

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ
ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Ніжин
2013

УДК 811.111.378(075.8)
ББК 81.43.21-923
3-41

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(НДУ ім. М. Гоголя)
Протокол № 3 від 07.11.2013 р.

Редакційна колегія:

Тезікова Світлана Володимирівна – доцент, кандидат педагогічних наук;
Потапенко Сергій Іванович – професор кафедри германської філології, доктор філологічних наук;
Долматова Марина Петрівна – доцент, кандидат педагогічних наук;
Палій Олександр Анатолійович – доцент, кандидат педагогічних наук;
Таран Олена Миколаївна – доцент, кандидат педагогічних наук;
Чувакова Тетяна Григорівна – доцент, кандидат педагогічних наук

Відповідальний редактор:

Чувакова Тетяна Григорівна – доцент, кандидат педагогічних наук

Збірник наукових праць викладачів та студентів факультету іноземних мов / відп. ред. Т. Г. Чувакова. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2013. – 139 с.

До збірника включено наукові праці викладачів кафедр англійської мови та методики викладання, германської філології, німецької мови, прикладної лінгвістики та студентів факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя з актуальних питань германської філології та методики викладання іноземних мов на різних освітніх ступенях.

УДК 811.111.378(075.8)
ББК 81.43.21-923

Матеріали надруковані в авторській редакції. За достовірність фактів, цитат, власних імен, посилань на джерела та інших відомостей відповідають автори публікацій.

© НДУ ім. М. Гоголя, 2013

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| Жилко Н. М., Панова Л. С. Организация самостоятельной работы при обучении иностранному языку студентов языковых факультетов | 5 |
| Халимон І. Й. Текст країнознавчої тематики як засіб формування іншомовної комунікативної компетенції | 10 |
| Харитонов І. К. Маргинальні типи підрядних речень в сучасній англійській мові | 19 |
| Чувакова Т. Г. Відбір та організація матеріалу для навчання техніки читання на початковому етапі | 29 |
| Шевченко С. І., Журавська Л. О. Навчання рецептивних видів іншомовної мовленнєвої діяльності з використанням інтернет-технологій у вищих навчальних закладах | 33 |
| Абрамович А. М. Індивідуальний підхід у навчанні техніки читання англійською мовою на початковому етапі | 41 |
| Волощук І. І. Способи вираження іронії у невербальній комунікації | 44 |
| Гамор С. В. До питання вивчення темпорального компоненту інтонації англійського тексту | 51 |
| Грицай А. М., Колесник І. В. Проектна методика як ефективний засіб організації творчої та навчальної діяльності на заняттях з іноземної мови | 57 |
| Колеснікова Н. О. Індивідуальне читання як складовий компонент самостійної роботи студентів над іноземною мовою | 61 |
| Копенкіна Л. О. Професійна орієнтація учнівської молоді Франції | 66 |
| Терещенко В. Я. Лексико-стилістичні особливості образу героя "втраченого покоління" (на прикладі "По кому подзвін" Е. Хемінгуей) | 76 |
| Шостак Т. Г. Перший клас – початок цікавої подорожі у світ англійської | 80 |
| Баранова К. І. Особливості формування соціокультурної компетенції загальноосвітньої школи за матеріалами підручника А. Несвіт <i>We Learn English 7</i> | 90 |
| Висоцька Ю. В. Формування позитивного мислення учнів з особливими потребами на заняттях гуртка англійської мови | 96 |

| | |
|--|-----|
| Геращенко А. І. Особливості формування лексичної компетенції школярів за підручником О. Карп'юк English 4 | 101 |
| Мищук О. Д. Підготовка учнів загальноосвітніх навчальних закладів до всеукраїнських конкурсів з іноземних мов | 107 |
| Радченко Р. З. Підготовка учнів початкових класів до конкурсів знавців англійської мови | 111 |
| Цупко О. В. Формування соціокультурної компетенції школярів за підручником А.Несвіт <i>We Learn English 5</i> | 117 |
| Чирва М. С. Розвиток критичного мислення школярів на уроках англійської мови | 123 |
| Тезікова С. В., Тимченко Т. М. Дискусійний клуб факультету іноземних мов: традиційний досвід та сучасні виклики | 128 |
| Ролік А. В. Погляди Гоголя на переклад: між ідеалом та реальністю | 133 |

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Жилко Н. Н., Панова Л. С.

У статті йдеться про організацію самостійної роботи студентів мовного факультету. Виокремлюються такі види самостійної роботи студентів: виконання лабораторних робіт з опору на аудіо матеріали; підготовка студентами творчих завдань з використанням Інтернет-ресурсів; підготовка та презентація мультимедійних проєктів з використанням програми PowerPoint.

