича Григорьева (адрес: <http://manticore2407.wix.com/question-city>).

В ходе преддипломной практики на базе общеобразовательной средней школы № 4 города Несвижа нами были применены материалы сайтов для

проведення власних уроків англійського мови в 5 і 9 класах. Також нами були розроблені методичні рекомендації вчителю іноземного мови при роботі з персональним сайтом.

В ході дослідження було встановлено, що персональний сайт вчителя іноземного мови допомагає в формуванні умінь і навичок розмовної мови, а також в навчанні лексики і граматики, забезпечуючи достатню зацікавленість і, відповідно, ефективність. Інтерактивність не просто створює реальні ситуації з життя, але і змушує учнів адекватно реагувати на них за допомогою іноземного мови.

Таким чином, висунута нами гіпотеза була доведена.

ШЛЯХИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Жук О.М.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У наш час нові інформаційні технології інтенсивно впроваджуються в освітній процес. Рівень комп'ютерної грамотності сучасного студента є достатньо високим, і нові інформаційні технології сприймаються студентами досить успішно, саме тому без нових інформаційних технологій не можливо уявити сучасну освіту і бути викладачем сучасного студента. Інтернет знайшов своє застосування у вивченні іноземних мов, він використовується, передусім, для різного виду пошуку, для створення текстів, для роботи з сучасними й оригінальними матеріалами мовою, що вивчається, для граматичної роботи, для роботи з онлайн-словниками; поява електронної пошти, робота в групах новин і чатах, відео конференції і онлайн-курси зробили можливим знайомство з культурою країни мови, що вивчається. Отож, поява Інтернету в системі освіти стимулює бажання вчитися, збільшує швидкість подачі якісного матеріалу, забезпечує високу наочність навчального матеріалу, дає можливість впроваджувати як колективну, так і індивідуальну роботу студента. Слід додати, що опанувати комунікативну

компетентність англійської мови, не перебуваючи в англomовній країні, досить важко, тому запровадження сучасних технологій стає необхідним також і через відсутність іншомовного оточення. Маючи доступ до Інтернету, викладач використовує автентичні зразки іноземної мови, і це робить заняття цікавим для всіх студентів, впливає на рівень мотивації вивчення іноземної мови. На заняттях з англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних задач: формувати навички й уміння читання, удосконалювати уміння писемного мовлення студентів, поповнювати словниковий запас, формувати у студентів стійку мотивацію до вивчення англійської мови.

Останнім часом помітно зросла кількість досліджень, предметом яких стало використання новітніх технологій у навчальному процесі. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В.Ю. Бикова, Я.В. Булахова, О.М. Бондаренка, В.Ф. Заболотного, Г.О. Козлакова та інших. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники, як Е.С. Полат, С.У. Новиков, Л.А. Цветкова та інші.

Науковці виділяють три оптимальні способи використання Інтернету в системі занять:

- 1) протягом всього року (певні навчальні та інформаційні програми);
- 2) протягом певного етапу заняття;
- 3) поза аудиторна робота студента, пов'язана з пошуком необхідної інформації та виконанням індивідуальних завдань

Основними та поширеними шляхами використання Інтернету на заняттях з англійської мови є:

- електронна пошта (за допомогою цього ресурсу можна вчити студентів правопису: студенти можуть писати викладачеві свої враження з теми або викладач організовує електронне листування своїх студентів із носіями мови);

- онлайн-спілкування з носіями мови (студенти тренують вимову, удосконалюють навички говоріння);
- автентичні відео-, аудіо тексти (удосконалюється вміння аудіювання);
- участь у вебінарах, блогах (удосконалюється вміння монологічного та діалогічного мовлення на основі проблемного обговорення).

Впровадження Інтернету в навчальний процес зовсім не виключає традиційні методи навчання, а гармонійно сполучається з ними на всіх етапах навчання: ознайомлення, тренування, застосування, контроль.

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ІКТ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Кудіна І.С.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

Сучасне інформаційне суспільство висуває нові вимоги перед вчителем загальноосвітніх навчальних заходів, а саме вміння орієнтуватися в насиченому потоці інформації, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), здатність до творчого й критичного мислення, готовність до інноваційної діяльності тощо. Таким чином, окрім традиційних професійних-педагогічних умінь, які входять до професійної компетенції вчителя, необхідним є вміння доцільно обирати та застосовувати ІКТ у навчальному процесі.

Саме для того, щоб сформувати у майбутніх вчителів іноземних мов такі навички, необхідним є поєднання таких дисциплін, як інформатика, педагогіка, іноземні мови та методика викладання іноземних мов в рамках курсу інформаційних технологій. Такий курс має містити не лише лабораторні роботи, в ході яких студенти вчаться використовувати певні комп'ютерні програми, а те, яким чином можливо використати сучасні

інтернет-ресурси та комп'ютерні програми у своїй професійній діяльності та у навчанні іноземних мов зокрема.

Ці знання дозволять студентам систематизувати та поглиблювати знання з однієї або декількох дисциплін і носять прикладний характер, тим самим формуючи у студентів конкретні уміння, необхідні їм у майбутній професійній діяльності.

Питанню формування у майбутніх вчителів ІКТ компетентності приділяли увагу зарубіжні та вітчизняні дослідники, серед яких варто зазначити праці М. Бовтенко [1], О.Зимовець [2], Л. Морської, та ін. [3].

Аналіз науково-методичної літератури показав, що незважаючи на зростання впровадження ІКТ у навчальний процес, проблема формування у майбутніх вчителів іноземних мов ІКТ компетентності недостатньо досліджена.

На основі аналізу досліджень, виокремлено наступні етапи формування професійних вмінь вчителів в процесі використання ІКТ:

1. Ознайомлення вчителя з можливостями і використанням прикладного програмного забезпечення *загального призначення* для підготовки дидактичних матеріалів.

Перший етап навчання пов'язаний з ознайомленням студентів з тим, яким чином можна використовувати вже загальновідомі програми, які не є суто педагогічними, а також створювати або редагувати навчальні матеріали за їх допомогою.

2. Другим етапом формування ІКТ-компетентності є робота з програмним забезпеченням та ресурсами *спеціального призначення*, в даному випадку, саме для створення дидактичних матеріалів для навчання іноземних мов.

Їх можна використовувати для створення друкованих чи електронних дидактичних матеріалів.

3. Третій етап пов'язаний з програмами та ресурсами для *здійснення планування* та аналізу навчального процесу, оцінювання, організацію

дистанційного навчання.

В ході навчання студенти отримують знання про різноманітні програми та ресурси і шляхи їх використання у навчальному процесі. Створення дидактичних матеріалів відбувається на кожному занятті, тому зростає швидкість виконання завдань, формується навичка методично доцільно обирати потрібний матеріал для завдання та використовувати певний ресурс чи програму для створення власних завдань чи планування навчального процесу.

Література

1. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика: учеб. пособие / М. А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 215 с.

2. Зимовець О. А. Система формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій у процесі бакалаврської підготовки/О. А. Зимовець//Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Педагогічні науки. – Частина II. – 2011. – № 13 (224) липень. – С. 150–159.

3. Осадча К. П. Проблеми використання ресурсів інтернет у професійній підготовці магістрантів. / К. П. Осадча // Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. – №3(17). – С.17-21.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Линченко М. Н.

Барановичский государственный университет, Беларусь

В Республике Беларусь формирование учебно-познавательной компетентности учащихся выступает важной задачей в рамках развития коммуникативной компетенции. Под учебно-познавательной компетентностью понимается совокупность общих и специальных учебных

умений, необходимых для осуществления самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком, опыт их использования.

В нашем исследовании с целью формирования рассматриваемой компетентности мы использовали технологию веб-квест. П. В. Сыроев рассматривает веб-квест как «сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет».

Для оценки эффективности применения веб-квестов мы использовали такие методы исследования, как анкетирование, эксперимент и статистический анализ полученных результатов.

Подготовленные нами веб-квесты по темам «Известные люди», «Деятельность Битлз», «В. Тернер – великий художник Англии», содержат следующие элементы: а) вступление, в котором описан сценарий, предварительный план работы, обзор всего веб-квеста; б) центральное задание, в котором определен результат самостоятельной работы; в) список информационных ресурсов; г) роли, от лица которых учащиеся выполняют задания; д) описание процедуры работы (этапы); е) описание критериев и параметров оценки веб-квеста; ж) руководство, как организовать и представить собранную информацию; з) заключение, в котором обобщается опыт выполнения самостоятельной работы над веб-квестом.

В эксперименте участвовали 35 учащихся 10 класса лицея города Ивацевичи, Брестской области. Экспериментальная группа составила 17 учащихся, в контрольную группу были включены 18 учащихся.

Критериями оценки эффективности разработанной методики выступили: а) умения собирать культуроведческую информацию из разнообразных Интернет-источников; б) умения систематизировать культуроведческую информацию; в) умения интерпретировать культуроведческую информацию; г) умения использовать самостоятельно отобранную культуроведческую информацию; д) умения рефлексии опыта самостоятельной работы с Интернет-ресурсами.

Результаты эксперимента свидетельствуют об эффективности разработанной методики. Так, в ходе эксперимента было выявлено, что у 52% респондентов улучшился показатель развития умения собирать культуроведческую информацию из разнообразных Интернет-источников. У 25% респондентов наблюдается увеличение уровня развития умения систематизировать культуроведческую информацию, у 31% опрошенных увеличился уровень развития умения интерпретировать культуроведческую информацию. 22% испытуемых констатируют повышение уровня развития умения самостоятельно использовать культуроведческую информацию, 74% испытуемых отмечают увеличение уровня развития умения рефлексии. В контрольной группе уровень развития представленных умений остался практически без изменений. Итак, анализ полученных результатов свидетельствует о положительной динамике, которая составляет 41%.

Таким образом, проведенный нами эксперимент подтвердил гипотезу исследования, которая заключалась в том, что формирование учебно-познавательной компетентности у учащихся будет более успешным, если процесс обучения будет происходить с использованием технологии веб-квест.

РЕСУРСНІ ОПОРИ У ВЕБ-КВЕСТІ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО МОНОЛОГУ

Лямзіна Н. К.

Львівська комерційна академія

Веб-квест (ВК) – це навчальне дослідницьке завдання, спрямоване на пошук необхідної інформації у мережі Інтернет та її використання або трансформацію з метою створення кінцевого продукту певного типу (презентації, відеоролику, журналу тощо); ВК має чітку структуру (вступ, завдання, процес, ресурси, оцінка) і систему градуйованих опор, які попередньо відібрані або створені викладачем та розміщені за допомогою

посилань до електронних ресурсів [2]. ВК є визнаним засобом навчання іноземної мови професійного спрямування, який деякі вчені відносять до інтегрованого навчання іноземної мови та фаху (CLIL).

Спираючись на вимоги Програми з англійської мови для професійного спілкування (2005) та матрицю для створення ВК (B.Dodge, T.March), ми розробили ВК «Joining a Global Company», спрямований на навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого монологу-виступу у супроводі комп'ютерної презентації [1]. До структури цього ВК включені різні види опор: предметні, лінгвістичні, метакогнітивні та предметно-когнітивні.

Основним змістовним ресурсом нами визначені презентаційні тексти, що розміщені на домашні сторінках глобальних компаній. Ці тексти слугують *предметною опорою*, оскільки фактично надають предметний матеріал, який виконавці повинні сприйняти під час читання та трансформувати в свій усний виступ-презентацію.

Основною функцією *метакогнітивних* опор є допомагати студентам організувати пошукову діяльність та розвивати під час неї рефлексію та автономію. До метакогнітивних опор відносяться: а) обговорення успішності виконання центрального завдання ВК у парах і планування наступної роботи; б) нагадування про використання певних ресурсів або звернення за допомогою до викладача або партнера; в) пам'ятки для самооцінки виконання індивідуальної частини роботи та взаємооцінки виконання роботи партнером та/або іншими командами; г) запитання для рефлексії власних досягнень та визначення наступних завдань щодо власного розвитку.

Успішне виконання ВК виучуваною мовою неможливе без *лінгвістичних* опор. До них належать: 1) мовні вправи на засвоєння необхідного лінгвістичного матеріалу; 2) мовленнєві вправи на розвиток умінь читання та опрацювання он-лайнних текстів, підготовки текстів усного виступу та тез для комп'ютерної презентації; 3) он-лайнні словники та довідники; 4) двомовні тематичні глосарії; 5) консультації викладача

(наочні та за допомогою електронного листування), б) чітке і стисле формулювання центрального та покрокових завдань ВК.

У своєму дослідженні ми визначаємо ще один вид опор. Слідуючи посиланням на ретельно відібрані веб-сторінки студенти читають автентичні тексти інструктивного (інформативного) характеру, наприклад, як правильно і якісно робити усний виступ у супроводі комп'ютерної презентації, з огляду на що ми можемо назвати такі опори предметними. З іншого боку, розуміння та засвоєння інформації таких текстів вимагає від студентів значних когнітивних зусиль, зокрема, звернення до словників, глосаріїв тощо. З огляду на те, що розуміння таких текстів значно впливає на розуміння того, яким має бути кінцевий продукт ВК, а відтак і на його якість, ми надаємо опорам, що розглядаються, великого значення та пропонуємо визначити їх як *предметно-когнітивні*.

Література

1. Веб-квест «Joining a Global Company» [Електронний ресурс]. URL: <http://www.zunal.com/webquest.php?w=163423>
2. March T. The learning power of WebQuests [Electronic Resource] / T. March // Educational Leadership. – 2003.– Vol 61. – №4. – P. 42-47. : URL: <http://tommmarch.com/writings/ascdwebquests/>

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Палій О.А.

Київський національний лінгвістичний університет

Одним із основних завдань забезпечення змісту іншомовної освіти в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах є підготовка навчально-методичної літератури, оскільки від цього залежить ефективність навчального процесу. Чільне місце в системі навчання належить

підручнику. Він є моделлю, у якій відтворено дидактичну структуру навчального процесу та передбачено її практичну реалізацію.

Варто зазначити, що підручник є лише центральним компонентом НМК, основним засобом навчання. З метою забезпечення більшої ефективності навчального процесу, кращого засвоєння учнями знань, формування навичок та розвитку умінь поряд із ним використовуються інші складові НМК як от: посібники, робочі зошити, аудіо- та відеозаписи, програмовані навчальні матеріали тощо. Тому, питання створення підручників у подальшому будемо розглядати комплексно, враховуючи ті компоненти, що доповнюють його.

Багатомовна європейська реальність забезпечує учнів і студентів широкими можливостями щодо вивчення другої (третьої) ІМ, і НМ впевнено займає серед мов, що пропонуються до вивчення, друге місце. В Україні була розроблена відповідна концепція навчання другої іноземної мови (О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна: 2006).

Створення серії ефективних підручників з ІМ для загальноосвітніх навчальних закладів – це складна комплексна багатоаспектна наукова проблема, успішне розв'язання якої під силу лише висококваліфікованим фахівцям, озброєним цілісною дидактико-методичною компетенцією, що ґрунтується на новітніх досягненнях різних наук.

Проблема навчальної книги тісно пов'язана з теорією шкільного підручника та процесом підручникотворення на конкретному етапі розвитку школи. Її концептуальною основою виступає теорія шкільного підручника як галузь педагогічного дослідження, що вивчає з одного боку дидактико-методичні аспекти такого виду навчальної літератури, а з іншого – закономірності конструювання підручника як книги (дизайн, поліграфічне оформлення, ілюстрації тощо), тобто розвивається на межі дидактики і книгознавства. Зазначена галузь невіддільна від процесу підручникотворення, є теоретичним підґрунтям його практичної реалізації. Цікаві, оригінальні, науково обґрунтовані рішення тих чи інших завдань,

пов'язаних з підготовкою підручника, збагачують концепцію навчальної книги, виступають джерелом нових ідей та теоретичних положень.

Засобом аналізу сучасних тенденцій підручникотворення в галузі середньої освіти України та підручникотворення у зарубіжних країнах виступає теоретична модель підручника для загальноосвітньої школи, яка базується на визнанні його двоєдиної сутності (як носія змісту освіти і засобу навчання, як втілення єдності змістової та процесуальної сторін, як взаємозв'язок викладання й учіння з орієнтацією на провідні концепції процесу навчання). Вона охоплює дидактичні та психологічні характеристики, що виступають системоутворюючим фактором у сучасній теорії шкільного підручника з іноземної мови, а саме: реалізація у підручнику провідних функцій навчальної книги; дидактично обґрунтоване структурування навчального матеріалу; психологічне забезпечення підручника; моделювання в ньому основних компонентів процесу навчання з урахуванням вимог домінуючої концепції [2, с.62].

Література

1. Книга вчителя іноземної мови: Довідниково-методичне видання / упоряд. О. Я. Коваленко, І. П. Кудіна – Харків: 2006. – 416 с.
2. Редько В. Як забезпечити у навчанні іноземної мови ефективне функціонування системи: учитель – підручник –учень // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. –№4. – С.62-67.

ОСОБЕННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОСРЕДНИЧЕСТВА

Пинюта И. В.

Барановичский государственный университет, Беларусь

В нашем исследовании мы рассматриваем межкультурное посредничество, реализуемое учителем иностранного языка в реальном и условном межкультурном общении.

Для выявления особенностей межкультурного посредничества учителя иностранного языка мы исходили из того, что межкультурный посредник – это поликультурная многоязычная личность. По мнению Г. И. Богина, языковая личность – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» [1, с. 17]. Вслед за Ю. Н. Карауловым, в структуре языковой личности мы рассматриваем три уровня – когнитивный, прагматический и вербально-семантический [2, с. 236], – на которых проявляются интенциональные, поведенческие и лингвистические особенности межкультурного посредничества.

На когнитивном уровне языковой личности проявляются **интенциональные особенности** межкультурного посредничества, которые заключаются в понимании и принятии национальных ценностей, обуславливающих порождение специфических интенций, или коммуникативных намерений. Межкультурное посредничество предполагает, с одной стороны, понимание и объяснение интенций носителя культуры в контексте его национальных ценностей и, с другой, порождение и реализацию коммуникативных намерений, соответствующих данным ценностям. Вследствие того, что интенциональность определяет законы построения коммуникативных единиц, межкультурное посредничество должно осуществляться с учетом указанных особенностей.

На прагматическом уровне языковой личности проявляются **поведенческие особенности** межкультурного посредничества. Они заключаются в преодолении межэтнокультурной интерференции, под которой понимается «воздействие навыков, сформированных в русле родной национальной культуры реципиента, на восприятие и освоение нового для него иноэтнического культурного явления, индуцирующее реакцию, которая способна осложнить или нарушить межкультурный контакт» [4, с. 330]. На высокую степень вероятности межэтнокультурной интерференции в иноязычном общении указывает В. Н. Телия, отмечая, что «в ситуации

текстопорождения и интерпретации коммуникант в выборе линий коммуникативного поведения принципиально ограничен горизонтом своего сознания и в состоянии учесть характер партнера в той степени, в какой данный характер является его собственным» [3, с. 78-79].

На вербально-семантическом уровне языковой личности проявляются *лингвистические особенности* межкультурного посредничества, которые заключаются в использовании специальной терминологии и культуроведчески маркированных языковых явлений. В рецептивной деятельности межкультурного посредника владение культуроведчески маркированными языковыми явлениями позволяет проникнуть в сущность культуры посредством изучения лексической семантики и грамматического строя языка. В продуктивной деятельности межкультурного посредника применение специальной терминологии и культуроведчески маркированных языковых явлений необходимо для раскрытия значений и смыслов культурно обусловленных коммуникативных намерений, стратегий и тактик поведения.