Ключові слова: самостійна робота, культурно-країнознавча компетенція, Інтернет-ресурси, мультимедійний проєкт.

В статье описывается опыт организации самостоятельной работы студентов языкового вуза. Выделяются такие виды самостоятельной работы студентов: выполнение лабораторных работ в опоре на аудиоматериалы и методические рекомендации к ним; подготовка студентами творческих заданий с использованием Интернет-ресурсов; подготовка и представление мультимедийных проектов с использованием программы PowerPoint.

Ключевые слова: самостоятельная работа, культурно-страноведческая компетенция, Интернет-ресурсы, мультимедийный проект.

The article deals with the organization of students' individual work at faculties of foreign languages. The authors single out the following types of this work: laboratory sessions based on audio materials; creative tasks with the use of Internet-resources; creation and presentation of multimedia projects.

Key words: individual work, cultural-social competence, Internet-resources, multimedia project

Самостоятельная работа студентов – это форма организации учебного процесса, при которой запланированные задания выполняются студентом под методическим руководством преподавателя, но без его непосредственного участия. Именно в процессе этой работы у студента активизируются его творческие возможности, развиваются мышление, умение контроля, самоанализ и самооценка. Все эти качества формируют личность учителя, его индивидуальные качества, что имеет большое значение для развития профессионально-педагогических умений.

Поскольку самостоятельная работа (СР) предполагает максимальную индивидуализацию деятельности каждого студента, она может рассматриваться одновременно и как средство совершенствования творческой индивидуальности, и как способ выявления его творческих возможностей.

Проблема самостоятельной работы всегда находилась в центре внимания методистов, которые едины в оценке роли СР в процессе обучения иностранному языку. Они рассматривают ее как резерв повышения эффективности учебного процесса (Н. Ф. Коряковцева, Р. Мильруд, Г. В. Рогова, Л. З. Якушина, С. В. Калинина, С. Ю. Николаева и др.).

Необходимо отметить, что сегодня существуют различные классификации видов самостоятельной работы. Одни исследователи классифицируют их по целям, другие – по характеру учебных задач, выполняемых обучаемыми в ходе самостоятельных работ, третьи кладут в основу классификации характер учебной деятельности в процессе решения различных задач, в работах четвертых сделаны попытки создать такую классификацию СР, в которой учитывались бы наиболее обобщенные аспекты.

На факультете иностранных языков Нежинского университета имени Н. Гоголя накоплен определенный опыт организации самостоятельной работы студентов в обучении иностранному языку. Мы выделяем три вида самостоятельной работы студентов.

К первому из них относятся лабораторные работы, которые студенты выполняют в опоре на аудиоматериалы и методические рекомендации к ним, подготовленные на кафедре.

Цель самостоятельной работы второго вида – создание предпосылок для творческой деятельности студентов с использованием Интернет-ресурсов. Раз в две недели студенты готовят творческие задания, связанные с тематикой модуля. Они позволяют каждому студенту проявить свою активность, своё творчество. Они связаны с тематикой модуля, а использование Интернет-ресурсов помогает реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Самостоятельная работа 3-го вида представляет собой подготовку студентами мультимедийных проектов, которые завершают каждый модуль.

Рассмотрим каждый вид самостоятельной работы более детально.

Выполнение лабораторных работ

Лабораторные работы для студентов младших курсов (1–2 курсы) нацелены на развитие у них умений аудирования аутентичных англоязычных текстов и совершенствование умений устной и письменной речи на основе этих текстов. Содержание англоязычных текстов для

аудирования соответствует темам Программы. В каждой лабораторной работе содержится 4 текста, представляющие образцы как диалогического, так и монологического говорения, в том числе тексты страноведческого характера.

Работа над каждым текстом проходит такие этапы: а) усвоение лексических единиц, страноведческих реалий, что способствует более полному пониманию текста; б) прослушивание текста; в) самоконтроль и контроль понимания текста, который осуществляется при помощи вопросов, помещенных в методических рекомендациях; г) выполнение устных и письменных коммуникативных упражнений на основе текста. Преподаватель может также отослать студентов к Интернету, чтобы получить более полную информацию, связанную с содержанием текста.

Целью лабораторных работ для старших курсов (3–5 курсы) является совершенствование у студентов умений аудирования, говорения и письма.

Все лабораторные работы имеют идентичную структуру. Сначала включено стихотворение из классической английской и американской поэзии. Далее идет текст риторического характера (речи и выступления политических деятелей и отрывки из известных кинофильмов). Эти два текста имеют своей целью совершенствование их фонетических навыков говорения, развитие у них выразительности речи и формирование основ ораторского мастерства. Известно, что в структуре профессиональной компетенции специалиста по иностранному языку особое место занимает владение выразительными средствами речи, которое является интегративной составляющей системы знаний, умений, навыков профессиональной компетенции. Владение выразительными средствами речи предполагает умение использовать акустико-артикуляционные средства, ритмико-мелодические контуры с целью усиления коммуникативного эффекта в процессе профессиональной деятельности.

Студентам дается задание имитировать речь ораторов и анализировать стилистические и ораторские приемы создания мастерства поэтического или публицистического произведения. Обучение выразительности речи строится на принципах вовлечения студентов в процесс познания сути поэтических и риторических приемов путем мыслительных операций (сравнение, сопоставление, анализ, синтез).

Третья часть работы содержит текст нефабульного характера (non-fiction). Этот текст нацелен на дальнейшее совершенствование умений аудирования, он также способствует развитию у обучающихся культурно-страноведческой компетенции.

Заключительная часть лабораторной работы – это неадаптированный рассказ английского или американского писателя. Контроль понимания

этих текстов осуществляется путем ответов на вопросы, которые помещены в методическом пособии а также другими видами тестирования, принятых в методике обучения иностранному языку.

Подготовка творческих заданий с использованием Интернет-ресурсов

Каждый модуль завершается выступлением студента с докладом по тематике модуля с использованием информации из ресурсов Интернет. Этот завершающий этап работы над модулем может также происходить и в виде коллективных форм работы: экскурсии по родному городу, по Лондону, по университету и его музеям, дискуссия за круглым столом, проведение форума по определенной теме, заседание суда, пресс-конференция, телевизионное ток-шоу, дебаты, диспут.

Преподаватель должен учить студентов ориентироваться в информационных потоках, формировать у студентов самостоятельный поиск нужной информации в Интернете. Сначала необходимо ознакомить их с существующими образовательными сайтами, материалы которых могут быть использованы на младших и старших курсах. Так, например, стоит ознакомить студентов с сайтом [BBC.learningenglish](http://www.bbclearningenglish.com), который включает много рубрик полезных как для младших, так и старших курсов. Студенты 1–2 курсов могут использовать рубрики *Express English*, *6-Minute English*, *English at Work*, *Welcome to London*. Студенты старших курсов могут воспользоваться материалами рубрики *Teacher*. В ней содержится цикл видеуроков, в которых английские идиомы подаются в интересной юмористической форме. Каждая 5-минутная серия включает 3 идиомы, объединенных одной тематикой (например идиомы со словами ‘cat’, ‘dog’, ‘heart’ и т. д.)

Еще один популярный сайт – <http://www.breakingnewsenglish.com>, который помещает короткие сообщения по различным аспектам жизни. Эти материалы подаются в графическом виде и в аудиозаписи и сопровождаются предлагаемым планом работы. Здесь всегда можно найти материалы, связанные с самыми последними событиями в мире.

Подготовка мультимедийных проектов

При завершении модуля, студенты также готовят проекты (в том числе с использованием программы *PowerPoint*). Эти проекты готовятся в группах из 2–3 студентов, что способствует развитию у них умений организовывать работу в группе, взаимопомощь в отборе и организации материала.

При оценивании проекта учитывается как подготовка самого проекта, так и уровень его презентации в аудитории

Проект с использованием программы *PowerPoint* должен соответствовать таким требованиям:

1. Информация на слайдах должна хорошо читаться

Здесь имеют значение такие факторы как выбор цветового решения – соотношение цветов фона слайда и текста, размер и тип шрифта, объем и структурирование информации на слайде.

В учебных презентациях желательно свести текстовую информацию к минимуму. Текст может быть представлен в виде основополагающих моментов сообщения.

2. Выбранные средства визуализации должны быть адекватными содержанию

Информация, которая плохо воспринимается на слух – даты, имена, новые термины, названия – должна быть обязательно представлена на слайдах. Анимационные эффекты должны служить для дозирования информации, привлечения внимания слушателей к той ее части, о которой идет речь в определенный момент выступления.

3. Необходимо постоянно переключать внимание студентов для поддержания остроты восприятия

Включение в презентацию смешных сюжетов и забавных фактов оживляет занятие, создает положительный эмоциональный настрой, что способствует усвоению материала и более прочному его запоминанию. Немаловажную роль играют цветовые сочетания и выдержанность стиля в оформлении слайдов, музыкальное сопровождение.