Литература

1. Богин Г.И. Начальные уровни развития языковой личности школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки / Г.И. Богин // *Hermeneutics in Russia*. – 1999. – №3. – 62 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 236 с.
3. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 242 с.
4. Шейман А.А. К проблеме межэтнокультурной интерференции / А.А. Шейман // *Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: материалы X Всесоюз. симп. по психолингвистике* / под ред. Ю.С. Сорокина (отв. ред.) [и др.]. – М.: Наука, 1991. – С. 330.

ОЦІНКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Плотніков Є. О.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Одним із найбільш перспективних напрямів розвитку інформаційно-комп'ютерних засобів навчання іноземних мов є гібридне або змішане навчання (*hybrid / blended learning*), що базується на поєднанні традиційної аудиторної роботи та позааудиторного виконання онлайн-вправ або роботи з іншими елементами електронних курсів [2].

Прикладом гібридного навчання можуть бути електронні курси для навчання англійської мови студентів філологічного факультету Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. В межах курсів майбутні учителі мають змогу позааудиторно формувати й удосконалювати різноманітні аспекти іншомовної комунікативної компетенції. Робота з електронними курсами доповнюється опитуванням, яке проводиться у два етапи і орієнтоване на вирішення низки завдань, одне з яких полягає у з'ясуванні рівня готовності майбутніх учителів до гібридного навчання. Метою нашого повідомлення є короткий огляд результатів саме цієї частини опитування майбутніх учителів.

Аналіз комплексних досліджень комп'ютерних та інтернет-засобів навчання [1] дозволяє стверджувати, що реалізація гібридного навчання залежатиме у першу чергу від:

- 1) доступу студентів до технічних засобів навчання;
- 2) доступу до мережі Інтернет;
- 3) рівня володіння технологіями та засобами, що необхідні для роботи з електронними курсами.

Розглянемо отримані дані детальніше у відповідності до цих факторів.

Доступ до технічних засобів навчання.

Рівень проникнення комп'ютерної техніки у життя майбутніх учителів є досить високим. Кожен з опитаних володіє комп'ютерними засобами у тій чи іншій формі. При цьому більшість опитаних (91%) використовують такі засоби вдома, 6% – у друзів або знайомих і лише 3% – в університеті.

Доступ до мережі Інтернет.

Доступ до запропонованих електронних курсів можливий лише за допомогою мережі Інтернет, що робить наявність якісного підключення до останнього одним із ключових чинників успішного гібридного навчання.

Переважна кількість студентів володіє якісним доступом до мережі. Так, 90% майбутніх учителів володіє або має легкий доступ до ширококутового підключення до мережі Інтернет, а 55% – навіть одночасно до ширококутового дротового та бездротового. При цьому мобільний Інтернет на основі технологій GPRS і т. п., який все ще пропонується операторами мобільного зв'язку, але є порівняно дорогим і не завжди якісним, для жодного з опитаних не є основним способом доступу до мережі Інтернет. Всі ті студенти, які не мають ширококутового підключення, як і більшість інших (разом – 77% опитаних) для доступу до Інтернету постійно користуються бездротовими комп'ютерними мережами (наприклад, WiFi). Такі дані, крім іншого, можуть свідчити також про широке використання студентами мобільних або портативних пристроїв, що необхідно враховувати у процесі розробки електронних курсів.

Рівень володіння технологіями та засобами, що необхідні для роботи з електронними курсами.

Одне із запитань опитування передбачало оцінку студентами власного рівня володіння сучасними інформаційними технологіями. Майбутнім учителям було запропоновано для оцінки як технології та технічні операції, володіння якими є необхідним для роботи в електронному курсі, так і ті, що можуть бути потенційно задіяні у випадку більш інтенсивної роботи з ним. Результати опитування дають змогу зробити висновок про досить впевнене володіння студентами базовими технологіями. Переважна більшість

опитаних може легко впоратись з офісним пакетом або використати мережу Інтернет для різних цілей. Дещо складніше студентам редагувати аудіо та відео фрагменти за допомогою спеціальних програм, а також створювати і адмініструвати веб-сайти, що потрібно враховувати у випадку подання студентам завдань, пов'язаних із обробкою мультимедійних файлів (наприклад, створення власного відеофільму) та генеруванням веб-контенту (наприклад, ведення власного блогу чи веб-сторінки).

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати про достатньо високу готовність студентів до роботи з гібридними навчальними курсами. Проте, робота з курсами повинна відбуватися, щонайменше, за таких умов: 1) Коригування гібридними курсів у відповідності до можливостей та потреб студентів (адаптація завдань та компонентів, налаштування користувацького інтерфейсу, підтримання постійного контролю за доступом до мережі Інтернет тощо); 2) Проведення ознайомчих занять перед початком роботи студентів з гібридними курсами, оскільки виконання деяких завдань та операцій в межах курсу може відрізнятися від звичних для студентів.

Література

1. Moyle K. Students' views about learning with technologies: a literature review / K. Moyle, G. Wijngaards, S. Owen // Student reactions to learning with technologies: perceptions and outcomes [edited by K. Moyle and G. Wijngaards]. – Hershey, PA: Information Science Reference, 2012. – P. 1-22.

2. Stephens T. Understanding the myths & realities associated with flipped, hybrid, and blended learning models [Електронний ресурс] / Т. Stephens [eClass4learning]. – October 2012. – Режим доступу : <http://www.eclass4learning.com/wp-content/uploads/2012/10/ Blended-Learning-Keynote.pdf>

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Приходько Т.В.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

В умовах потужної інформатизації шкільної освіти в Україні дедалі гостріше постають проблеми удосконалення та розвитку методичних систем навчання іноземних мов, за рахунок включення до процесу навчання сучасних технологій. Важливим педагогічним завданням вважають збагачення та систематизацію змісту шкільної освіти через використання саме мультимедійних технологій.

Мета публікації – проаналізувати проблему використання мультимедійних технологій для підготовки майбутніх вчителів англійської мови у методичній літературі.

Наукове спостереження за навчальним процесом у вищих педагогічних навчальних закладах дозволив виявити суперечність між вимогами суспільства до підготовки сучасного вчителя, здатного до використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у своїй професійній діяльності, і практикою підготовки студентів. Під час навчання комп'ютер розглядають переважно як об'єкт вивчення, не акцентуючи увагу на тому, що він є потужним засобом навчання, використання якого допоможе вчителю вирішувати дидактичні та методичні завдання на якісно вищому рівні.

Важливим є те, що для розвитку мовленнєвої компетенції учнів на уроках треба створити умови для використання зорової та звукової наочності, для того, щоб студенти мали можливість слухати мову не тільки свого викладача, а й інших, тому великого значення для вивчення англійської мови має використання мультимедійних засобів навчання.

Слід зазначити, що за впливом на сприйняття навчальної інформації мультимедійні засоби навчання поділяються на:

- візуально-спостережні засоби: таблиці, малюнки, фільми тощо;
- аудіо-комунікативні засоби;
- читально-письмові засоби (символьна інформація).

Аналіз науково-педагогічних публікацій дав змогу визначити такі можливості ефективного застосування мультимедійних засобів навчання на заняттях з англійської мови:

1) вивчення нової лексики на уроках з іноземної мови проходить трьома етапами: введення (демонстрація) лексичного матеріалу; закріплення нових мовних одиниць; контроль рівня засвоєння лексики;

2) відпрацювання граматичних явищ полегшується завдяки зворотному зв'язку між практичним та теоретичним матеріалом, а також візуалізації граматичних довідників, таблиць, наявності пояснювальних мікродіалогів;

3) навчання аудіювання передбачає можливість прослуховування різних за складністю фонограм (інколи в поєднанні з відео) з наступним контролем розуміння почутого;

4) відпрацювання вимови складається з прослуховування оригінального аудіофрагмента з опорою на текст або без та з його наступного відтворення фразами через мікрофон, записом і порівнянням зі зразком.

Отже, мультимедійні засоби навчання дають змогу моделювати умови навчальної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру, що сприяє більш раціональній діяльності вчителя на певному етапі навчального процесу, розширюючи її можливості.

Література

1. Краснопольский В.Э. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся средствами компьютерной техники (на материале преподавания английского языка) : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Владимир Эдуардович Краснопольский. – Луганск, 2000. – 203 с.
2. Міщенко О.А. Використання мультимедійних засобів навчання на заняттях з англійської мови загальноосвітній школі [Електронний ресурс].
3. http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Pedagogica/28714.doc.htm

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Сидоренко М.М.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

У педагогічній літературі все частіше досліджується інноваційний підхід до навчального процесу, спрямований на розвиток в учнів можливостей засвоювати новий досвід на основі цілеспрямованого творчого і критичного мислення, їхньої дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання.

Інновації – це зміни (нововведення) у педагогічній системі, що якісно покращують перебіг і результати навчально-виховного процесу [1, с. 180]. Процес творчого пошуку можна назвати інноваційним тоді, коли йдеться про сприймання і розповсюдження інновації в педагогічній практиці. Так, у навчанні іноземної мови необхідний творчий пошук учителя, але, водночас, слід підкреслити, що новації – не самоціль: вони мусять бути педагогічно виправданими і відповідати основним вимогам навчання і виховання в сучасній школі.

На відміну від традиційних методик навчання іноземної мови, які дають учням основні пізнавальні навички, інтерактивні навчальні технології саме своєю структурою визначають кінцевий результат, стимулюють процес пізнання, викликають інтерес, посилюють розумові можливості, розвивають пізнавальну активність учнів. Саме тому інноваційні методи навчання широко використовуються авторами М.М.Сидоренко, О.А.Палій у підручниках [2; 3], що створені для учнів 5-6 класів загальноосвітніх навчальних закладів та рекомендовані Міністерством освіти і науки України для навчання німецької мови як другої іноземної. Так, вчителі мають можливість активно застосовувати на уроках такі інтерактивні методики як

«Порушена послідовність», «Вільне письмо», «Читання з позначками», технологію «мозкового штурму», метод проектування тощо.

Застосування сучасних методів навчання вдосконалює всі види пізнавальних мотивів, передусім широкі пізнавальні мотиви: інтерес до знань, до змісту і процесу навчання. В тій мірі, в якій учень бере участь в пошуку та обговоренні різних способів розв'язання проблеми, шляхів його перевірки, у нього, безумовно, удосконалюється і навчально пізнавальні мотиви – інтерес до способів добування знань. Стають більш зрілими і прийоми цілеполягання школярів.

Таким чином, ефективність розвитку пізнавальної активності учнів у процесі вивчення іноземної мови забезпечується завдяки використанню активних методів навчання в умовах раціонального поєднання організаційних форм навчання, удосконалення знань, умінь та навичок шляхом поступового ускладнення навчально-пізнавальної діяльності через використання інноваційних методів і прийомів навчання, які сприяють розвитку комунікативних навичок, активізують творчу та пошукову діяльність учнів.

Література

1. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов педагогических вузов: В 2-х кн. / И.П.Подласый – М.: Гуманитарный Издательский центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 238 с.
2. Сидоренко М.М. Німецька мова (перший рік навчання) : підруч. для 5 кл. загальноосвітн. навч. закл. / М. М. Сидоренко, О. А. Палій. – К.: Грамота, 2013. – 296 с.: іл.
3. Сидоренко М. М. Німецька мова (другий рік навчання) : підруч. для 6 кл. загальноосвітн. навч. закл. / М. М. Сидоренко, О. А. Палій. – К.: Грамота, 2014. – 296 с.: іл.

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ З ВИКОРИСТАННЯМ ЗАКРИТИХ ГРУП В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ ІНТЕРНЕТУ

Шевченко С.І.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

З метою створення комп'ютерної підтримки навчального процесу з іноземної мови нами була обрана сучасна соціальна мережа **“ВКонтакте”**. Ця мережа є одним із найпопулярніших сайтів на пострадянському просторі, що робить її привабливою для молоді. Як правило, всі студенти є зареєстрованими користувачами соціальної мережі **“ВКонтакте”** і регулярно нею користуються. Для них це не тільки засіб спілкування, а й величезний ресурс аудіо- та відеозаписів з простою пошуковою системою. Ця мережа надає можливість створити в ній закриту групу для конкретного контингенту користувачів, які потребують комп'ютерної підтримки навчального процесу. Це можуть бути студенти стаціонарної та заочної форм навчання, магістранти, ті, що займаються за індивідуальним планом. Для того, щоб стати учасником групи, її автор повинен відправити студентові запрошення, а той, у свою чергу, погодитися та підписатися на новини. При створенні закритої групи ми поклали на неї декілька **функцій**:

1) забезпечення студентів **навчальними матеріалами** (у друкованому вигляді, аудіо- та відеозаписи, демонстрації лекцій). Якщо студент з певної причини пропустив заняття, він може переглянути матеріал у закритій групі в індивідуальному режимі і оволодіти знаннями самостійно, перебуваючи вдома, а не на занятті. Як студенти, так і викладач можуть порекомендувати інші корисні сайти з вивчення мови і залишити на них посилання;

2) забезпечення **інтерактивності**, взаємодії як між самими студентами, так і між студентами та викладачем. Є можливість винести на обговорення у закритій групі переглянуті фільми та питання, на які не завжди вистачає аудиторного часу. Студенти охоче діляться своїми враженнями і досвідом. Крім того, як студент, так і викладач можуть звернутися один до одного як у

відкритій формі (коли всі користувачі бачать переписку), так і в приватному повідомленні;

3) забезпечення **комунікативності** навчання іноземної мови. Обговорюються реальні життєві ситуації, проблемні питання;

4) підтримання **мотивації** до вивчення іноземної мови в позааудиторний час.

Серед недоліків навчання іноземної мови у закритій групі можна назвати такі:

- спілкування в Інтернеті все ж таки має згорнутий характер, містить велику кількість скорочень та умовних позначень, що негативно впливає на формування мовленнєвих навичок і вмінь;

- дотримання правил користування мовою не є обов'язковим. Користувачі не бояться робити помилки у своїх висловлюваннях, що, у свою чергу, створює у них ілюзію вміння вести грамотне спілкування;

- відсутність технічних можливостей закритої групи у проведенні тестування, діагностики знань студентів;

- успіх навчання залежить від бажання лише користувача виконувати конкретні завдання. Якщо на занятті студент дещо обмежений у своєму виборі і вимушений виконувати завдання, запропоновані викладачем, то в Інтернеті він у будь-який момент може переключитись на інший більш цікавий для нього вид діяльності. Таким чином, сам по собі Інтернет є значним дистрактором через ряд інших його функцій (крім навчальної), у тому числі й комунікаційної.

Отже, керуючись вітчизняним та власним досвідом, можна зробити висновок про доцільність створення в соціальних мережах закритих груп з вивчення іноземних мов.

Перспективою нашої подальшої роботи є дослідження думки студентів щодо ефективності роботи закритої групи та шляхів її удосконалення.

СЕКЦІЯ 5

Професійний розвиток вчителя: вітчизняна традиція і зарубіжний досвід

«КУЛЬТУРНА ЧУТТЄВІСТЬ» УЧИТЕЛЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ ЙОГО «Я-КОНЦЕПЦІЇ»

Авшенюк Н.М.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Актуальні дослідження в галузі освітньої політики вказують на глобалізацію освіти, в умовах якої громадяни відчують зростаюче почуття невизначеності та відчуження, постійну змінну уявлень про національну ідентичність, мову й глобальне громадянство. Зазначене відображає, за словами Дюркгайма, «почуття аномії» в умовах «вторгнення» у світ глобалізації й культурного імперіалізму, котрі диктують нові економічні, політичні та соціальні умови буття [1, 2]. Специфічними характеристиками сучасної освітньої реальності, на нашу думку, виступають, зокрема: використання педагогічних технологій, що представляють особливості навчання різних культурних підгруп суспільства з урахуванням їхніх когнітивних стилів; орієнтація на індивідуалізоване навчання в контексті різноманітності середовища; застосування міжкультурного діалогу у процесі навчання; підвищення ефективності навчання за рахунок використання інструментів кооперації, а не конкуренції.

Педагогіка трансформується, насамперед, з огляду на присутність в класних кімнатах великої кількості іноземних студентів, які так чи інакше впливають як на методи навчання, привносячи специфічні особливості навчальної діяльності, так і на зміст освіти. Розмаїття студентської спільноти вимагає від учителя навичок міжкультурного спілкування й специфічних технік викладання. При цьому дуже важливо враховувати той факт, що трансферт освітніх технологій з одного культурного простору в інший повинен здійснюватися з урахуванням культурних особливостей цього простору. З метою ефективною адаптації інноваційного досвіду важливо забезпечувати так звану «культурну чуттєвість» процесу трансферту,

починаючи з моменту формування уявлення про майбутніх реципієнтів. Теоретики визначають «культурну чуттєвість учителя» як сукупність його переконань, знань і умінь, спрямованих на забезпечення культурної конгруентності освітнього досвіду для різних студентів [2, с. 36]. Такий підхід, на переконання професора Університету Глазго К. Діммока, має подвійну цінність: він забезпечує більш ефективний трансферт змісту і технологій педагогіки в інші культурно-просторові середовища і дозволяє трансформувати технології традиційної групової роботи в класній кімнаті в дусі вимог часу [3, с. 308].

Проте, аналітичні дослідження, проведені міжнародними і національними організаціями, свідчать про недостатню сформованість у вчителів необхідної «культурної чуттєвості» у структурі їхньої професійної «Я-концепції», що спонукає науковців з різних країн світу переглядати вимоги до професійного розвитку педагогічного персоналу як суб'єктів міжнародної освітньої діяльності, аби їх професійна майстерність уможливила ефективну педагогічну дію у різноманітному учнівському середовищі. Одним із таких документів є «Підготовка американських учителів до епохи глобалізації: імперативи змін», в якому, зокрема, зазначено, що сучасні вчителі: 1) професіоналіз розвиненою «культурною чуттєвістю», які визнають, цінують та поважають етнічну і культурну різноманітність шкільної громади й навчають учнів ефективно співпрацювати з представниками різних прошарків суспільства; 2) усвідомлюють внесок різних культур у розвиток суспільства, визнають полікультурне середовище класу і використовують відповідні навчальні стратегії для його культурного збагачення; 3) визнають різні рівні академічної і соціальної грамотності студентів та допомагають їм їх поєднати; 4) розуміють міжнародні проблеми глобального характеру й допомагають студентам осмислити їх; 5) пов'язують зміст навчальних предметів з автентичними глобальними проблемами й перспективами; 6)

виголошують виважені думки про глобальні проблеми й навчають студентів обдумувати їх з різних точок зору[4, с. 34 – 35].

Уважно вивчивши ці критерії, маємо переконання, що вони можуть бути покладені в основу «ідеального Я» у структурі професійної «Я-концепції» сучасного педагога.

Література

1. Zajda J. Globalization and schooling: equity and access issues / J. Zajda // L'éducation en débats: analyse comparée. – 2010. – Vol 6. – P. 1-9.

2. Marx H. Please Mind the Culture Gap: Intercultural Development During a Teacher Education Study Abroad Program / H. Marx, D. Moss // Journal of Teacher Education. – 2011. - № 62 (1). – P. 35-47.