3. Количество и содержание слайдов должны быть адекватны содержанию и продолжительности выступления

Количество слайдов определяется регламентом выступления. Например, для 10-минутного выступления готовится не более 12 слайдов. Избыточное количество слайдов приводит не только к нарушению регламента, но и к утомлению слушателей и рассеиванию их внимания. В зарубежной практике чрезмерное количество слайдов в презентациях получило шуточное название 'PowerPoint Poisoning' ('отравление' PowerPoint). [1]

Необходимо обеспечить активность всей группы при представлении каждого проекта. Для этого докладчики должны продумать вопросы к аудитории, которые и предваряют и завершают их доклад.

Указанные приемы организации самостоятельной работы студентов многократно проверены в практике обучения и действительно являются эффективными.

Література

1. Мануйлов В. Г. Мультимедийные компоненты презентаций PowerPoint XP, Информатика и образование № 12 – 2004, №1, №2, №5 – 2005.

ТЕКСТ КРАЇНОЗНАВЧОЇ ТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Халимон І. Й.

Статтю присвячено проблемі взаємопов'язаного формування іношомовної комунікативної та соціокультурної компетенцій. Автор пропонує створювати умови для використання соціокультурних знань у спілкуванні за допомогою таких прийомів роботи з текстами країнознавчої тематики, як заповнення інформаційних прогалин, мозаїка, рольова гра, драматизація, снігова куля тощо.

Ключові слова: іношомовна комунікативна компетенція, соціокультурна компетенція, текст країнознавчої тематики.

Статья посвящена проблеме взаимосвязанного формирования иноязычной коммуникативной и социокультурной компетенций. Автор предлагает создавать условия для использования социокультурных знаний в общении, используя такие приемы работы с текстами страноведческой тематики, как заполнение информационных пропусков, мозаика, ролевая игра, драматизация, снежный ком и др.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, текст страноведческой тематики.

The article deals with the problem of interconnected formation of communicative and sociocultural competences. The author suggests that using sociocultural knowledge in communication is encouraged by such methods of working with texts containing country-specific information as filling in the gaps, jigsaw, role play, acting out, snowball etc.

Key words: foreign language communicative competence, sociocultural competence, regional-studies text.

Компетентнісний підхід в освіті висуває високі вимоги до оволодіння іноземною мовою (далі – ІМ). У сучасному суспільстві для спілкування ІМ недостатньо володіти іношомовною лексикою та правильно будувати речення. Метою навчання ІМ є оволодіння іношомовною комунікативною компетенцією (далі – ІКК), під якою розуміють здатність розв'язувати засобами іноземної мови актуальні завдання спілкування в побутовій, навчальній, виробничій сферах і культурному житті; уміння того, хто навчається користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей

спілкування [1, с. 98]. Складовою ІКК є, зокрема, соціокультурна компетенція (далі – СКК), що включає сукупність знань про країну, мова якої вивчається, національно-культурні особливості соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови. У її складі виділяють чотири компоненти: 1) соціокультурні знання (відомості про країну, мова якої вивчається, духовні цінності й культурні традиції, особливості національного менталітету); 2) досвід спілкування (вибір прийняттого стилю спілкування, правильне тлумачення явищ іншомовної культури); 3) особистісне ставлення до фактів іншомовної культури (у тому числі здатність долати і розв’язувати соціокультурні конфлікти під час спілкування); 4) володіння способами застосування мови (правильне вживання соціально маркованих мовних одиниць у мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування, чутливість до подібностей і відмінностей між рідними та іншомовними культурними явищами) [1, с. 286–287]. Схоже тлумачення соціокультурного компонента знаходимо у документах, які визначають засади підготовки вчителя іноземної мови [2, с. 7–8]. Тобто, СКК, з одного боку не обмежується лише знаннями про країну, а передбачає уміння використовувати ці знання в процесі комунікації.

Поняття формування ІКК у педагогіці і методиці навчання іноземних мов не нове і досліджувалось як зарубіжними, так і вітчизняними вченими (Л. Биркун, Л. Брахман, С. Брумфіт, О. Волобуєва, Р. Джонсон, І. Зимня, Г. Китайгородська, С. Козак, С. Мельник, Ю. Пассов, В. Редько, С. Савіньон, М. Свейн, П. Сисоєв, Д. Хаймс та ін.). Різним аспектам формування СКК присвячено роботи Н. Бориско, Г. Воробйова, Н. Ішханян, В. Калініна, Т. Колодько, О. Першукової, Л. Петрової, Г. Томахіна та ін.

І все ж, незважаючи на велику увагу, що приділяється проблемі формування ІКК загалом та СКК зокрема, на практиці залишається багато невирішених проблем. Як свідчать спостереження, формування СКК традиційно орієнтоване на її першу складову (тобто, знання) і полягає в роботі з текстами країнознавчої тематики. Часто така робота обмежується читанням тексту і відповідями на запитання по тексту, можливо – його переказом. Об’єктом засвоєння при цьому є соціокультурні знання. Але такі види роботи, не створюючи умов для використання набутих знань у спілкуванні чи виявленні особистісного ставлення, в кінцевому рахунку не забезпечують досягнення основної мети навчання ІМ, а саме – формування ІКК.

Мета статті полягає у тому, запропонувати деякі прийоми роботи з текстами країнознавчої тематики, що дозволяють вийти за межі знаннєвої парадигми і перейти до спілкування з використанням соціокультурних знань.

Методика роботи з текстом країнознавчого змісту є загальноприйнятною, тобто у загальній схемі роботи з текстом країнознавчої тематики виділяються перед-текстовий, текстовий і після-текстовий етапи. Проблема полягає в тому, щоб, по-перше, урізноманітнити вправи, які пропонуються на кожному етапі роботи, по-друге, створити ситуацію спілкування на основі тексту.

Існує велика кількість загальновідомих прийомів роботи з текстом, як от, заповнення інформаційних прогалин, "мозаїка" ("jigsaw"), драматизація, відтворення в ролях тощо. Розглянемо приклади використання цих прийомів у роботі з текстами країнознавчої тематики.

Прийом "заповнення інформаційних прогалин" використовується у парному режимі роботи. Кожен студент у парі отримує картку із варіантом одного й того ж тексту (але з різними інформаційними прогалинами) та інструкцією прочитати і доповнити його, ставлячи запитання партнеру, а також виконати певне завдання на основі інформації з тексту. Одна з карток може мати, наприклад, такий вигляд:

Read your variant of the text. Complete it, asking your partner questions about the missing details.

Model: *What is the capital of the United States of America?*

Answer your partner's questions. Compare Washington with Kyiv.

_____ is the capital of the United States of America. The city is named after _____ the first president of the country. The District, named after _____, is an independent area on the east coast of the Potomac River. Washington has been described as _____ and the most beautiful American city. However it has nothing characteristically American in it, as its conception is _____ and its design was based on Paris. It has long wide avenues, beautiful gardens and parks and no _____ at all. The population of Washington is more than 600 thousand people.

As the seat of _____, Washington plays a unique role both in national and international life. It contains the White House, the President's residence; the Capitol, _____; the Headquarters of the FBI (Federal Bureau of Investigation); the Pentagon, the _____; and Arlington Cemetery, where many famous Americans are buried.

The city is also a place of culture. It has many national landmarks like the _____ and the Lincoln Memorial. The National Gallery of Arts, National Portrait Gallery have some of the most important art collections in the world. _____ includes art, space and natural history museums. The Library of Congress is one of the largest libraries in the history of the world (only the _____ is larger).

Прийом "мозаїка" ("jigsaw") використовується під час роботи в режимі мікрогруп для кооперативного навчання або розв'язання проблем. Цей прийом застосовуємо, наприклад, працюючи над текстом "American Presidents", що містить інформацію про Дж. Вашингтона, Т. Джефферсона, А. Лінкольна та Дж. Кеннеді. Формуються мікрогрупи "мозаїки", у якій кожний студент відповідальний за окреме питання (у цьому випадку – за інформацію про певного президента). Студенти, відповідальні за однакові питання, об'єднуються для їх вивчення у мікрогрупи експертів. Експерти читають і обговорюють свою частину тексту, а надалі повертаються до своїх початкових мікрогруп і кожен ділиться здобутими знаннями із партнерами по команді. Таким чином кожен член мікрогрупи відчуває відповідальність за належне засвоєння своєї частини тексту і передачу інформації товаришам.

Цей прийом можна застосувати й у парному режимі. Партнери опрацьовують при цьому різні тексти, а надалі діляться один з одним отриманою інформацією та обговорюють її відповідно до отриманого завдання. Картки можуть мати такий вигляд:

Card A

Read the information about a great English queen. Get ready to tell your group-mate about it. Listen to your group-mate's information about another great English queen. Work together. Compare the queens. Why are they considered to be great? What do they have in common?