3. Dimmock C. Globalization and societal culture: redefining schooling and school leadership in the twenty-first century / C. Dimmock, A. Walker // Compare. – 2000. – Vol. 30. – № 3.

4. Devlin-Foltz B. Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change / B. Devlin-Foltz, S. McIlvaine. – Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 2008. – 40 p.

АКАДЕМІЧНИЙ РАДНИК В АМЕРИКАНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: РОЛЬ І НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ

Андрущенко Л.Б.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Від вищої освіти сьогодні вимагається якісна підготовка висококваліфікованих фахівців — компетентних, відповідальних, готових до професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Перший крок до цього потрібно робити вже з перших днів студента у вищому навчальному закладі. Саме тоді адаптація кожної окремої особистості до нової для неї навчальної системи — системи вищої освіти – дозволить полегшити і зробити ефективнішим процес навчання. Традиційно в українських університетах ці функції виконують заступники деканів,

методисти, викладачі профільних предметів, куратори академічних груп. З переходом нашої освітньої системи до європейських стандартів питання адаптації студентів набувають особливого статусу. Чи зможе студент самостійно обрати особисту освітню траєкторію? Чи вистачить у нього досвіду, мотивації, знань для цього? Природна відповідь — ні. Потрібні спеціальні варіанти дій викладачів із супроводу вибору студентів. Потрібні саме академічні радники, до завдань яких можна віднести: здійснення управління студентськими справами (так званий супровід навчання студентів), надання необхідних порад; підтримка в студентів мотивації в процесі професійної підготовки; знаходження в постійному контакті зі своїми студентами. Академічний радник – це нова спеціалізація професійної діяльності викладача, що реалізується в умовах приєднання України до Болонського процесу, і його роль у становленні студента в системі вищої освіти України може виявитися неоціненною.

Саме тут в нагоді стане досвід роботи академічного радника в університетах США [1].

Починаючи з перших днів навчання академічний радник допомагає студентові скласти власний індивідуальний розклад на кожний семестр навчання на основі попередніх академічних успіхів студента та його побажань і можливостей на наступний навчальний рік з урахуванням структурно-логічної схеми підготовки. Студенти покладаються на академічного радника, який допомагає їм обрати правильну спеціальність, радить, як раціонально докладати зусилля для успішного навчання, які предмети (курси, дисципліни) і в якій послідовності вивчати, інформує студентів про навчальні вимоги.

Саме академічний радник має можливість контролювати процес вивчення курсу кожним студентом, оцінювати виконані ним індивідуальні завдання та надавати йому допомогу або пораду при необхідності, проводити індивідуальні бесіди для виявлення проблем у студентів.

У спілкуванні з тими, хто навчається, академічний радник має демонструвати партнерські стосунки, не припускаючись оцінок та звернень, що принижують; бути терплячим до будь-яких виявів тих, хто навчається; розмірковувати про будь-який предмет курсу з позиції високої етичної оцінки; бути доброзичливим.

Підтримка з боку академічних радників, окрім допомоги у виборі курсів, складання індивідуального плану та контролю його виконання тощо, передбачає спрямування студентів на життя у динамічному середовищі, навчивши їх навчатись та прищепивши їм потребу в самоосвіті, здатність до оцінки та самооцінки, готовність до розв'язання нестандартних проблем.

Отже, слід визнати, що академічний радник є невід'ємною складовою американського університету і його роль в становленні студента є важливою.

Література

1. http://www.ehow.com/about_6660173_college-advisor-job-description.htm

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ – ФІЛОЛОГАМИ СИНТЕТИЧНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА

Бичек О. А.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

В науковій літературі поняття готовність до професійної діяльності розглядається як інтегральне особистісне явище, система якостей особистості, яка забезпечує результативність діяльності спеціаліста, виконання ним визначених функцій, або як функціональний стан, який визначає успішність виконання професійних дій [3, с. 96]. На думку багатьох вчених, структура готовності включає три основні компоненти:

психологічний (особистісно-мотиваційний), змістовий (теоретичний) та діяльнісний(практичний).

Проблема формування готовності до застосування синтетичних видів мистецтва майбутніх учителів філологів акумулює в першу чергу проблеми психологічної науки і пов'язана з інтегративним мисленням, адже синтетичні види мистецтва характеризуються тим, що вони не просто використовують виразні засоби інших мистецтв, але й трансформують їх, створюючи новий художній сплав(художню мову), що сприяє народженню специфічної художньої образності.

Інтеграція — це утворення або відновлення цілісності, вища форма взаємодії, тому що вона передбачає не лише взаємовплив і взаємозв'язок, а й взаємопроникнення елементів. Принцип конструювання цілісності не може зводитися до штучного механічного підсумовування елементів, процес інтегрування передбачає відродження природних, об'єктивно існуючих зв'язків і перехід у нову якість (згідно з аксіомою Аристотеля: ціле більше суми його частин). Отже, інтегративне мислення – це «мислення з високим рівнем синтезу вербального й образного компонентів» що в свою чергу дає можливість здійснювати більш глибоке та широкое пізнання дійсності [4, с. 110]. Характер пізнання у даному випадку стає багатоваріантним та більш вільним. Інтегративні процеси в людині умовно можна представити як механізм переробки інформації та отримання більш якісного продукту пізнання. Саме такі процеси відбуваються під час створення нового художнього сплаву у синтетичних мистецтвах. Таким чином, за умов відповідної акцентуації в освітньому процесі таких особливостей синтетичних видів мистецтва як природна єдність та гармонія багатоманітності розвивається пластичність внутрішньої організації особистості, її сприйняття, мислення, уява. Вчителю також потрібно пам'ятати про інтегральну сутність самої людини, адже у сучасній освіті особистість учня розглядається як інтегруюча вісь, навколо якої

концентруються мета, зміст, методика та інші компоненти педагогічної системи.

Синтетичні види мистецтва потребують особливої технології застосування, яка полягає в активізації творчої діяльності учнів та виявленні індивідуальних творчих здібностей особистості дитини. Такий підхід потребує поєднання різноманітних видів людської діяльності – мисленнєвої, мовленнєвої, комунікативної, діяльності наукового та художньо-естетичного характеру, що повинно сприяти розвитку відтворюваної та творчої уяви особистості, пам'яті, мови, збагаченню емоційного світу.

Отже, психологічний компонент готовності має включати усвідомлене відношення педагога до використання синтетичних видів мистецтва у професійній діяльності та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем навчання та виховання. Майбутні вчителі повинні пам'ятати, що предметна система шкільного навчання з його інформаційною домінантою, культом «раціо» й одночасною недооцінкою емоційно-образних і практично-творчих аспектів призводить до поступового руйнування природної цілісності свідомості дитини, що періодично актуалізує в педагогіці, зокрема і в галузі мистецької освіти, проблему міжпредметних зв'язків, інтегрованих курсів та інших моделей «реставрації зруйнованої цілісності». У нашому випадку такою «моделлю» виступає застосування синтетичних видів мистецтва в процесі навчально-виховної діяльності.

Література

1. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: Наук. метод. зб. – К., 1994. С. 98–100.
2. Богосвятська А. І. Розвиток інтегративного мислення учнів засобами мистецтва художнього слова / А. І. Богосвятська // Всесвітня література та культура. – 2013. – № 3. – С. 33–38.
3. Давкуш Н. В. Готовність майбутніх педагогів до професійної діяльності як результат підготовки в педагогічному університеті / Н. В.

Давкуш // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 94-96.

4. Доманский В. А. Литература и культура: Культурологический поход к изучению словесности в школе. – М., 2002.

5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко.— Х.: Веста: Видавництво «Ранок» , 2006.— 256 с.

УРОВНИ И ФОРМЫ ИНТЕГРАЦИИ ЗАРУБЕЖНОГО/МЕЖДУНАРОДНОГО ОПЫТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Ващилко Ю.А.

Барановичский государственный университет, Белорусь

На современном этапе развития образования в РБ реализация профессиональной иноязычной подготовки будущих преподавателей иностранного языка во многом определяется интенсификацией процессов информатизации и интернационализации европейского иноязычного образования. Последние проявляются как через увеличение объема электронных источников доступной профессионально-методической литературы на иностранных языках, так и через непрерывный мониторинг, изучение, анализ и осмысленное либо некритическое заимствование зарубежной образовательной теории и практики иноязычного образования на разных уровнях.

Интернационализация иноязычного образования, в частности, находит подтверждение в нормативных документах, регулирующих процесс профессиональной иноязычной подготовки (требования государственных образовательных стандартов к специалисту строятся также с учетом европейских рекомендаций (Совет Европы), формулируются на основе заимствованной терминологии); в материалах исследований в области лингводидактики (компетентностный, личностно-ориентированный,

коммуникативно-когнитивный подходы, реализующие их методы, технологии, средства, приемы обучения); и в самой практике иноязычного образования (через распространение опыта иноязычной подготовки в неязыковых и языковых вузах в профессиональных изданиях).

Если на уровне государства возможно наблюдать попытки интеграции международного теоретического опыта иноязычного образования (например, в форме учета содержания документов, таких, как «Общеввропейская компетенция владения иностранным языком» (пороговые уровни владения языком, цели обучения), то на уровнях учреждения образования и личности преподавателя набирает широкий оборот интеграция международной и зарубежной практики иноязычного образования (в форме методов, приемов и технологий обучения иностранному языку, контроля уровня владения различными видами речевой деятельности (например, приемы коммуникативного метода, технологии учения в сотрудничестве, разноуровневого обучения, проектная технология, кейс-технология, симуляция, развитие критического мышления через чтение и письмо, метод тестов и др.), ставшей возможной благодаря стажировкам в зарубежных вузах, но в основном благодаря расширению возможностей самообразования через чтение аутентичных научно-методических иноязычных изданий. Так, статьи таких изданий, как «Иностранные языки в школе», «Вестник МГЛУ», «Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь» и др., а также материалы научно-практических конференций указывают на стремление авторов несколько стихийно популяризировать / «идеализировать» собственный опыт внедрения зарубежного/международного опыта в различных его формах.

В условиях, когда РБ целенаправленно и поступательно выстраивает образовательную политику в направлении интеграции в европейское образовательное пространство закономерным выступает совершенствование профессиональной методической подготовки будущих преподавателей иностранного языка средствами зарубежного/международного опыта иноязычного образования. Предлагаемая модель интеграции зарубежного

опыта иноязычного образования может реализовываться на уровнях учреждения образования и личности преподавателя в двух формах: содержательной интеграции (через обновление содержания профессионально-ориентированных дисциплин обязательного компонента («Методика преподавания иностранных языков»), а также дисциплин вузовского компонента («Профессиональная культура»); и в форме организационной интеграции (путем включения в методический арсенал преподавателей языковых дисциплин инновационного зарубежного/международного практического опыта иноязычного образования), однако, отобранного с учетом системы принципов, препятствующей некритическому заимствованию и внедрению «псевдо инновационного» международного/зарубежного опыта. В числе таких принципов могут выступать системный подход, принципы комплексности, конкретно-исторического подхода, объективности, противоречивости зарубежного педагогического опыта, педагогической идеи.

ВИМОГИ ДО РІВНЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В США

Гребьонкіна А.О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Реформа вищої освіти в Україні, що проводиться з урахуванням загальносвітових тенденцій, потребує переосмислення усталених основ організації педагогічного процесу у вищій школі. Сутність нових вимог до підготовки фахівців полягає у створенні умов для їх подальшої ефективної професійної підготовки в умовах швидкої зміни змісту освіти і необхідності постійного безперервного набуття знань.

Сполучені Штати Америки мають вагомі педагогічні досягнення, зокрема розвинену систему професійної підготовки вчителя. З теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя

виступили відомі американські вчені, розробки яких стосувалися наукових досліджень в освіті (І. Айзнер , А. Вайз , Л. Коен); програм підготовки педагога (Дж. Гудлед, К. Дей, М. Уодлінгер); забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С. Белл, Л. Дарлінг-Хеммонд, М. Діес, І. Кел); знань, вмінь та навичок педагога (Х. Беар, Ф. Бухбергер); професійного розвитку педагога (С. Вілліс, К. Дей, Дж. Сакс), розробки програм підвищення кваліфікації вчителів(Х. Борко, С. Вілліс, І. Нат) [4, с. 26–28].

Основною формою підготовки викладачів ВНЗ у США, як і в більшості зарубіжних країн, є ступенева система підготовки, що включає базову вищу освіту, магістратуру, аспірантуру і систему післядипломної освіти.

(Див.Табл. 1).

Таблиця 1.

Рівень підготовки	Термін навчання	Особливості кваліфікації
Бакалавр(Bachelor)	4 роки	Без права викладання в університеті.
Магістр(Master)	1–3 роки	З правом викладанням в університеті на контрактній основі, з умовою щорічного перепідписання контракту.
Доктор наук (PhD)	4 роки	З правом викладанням в університеті на постійній основі.

Ця система підготовки є ефективною і діє, як в США так і в багатьох Європейських країнах.

Для більшості студентів навчання в університеті завершується отриманням ступеня бакалавра. Як свідчать джерела, близько 15–20% студентів продовжують своє навчання в магістратурі, і тільки 5–7% з них йдуть навчатися до аспірантури, після закінчення якої їм присвоюється ступінь доктора наук [1, с. 45].

Щоб здобути ступінь магістра, студент повинен скласти тест, розрахований на вступників так званої «graduate school» (аспірантури) [3, с. 56–57]. Цей тест, відомий під назвою Graduate Record Examinations (GRE), складається з трьох частин: загального тесту, який передбачає перевірку рівня ерудиції та аналітичних здібностей; письмового завдання, за допомогою якого виявляються навички критичного мислення; спеціальних тестів, які складаються з восьми різних предметів.

На початку 90-х рр. у США з'явилася нова програма підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів під назвою «Preparing Future Faculty» (PFF), яка нині є національною [2, с. 17]. Основною метою цієї програми є підвищення якості освіти на основі підготовки нового покоління викладачів. Ця програма спрямована на активізацію підготовки викладачів саме у дослідницьких університетах з числа тих студентів, які досягли певних успіхів у наукових дослідженнях [2, с. 19].

Отже, вимоги дорівня компетентності викладача вищої школи у США поступово зростають, ураховуючи тенденції в освіті та науці, а також потреби суспільства, тим самим підвищуючи значення підготовки таких кадрів та пробуджуючи інтерес до академічної кар'єри у студентів.

Література

1. Исаев И.Ф., Костина Н.И. Преподаватель высшей школы США: профессионально-педагогическая подготовка / И.Ф. Исаев, Н.И. Костина. – Белгород, 2001. – 789с.

2. Костина Н.И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук – Белгород, 2000.
3. Патрина Е.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования: Автореф. ...дисс. канд. пед. наук / Е.Н. Патрина. – Волгоград, 2006. – 569с.
4. Романовський О.О. Хронікавищої освіти США (на прикладі діяльності державних і недержавних закладів) / О. О. Романовський – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997.– 356с.

МЕТОДИЧНА РОБОТА У СПЕЦІАЛІЗОВАНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ
ЗАКЛАДІ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ:

ДОСВІД УПРАВЛІННЯ

Думенко Л.Г.

Броварська спеціалізована школа I-III ступенів №5

Побудова нової освітньої системи в Україні, в утому числі і системи управління, неможлива без глибокого засвоєння надбань педагогічної науки і практики минулого. Перші гімназії в Європі виникли в епоху Відродження і набули широкого поширення в Центральній і Східній Європі у XVI столітті.

В Україні перші гімназії виникли в кінці XVI століття. Одна з гімназій – «Гімназія вищих наук князя Безбородька» відкрилась у 1820 році в місті Ніжині на Чернігівщині. Уже в цій гімназії панувала особлива атмосфера виховання та навчання, діяла специфічна модель управління. «Гімназія вищих наук князя Безбородька» мала на меті виховання бадьорих тілом і духом, з добрими морально-етичними навичками молодих людей, які готові до здійснення корінних перетворень у державі, котрі вміли б швидко

приймати рішення за умов зміни обставин, корегувати і прогнозувати свої дії. Виховання такої молоді потребує створення нової теорії і практики управління освітою.

Спеціалізована школа може також розвиватися лише на основі нових сучасних ідей і підходів до управління нею, які відповідали б потребам часу.

При цьому парадигма управлінської моделі повинна співпадати з парадигмою моделі навчально-виховного процесу, інакше буде порушена єдність змісту, форм, засобів системної роботи навчального закладу.

Центральною і головною дійовою особою в Спеціалізованій школі №5 з поглибленим вивчення іноземних мов є дитина, а всі інші члени колективу покликані дбати про її здоров'я, фізичний та інтелектуальний розвиток.

З цією метою відбувається переорієнтація сучасної освіти із царини академічних досягнень на особистість учня, що створило сприятливі умови для розробки та застосування нових педагогічних технологій; відбувається переорієнтація й управлінської діяльності з авторитарної на партнерську, тобто на співпрацю всіх сучасників навчально-виховного процесу. У XXI столітті здійснюється перехід до нового етапу управління – за результатами. Такий вид управління орієнтується на краще в людині, на партнерство в ім'я дитини, в ім'я духовного становлення особистості, впровадження нової етики управління.

Настав час лідерів, які живуть і діють разом, спільно з людьми. На часі є ефективною модель особистісно-орієнтованого управління освіти. Центром уваги в управлінні стає **людина**.

У статті подано пропозиції щодо вдосконалення ефективності організації методичної роботи вчителів іноземних мов за рахунок створення творчих осередків фахівців іноземної мови на базі навчальних закладів нового типу. Система управлінської діяльності заступника директора школи дає можливість для творчого росту вчителів іноземної мови, націлює їх на кращу роботу, забезпечує стимулювання розвитку індивідуальної творчості.

ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Євтушик Л.П.

Ніжсинський державний університет імені Миколи Гоголя

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується широким використанням комп'ютерної техніки, нових інформаційних технологій, телекомунікацій, тому важливим напрямом професійної підготовки є підготовка студентів до професійної діяльності в інформаційному суспільстві. З огляду на це, підвищуються вимоги до рівня ІКТ-компетентності або інформатичної компетентності вчителя [1].

Вивчення досвіду професійної підготовки фахівців Німеччини показує, що у ВНЗ Німеччини велика увага приділяється формуванню високого рівня інформаційної культури, інформаційної, інформаційно-комунікативної, інформаційно-технологічної, медійної компетентності випускників. Вміння здобувати, обробляти та ефективно застосовувати різні види інформації є важливою складовою ключових компетентностей, які дослідники називають кваліфікаціями вищого порядку, бо вони можуть використовуватися і в професійній діяльності, і в повсякденному житті та можуть забезпечити необхідну гнучкість, зокрема, педагогічних кадрів [3].

Як свідчать результати дослідження Інституту освіти в інформаційному суспільстві Берлінського технічного університету, учні німецьких шкіл вимагають підвищення рівня ІКТ-компетентності вчителів, активнішого використання нових інформаційних і телекомунікаційних технологій на заняттях, а не лише пошуку інформації в Інтернеті [2]. Згідно з Гейдельберзькою моделлю ІКТ-компетентність є складовою спеціальної компетентності і передбачає формування у майбутніх фахівців мотивації до оволодіння та застосування сучасних інформаційних технологій; здатності до сприйняття, осмислення інформації, обміну інформацією з іншими людьми; уміння інтерактивно та ефективно застосовувати знання та інформацію, наприклад, інформаційні технології, символи, тексти, мови; навички

оперування інформацією в різних її формах як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті [4].