Queen Elizabeth I of England (1533–1603) is considered one of the country's most successful and popular monarchs (reigned 1558–1603). Elizabeth was an intelligent, courageous and determined woman. People often called her 'Good Queen Bess'. Her 44 years on the throne provided valuable stability for the kingdom. Elizabeth was determined to stop religious struggle. She tried to gradually spread Protestant religion, without offending the Catholics too much. During Elizabeth's reign England became a great sea power. English sailors, the most famous of which were Francis Drake and Walter Raleigh, challenged the Spaniards in the Atlantic Ocean. They made daring raids on the Spanish colonies in America and captured Spanish. The English fleet won the Spanish fleet known as the Invincible Armada. The reign of Elizabeth I is often thought of as a Golden Age. Elizabeth's court became a centre of culture for English musicians, poets, scholars and artists. It was one of the greatest periods of English literature. Edmund Spenser, Christopher Marlowe and William Shakespeare were only a few of the many writers who created their great works at that time. The English were proud of their country and their queen.

Card B (інструкція та ж, що й до першої картки):

Queen Victoria (1819–1901) was Queen of the United Kingdom of Great Britain and Ireland (1837–1901) and empress of India (1876–1901). Her reign

was the longest of any monarch in British history and came to be known as the Victorian era. Victoria was the only child of Prince Edward (Duke of Kent) and Princess Victoria Mary Louisa of Saxe-Coburg-Saalfeld. At the age of 21, Victoria married her cousin, Albert of Saxe-Coburg Gotha, a German Prince. They had nine children, 40 grandchildren and 37 great-grandchildren. Victoria was known as the 'Grandmother of Europe' because many of her children and grandchildren married into the royal families of other European countries. Her husband Albert died in 1861 at the young age of 42. She mourned his death for almost 10 years. For the rest of her reign she wore black.

While Victoria was Queen there was a tremendous change in the lives of British people. It was a period of industrial, cultural, political, scientific, and military change within the United Kingdom. Britain became the most powerful country in the world, with the largest empire that had ever existed, ruling a quarter of the world's population.

Приєм "рольова гра" використовується на після-текстовому етапі роботи над текстом країнознавчої тематики практично будь-якого змісту, оскільки кількість варіантів ситуацій для діалогів чи полілогів обмежується лише фантазією викладача та студентів. Так, після опрацювання тексту про свята у Великобританії, студентам пропонується розіграти таку ситуацію: Your friend and you are planning a visit to Britain. You would like to see celebrating one of traditional British holidays. Discuss the best time for your visit. Вивчення теми "Канада" завершується полілогом, що створюється відповідно до такого завдання: Some time ago it turned out that your family has relatives who emigrated to Canada many years ago. They have come to visit you. Ask them about their life in Canada. Прочитавши текст про визначні місця Сполученого Королівства, студенти отримують рольові картки і складають діалог відповідно до завдання: Student A is a tourist wondering what sights are worth seeing and souvenirs are best to buy in Britain. Student B – the tourist's British acquaintance, who gives her/him the advice she/he needs.

Приєм "драматизація" (або "відтворення в ролях") широко застосовується на заняттях з іноземних мов. Зазвичай для драматизації використовуються діалогічні тексти. Важливим при цьому є не зупинитися на етапі відтворення, а створити на основі діалогу ситуацію спілкування. Наприклад, після опрацювання у межах вивчення теми "Освіта" тексту-діалогу, у якому син розмовляє з батьками про власне навчання в університеті та фінансові проблеми, студентам пропонується обговорити, чи могла б така розмова відбутися в українській родині, у чому вона була б подібна до бесіди в американській сім'ї і чим відрізнялася б. На заключному етапі студентам пропонується розіграти власний варіант такої розмови в українській родині.

Інші види текстів також створюють чудові можливості для драматизації. Так, до свята Хеловін добирається кілька тематичних віршиків (приклад одного з них наведено нижче), студенти діляться на мікрогрупи (4–6 чоловік) і розучують віршики і презентують перед групою, супроводжуючи відповідними рухами. Використання цього прийому не лише сприяє розширенню лексичного запасу та є джерелом СК інформації про свято, але й створює позитивний настрій, підвищує мотивацію до ознайомлення з іншомовною культурою й до оволодіння ІМ в цілому.