Таким чином, ІКТ-компетентність містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний та емоційно-вольовий компоненти

Мотиваційний компонент передбачає готовність до отримання знань, умінь і навичок у галузі інформаційно-комунікаційних технологій, прагнення використовувати можливості комп'ютера з метою вирішення завдань та досягнення успіху у професійній та пізнавальній діяльності. Під когнітивним компонентом мається на увазі сукупність знань про функціонування інформаційного суспільства, про можливості новітніх інформаційних технологій, критичність, гнучкість, оперативність мислення в процесі пошуку та застосування необхідної інформації. Не менш важливими є і вміння оперувати інформацією та працювати з апаратним та програмним забезпеченням, досвід вирішення проблемних ситуацій з використанням ІКТ та розуміння інформатичної компетентності як однієї з важливих складових професійного розвитку і, в зв'язку з цим, прагнення до постійного вдосконалення своїх знань та умінь, здатність до рефлексії у сфері використання інформаційних технологій.

Література

1. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація 2006/ 962/ ЄС Європейського Парламенту та Ради ЄС від 18 грудня 2006 року. – 2006. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_975

2. Die Stimmen der Schüler: Informations- und Kommunikationstechnologien und Lernen // Der deutsche Beitrag zur englisch-deutschen Studie „Pupils' Voices“ IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft / M. Hendricks, W. Hendricks. – Berlin, 2005. – 57 S.

3. Mertens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft / D. Mertens // Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. – Stuttgart: W.Kohlhammer GmbH, 1974. – [Електронний

http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf

4. Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit: Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen/ Verantwortlich: Meyer-Guckel, V. – Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V., 2004. – 43 S.

РОЛЬ УЧИТЕЛЯ В АЛЬТЕРНАТИВНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄС

Заболотна О.А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Традиційно освіта сприймається як засіб досягнення економічних, соціальних, політичних і культурних цілей. Швидкий розвиток і зміни у глобальному масштабі привели до того, що освіту почали сприймати саму по собі як важливу мету і цінність. Подібно до економіки, політики і культури, освіта стає необхідним компонентом нашого життя. На особистісному рівні традиційна школа має навчити учня вчитися, а вчителя – вчити. В альтернативній освіті більший акцент робиться на організацію пізнавального процесу вихованців і фасилітацію їхньому учінню.

Специфіка функціонування альтернативних шкіл полягає в тому, що їхні вихованці, як правило, включаються у процес учіння спонтанно, усвідомивши внутрішню потребу до пізнання. Навчально-виховний процес в альтернативних школах має трансдисциплінарний характер, зорієнтований на холистичне сприйняття світу. На відміну від «отримання знань заради знань» автори альтернативних систем обстоюють позицію «пізнавати заради життя». На відміну від застосування зовнішніх мотиваційних чинників, у альтернативній освіті переважають внутрішня мотивованість, відповідальність і самоорганізація. Отже, особливості реалізації освітньої функції альтернативною школою полягають у націленості на створення умов і зародження внутрішніх мотивів до саморозвитку засобами освіти. Як наслідок, за значимістю вона певною мірою поступається соціальній функції,

якою закладено психологічний, соціальний і потенційний розвиток особистості.

Відповідно до засад альтернативної педагогіки роль учителя бачиться по-різному:

- вона нівелюється(в антипедагогіці);
- вчитель постає в ролі трансформаційного інтелектуала, який допомагає все критикувати(у критичній педагогіці);
- учитель є чуйним партнером-фасилітатором, що підтримує (у Гештальтпедагогіці);
- учитель – фасилітатор самореалізації дитини(в емансипаційній педагогіці);
- учитель є рівноправним партнером у спільному навчанні (у холістичній педагогіці);
- учитель виконує роль організатора діалогічного навчання (у трансгресивній педагогіці).

Сприяння професійному розвитку вчителів – одна з ключових функцій школи на цьому рівні. Зважаючи на специфічність ролей учителя альтернативної школи, йому потрібна особлива підготовка. З цією метою створено спеціальні програми підготовки вчителів до роботи в альтернативному навчальному середовищі. Так, функціонує спеціальна мережа закладів з підготовки вчителів до роботи у вальдорфських школах (під егідою Всесвітньої асоціації вальдорфських шкіл), яка після успішного завершення програми педагогічної підготовки видає європейський сертифікат учителя вальдорфської школи. Підготовку вчителів до роботи у школах Монтесорі забезпечує Міжнародний центр Монтесорі, який пропонує різні форми навчання: стаціонарне, заочне і дистанційне. Курс підготовки завершується отриманням диплома. Інші типи розглянутих нами альтернативних шкіл не пропонують сертифікованих програм підготовки вчителів, проте забезпечують тренінги, програми перепідготовки і підвищення кваліфікації, систематичні дискусії і конференції щодо

специфіки навчально-виховного процесу в тій чи іншій альтернативній шкільній системі.

Отже, роль учителя зазнає трансформацій, пов'язаних із зміщенням акцентів з навчання до учіння, коли лейтмотивом освіти стають партнерські стосунки учителя й учнів, причому і ті, й інші виступають суб'єктами навчального процесу.

ОРГАНИ ВЛАДИ, ЩО СПРИЯЮТЬ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ В НОРВЕГІЇ

Загоруйко Л.О.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

В усіх скандинавських країнах Міністерства освіти та науки є відповідальними за впровадження та дотримання національної освітньої політики. До складу цих міністерств входять також підрозділи, які повністю або частково опікуються проблемою професійної підготовки вчителя.

- Такими підрозділами Міністерства освіти та науки Норвегії є:
- Норвезька агенція навчання впродовж життя (VOX);
- Агенція забезпечення якості в освіті (NOKUT);
- Директорат із питань освіти і професійної підготовки;
- Центр міжнародного співробітництва у вищій освіті (SIU);
- Норвезька консультативна рада щодо вступу до університетів та коледжів.

Головна мета Норвезької агенції навчання впродовж життя полягає у підтримці дорослих щодо їхньої активної громадянської позиції, підвищення зайнятості та розширення участі у сфері освіти. Також ця агенція аналізує та поширює інформацію про освіту дорослих, досліджує та забезпечує їхні права на отримання освіти.

Агенція забезпечення якості в освіті (NOKUT) є незалежним державним органом, що розпочав свою роботу у 2002 році та завданням якого є проведення зовнішнього контролю якості вищої освіти та вищої

професійної освіти у Норвегії. Для виконання цих завдань Агенція застосовує різні механізми, а саме:

- акредитацію інститутів вищої освіти;
- акредитацію програм та курсів вищої освіти;
- оцінювання внутрішнього контролю якості у ВНЗ;
- оцінювання окремих видів послуг, які надає вища освіта;
- адміністрування вищої професійної освіти;
- загальне визнання іноземних кваліфікацій [1].

Основними завданнями Директорату з питань освіти та професійної підготовки у Норвегії є забезпечення якісного освітнього розвитку й оцінювання, аналізу та ведення документації у галузі початкової та середньої освіти. Також Директорат підтримує школи, сприяє підвищенню кваліфікації учителів і розвитку освітніх ресурсів [2].

Норвезький центр міжнародного співробітництва у галузі вищої освіти був створений у 2004 році як адміністративна одиниця, підпорядкована Міністерству освіти і науки. Центр керує впровадженням міжнародних програм, таких як Програма навчання впродовж життя, з метою інтернаціоналізації освіти. Також він сприяє розвитку міжнародного співробітництва у галузі освіти та науки [3].

Норвезька консультативна рада щодо вступу до університетів та коледжів координує питання післядипломного навчання у всіх університетах, університетських коледжах, державних коледжах, а також деяких приватних ВНЗ Норвегії [4].

Література

1. Norwegian Agency for Quality Assurance in Education [Electronic resource]. – URL : <http://www.nokut.no>.
2. Norwegian Directorate for Education and Training [Electronic resource]. – URL : <http://www.udir.no>.
3. The Norwegian Centre for International Cooperation in Higher Education [Electronic resource]. – URL : <http://www.siu.no/eng>.

4. The Norwegian Universities and Colleges Admission Service [Electronic resource]. – URL : <http://www.samordnaopptak.no/info>.

ДОСВІД ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У РУМУНІЇ

Капелюшна Т.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

В умовах швидких змін сьогодення вивчення англійської мови як другої не тільки в англomовних країнах а і в усьому світі набуває стратегічного значення. Для 320 мільйонів мешканців планети англійська мова є рідною, для 450 мільйонів – другою, і ще близько мільярда людей у світі розуміють англійську мову. Англійська мова стала однією із необхідних умов для залучення до інтеграційних процесів, розширення міжнародних контактів, зокрема участі у міжнародних програмах, вивчення інших культур та соціальної взаємодії.

На нашу думку, цікавим та вартим уваги є досвід вивчення англійської мови як іноземної у Румунії. Візьмемо для прикладу університет Бабеш-Бойяї у Клуж-Напока, Трансильванія. Університет заснований у 1581 році та нараховує у своєму складі близько 41 тисяч студентів різних форм навчання. Клужський та Бухарестський державні університети є лідерами в галузі освіти у Румунії.

Двадцять один факультет університету Клуж-Напока пропонує програми навчання для бакалаврів, магістрів, аспірантів на румунській, венгерській, англійській, французькій та німецькій мовах для випускників не тільки Румунії, а також Центральної та Східної Європи. Хотілося б відзначити, що до уваги абітурієнтів пропонується 12 англomовних програм для бакалаврів та 34 – для магістрів.

Філологічний факультет (Faculty of Letters) є одним із найбільших в університеті Бабеш-Бойяї та готує фахівців у галузі мови і літератури (шкільний вчитель, перекладач, редактор, рецензент, кореспондент, вчитель-

методист тощо) [1]. Факультет представлений 16 департаментами, навчальний процес яких забезпечує близько 200 професорів, доцентів, викладачів, інструкторів. Студенти мають можливість вивчати романо-германські, слов'янські, скандинавські, азійські мови (29 мов).

Одним із структурних підрозділів філологічного факультету є департамент англійської мови і літератури. Професорсько-викладацький склад департаменту представлений 20 професорами, які забезпечують навчання на рівні бакалавра (3 роки) та магістра (2 роки). Також окремі курси викладають професори із інших країн, зокрема США, Великобританії, Канади, тощо. Викладання ведеться англійською мовою із дотриманням державних освітніх стандартів країни. Факультет має належну матеріально-технічну базу, забезпечений власною бібліотекою, навчально-методичними центрами та електронними ресурсами. Студенти мають можливість навчатись чотири дні на тиждень, проходити онлайн курси, брати участь у центрах за інтересами, 1-2 семестри навчатись в іншій країні тощо.

Підсумовуючи все зазначене, хотілося б звернути увагу на те, що у Румунії англійську мову називають не «іноземною» і не «другою», а «mother tongue», тобто «рідною». Отже, вважаємо за доцільне продовжувати вивчати мультикультурний та білінгвальний досвід Румунії у вивченні англійської мови для подальшого його аналізу та запозичення позитивних елементів в Україні.

Література

1. Universitatea Babeş–Bolyai [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://www.ubbcluj.ro/>

ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

Коваль О. Є.

Тернопільський національний економічний університет

Аналіз системи підготовки науково-педагогічних працівників дає підстави зауважити, що на сьогодні аспірантура покликана здійснювати ґрунтовну психолого-педагогічну та науково-практичну підготовку викладачів професійної школи, забезпечувати безперервність освіти й фахову спрямованість викладацької діяльності. Тому однією з нагальних потреб професійної освіти є активізація професійного саморозвитку аспірантів економічних ВНЗ, що забезпечить формування готовності майбутніх економістів до викладацької діяльності.

Не зважаючи на значний інтерес науковців до досліджуваного питання (Л. Анциферова, О. Бодальов, Н. Гузій, А. Деркач, Н. Кузьміна, І. Малафійк, А. Маркова, В. Семиченко, В. Сластьонін, Р. Хмелюк), проблема активізації професійного саморозвитку аспірантів – майбутніх викладачів вищої економічної школи до сьогодні не була предметом спеціального науково-педагогічного дослідження.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних наукових досліджень дозволив виділити істотні характеристики професійного саморозвитку. Так, виокремлено два підходи до розуміння поняття саморозвитку: психологічний та процесуально-організаційний. В умовах аспірантури професійний саморозвиток визначається потребою фахівця в саморусі, готовністю включатися до професіогенезу на основі відкритості до інновацій та творчої вибірковості в їх оптимальному застосуванні, гнучкого ставлення до зовнішніх впливів, відмови від догматизму і консерватизму на основі акмеологічного підходу до власного зростання.

Професійний саморозвиток, як і будь-яка інша діяльність, має у своїй структурі складну систему мотивів і джерел активності. Найбільш рушійною силою майбутнього педагога вважають потребу у самовдосконаленні. Прагнення до самореалізації, самовдосконалення є результатом самоактуалізації аспіранта. Серед загальних характеристик самоактуалізованих людей доцільно виокремити такі ознаки, які можна вважати характерними ознаками викладача вищої школи: адекватне

сприйняття реальності, центрованість на основних педагогічних проблемах, демократичний характер, педагогічний такт, відсутність упереджень, повага до студентів, незалежно від їхнього рівня знань, відсутність прагнення до зверхності, відкритість для нових знань, готовність до постійного навчання, креативність, здатність до творчості тощо.

Самоактуалізація майбутніх викладачів вищої економічної школи виявляється в їхній готовності до фахової педагогічної роботи, набуття професійної компетентності шляхом реалізації взаємодоповнювальних процесів: навчання аспірантів за допомогою викладачів, керівників та їхньої самоосвіти.

Сучасні дослідження в різних наукових галузях показали, що самоосвітня діяльність стала предметом спеціального дослідження психологів та педагогів, які визначають сутність самоосвіти як складової саморозвитку особистості і доводять, що найкраща освіта – це самоосвіта.

Найефективнішим шляхом професійної самоосвіти, а, відтак, і професійного саморозвитку майбутнього викладача економічного ВНЗ – його безпосередня активна участь у роботі вишу (залучення до викладання фахових дисциплін, кураторство, керівництво студентським гуртком, розробка інноваційних педагогічних проектів, авторських курсів, педагогічних технологій тощо), яка б поєднувалася у триєдиний комплекс: навчання + самоосвіта + навчання інших. Такий інтегративний підхід забезпечує активізацію навчально-пізнавальної роботи аспірантів та створює сприятливі умови для професійного саморозвитку майбутніх науково-педагогічних кадрів економічних ВНЗ.

ВНЕСОК МАРГАРЕТ МІД У СВІТОВУ НАУКУ

Козир О.А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Американська дослідниця Маргарет Мід була яскравим представником школи «Культура-та-Особистість» і зробила вагомий внесок у вивчення культурного феномена «дитинство», змінивши відношення до відповідного періоду життя як в науковому світі, так і в світі дорослих людей. Маргарет Мід займалася проблемами інкультурації та соціалізації дітей, наважувалася знайти універсальні моделі виховання дітей і молоді, які допоможуть уникнути конфліктів підліткового віку в цивілізованих країнах та одночасно вирішувати проблему жителів Америки. Об'єктом для антропологічного польового дослідження вона обирала населення на острові Самоа, в якості результату планувала перегляд традиційних методів виховання з боку наук педагогіки, психології та соціології, та виявлення універсальних шляхів формування особистості.

Саме Маргарет Мід, зокрема, на багато років вперед визначила особливий інтерес психологічної антропології до дослідження дитинства. Крім того, Маргарет Мід розвивала провідну проблему школи – «культура та особистість» - у трьох напрямках: дослідження проблем соціалізації дітей, культурного смислу сексуальних ролей, соціального та культурного вимірювання особистості.

Завдяки її книгам в суспільній, а не лише в науковій свідомості, етнографія набула важливого значення. Крім високих наукових звань, Мід отримала і суспільне визнання. В 1949 році американські видавці назвали її Видатною Жінкою Року в області науки, в 1956 році – однією з найвидатніших жінок ХХ століття. Маргарет Мід була блискучим і дуже продуктивним вченим. Вона опублікувала 25 книг, сотні статей та була редактором колективних праць.

Основну увагу М.Мід приділяла проблемам соціалізації дітей в різних культурах, причому об'єктом її вивчення були не сучасні, а традиційні суспільства, традиційна, замкнута культура, що збереглася в окремих районах Полінезії та Латинської Америки. В своїх працях "Дорослішання на Самоа" (1928), "Як ростуть на Новій Гвінеї" (1930), "Стать і темперамент в

трьох примітивних суспільствах" (1935) Маргарет Мід досліджувала особливості походження вікових криз (перш за все підліткового) в різних соціальних умовах, розвиток статевої ідентифікації у дітей, а також вплив діто-батьківських відношень на інтелект та особистісні якості дитини. Доводячи провідну роль соціокультурних факторів у психічному розвитку дітей, Маргарет Мід показала, що особливості статевого дозрівання, формування структури самосвідомості, самооцінки залежать в першу чергу від культурних традицій певного народу, особливостей виховання і навчання дітей, домінуючого стиля спілкування в сім'ї. Вона ввела в психологію новий термін "інкультурація".

З позицій психоаналітичних орієнтацій досліджувала проблеми культури та особистості в 30-40 - х рр. Особливу увагу приділяла факторам соціалізації та формування типів особистості.

Вона здійснила значний вплив на культурантропологію, етнографію та соціологію. Стимулювала інтерес психологів та психіатрів до проблеми культурантропології.

Внесок М.Мід у розвиток сучасної етнопедагогіки важко переоцінити, адже вона першою здійснила класифікацію типів культур, беручи за основу особливості спадкоємності та виховання в певних суспільствах.

Отже, дослідження М.Мід змусили науковий світ пригадати істину, що співвідношення традицій та новацій в індивідуальній культурі людини суттєво позначається на його взаємовідношеннях з представниками різних поколінь і обов'язково відображається на життєвому устрої його власної сім'ї.

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВУ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ
(ІСТОРИЧНІ НАРИСИ ХІХ СТ.)

Коляда Т.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Постановка проблеми. В умовах реформування вітчизняної системи вищої педагогічної освіти, входження її в світові інтеграційні процеси важливого значення набувають питання цілісної системи професійно-педагогічної та практичної підготовки майбутнього вчителя. В Україні визначено, що пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку держави є освіта, і провідна роль тут належить педагогу, оскільки через його професійну діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного потенціалу нації [2]. Аналіз теоретичних педагогічних досліджень, урядових документів та практичного досвіду свідчать про недостатній рівень особистісної професійної підготовки випускників сучасних вищих педагогічних закладів освіти для розв'язання завдань реформування середньої загальноосвітньої школи, вирішення нагальних питань навчання і виховання. У зв'язку з цим учені звертаються до прогресивної спадщини минулого, ретроспективний аналіз якого дозволить виділити провідні ідеї для модернізації системи педагогічної освіти на сучасному етапі. В умовах, коли істотно змінюються і зростають вимоги до обсягу і характеру освіти особливо підвищилася актуальність до досвіду професійної підготовки вчителів зарубіжжя. В аспекті проблеми дослідження значну цінність має досвід Великобританії у ХІХ ст., який неодноразово став предметом дослідження вітчизняних вчених, серед яких Л.П.Пуховська, А.В.Парінов, С.І.Синенко, Ю.В.Кіщенко, Н.М.Авшенюк та ін. Досліджуваний період охоплює часи промислового та соціального перевороту та характеризується становленням державного рівня професійної освіти для вчителів. Актуальним є те, що в ХІХ столітті спостерігається збільшення кількості державних шкіл,

а утримання освіти не відповідало рівню розвитку промисловості. Розширена імперія відчувала потребу в кваліфікованих педагогічних кадрах [1, с. 130]. Таким чином, у 1846 році державою було створено першу схему, за якою готували майбутніх вчителів (First Teacher Training Scheme, 1846). Згідно неї, після п'яти років навчання у школі, майбутній вчитель мав отримати королівську стипендію (Queen's Scholarships), яка давала право на безкоштовне навчання у коледжах для вчителів [8]. У цьому ж році, приватними вчителями Брайтона було створено товариство вчителів (Society of Teachers), членами якого було відкрито перший коледж професійної підготовки вчителів. Через три роки, згідно затвердження Королівським Указом (Royal Charter) він отримав назву «Коледж наставників» (College of Preceptors). У коледжі майбутні вчителі набували такі кваліфікації: ACP (юрист) ; LCP (ліценціата) ; і FCP (співробітник) [4, с. 34-35]. До цього, підготовкою вчителів займалися просвітницькі товариства, зокрема: товариство «Британської та Зарубіжної школи» (The British and Foreign School Society), яке було засновано у 1808 році і готувало вчителів у школах для бідних [8]; «Національне Товариство Співпраці з Релігійною Освітою» (National Society for Promoting Religious Education) займалося підготовкою учителів для релігійних шкіл, створене у 1811 році [7, с. 256-257] та ін. Вчителі, які працювали у привілейованих школах, як правило мали вчену ступінь, отриману в Оксфорді чи Кембриджі з якогось конкретного предмету. Професійну підготовку вчителя отримували згідно власного досвіду, працюючи репетиторами чи помічниками вчителя. Наприклад, для того, щоб отримати посаду вчителя у відомій школі Ітон (Eton school), необхідно було мати не лише учену ступінь з певного предмету, а ще мати особливі нагороди (призи, стипендії та ін.), бути лідером та мати організаційні здібності [5, с. 123]. У 1853 році королівську стипендію на вступ у педагогічний коледж було скасовано. З 1870 року, згідно «Закону про Початкову освіту» (Elementary Education Act ,1870) вимоги, щодо підготовки вчителів було змінено. У зв'язку попитом на велику кількість вчителів,

повноваження на їх підготовку було надано місцевим шкільним радам. Рада Комітету відновив королівську стипендію, але терміном на один рік. Згодом, інспекції Її Величності з питань освіти (Her Majesty's Inspectorate of Education, HMI) було надано право приймати студентів без іспитів, і це знизило стандарт Сертифікату. Між 1870 і 1880 роками число сертифікованих вчителів зросло з 12467 в 32128 осіб, а кількість учнів на одного вчителя у два рази [6, с. 14- 35]. Університети почали готувати вчителів з 1890 року , коли при них було створено « Денні педагогічні коледжі» (Day training colleges) відповідно до рекомендацій Королівської комісії, які стосувалися робочої частини «Закону про початкову освіту» [3, с. 38-40]. Навчальні програми у таких коледжах мали бути схваленими Відділом освіти (Education Department), і та перевірені інспекцією Її Величності з питань освіти . Підготовка вчителів утвердилися як форма вищої освіти у 1902 році, після прийняття закону Баульфа (The Balfour Act, 1902), який створив структуру загальної системи освіти Великобританії [9, с. 80-81].

Література

1. Зотов А.Ф. Буржуазная философия XIX – XX века: Учеб. пособие для филос. фак. ун-тов. / А.Ф. Зотов, Ю.К. Мельвиль. – М.: Высш. шк.1988. – 520 с.
2. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія / С. О. Сисоєва. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 403 с.
3. Davin A Growing up poor: home, school and street in London 1870-1914, London; Rivers Oram Press Records of the College of Preceptors / Institute of Education //Retrieved, 2009-04-01. Institute of Education Archives, file: DC/COP
4. College of Preceptors ([1896]). Fifty years of progress in education: a review of the work of the College of Preceptors from its foundation in 1846 to its jubilee in 1896. – L: College of Preceptors.

5. Harcourt L. V. An Eton bibliography (London : S. Sonnenschein & co., ltd., 1898) 1st viscount /45p./ Library of Congress, file: Z5816.E85 H2 //University of British Columbia Archive

6. Gates B Faith schools and colleges of education since 1800 / R Gardner, J Cairns, D. Lawton. – Abingdon: Routledge Falmer, 2005. – P. 14-35.

7. Lawson J. Social History of Education in England / John Lawson, Harold Silver. – L.: Routledge, 1973. – 294 p.

8. Recataloguing is currently underway, BFSS Secretaries' Papers (19th century) British and Foreign School Society Archive , files: 005-006/Early Minute Books and Register

9. Reid I. The Sociology of School and Education / I. Reid. – Fontana Press, 1986. – 320 p.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКИХ ІНСТИТУТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ФРАНЦІЇ

Копенкіна Л.О.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

До 1989 року педагогічна освіта Франції не мала єдиної стандартизованої моделі професійної підготовки вчителів. Майбутні вчителі початкової школи набували освіти в Нормальних школах, а вчителі коледжів і ліцеїв – академічну освіту в Університетах і професійну підготовку в Регіональних педагогічних центрах. В організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи віддавалась перевага педагогічним навичкам учителів, тоді як у підготовці майбутніх учителів середніх навчальних закладів було акцентовано увагу на надання глибоких знань з навчальних предметів на шкоду їх професійних навиків та психолого – педагогічних знань.

З метою уніфікації навчальних закладів педагогічного профілю в 1991 році відкриваються Університетські інститути професійної підготовки вчителів (УІППВ).

УППВ забезпечують єдність та спадкоємність базової та професійної підготовки майбутніх учителів материнської, початкової та середньої школи, професійних ліцеїв, підготовки завучів з позашкільної роботи, педагогів для роботи з розумово відсталими дітьми та дітьми з фізичними вадами. Крім того, вони згодом стають центром методичної допомоги і установою підвищення кваліфікації для практикуючих вчителів, студентів та стажерів.

На навчання приймаються ліценціати (3 роки університетської освіти). За 2 роки навчання в УППВ майбутні вчителі масової школи формують необхідні професійні якості шляхом чергування навчання з педагогічними практиками в шкільних закладах: ознайомчою, пасивною, під керівництвом вчителя – методиста (перший рік навчання) та з повною відповідальністю на другому році. В цілому підготовка вчителя триває 5 років.

В липні 2008 року уряд Н. Саркозі проводить так звану реформу мастерізації згідно якої штатну посаду вчителя – стажера можна отримати лише після захисту диплома мастер (2 роки після лісанс). Таким чином, термін навчання збільшується на 1 рік.

Новий механізм підготовки переобтяжує та дезорганізує студентів. Вони мають одночасно підготувати диплом мастера, написати науково – дослідну роботу, підготувати та пройти конкурсні іспити на заміщення посади стажера – держслужбовця, що є занадто складним в умовах зменшення практичної підготовки на користь теоретичної.

Страх поразки на конкурсних іспитах та збільшення тривалості навчання знижують привабливість цієї професії серед молоді. Особливо це відчувається серед соціально незахищеної категорії населення.

У вересні 2013 року уряд Ф. Оланда повертається до попередньої моделі 5 річної професійної підготовки вчителів, безумовно модернізуючи її та реформуючи УППВ в нові Вищі школи вчительства та виховання (ВШВВ).

Створені ВШВВ мають значно ширші завдання ніж їх попередники. Крім того, що вони готують вчителів для рівнів материнська школа –

університет, вони також готують всіх спеціалістів з виховної роботи. Таке зближення дозволить вибудувати та зміцнити спільні механізми підготовки. Крім того ВШВВ відіграють ключову роль у системі безперервної професійної підготовки вчителів, тоді як УППВ мало – помалу втратили цю функцію.

Як і УППВ нові навчальні заклади знаходяться в підпорядкуванні університетів, але мають більшу автономію, в тому числі бюджетну. Вони забезпечують взаємодію фахової підготовки з науковою роботою та практичною діяльністю.

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ І ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТУРЕЧЧИНИ

Корчинська Н.М.

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Незважаючи на час, гроші і зусилля, які нині витрачаються в Туреччині на навчання іноземним мовам, серйозною проблемою лишається низький рівень знань іноземних мов. Серед основних проблем – традиційні прийоми і методи викладання іноземних мов, недоліки у навчальних планах.

Навчання іноземних мов почалося ще за часів Османської імперії як частина процесу вестернізації тогочасного турецького суспільства. У період реформ так званого Танзімату стало можливим введення навчання на іноземній мові у існуючих закладах, а також відкриття шкіл, власниками яких були іноземці. Так у 1868 році у найстарішому навчальному закладі Османської імперії - Галатасарайському ліцеї - було започатковано навчання французькою мовою. У технічному ліцеї Дарюшфака, заснованому в 1873 році, навчання також велось французькою мовою.

У республіканські часи із метою запобігання впливу учнів до іноземних шкіл у 1928 році було створено Освітня асоціація Туреччини. В рамках його діяльності з'явився сучасний TED коледж. У 1951-1952 роках ця школа повністю перейшла на викладання англійською мовою.

У вищих навчальних закладах викладання іноземною мовою стало більш масовим явищем. У таких навчальних закладах, як Mühendishane-i Bahrî-i Hümâyûn (1773), Mekteb-i Tıbbiye-i Askeriye (1831) навчання іноземною мовою велось через нестачу оригінальних підручників турецькою мовою. А також відсутність кваліфікованих педагогічних кадрів серед громадян Османською імперії, через що уроки проводились запрошеними іноземцями (Demirçan; Akyüz). У період Турецької республіки навчання іноземними мовами почалось проводитись у Технічному університеті близького сходу (1956), відомому Роберт Коледжі, відомому пізніше як університет Боазиджі (1957), а також у університетах Ходжатепе і Джеррахпаша [2].

За часів Османської імперії і у перші роки Республіки викладання іноземних мов здійснювалось викладачами-іноземцями та просто особами, які володіли іноземними мовами. Професійна підготовка викладачів почалась із відкриттям «Школи для вчителів» у 1848 році у Стамбулі. Втім, довгий період у навчальних закладах педагогічного напрямку була відсутня спеціальна підготовка вчителів іноземної мови. У 1946 році відкрився Педагогічний інституту Газі. Саме тут поступово почали з'являтися відділення французької мови (1941), англійської (1944) і німецької мов (1947). Вчителі там проходили двохрічну підготовку, у 1962 році термін навчання було збільшено до трьох років, а з 1978 року всі вчителі іноземної мови мають пройти обов'язкову чотирьохрічну підготовку [1].

Найголовнішим недоліком в системі освіти іноземних мов Туреччини на думку багатьох дослідників є методологічні помилки. Донедавна у багатьох школах і університетах панували граматико-перекладний лексико-перекладний методи навчання іноземної мови, успадковані ще із часів активного вивчення «мертвої» латини [3]. Туреччина не була винятком, тільки мертву латину в її школах заміняли арабська і перська мови, для вивчення яких використовувались вищезгадані методи. Втім, нині потрібні

методи, які б робили іноземну мову не предметом дослідження, а засобом пізнання і навчання.

Суттєвою проблемою є недостатня забезпеченість якісними навчальними матеріалами. Так, при всебічній підтримці Центром американської культури середніх шкіл і Анатолійських професійних ліцеїв незадовільним лишається зміст підручників. Адже пропоновані Центром посібники розраховані на усереднену міжнародну аудиторію і не враховують особливостей турецькомовних студентів.

Проблемою також є зміст навчальних програм педагогічних коледжів, який укладається не педагогами-практиками, а експертами-теоретиками та представниками академічного навчання. Рада з вищої освіти (РВО) разом зі Світовим банком в 1992 році почали оцінювати якість знань викладачів іноземної мови, заповнення навчального плану, а також у співпраці і іноземними спеціалістами розробляти спеціальні методи навчання і створювати панелі програм. Втім, по закінченні в 2002 році, фінансування проекту подальшого розвитку дана ініціатива не отримала.

Переважна більшість турецького суспільства прагне наблизитись до європейського співтовариства. Для цього змінюються освітні стандарти і навчальні плани, адже зміни в освітньому просторі сприяють подальшим змінам в економіці і суспільстві. Показовим у проведенні реформ у Туреччині може стати навчання іноземним мовам.

Література

1. Demirel Ö. Yabancı dili öğrenemiyoruz. Erişim tarihi: 12 Kasım, 2007 <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/6607825.asp?gid=171>
2. Çelebi D. Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 21 Yıl : 2006/2, 285-307.
3. Richards J.C. Approaches and Methods in Language Teaching / J.C. Richards, T.S. ve Rodgers. – Cambridge: CUP, 2002.

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ: АВСТРАЛІЙСЬКИЙ ДОСВІД

Костіна Л.С.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Головними характеристиками освіти Австралії є демократичність, гуманістична спрямованість, доступність, принцип «рівності можливостей» і високий рівень професіоналізму педагогів. Австралія, як член АТЕС (Азійсько-Тихоокеанське Економічне Співробітництво), вважає професійний розвиток вчителя ключовим чинником економічного розвитку країни. Постає питання сутності ефективного професійного розвитку вчителів Австралії.

В світлі останніх реформ австралійського уряду Національні стандарти для вчителів, в деякій мірі, є засобом трансформації педагогічних кадрів для покращення якості діяльності вчителів і успішності учнів зараз і надалі [3, с. 4]. Слід зауважити, що австралійські освітяни розглядають професійний розвиток як комплекс дій, що розвивають професійні навички, знання і компетентність, і призводять до зміненої (оновленої) професійної діяльності.

Національна освітня політика Австралії за останні десятиріччя встановила міцний зв'язок між професійними стандартами і професійним розвитком вчителів з метою покращення якості австралійської освіти в цілому й учнівську успішність зокрема. Ключовими ініціативами й стратегіями досягнення цієї мети є підтримка якісного навчання і шкільного лідерства та зміцнення освіти в ранньому дитинстві [1, с. 35].

Австралійські дослідники стверджують, що ядром стратегії професійного розвитку вчителів є такі фактори:

– здатність вчителя застосовувати інноваційні й сучасні (relevant) методи викладання для поліпшення учнівських знань і навчальних можливостей;

– наявність безпечного навчального середовища і спільної (collaborative) діяльності, направленої на вирішення важливих питань;

- забезпечення даних про оцінювання і зворотного зв'язку з батьками;
- залучення до постійного (continuous) й інтенсивного (intensive) професійного навчання;
- наявність професіоналів, освічених і поважних працівників в/за межами шкільного середовища;
- прагнення отримати і розвинути якості лідера (leadership);
- направленість професійного розвитку не тільки на покращення існуючої діяльності, а й на вміння вчителів користуватися теоріями навчання і стратегіями з огляду на майбутнє (future-focused).

Таким чином, введення Національних стандартів якості австралійської освіти як головного чинника професійного розвитку вчителів надає професії можливість побудувати професійне навчання і розвиток на базі чітких стандартів. Спираючись на такий моноліт, професійна реалізація вчителя в Австралії є як більш точною і привабливою, так і змістовною і діючою.

Література

1. Getenet, S. Perspectives on professional development in Australian education: some realities of standards-based professional development / S. Getenet // International Journal of Innovative Interdisciplinary Research. – 2013. – Vol. 2, No. 12. – P. 34-48.
2. Melbourne declaration on educational goals for young Australians. The Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs [Electronic resource]. – Melbourne, 2008. – Mode of access: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf.
3. The Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). National Professional Standards for Teachers [Electronic resource]. – Melbourne, 2011. – Mode of access: http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/National_Professional_Standards_for_Teachers.pdf.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ ТА КОЛЕДЖАХ США

Кресан Т.Д.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

В умовах інтеграції України до Європейського та світового освітнього простору постає необхідність у вивченні та осмисленні зарубіжного досвіду підготовки педагогічних кадрів. Педагогічна освіта США була предметом дослідження у роботах О. Глузман, І. Гушлевської, В. Дикань, І. Кошманової, М.Нагач, І. Петіної, Л.Смалько, Р.Роман, Т.Чувакової. Але проблема підготовки бакалаврів дошкільної освіти не була достатньо висвітлена.

У США професійну підготовку з дошкільної освіти надають різноманітні навчальні заклади. Це університети, технічні інститути, гуманітарні коледжі (4 роки навчання) та муніципальні (2-х річні) коледжі та інститути). Оскільки система вищої освіти США є децентралізованою, університети та коледжі мають право самостійно формувати зміст професійної підготовки на основі стандартів професійної освіти, розроблених Національною Асоціацією Дошкільної освіти (NAEYC). При цьому кожна з програм підготовки фахівців дошкільної освіти акредитується Національною Радою акредитації вчителів (National Council for Accreditation of Teacher Education) та Радою з акредитації освіти педагогів (Teacher Education Accreditation Council).

На основі аналізу наукових джерел можемо зробити висновок, що зміст підготовки бакалаврів дошкільної освіти складається з наступних компонентів:

1. Загальна підготовка або ліберальна освіта (general or liberal arts education) (предмети загальноосвітнього циклу, а саме гуманітарні, суспільні, природничі, точні дисципліни. які займають у середньому 35% усіх академічних кредитів (годин), які повинен набрати студент).

2. Фахова підготовка (specific content preparation) (предмети фахової спеціалізації, пов'язані з вивченням особливостей розвитку дітей, їх оточення та навчання).

3. Професійно-педагогічна підготовка (professional or methodological preparation) (курси з методики викладання, планування, оцінювання, педагогічна практика)

Для отримання ступеня бакалавра студенти повинні набрати 120 кредитів. Одна кредитна година – це одна академічна година в тиждень протягом семестру (16 тижнів). Розподіл годин може відрізнятися в різних навчальних закладах.

Університет Північної Арізони

Предмети загального блоку займають 36 кредитів, дисципліни з педагогіки – 68, 12 кредитів відводиться на вузькопредметну спеціалізацію. Також студенти можуть взяти декілька курсів за вибором.

Державний університет Вебера

На загальну підготовку відводиться 40 кредитних годин, на фахові дисципліни - 91. Фахові дисципліни поділені на:

Основні (Core Courses) – 28 кредитів (Розвиток дітей, Робота з батьками, Діти з вадами розвитку);

Допоміжні (Support Courses) – 29 кредитів (Ораторське мистецтво, Математика, Фізичне виховання);

Предмети на вибір (Electives) – 2-4 кредити (Музика, Театральне мистецтво).

Професійний цикл – 39 кредитів (Планування та оцінювання, Методика викладання окремих дисциплін).

Університет Х'юстона-Кліа Лейк

Щоб отримати ступінь бакалавра дошкільної освіти студенти повинні набрати 42 кредитні години з курсів загальноосвітнього циклу та 78 кредитів зі спеціалізації та педагогічних дисциплін.