Jack-O-Lantern

I am a pumpkin, big and round (*use arms to show size of pumpkin*)
 Once upon the time I grew on the ground (*point to the ground*)
 Now I have a mouth, two eyes, a nose (*point to features on your face*)
 What are they there for, do you suppose?
 (*Right forefinger to forehead, thinking gesture*)
 When I have a candle inside (*hold up right forefinger*)
 Shining bright I'll be a Jack-O-Lantern on Halloween night!
 (*Thumbs in armpits, bragging gesture*)

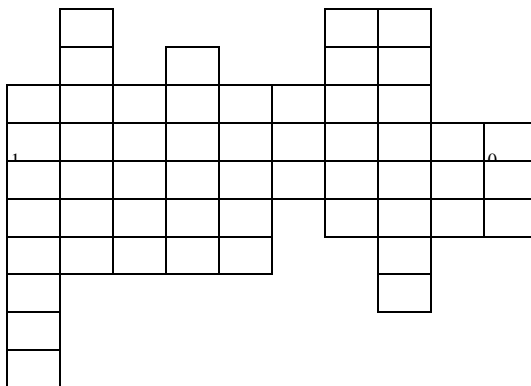
З метою розвитку умінь усного мовлення прийом драматизації може бути використаний під час роботи з кросвордом країнознавчої тематики, якщо запропонувати студентам не просто розгадати його, а, наприклад, драматизувати ситуацію його розгадування.

Model:

- Hey, Ann. I'm trying to solve a crossword about Australia and I can't remember the capital city. It's a long word, not Sydney. Have you got any idea?
- As far as I know, it's Canberra.
- I think you are right. It suits perfectly.

Australia crossword

1. The capital city of Australia.
2. An Australian animal that can jump high and carries its baby in a little pocket on its stomach.



capital city

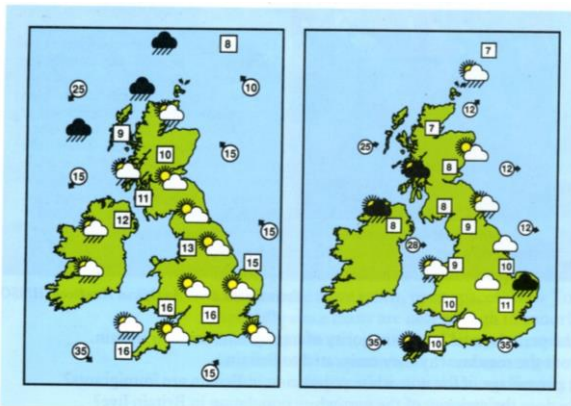
Australian animal that can jump high and carries its baby in a little pocket on its stomach.

3. Teddy bears look like this one.
4. An Australian dog.
5. Babies of the echidna and platypus drink milk from their mothers but they are born from ...
6. Australian English.
7. The dry interior of the continent.
8. The largest Australian river.
9. An Australian bird that can't fly.
10. The number of stars on the Australian flag.
11. The last word: what is it? What does it mean?

Діаграми, графіки, таблиці не лише є джерелом соціокультурної інформації, а також створюють багато можливостей для розвитку ІКК, в тому числі й у писемному мовленні. Наведемо приклади таких завдань.

1) Match the weather forecast for the British Isles with the correct chart. Then write a weather forecast for the other chart.

Cloud with a little rain will persist over south-eastern parts of England, but there will be sunny spells over much of the country. Showers will extend from the north west through western areas of Scotland and Northern Ireland. Some of these showers will be heavy and blustery on west-facing coasts. Temperatures will be quite mild for January, with a minimum of 7 degrees Celsius in northern Scotland and a maximum of 11 degrees Celsius in south-east England, but there will be a



strong westerly wind with gales in the far south-west.

2) Rachel Blackenhagen is fifteen years old. She goes to Greycourt Comprehensive School in a suburb of London. She studies maths, physics, chemistry, biology, English, French, German, Latin,

geography, history, religious education, music and cooking. Study her timetable for Wednesday and the comments and compare it with a typical timetable of a 15 year-old Ukrainian pupil.

Rachel is more interested in languages than science, so she has chosen to study Latin and German as well as French.

| | |
|------|----------|
| AM | |
| 9.00 | Assembly |

Once a week, the whole school meets for 'assembly'. The headmaster reads from the Bible and says prayers. The children all sing a hymn (a religious song)

| | |
|-------|---------------------|
| 9.20 | English |
| 9.55 | Maths |
| 10.30 | Break |
| 10.45 | German |
| 11.20 | Music (Clarinet) |
| 11.55 | Lunch + Free Time |
| PM | |
| 13.05 | Chemistry |
| 14.20 | Religious Education |
| 14.55 | Careers |
| 15.30 | Woodwork Club |
| 17.00 | Home |

The children have lunch at school. Some bring their own sandwiches, and some have a hot meal cooked in the school kitchens.