Таким чином, основний акцент у підготовці педагогів дошкільної освіти у США робиться на практичних вміннях студентів.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЇ "ARTES LIBERALES" У МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМАХ

Кузан К. Ю.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Співпраця між науковими галузями є багатоаспектною та різновекторною. Одним із різновидів цієї співпраці є міждисциплінарність. Американська професор Тані Авґсбург трактує це поняття у двох значеннях:

- вузчому значенні (підхід, що має справу з предметом, який виходить за межі дисципліни, проте її мета залишається в рамках дисциплінарного дослідження і полягає в перенесенні методів з однієї дисципліни в іншу);

- ширшому значенні (підхід, що об'єднує методи різних галузей, модифікуючи їх або створюючи новий метод для вивчення предмета, який виходить за межі однієї дисципліни) [1].

Міждисциплінарність лягла в основу міжнародного руху за лібералізацію університетської освіти, за її реорганізацію на засадах Liberal arts education ("Artes Liberales"). Сам термін Liberal arts або Artes liberales був народжений в умовах середньовічного університету і цілком відповідав потребам тогочасної системи освіти. Буквально він означав сім вільних мистецтв – trivium (граматика, риторика, логіка) і quadrivium (геометрія, арифметика, музика й астрономія), які викладалися на додаток до теології, канонічного права і медицини. В сучасних умовах цей термін означає неспеціальну, непрофесійну освіту. Британська енциклопедія визначає Artes liberales як університетський навчальний план (curriculum), зорієнтований на передачу загальних знань і розвиток загальних інтелектуальних здібностей, на відміну від навчального плану професійного, професійно-технічного, або технічного навчання [2]. В сучасних коледжах і університетах до вільних мистецтв відносять вивчення літератури, мов, філософії, історії, математики,

а також науки як основи загальної (liberal) освіти. Найбільшого поширення цей тип навчання здобув в Англії і США.

У країнах Східної Європи Liberal education була спробою адаптувати університетську систему освіти до нових соціальних умов, пов'язаних із переходом до ринкової економіки та політичної демократії. Liberal arts розглядається в східноєвропейських країнах як основа загальної університетської освіти і в багатьох університетах вона є обов'язковою частиною навчального плану, що доповнюється більш вузькою професійною підготовкою. В традиційних державних університетах впроваджуються окремі програми (Liberal arts program), а то і створюються окремі структурні підрозділи (Liberal arts коледжі), створюються окремі, значно гнучкіші за своєю структурою навчальні заклади. Часто це – так звані невидимі (invisible) коледжі [3]. Типовим для всіх країн Східної Європи є трактування Liberal arts education не просто як гуманітарної освіти, а передусім як системи принципово нових підходів до організації університетського навчання.

Так у 90-х роках за ініціативи професора Єжи Аксера у Варшавському університеті створюються Міжвіддільні індивідуальні гуманітарні студії, а також Інститут Інтердисциплінарних досліджень «Artes Liberales». Студенти, які обирають саме таку форму навчання вчаться за індивідуальною програмою, що відповідає їхнім науковим інтересам. Характерно, що ця програма за десять років навчання не тільки об'єднала найкращі університети Польщі, але й активно поширюється на Центральну і Східну Європу.

Інтенсифікація розвитку гуманітарних наук, що закономірно відбувається у постмодерному суспільстві, стимулює зростання потреби в налагодженні міждисциплінарних зв'язків. Прикладом такого налагодження є створення Міжінституційних Індивідуальних Гуманітарних Студій (МІГуС), яка є спробою відходу від традиційної форми навчання. Така формула навчання є відродженням античної традиції, яка, разом з християнством, послужила історичною підставою для європейської

ідентичності. Тому її запровадження сприяє кристалізації всеєвропейської ідеї "Ліберальної Республіки Знань".

Література

1. Ausburg T. Becoming Interdisciplinary: An Introduction to Interdisciplinary Studies / Tanya Ausburg. – 2 nd edition. – New York: Kendall/Hunt Publishing, 2006. – 197 p.
2. Humanism, art and science // [Electronic resource]. – URL: <http://www.britannica.com/bps/search?query=Liberal%20arts>
3. Kopusov N. What is Liberal Education? / N. Kopusov. – Kritika & Kontext. – 2001. – Vol.6, N. 1. – P. 41-45.

ПАРТНЕРСТВО «УНІВЕРСИТЕТ-ШКОЛА»: ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

Ларіна Т.В., Тезікова С.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Партнерство(partnership) «школа-університет» є новим явищем в українській освіті, при тому що співпраця між освітніми закладами має давню традицію. Університети готують педагогічні кадри для школи, тут розробляються нові підходи до навчання та виховання молоді, відбуваються обговорення актуальних проблем. Школи надають можливість проведення педагогічної практики, залучають викладачів університетів до інноваційних заходів, творчих конкурсів, семінарів та тренінгів. Партнерство, на відміну від співпраці, передбачає спільний пошук шляхів вирішення проблем, однією з яких є *професійний розвиток* вчителя, що може відбуватися за двох напрямів, які існують паралельно і часто конфліктують між собою. За одного, який просувається «зверху», вчитель професійно розвивається, якщо залучається до організованого навчання, тестування, контрольованих заходів, успішна участь в яких заохочується. За іншого напрямку, який відбувається «знизу», професійний розвиток вчителів пов'язують зі змінами у змісті педагогічної діяльності та функцій вчителя, інноваційними підходами до

навчання та виховання учнів, колегіальним прийняттям рішень щодо організації навчально-виховного процесу у школі. Перший, на думку дослідників, є менш ефективним, хоча він займає основне місце у наших школах. Вихід із ситуації ми вбачаємо у запровадженні різних форм партнерства «університет-школа». Наше дослідження було спрямоване на визначення умов переходу від співпраці до партнерства шкільних вчителів англійської мови та викладачів факультету іноземних мов Ніжинського державного університету. Основні результати діяльності представлено у таблиці.

Етап	Завдання	Реалізація	Результат
1. 2010	1)вивчення думки учасників партнерства щодо існуючої практики підвищення кваліфікації; 2)вивчення поглядів на партнерство в освіті; 3)визначення актуальних професійних потреб щодо удосконалення навчання англійської мови та підготовки вчителів; 4)прогнозування можливих видів діяльності в межах партнерства	Проведено серію «круглих столів» та сформовано фокус-групи	1) виявлено: готовність до співпраці але з позиції «пасивного спостерігача»; 2)означено професійні проблеми: викладання англійської мови у молодшій школі, мотивація учнів до вивчення іноземних мов; 3)перегляд програми підготовки вчителів англійської мови на факультеті.
2.	1)удосконалення	1)проведено 9	1)відвідування

2011-2012	методичних знань та навичок вчителів, ознайомлення із сучасними світовими тенденціями методики; 2) подальший розвиток міжособистісного спілкування між вчителями шкіл та викладачами університету	семінарів й майстер-класів за участю вчителів-модераторів 2) створення умов для рефлексії власного професійного досвіду та залучення до більш активної діяльності щодо аналізу доробку колег	семінарів у вільний час; 2) активна участь у спілкуванні; 3) рефлексія власного досвіду 4) участь у он-лайн форумі, спільна участь у залучення до розробці відкритих уроків, майстер класів
3. 2013 дотепер	Дослідження індивід. мотивації учасників партнерства (вчитель-викладач-студент) до професійного розвитку засобами навчальної спільноти школи	Перенесення професійного діалогу у шкільне середовище під час педагогічної практики студентів	Виконання студентами дослідницьких завдань у класах вчителів-партнерів; Опанування підходів до дослідження власної професійної діяльності.

Виконане дослідження базується на теорії взаємодії (Participatory Approach) та здійснено за допомогою таких методів: активне спостереження, інтерв'ю, аналіз документів (конспекти занять, документація методичних об'єднань шкільних вчителів, звіти студентів-практикантів), аналіз ситуацій (case-study). Основним засобом дослідження було визначено діалог, як форму усного спілкування, що дозволяє організувати пошук істини через вислуховування співрозмовників, представлення власної думки, співставлення аргументів та фактів, відвертість під час спілкування. За умови

добровільної участі вчителів у обговореннях, діалог розглядається нами як прийом феноменологічного методу, який використовується для вивчення явищ, ситуацій та подій на підставі аналізу ціннісних оцінок інформантів, їх міркувань та ставлень. Аналіз власної діяльності учасників дослідження, звіти про виконану роботу, рефлексивні описи та оцінки, які наводилися учасниками під час проведення дискусій та інтерв'ю дозволяють визнати дослідження якісним, феноменологічного типу.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВТОВАРИСТВА

Марусинець М.М.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Спрямовуючи орієнтиром сучасного вчителя, що стоїть біля витоків формування особистості є формування, розвиток і збагачення як власного особистісного потенціалу, так і своїх вихованців. Суспільство, проголосивши людину найвищою цінністю, стало на шляху втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів з метою забезпечувати оптимальних передумов для самореалізації особистості, розкриття усіх закладених у ній потенційних здатностей, прийняття нестандартних та оперативних рішень, системного бачення педагогічної дійсності.

Сучасне динамічне суспільство потребує фахівця, здатного швидко адаптуватися до складних умов соціальної і професійної дійсності, самостійно і відповідально приймати рішення, зорієнтованого на успіх та постійне самовдосконалення. У цьому контексті мобільність є одним із невід'ємних показників соціальної та професійної зрілості суб'єкта, тією особистістю характеристикою, яка засвідчує внутрішню здатність людини до саморуху, самозмін.

Науковий інтерес до проблеми формування професійної мобільності педагога зростає у зв'язку із радикальними змінами в освіті, яка стає

«ключем» до інтеграції освіти в європейське співробітництво. Тенденції світової освіти диктують нові виміри оновлення діяльності вищих навчальних закладів із урахуванням національних надбань світового та європейського досвіду.

Важливе місце у цьому процесі відводиться перегляду концепцій професіоналізму вчителя початкової освіти, оскільки на ній ґрунтуються рушійні сили прогресу, освоєння знань, формування і розвиток навичок та вмінь, педагогічна діяльність загалом в умовах глобалізації та стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій у країнах Європи, Канаді, США .

Основним завданням педагогічних програм Австрії є підготовка висококваліфікованих учителів, здатних фахово функціонувати у сучасному соціумі. «Педагогічні програми загалом спрямовані на організацію розвитку кваліфікованих учителів на основі бази педагогічних знань; знань змісту предмету; навичок та ставлення, необхідних для ефективного вчителювання; глибокого розуміння людського розвитку та розвитку дитини, ефективні комунікаційні навички, етичні принципи; здатність до нового та неперервного навчання» .

Для програм педагогічної освіти характерною є й заміна слова «практика» терміном «професійний досвід», оскільки останній охоплює напрям розвитку програм, який передбачає активне залучення студента-вчителя до комплексної професійної діяльності та викладання як елемента підготовчої програми» .

Особлива увага приділяється професійному розвитку вчителів-початківців та проблемі формування неперервного зв'язку, а також плавного переходу від початкової підготовки до педагогічної діяльності.

Післядипломна підготовка вчителів першого року здійснюється у школах професійного розвитку, метою яких є «створення зв'язку між теорією і практикою, навчанням та діяльністю». «Школи професійного розвитку частково розв'язують цю проблему за допомогою співпраці між

університетами та школами у процесі підготовки майбутніх учителів». Важливою умовою підготовки висококваліфікованих учителів, які будуть відповідати на нові виклики часу є постійна та плідна співпраця університетів, факультетів освіти, центрів післядипломної підготовки вчителів та шкіл зокрема задля отримання професійного досвіду, допомоги вчителям - початківцям та формування і оновлення загальнонаціональної структури стандартів професійного викладання.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ СПІВПРАЦІ ШКОЛИ ТА УНІВЕРСИТЕТУ: ДОСВІД США

Нагач М.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Зміни в підходах до освіти вчителів за останній період є настільки кардинальними, що їх називають новою парадигмою підготовки та професійного розвитку вчителів. Серед характеристик цієї парадигми є необхідність навчання та неперервного професійного розвитку протягом усього професійного життя та визнання того, що цей професійний розвиток має базуватися у навчальному закладі та бути пов'язаним із щоденною професійною діяльністю педагогів. Це сприяє перетворенню педагогічних колективів на спільноти навчання, дослідження, професійного розвитку, оскільки професійний розвиток є не тільки тренуванням вмінь, а скоріше процесом побудови нової культури всередині навчального закладу.

Попри можливість індивідуального професійного розвитку окремих педагогів, він перш за все має розглядатися як процес співпраці, який передбачає значиму взаємодію не тільки між вчителями, але й з адміністрацією, батьками, учнями та іншими членами спільноти.

У цьому контексті становить інтерес досвід американських педагогів щодо створення партнерств між коледжами освіти університетів та загальноосвітніми школами різних рівнів. Прикладом такого партнерства стали школи професійного розвитку.

Школи професійного розвитку – це альтернативний, інтегрований заклад педагогічної освіти студентів і безперервного професійного розвитку працюючих шкільних вчителів з одночасним вдосконаленням навчально-виховного процесу вищої педагогічної та середньої шкіл. Ці школи грають роль основного механізму забезпечення співробітництва і партнерства між шкільними вчителями та викладачами університетів, а також «навчальної клініки», бази для набуття студентами практичного досвіду викладання.

У школі професійного розвитку, як партнерстві університету (осередку теорії) та загальноосвітньої школи (осередку практики), програма практичної підготовки майбутніх учителів розробляється і впроваджується спільно і викладачами коледжу освіти і вчителями шкіл, що сприяє розв'язанню одвічної проблеми педагогічної освіти – розриву між теорією та практикою.

Як засвідчують результати досліджень, взаємодія та співпраця вчителів шкіл та викладачів університетів у ШПР призводить до змін у поглядах, сприйнятті, професійному мисленні та діяльності представників обох цих культур. Шкільні вчителі відчувають меншу професійну ізольованість та усвідомлюють свою відповідальність за якість практичної підготовки майбутніх учителів; вони відзначають збільшення впливу, повноважень, свободи та автономії щодо діяльності у класі, інтелектуального поштовху від зіткнення з новими ідеями, знаннями, новітніми навчальними технологіями, що їх приносять до школи студенти-майбутні вчителі. Американські дослідники повідомляють про більше бажання вчителів іти на ризик у викладанні, експериментувати з новим змістом, апробувати нові методики, брати участь у спільних з викладачами у університетів дослідженнях, що проводяться у школі.

Викладачі коледжів освіти університетів зазначають такі позитивні характеристики роботи у школах професійного розвитку: можливості для проведення досліджень у школі, апробації нових педагогічних методик, покращення професійних стосунків у атмосфері співпраці, можливості особистого та професійного розвитку.

Американські педагоги висувають наступні завдання для подальшого розвитку партнерства між школою та університетом: - підтримувати постійне спілкування та обговорення; - публікувати результати спільних досліджень, поширювати інформацію про успіхи різних моделей партнерств; - передбачити більше нагород, компенсацій, стипендій учасникам партнерств.

ЛІДЕРАМИ НАРОДЖУЮТЬСЯ – ДЕМОКРАТИЧНИМИ ЛІДЕРАМИ СТАЮТЬ

Панченко Є.А.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Упродовж десятиліть науковці намагаються відповісти на ключові запитання щодо лідерства, щоб зрозуміти його оригінальний рецепт. Якщо це природжена характеристика особистості, то всесильною може бути генетика, що засобами впливу на генетичний код зможе породжувати механізми світових змін. Якщо лідерства можна навчити, на перший план виходить освіта.

Роберт Луз`єр [6] пропонує 4 підходи до лідерства: (1) *підхід з позицій особистісних якостей* (30 р.р.); (2) *поведінковий (біхевіористський) підхід* (1940-1950); (3) *ситуаційний підхід* (з 1960); (4) *сучасні підходи* (1990 –). Ми б хотіли зупинитися саме на першому підході – з позицій особистісних якостей. За останні 70 років було проведено близько 300 досліджень якостей, якими має володіти лідер, але так і не було виведено універсального списку[4].

Ознайомившись із дослідженнями американського психолога Едвіна Гізелі [7], Ральфа Стогділа [1], Джона В. Гартнера [2], Роберт Дж. Томаса, Уорен Беніса [8, с.131], науковців із Центру креативного лідерства (Center for Creative Leadership) [5], Сайтом американської національної організації “Growing leaders: Grow Tomorrow`s Leaders Today” [3], ми створили перелік інгредієнтів до рецепту лідерства. Отож, у ньому 40 складників.

Так, найчастіше згадуються: впевненість у собі (4 джерела); вміння керувати, розум, інтелект, рішучість, комунікабельність, вміння ладити з людьми, адаптивність/гнучкість, емпатія, людяність, чуйність (3 джерела); важливими рисами є: активність та ініціативність, асертивність (вміння сказати «ні»); стояти на своєму, життєстійкість, самовладання у складних ситуаціях, моральність, наявність цінностей, бачення розвитку, потреба у досягненні результату, вміння мотивувати, надихати тощо.

Провівши опитування 100 респондентів (віком від 20 до 35 років), нами було виявлено, що на думку опитаних, серед перерахованих 40 рис природженими (на думку більш ніж 70 % респондентів) є впевненість у собі, розум, інтелект, рішучість, адаптивність/гнучкість, активність та ініціативність, самоусвідомлення (своєї сили, меж), фізична енергія і сила; надійність; переконливість; сила духу, вміння швидко вчитись; вміння заспокоїти, розрадити, підбадьорити; креативність, спостережливість, честолюбство, тобто 38 % від усіх якостей. Інші характеристики набувається людиною у процесі особистісного розвитку й соціалізації.

Зважаючи на те, що науковці виокремлюють авторитарний, демократичний стилі лідерства, а також стиль невторчання, ми спробували виявити, які ж з якостей притаманні демократичному лідеру. На думку респондентів, демократичний лідер володіє такими якостями: комунікабельність, вміння ладити з людьми; адаптивність/гнучкість, емпатія, людяність, чуйність, моральність, наявність цінностей, вміння мотивувати, надихати, розуміння підлеглих та їхніх потреб, вміння розвивати персонал(підлеглих), вміння заспокоїти, розрадити, підбадьорити, толерантність, повага та рівне ставлення до людей різного віку, статі, рівня освіти тощо, заохочення інакомислення, тобто 25 % усіх якостей. Лише адаптивність/гнучкість визнана респондентами одночасно як природжена та притаманна демократичному лідеру, що складає 2,5% від усіх якостей.

Отже, можна зробити висновок, що демократичний лідером стають у процесі навчання, професійної соціалізації, упродовж всього життя. А щодо

того, чи й справді лідерами народжуються, то про це сперечатимуться покоління науковців, які, як наслідок, ставитимуть все нові й нові питання.

Література

1. Bass B. Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications / Bernard M. Bass, Ralph Melvin Stogdill. – Simon and Schuster, 1990. – 1182 p.

2. Gardner, J. W. On leadership. / J. W. Gardner // New York, NY: The Free Press, 1990.

3. Growing leaders: Grow Tomorrow`s Leaders Today. [Electronic Resource] URL : <http://growingleaders.com/blog/four-lost-qualities-must-build-students-today/>

4. Gupta A. Leadership in a Fast-Paced World: An Interview with Ken Blanchard / Ashok Gupta // Mid-American Journal of Business. – Vol. 20, N. 1. – P. 7-11.

5. Leslie J. B. The Leadership GAP : What you need, and don`t have, when it comes to leadership talent / Jean B. Leslie // Center for Creative Leadership [Electronic Resource] URL : <http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/leadershipGap.pdf>

6. Lussier R. Management Fundamentals: Concepts, Applications, Skill Development / Robert Lussier. – Stamford : Cengage Learning, 2011. – 608 p.

7. Rowley T. J. When Will Stakeholder Groups Act? An Interest- and Identity-Based Model of Stakeholder Group Mobilization / Timothy J. Rowley and Mihnea Moldoveanu // The Academy of Management Review. – 2003. – Vol. 28, N. 2. – P. 204-219.

8. Беніс У Як стають лідерами: менеджмент нового покоління / Роберт Дж. Томас, Уорен Беніс [перекл. з англ.] – М. : Вільямс, 2006. – 208с.

(BASED ON EXPERIENCE GAINED DURING POST-DOC MOBILITY
PROGRAM IN PORTO UNIVERSITY, PORTUGAL)

Piontkovska T.O.

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

Grammar is central to the teaching and learning of languages. It is also one of the most difficult aspects of language to teach well.

Many people, including language teachers, hear the word "grammar" and think of a fixed set of word forms and rules of usage. They associate "good" grammar with the prestige forms of the language, such as those used in writing and in formal oral presentations, and "bad" or "no" grammar with the language used in everyday conversation or used by speakers of nonprestige forms.

To our mind in Teachers Training Universities grammar should be taught from several perspectives. We will try to clear these perspectives on the example of our experience gained during post-doc mobility program in Porto University.

Studying the curriculum in Porto University we found out that there is no separate clear course based on teaching grammar. Students, combined into groups according to their general knowledge of language, have different grammatical background. Mostly it depends on their secondary education, school curriculum and teacher's preferences. Some of them studied grammar through explaining the forms and rules and then drilling on them. Such students can produce correct forms on exercises and tests, but consistently make errors when they try to use the language in context.

The second group of students has very elementary grammatical knowledge. Their language teachers, influenced by recent theoretical work on the difference between language learning and language acquisition, tended not to teach grammar at all. Believing that children acquire their first language without overt grammar instruction, they expected students to learn their second language the same way. They assumed that students will absorb grammar rules as they hear, read, and use the language in communication activities.

Taking into account different grammatical background of their students, teachers in Porto University teach grammar in a traditional deductive way, but not as a separate course, but as a logical part of English practice classes. In general, the whole foreign language education is based on a coursebook “Global English”, which is enough to develop good communicative skills. The coursebook proposes active and interesting training of listening, writing and reading, but grammar, traditionally, is taught as an abstract system and is based on usual drilling.

We should also mention that there is no habit to control students learning every lesson. Students are not supposed to learn rules by heart and present next lesson to get a mark. All grammar training is done during the lesson, and even if they have something to do at home, nobody will check your personal effort. All system is based on test evaluative principle; the work between tests is students’ personal responsibility and desire. For this reason, grammar classes look more like training to use words and structures in well-known context than teaching to use grammar in general. Grammar tests also include only familiar patterns; nothing out of trained context will be included.

Some students have additional grammatical training during the course “English Linguistics”. When we saw the course in the curriculum we expected to have the introduction to language theory. In reality, English Linguistics has very practical grammar character. It happened, because this course is obligatory for students of different specialities, which very often have little connection to philology. So, students have low motivation and are not interested in the subject at all. For this reason, it is better to give students knowledge which they can use in communication than to speak about something, which will be a “dead burden” in their educational background.

As we can see, in Porto University the teacher is facilitating students to do their own learning rather than using the 'top down' approach of dictating rules to the class. While it is imperative that students learn the rules and forms of grammar, this is not an effective method of teaching grammar, they think. It tends to result in a classroom full of bored and uninterested students who know how to produce

excellent results in exercises and on tests, but fail badly at using the language in contextual situations.

БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ – 15 ЛЕТ

Поляков В.М.

ГБОУ ВПО Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, г. Княгинино, Россия

Необходимость реформирования систем высшего образования европейских стран была обусловлена, в первую очередь, тем, что европейское высшее образование стало неконкурентоспособным и менее «привлекательным» по сравнению с американским.

Попытки совершенствования европейского образования по единым стандартам начались с 1957 года, когда было подписано Римское соглашение. В последующие годы процесс европейской интеграции в сфере высшего образования во многих странах перешел с университетского на государственный уровень.

Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу через 4 года после его начала - в сентябре 2003 года, когда на конференции Министров в Берлине тогдашний министр образования РФ В.М. Филиппов подписал принятый на этой встрече документ, который назывался «Коммюнике Конференции министров, отвечающих за высшее образование».

27 октября 2007 года в России вступил в силу закон, согласно которому высшее образование в России должно быть разделено на две ступени: бакалавриат и магистратуру.

Переломным моментом в ходе реализации требований Болонской декларации в российской системе высшего образования можно считать введение с 1 сентября 2010 года новых Государственных образовательных стандартов (так называемых ФГОС третьего поколения). В них предусмотрено формулирование требований к результатам освоения ООП в рамках компетентного подхода в виде перечней так называемых общекультурных компетенций (ОК) и профессиональных компетенций (ПК),

а также использование системы переводных зачетных единиц ECTS (кредитов) для оценки трудоемкости основных образовательных программ (ООП) и учебной деятельности студентов. 1 кредит принят равным 36 академическим часам по 45 мин. (или 27 астрономическим часам). Число зачетных единиц в учебном плане за год должно быть равно 60 (если говорить точнее, не должно быть меньше 60). Суммарная трудоемкость подготовки бакалавра задана равной 240 зачетным единицам, магистра – 120 зачетным единицам, специалиста – 300 зачетным единицам.

В новых образовательных стандартах заложены высокие требования к квалификации преподавательского состава; в частности, для реализации программ бакалавриата количество преподавателей с учеными степенями и званиями должно составлять не менее 50%, а число докторов наук должно быть не ниже 8%.

Можно условно считать, что введение ФГОС третьего поколения в системе высшего образования России совпало по времени с началом второго этапа Болонского процесса. В настоящее время в подавляющем большинстве вузов России используется двухуровневая система обучения (бакалавр-магистр); не следует, однако, забывать о том, что в системе высшего образования России сохранена квалификация «специалист»; аналогичная квалификация существует и в некоторых других странах, например, в Германии («Diplomabschluss»).

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ У США

Пономаренко О. В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Лідерський компонент підготовки сучасного вчителя як основна рушійна сила його професійного та особистісного розвитку посідає провідне місце в системі педагогічної освіти США.

Першим педагогічним підходом, на якому базується процес формування лідерських якостей, є теорія соціального навчання (Social Learning Theory). Основною тезою цієї теорії є твердження про те, що люди навчаються одне у одного завдяки спостереженню, імітації та моделюванню, застосовуючи при цьому механізми уваги, пам'яті та мотивації. В межах цієї теорії використовуються такі методи формування лідерських якостей, як робота з біографією (biography critique) та аналіз діяльності лідера (a leader analysis activity).

Іншим теоретичним підходом, який використовується у США для формування лідерських якостей майбутніх учителів, є теорія кооперативного навчання, тобто навчання, ґрунтованого на співпраці. Цей підхід, в свою чергу, лежить в основі конструктивізму, згідно якого навчання відбувається через соціальну взаємодію, а співпраця є необхідною умовою набуття навичок мислення вищого порядку. При цьому навчання може розглядатися як соціально-діалогічний процес. Існує ціла низка методів у межах теорії кооперативного навчання, які активно використовуються в університетах США для формування лідерських якостей майбутніх учителів. Серед інших варто зазначити такі: метод кейсів (case studies), методи проблемного навчання (problem-based learning), групові презентації (group presentations), метод "пілка" (jigsaw group projects), панельні дискусії (panel discussions), дебати (debates), рольові ігри (role playing), мікровикладання (microteaching) та ін.

Ключовим елементом використання кооперативного навчання є рефлексія, яка дозволяє студентам остаточно усвідомити свій навчальний досвід. До того ж рефлексійне навчання (reflective learning) є одним з педагогічних підходів до формування лідерських якостей майбутніх учителів.

За теорією емпіричного навчання (experiential learning theory) Девіда Колба, навчання відбувається в такі чотири етапи: досвід (concrete experience), рефлексія (reflective observation), теорія (abstract

conceptualization) та застосування (active experimentation). Іншими словами, студентам потрібно перетворити те, що вони пережили, через рефлексію у теорію, а потім застосувати її у нових ситуаціях. При цьому рефлексія є ключовим компонентом саме формування лідерства, тому що це процес, який змушує студентів засвоювати свій досвід. Ефективним способом стимулювання процесу рефлексії вважається письмо, тому для формування лідерських якостей майбутніх учителів використовують такі методи рефлексійної роботи, як написання автобіографії (autobiography writing), рефлексійних робіт (reflection paper), розробку індивідуального плану лідерського (personal leadership development plan) або професійного розвитку (professional development plan) тощо.

Вища освіта США, в тому числі і педагогічна, зорієнтована як на виховання особистості лідера як суб'єкта групового процесу, так і на формування лідерства як процесу соціального діалогу між лідером та групою. Таке формування є ефективним за умови, якщо воно відбувається у діалектичній єдності.

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПІ ТА УКРАЇНІ

Постригач Н.О.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Процес усвідомлення нової сутності учительської професії, як і реформування педагогічної освіти відбувається у європейських країнах різними темпами, має суттєві специфічні особливості. Однак, розробка єдиних стандартів якості педагогічної освіти, професійного розвитку та педагогічної діяльності є запорукою того, що всі національні освітні системи рухаються у напрямі все більшої відповідності діяльності вчителя актуальним потребам суспільного життя національних держав та Європейського регіону в цілому.

Як і в будь-якій іншій сучасній професії, вчителі зобов'язані розширювати межі своїх професійних знань за допомогою практики, проведення досліджень, а також через систематичну участь у безпосередньому професійному розвитку від початку й до кінця своєї кар'єри. Системи освіти та підготовки кадрів країн ЄС повинні забезпечити вчителям ці можливості. З цією метою Міністри освіти країн ЄС взяли на себе відповідальність розробки політики з питань педагогічної освіти. Було відзначено необхідність кращої координації різних напрямів педагогічної освіти, підвищення стимулів для вчителів щодо удосконалення професійних навичок упродовж життя, забезпечення відповідності освітніх послуг потребам навчання з точки зору їх кількості та якості.

На окрему та пильну увагу заслуговують розроблені державами-членами напрями освітньої політики:

1) континуум педагогічної освіти – забезпечення початкової освіти для вчителів, кар'єрне зростання та подальший професійний, скоординований, послідовний, гарантованої якості розвиток; 2) професійні цінності – заохочення вчителів до практичної діяльності, наукових досліджень, розробки нових знань та іновацій; 3) привабливість професії – можливість кар'єрного зростання, збереження максимальної якості шкільної освіти; 4) кваліфікаційні вимоги до підготовки–забезпечення вчителів певною кваліфікацією; 5) підтримка вчителів – забезпечення підтримки вчителям на початку їхньої професійної кар'єри, наставницької підтримки, заохочення до набуття нового знання, навички та компетенції через формальне, неформальне та інформальне навчання, у тому числі за програмами обміну й закордоном, підтримка мобільності викладацького складу; 6) школа лідерства: забезпечення можливості вчителям виконувати рівні функції, доступу до якісного навчання щодо управління та керівництва школою.

З огляду на вищезначене, вітчизняний науковець Т. Л. Полякова зазначає, що ключові проблеми стосовно професійного розвитку майбутніх вчителів іноземної мови в Європі та в Україні мають багато спільного та

відмінного. Насамперед, більше уваги приділяється становленню та розвитку професійної індивідуальності вчителя. Багато в чому збігаються вимоги до знань та розумінь базових положень викладання іноземної мови, професійно-орієнтованих стратегій і вмінь. Узгодженість кроків щодо модернізації підготовки учителів іноземних мов виявляється і в інтеграції вивчення академічних дисципліні з практичним досвідом викладання; ретельному укладенні змісту програми підготовки вчителя та змісту стажування; у спрямованості на вдосконалення фахових умінь вчителя іноземної мови; у забезпеченні неперервної освіти викладачів іноземної мови.

Разом із тим в організації професійного розвитку учителів іноземної мови простежуються певні відмінності (відсутність в українській системі освіти такої складової, як робота студента під керівництвом ментора-наставника; відсутність системи зв'язків із зарубіжними партнерами; майже повна відсутність організації стажування майбутніх учителів іноземної мови у країнах, мови яких вивчаються тощо).

Отже, підсумовуючи вище означене, можна стверджувати, що ефективність процесу модернізації професійного розвитку учителів іноземних мов значною мірою залежатиме від чіткого і виваженого формування змісту підготовки вчителя іноземної мови, кваліфікованого й вдалого застосування інноваційних технологій у процесі його професійного розвитку, рівня успішності реалізації професійних ролей та завдань, визначених європейськими та українськими педагогами.

ПРОВІДНІ НАПРЯМИ КОМПАРАТИВНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

Пуховська Л.П.

Для позначення професійного розвитку вчителів (ПРВ) у світовій науковій літературі використовуються різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human

resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), ціложиттєва освіта (lifelong learning), інші. В зв'язку з тим, що зміст цих термінів частково збігається, вони тлумачаться авторами по-різному.

В широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі. В більш конкретизованих тлумаченнях професійний розвиток вчителя визначається як зростання його професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання. Таке визначення вніс у науковий обіг А.Глеттхорн (1, с. 41) і воно стало базовим у кінці минулого століття. Вже тоді вчені відзначали, що професійний розвиток включає формальний досвід, який отримується вчителем шляхом наставництва, відвідування професійних семінарів, майстерень тощо, а також неформальний досвід, такий як читання професійної літератури, перегляд педагогічних передач та ін. За цією концепцією професійний розвиток вчителів є ширшим поняттям, аніж кар'єрний розвиток, що відбувається «в результаті руху вчителя по кар'єрним щаблям в професії», а також ширшим від поняття розвитку персоналу, яке, за визначенням А.Глеттхорна, включає “забезпечення вчителів організованими програмами підвищення кваліфікації” (1, с. 41).

Найбільш наближеним до нашого розуміння є визначення, запропоноване англійським вченим С.Дей: “Професійний розвиток включає весь природній навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь вчителю, групі вчителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на піднятті якості шкільної освіти. Це – процес, в ході якого вчитель самостійно, або разом із своїми колегами переглядає, оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральних цілей викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя” (2, с. 4).

Такі підходи до професійного розвитку почали пов'язувати з “новим іміджем” педагогічної праці, “ новою моделлю” педагогічної освіти, “революцією” в освіті тощо.

Необхідно відзначити, що напрацьовані за останні десятиріччя дослідження містять мало доказів впливу професійного розвитку вчителів на політику і практику їх діяльності. При цьому активно описуються або схеми, або програми професійного розвитку вчителів, які широко запроваджуються в світі. Тому у сучасних роботах наголошується на гострій необхідності зміцнення основи знань з цієї проблеми. З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б.Авалос, Р.Болам, П.Хрісті, М.Дадс, Х.Дей, Дж.Елліотт, С. Граундворте-Сміт, С.Градї, К.Харлеу, А.Харріс, Г.Келчтерманс, Г.Ліндсей, Ф.МакМахон, Д.Мюїджіс, А.Пенні, Дж.Робінсон, Дж.Сакса, С.Шугруе, В.Тріпп, Дж.Літл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» (3). Про високу актуальність цієї праці свідчить те, що вона двічі перевидавалась (2004, 2008, 2009), ставши одним із найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку педагогів у світовому педагогічному просторі.

Обґрунтовуючи завдання порівняльної педагогіки щодо нарощення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів, вчені-компаративісти прогнозують актуальні напрями та наголоси в сучасних дослідженнях. По-перше, це нагальна потреба в тому, щоб *дослідження неперервного професійного розвитку вчителів пов'язувались якомога тісніше з процесом та результатами навчання учнів*. В абсолютній більшості досліджень ця проблема розглядається лише крізь призму вчителів, їх розумінь, ставлень, навчання і діяльності. Провідною причиною цього, на думку Т.Гаскей, є «могутній, динамічний вплив контекстів, який унеможливорює об'єктивні судження про елементи

програм професійного розвитку». Вчений пропонує п'ять рівнів збору даних для дослідження: реакція учасників непевного професійного розвитку на цю проблему; навчання учасників; інституційна підтримка і зміни; використання учасниками нових знань і умінь; результати навчання учнів [3, с. 53]. Хоча зрозуміло, що професійний розвиток вчителів лише побічно впливає на результати навчання учнів (Х.Сілінс, П.Хеллінгер, інші).

По-друге, серйозною проблемою є те, що на відміну від досліджень в природничих науках, *поле професійного розвитку за останні тридцять років відбиває лише частину потенціалу накопичених знань з переважним наголосом на численних розвідках щодо вступу вчителів у професію*. Лише зовсім недавно з'явився перший міжнародний огляд робіт з проблеми професійного розвитку вчителів, підготовлений в Міжнародному Інституті Планування Освіти ЮНЕСКО. Для того, щоб оцінити корисність різних методологій – оцінки навчальних досягнень, процесу оцінювання, економіки оцінювання, методів, потреб в оцінюванні тощо - потрібно здійснювати такі систематичні огляди досліджень у сфері професійного розвитку вчителів.

По-третє, потребує *прояснення ролі теорії, з одного боку, та практики, з іншого, у професійному розвитку вчителів*. Автори багатьох досліджень переконані, теоретичне підґрунтя в дослідженні даної проблеми виводиться з соціальних наук. Це очевидно, коли мова йде про проблеми оцінювання, або аналіз політики тощо. Проте викликає сумніви стосовно використання цієї методології стосовно практики професійного розвитку вчителів (Г.Ходгкінсон, С.Аргуріс, інші).

По-четверте, існує стратегічна необхідність *покращення міжнародної та національних інформаційних баз даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів*. В сучасних умовах існує обмаль інформації про масштаби поширення цього соціопедагогічного феномена, зокрема, про те, як фінансується неперервний професійний

розвиток вчителів, яка кількість курсів, який їх зміст, які заклади надають ці послуги і як проводяться курси тощо. В абсолютній більшості країн немає організації, яка б моніторила цю проблему на державному рівні. Тому й не дивно, що немає адекватної міжнародної бази даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів.

По-п'яте, потребують *вдосконалення власне порівняльні дослідження щодо неперервного професійного розвитку вчителів*. Зокрема, вони мають «вмонтовуватися» в контекст обґрунтування тенденцій розвитку освіти в цілому. Поки що є дуже мало досліджень, які б зв'язували проблему професійного розвитку вчителів з проблемою управління людськими ресурсами, професійною психологією, неперервним розвитком фахівців інших професій (Х.Томлінсон). Важливим напрямом розвитку порівняльних досліджень є вивчення, аналіз і порівняння досвіду як розвинених країн, так і країн, що розвиваються. Деякі підходи можуть бути унікальними, тобто притаманними лише одній країні, або групі країн. Разом з тим, можуть бути спільні тенденції розвитку, використовувані методи, технології тощо, які притаманні всім країнам. Як вірно наголошує Т.Гаскей, ігнорування впливу контекстних чинників є принциповою перешкодою на шляху до відкриття закономірностей і принципів професійного розвитку фахівців [3, с. 55]. Він рекомендує не шукати якихось спільних абстрактних елементів, а зосереджуватися на оптимальних контекстних характеристиках, таких як використання інформаційних технологій, управління освітою тощо.

Для українських дослідників-компаративістів проблема професійного розвитку вчителів є новою. Побіжно вона досліджувалась в контексті проблеми підвищення кваліфікації вчителів. В умовах входження України у європейський і світовий науковий простори необхідно, щоб порівняльна педагогіка як наукова галузь, посіла належне місце в структурі наук про людину, а порівняльні дослідження з проблеми професійного розвитку отримали пріоритетність і цільову підтримку.

Література

1. Glatthorn A. Teacher development: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education [ed. by L. Anderson]. – L.: Pergamon Press, 1995.
2. Day S. Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning. – L.: Falmer Press, 1999.
3. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers [ed. by C. Day, J. Sachs]. – L.: Open University Press, 2009.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Свиридюк О.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Сьогодні висуває перед освітою складне завдання підготовки вчителя до праці в умовах багатонаціонального й полікультурного середовища, формування умінь спілкуватися та співпрацювати з представниками різних національностей. Потенціал полікультурної освіти полягає, поряд з розвитком особистої національної культури, у забезпеченні умов для сприйняття, розуміння й поцінування майбутніми вчителями своєрідності інших культур, виховання їх на засадах миру й поваги до інших індивідів та етносів, подолання ворожості до іноземців і викорінення існуючих культурних стереотипів. Основною метою полікультурної освіти, на думку українських вчених, є «формування нового менталітету, усвідомлення багатокультурної перспективи розвитку людського суспільства, розуміння, визнання і забезпечення прав різних культур на існування і як автономних одиниць, і як комплексу єднання, що роблять внесок у розвиток загальнолюдської культури» [1, с. 163]. Одним із важливих завдань полікультурної освіти є підготовка вчителів до роботи в полікультурному середовищі.

Варто зазначити, що сучасна система педагогічної освіти Канади – це різнопланова, але добре налагоджена галузь. Педагогічні факультети є в кожній провінції. Полікультурна підготовка вчителів здійснюється майже в

п'ятдесяти університетах країни. Аналіз університетських педагогічних програм засвідчує велику кількість курсів із мультикультуралізма та полікультурної освіти. А педагогічний склад шкіл відображає суспільство з усією багатобарвністю національностей.

Основні завдання полікультурної освіти майбутнього вчителя можна окреслити як: оволодіння студентами знаннями про культурне розмаїття світу; формування уявлень про культурні відмінності як джерело суспільного прогресу та самовдосконалення; виховання поважного ставлення вихованця до рідної культури; стимулювання пізнавального інтересу до інших культур; розвиток знань, умінь і навичок міжкультурного спілкування.

Типи полікультурної підготовки вчителів відрізняються відповідно до визначених цілей. Навчання культурно-різноманітних студентів - розвинути навички необхідні для асиміляції в домінуючу культурну течію та допомогти їм протистояти несправедливості і пригніченню. Освіта про культурний плюралізм з метою сприяння кроскультурного розуміння та поваги до культурного різноманіття. Освіта для культурного плюралізму, з метою збереження культури, посилення етнічної ідентичності, заохочення соціальної і політичної участі груп, меншин зорієнтованих на загальний шкільний досвід відносно питань різноманітності. Бікультурна освіта, як допомога полікультурним студентам ознайомитись з мовою та навичками, які потрібні в домінуючій культурі, при цьому підтримуючи та утримуючи їх власну культуру. Мультикультурність – нормальний людський досвід через який студенти навчаються, як функціонувати в багатокультурному контексті полікультурного середовища. Іншими словами пригнічення і стереотипи в навчанні представлені для сприяння міжгрупової толерантності, повазі і гармонії [2].

Варто зазначити, що полікультурна підготовка вчителів по новому переосмислює, запитує, створює нові підходи до включення культурної різноманітності в зміст історії, культури та ідеології.

Література

1. Ткачова О.О. Полікультурна освіта як фактор формування толерантності особистості / О.О. Ткачова. – Луганськ, 2005.

2. Sleeter C. Making Choices for Multicultural Education / C. Sleeter. – Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1988.

ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ, ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Скрипник А.В.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Помітною тенденцією початку ХХІ століття стало відокремлення сім'ї від батьківства. Насамперед воно проявляється у значному збільшенні дітей-сиріт, а також соціальних сиріт. Феномен соціального сирітства має в кожному суспільстві негативні юридичні наслідки, так як порушується конституційне право дитини на сімейне виховання та батьківське піклування.

Тому в центрі державницьких інтересів більшості країн світу, в т.ч. й США та України, перебуває діяльність соціальних інститутів, спрямована на створення таких форм соціального виховання і утримання дітей, позбавлених батьківського піклування, які найбільшою мірою могли б компенсувати їм відсутність біологічної сім'ї.

Насамперед зауважимо, що, в соціальній політиці США категорія дітей, позбавлених батьківського піклування, розглядається, як і в Україні, в площині соціального сирітства.

Як свідчать наукові доробки американських та вітчизняних дослідників, *соціальне сирітство* – явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини [2].

У зв'язку з таким поглядом, діти, позбавлені батьківського піклування, мають статус соціальних сиріт.

Потрібно відзначити, що в науці і на практиці виділяють два види сирітства – *повне сирітство*, коли з тих чи інших причин у дитини відсутні

біологічні батьки, і *соціальне сирітство*, коли число безпритульних дітей поповнюється із родин, в яких батьки не займаються вихованням своєї дитини. Визначення «соціальне» означає те, що саме суспільство винне у відсутності достатніх матеріальних, фінансових і загальних соціальних умов для виконання кожною родиною своїх обов'язків.

У різних формах воно існує як у США, так і в Україні. В обох країнах соціальне сирітство розглядається як «соціальне явище, спричинене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини» [1 с.102]

Основними причинами, через які діти залишаються без батьківського піклування, і стають соціальними сиротами є такі: позбавлення батьків батьківських прав; ухилення батьків, а також офіційна відмова від утримання та виховання дітей; відмежування дітей від батьків; фізична відсутність батьків. [3].

Надзвичайна увага вітчизняних та зарубіжних дослідників до дітей, позбавлених батьківського піклування. пояснюється великою кількістю дітей цієї категорії і демократичне суспільство не може нівелювати проблеми, пов'язані з цим.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Ольга Володимирівна Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с., с. 102.
2. Коваленко О.О. Соціальне сирітство як соціокультурний феномен, Clutton-Brock T. H. The Evolution of Parental Care, Osvold E. Programming Guidance for Children Deprived.
3. Соціальне становлення дитини у прийомній сім'ї : соціальний супровід : Навч.-метод. посіб. / [Л. С. Волинець, А. Й. Капська, Н. М. Комарова та ін.; Ред. А. М. Михайлян]. – К., 2000. – 127 с., с. 7 – 8.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ З ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН (АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД)

Сливка В.П.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Оцінювання є невід'ємною частиною успішного навчального процесу, виконуючи свої основні функції, а саме, здійснення контролю та самоконтролю в процесі навчання, та суміжні: організаційно-пізнавальну, стимулююче-мотиваційну та регулюючу [1, с. 284].

Методи оцінювання навчальних досягнень учнів базуються на принципах, підходах та основних положеннях оцінювання і чітко пов'язуються американськими науковцями з навчальною метою та завданням. Саме від навчальної мети залежить вибір методу оцінювання, незалежно від дисципліни, що викладається, однак сам метод може бути частково адаптованим з урахуванням особливостей навчального предмету.

Оцінювання в філологічних дисциплінах, як і в будь-яких інших, являє собою складний та багатогранний процес. Це пов'язане з тим, що серед американських дослідників відсутнє єдине визначення поняття мови. Наприклад, Блум Л. підкреслює її комунікативний аспект [2, с. 249], в той час як Менюк акцентує увагу на її структурному компоненті [3, с. 15]. Однак їх визначення мови характеризуються чотирма спільними компонентами:

- 1) мова являє собою певні символи, що відображають людську діяльність, отже необхідно враховувати їх обсяг (лексичний компонент);
- 2) комбінації символів передають певне значення, однак треба враховувати правила цих комбінацій (граматичний компонент);
- 3) усне мовлення базується на продукуванні звуків, з чого випливає необхідність оцінювати набір фонем, якими володіє учень/студент (звуковий компонент);
- 4) спілкування має внутрішньо-особистісні характеристики, які не завжди прямо пов'язані з лінгвістичним кодом, що зобов'язує оцінювати використання мови в тих чи інших умовах (прагматичний компонент).

Незважаючи на чисельні визначення поняття мови, існує погодження, що основними компонентами мови є фонологія, морфологія, синтаксис та семантика в поєднанні з прагматикою, яка розуміється як «правила використання мови в певному контексті» [4].

Іншим важливим питанням у філології є розуміння того, що будь-яке спілкування поєднує в собі сприйняття та продукування повідомлень, тому в процесі оцінювальної діяльності слід зважати на відмінності, що існують між рецептивним та продуктивним мовленням. Хоча вони є дуже взаємопов'язаними і продуктивне мовлення базується значною мірою на рецептивному, серед американських лінгвістів існує досить суперечливе розуміння щодо меж, на які рецептивне мовлення випереджає продуктивне [5, с. 284].

Для ефективного та дієвого оцінювання в філології необхідно акцентувати увагу на всіх компонентах мови з урахуванням виду мовленнєвої діяльності.

Поєднання формальних та неформальних методів педагогічного оцінювання дає повну картину ефективності навчального процесу з філологічних дисциплін.

Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Bloom L. Language Development / L. Bloom // Review of Child Development Research. – Chicago: University of Chicago Press, 1975. – Vol. 4.
3. Menyuk P. The Development of Speech / P. Menyuk. – Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1972.
4. Van Hattum R. J. Communication Disorders: An Introduction / R. J. Van Hattum. – New York: Macmillan, 1980.
5. Witt J.C. Assessment of Children. Fundamental Methods and Practices / Joseph C. Witt, Stephen N. Elliot, Jack J. Kramer, Frank M. Gresham. – Brown&Benchmark Publishers, 1980.

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ МОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ушакова Л.І.

Чернігівський національний педагогічний університет

імені Т.Г.Шевченка

Сучасне полікультурне суспільство потребує високоосвіченої багатомовної полікультурної особистості. Серед основних стратегій удосконалення змісту мовної освіти пріоритетним є впровадження культурологічного підходу до навчання мови, який передбачає тісну взаємодію мови і культури її носіїв. Такий пріоритет державної політики знайшов своє відображення і в іншомовній освіті. Відповідно до нової парадигми, метою вивчення іноземної мови є культура її носіїв, сама ж мова є засобом навчання. Така зміна пріоритетів вимагає пошуку нових стратегій у змісті професійної підготовки вчителя іноземних мов, оскільки саме він буде формувати в учнів полікультурну особистість, розкривати культурні явища, пов'язані з певними лексичними і граматичними знаками, співвідносити їх з адекватними явищами рідної культури, створювати при цьому діалог культур і бути його єднальною ланкою. Саме тому інтегроване навчання мови і культури має бути невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов.

Останнім часом ідея взаємопов'язаного вивчення мови і культури активно розвивається у рамках нової лінгвістичної галузі – лінгвокультурології, яка вивчає особливості вияву в мові культури народу. Предметом дослідження лінгвокультурології є культурні цінності, закріплені у відповідній мові вербальними засобами, а також мовна поведінка. Єдність мовного і позамовного (культурного) змісту виражена у маркованих мовних засобах різних рівнів: лексиці, міфологізованих мовних одиницях (обряди і повір'я, ритуали і звичаї, закріплені в мові), фразеологізмах; еталонах, стереотипах, символах; метафорах і образах мови. Зрозуміло, що без

достатнього володіння цим аспектом іншомовної культури неможливо досягти успіху в міжкультурній комунікації.

Результатом навчання іноземної мови на засадах культурологічного підходу є формування міжкультурної комунікативної компетентності - здатність особистості успішно й адекватно спілкуватися іноземною мовою в ситуаціях міжкультурного спілкування. Структура міжкультурної комунікативної компетентності охоплює такі компоненти: лінгвістичний, соціолінгвістичний, соціокультурний, соціальний, дискурсивний, стратегічний. Аналіз змісту компонентів міжкультурної комунікативної компетентності показав наявність лінгвокультурологічного аспекту у кожному із зазначених компонентів.

Деякі науковці, зважаючи на значимість лінгвокультурологічної інформації, виділяють відповідну компетентність, що представляє собою систему знань про культуру, втілену в певній національній мові і сукупність спеціальних умінь по оперуванню цими знаннями в практичній діяльності. Формування лінгвокультурологічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов забезпечує лінгвокультурологічний підхід до навчання іноземної мови. У рамках лінгвокультурологічного підходу подання матеріалу відбувається за принципом від культурної одиниці, а не від мовної одиниці, тобто: мета – культура, мова – засіб.

Отже, під лінгвокультурологічним компонентом мовної освіти ми розуміємо лінгвокультурологічний підхід, в результаті якого формується лінгвокультурологічна компетентність, що є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх учителів іноземних мов. Формування лінгвокультурологічного компоненту носить інтеграційний комплексний характер, оскільки здійснюється як у процесі вивчення рідної та іноземних мов, так і спеціальних курсів, які містять інформацію про культурні цінності спільноти країни, мова якої вивчається.

ІННОВАЦІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ КРАЇН КАВКАЗЬКОГО РЕГІОНУ (АЗЕРБАЙДЖАН, ВІРМЕНІЯ, ГРУЗІЯ)

Федорчук І.В.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Стрімкі соціальні трансформації, багатоманітні зміни в освітньому середовищі відбиваються на педагогічній науці, актуалізуючи необхідність пошуку нових механізмів вдосконалення системи освіти взагалі та підготовки педагогічних кадрів зокрема. Запровадження інноваційних практик позиціонується міжнародною спільнотою як рішучий крок у досягненні високих результатів в освіті XXI століття. Особливої уваги в цьому контексті заслуговує досвід країн Кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія), де в умовах модернізації всіх ланок освіти, використання інновацій в цій сфері сприймається як дієвий інструмент розвитку освітнього сектора.

Аналіз сучасних інноваційних практик в сфері педагогічної освіти в Азербайджані, Вірменії та Грузії дозволяє виокремити спільні для цих країн напрями розвитку та використання інноваційних підходів у вдосконаленні системи підготовки майбутніх вчителів, а саме: застосування інтерактивних методів роботи зі студентами, розроблення електронних методичних матеріалів, використання ІКТ у навчальному процесі, створення національних центрів та асоціацій на підтримку розвитку інновацій в освіті, залучення міжнародного досвіду у запровадженні кредитно-модульної системи, розвитку мобільності тощо.

Як показало наше дослідження, кожна з досліджуваних країн має власні напрацювання у сфері розвитку та запровадження інноваційних практик з метою вдосконалення педагогічної освіти. Так, в Азербайджані основними досягненнями в цьому напрямі вважається модернізація навчальних планів та програм, перехід на нову модель підготовки педагогічних кадрів, що базується на підготовці вчителя не лише як предметника, а і як менеджера навчального процесу. На підтримку інновацій

в освіті виступають такі недержавні організації як Національний центр інновацій в освіті, Асоціація досліджень та освітніх мереж Азербайджану. Серед інших інноваційних практик можна також відмітити створення законодавчого підґрунтя для підтримки використання ІКТ в навчанні.

Прикладом освітніх інновацій у Вірменії може слугувати діяльність навчального комплексу «Мхітар Себастаци», де успішно реалізуються такі програми як «Інновації та новітні методи в освіті», «Використання ІКТ в освіті», «Оцінювання: нові підходи» та інші. Он-лайн мережа «Три гранати» об'єднує студентів та вчителів Вірменії, створюючи платформу для співпраці та подальшого професійного розвитку.

Серед числа інновацій у сфері освіти Грузії особливий інтерес становить ініціатива Міністерства освіти і науки країни щодо запровадження ІКТ у навчальний процес на всіх освітніх рівнях, що потребує додаткового оснащення комп'ютерною технікою навчальних закладів та підготовки вчителів до її використання.

Проте поряд з позитивним досвідом запровадження освітніх інновацій в педагогічну освіту в ході нашого дослідження були виявлені такі перешкоди в сфері інноваційної діяльності в цих країнах: недостатня фінансова підтримка заходів щодо поширення інноваційних практик (Азербайджан, Вірменія); стереотипне мислення деяких вчителів, керівників шкіл, батьків (Вірменія); низький рівень мотивації вчителів щодо використання інновацій в навчальному процесі (Азербайджан, Вірменія, Грузія) та інші.

Проаналізувавши інноваційні практики в сфері освіти вчителів країн Кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія), ми дійшли висновку, що процес модернізації системи підготовки педагогів характеризується поступовим переходом цих держав до сучасної, динамічної та інноваційної системи педагогічної освіти, що постійно розвивається.

США: ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДОСВІДЧЕНИХ ВЧИТЕЛІВ

Упродовж останніх десятиріч у США склалася система неперервної освіти і розвитку вчителів (continuum of life-long professional education and development): базова підготовка вчителів у закладах педагогічної освіти – введення до професії і ліцензування молодого вчителя (induction into the profession) – подальший розвиток працюючого вчителя (on-going professional development) – сертифікація досвідчених вчителів-ветеранів на найвищому рівні (advanced certification).

Сертифікація досвідчених вчителів проводиться за стандартами Національної ради стандартів професійного викладання (National Board for Professional Teaching Standard – NBPTS). Для атестації такі вчителі подають пакет матеріалів (portfolio) і документів, які характеризують їхню діяльність за один рік (плани уроків, зразки роботи учнів, відеозаписи уроків, аналіз їхніх уроків зроблений колегами та адміністраторами). Вони також проходять тестування з фахового предмета та педагогіки, які визначають їх здатність розробляти й оцінювати навчальні матеріали [1, с. 29].

Стандарти, розроблені Радою визначають ефективність вчителів:

- 1) високий рівень знань і вмінь з предмета і методів його виконання;
- 2) глибоке знання та вміння використовувати різні навчальні технології;
- 3) глибоке розуміння, як учні вчаться, уміння підтримувати мотивацію, інтерес учнів до навчання;
- 4) ефективність роботи з учнями, незалежно від їх расового, етнічного чи соціального походження, мовних, релігійних та інших відмінностей;
- 5) висока відповідальність, відданість дітям з метою зробити освіту доступною усім учням;
- 6) здатність систематично аналізувати свою роботу і вчитися на власному досвіді, проводити дослідження, вивчаючи досвід колег;
- 7) готовність і вміння співпрацювати з батьками [1, с. 69].

Досвідчені учителі, які пройшли сертифікацію за стандартами Ради, отримують надбавку до заробітної плати, їх у першу чергу призначають наставниками молодих учителів, обирають провідними учителями. Вимоги до сертифікації вчителів-ветеранів високі, тому кількість учителів, які беруть участь у цій атестації порівняно невисока, хоча з кожним роком спостерігається тенденція до її збільшення. Усього на початку ХХІ століття понад 4800 американських учителів мали сертифікати за стандартами.

На нашу думку, досвід організації оцінювання досягнень досвідчених учителів у США вартий уваги українських працівників освіти.

Література

1. What Matters Most: Teaching for America's Future. Report of the National Commission on Teaching and America's Future. – New York: Columbia University. – VII; 151 p.