Most schools have a 'careers' teacher, who advises the children on how to choose a career and find a job when they leave school.

Many children learn a musical instrument at school. Rachel has a clarinet lesson once a week

Religion is taught in all British schools.

After school there are clubs which the children can choose to go to. Rachel does art on Mondays, and woodwork on Wednesdays.

At home, Rachel does one or two hours of homework every evening.

Приєм "снігова

куля" можна застосовувати після читання багатьох текстів країнознавчої тематики, наприклад, на після-текстовому етапі роботи над текстом про Лондон.

Model:

Student 1: We went to London and saw Buckingham Palace.

Student 2: We went to London and saw Buckingham Palace and the Tower.

Після читання тексту "День Подяки в США", обговорюються такі питання: Why was the holiday established? Why is it considered a family reunions day? What are traditional dishes? і пропонується гра "Thanksgiving Dinner".

Model:

S1: At my Thanksgiving dinner I ate a turkey...

S2: At my Thanksgiving dinner I ate a turkey and pumpkin...

Конкурс/вікторина/змагання/гра також може завершувати роботу над текстом країнознавчої тематики. Змістове наповнення може бути різним, в залежності від теми й можливостей учнів чи студентів. Наведемо приклад гри-вікторини, яка використовується на практичному занятті з теми "Фізична географія США" в курсі країнознавства. На початку заняття відбувається поділ на команди, які обирають назви і капітанів, призначається журі. За бажанням можна застосовується тематична атрибутика (прапорці, плакати тощо). Гра включає такі конкурси:

1. Розминка (Warming-up) – гравцям пропонується доповнити речення, що базуються на інформації з тексту, який вони опрацювали.

2. Конкурс "Експерти географічної карти" (Contest "Map Experts") – гравці кожної команди отримують перелік географічних об'єктів, які вони повинні знайти і показати на фізичній карті США. Команди отримують певний час на підготовку, і надалі представники команд по черзі демонструють своє володіння картою.

3. Конкурс капітанів (Captains Contest) – капітани команд відповідають на запитання географічної вікторини, беручи по черзі зі столу картки з номерами запитань. Всього пропонується 20 запитань, але серед карток є кілька призових (з додатковими очками).

4. Конкурс "Правда-неправда" (True & False Contest) – команди отримують список речень і повинні визначити, які з них відповідають дійсності та виправити ті, що містять помилкові твердження.

5. Конкурс "Запитання і відповіді" (Questions and Answers Contest) – учасники гри складають запитання (3–5) з теми до команди-суперниці і відповідають на запитання іншої команди.

6. Конкурс "Домашнє завдання" (Contest "Homework") – представники команд презентують виконане домашнє завдання, демонструючи свої знання з теми (географічне положення, рельєф, водні ресурси, клімат США).

По завершенні всіх конкурсів журі підраховує зароблені командами очки. Тим часом викладач пропонує студентам послухати відому пісню, наприклад "America the beautiful" або розгадати загадки пов'язані з темою (наприклад, Who are the largest ladies in the USA? (the Mississippi and the Missouri). Винагородою для переможців та всіх учасників гри є приємні емоції та позитивні враження.

Звичайно, згаданими прийомами робота над текстами країнознавчої тематики не обмежується – їх існує набагато більше, ніж може вмістити публікація такого формату. Але навіть ці приклади демонструють, що навчальна діяльність може бути різноманітною, цікавою і навіть веселою. Запропоновані завдання доводять, що такі тексти можуть бути не лише джерелом соціокультурних знань, а й основою для створення ситуації

спілкування і розвитку іншомовних мовленнєвих умінь, надаючи при цьому простір для творчості як учителя, так і учнів. Крім того, як засвідчує практика навчання ІМ, наявність у таких текстах нової цікавої інформації сприяє підсиленню інтересу до вивчення ІМ. Проте запропоновані завдання спрямовані переважно на засвоєння соціокультурних знань та використання їх у процесі комунікації. Відтак, перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробці вправ, спрямованих на розвиток соціокультурних умінь – обирати прийнятний стиль спілкування, правильно тлумачити явища іншомовної культури, долати і розв'язувати соціокультурні конфлікти під час спілкування; правильно вживати соціально марковані мовні одиниці у мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування тощо.

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. – 448 с.
2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (5-річний курс навчання) : проект / [колектив авт.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.]. – К., 2001. – 245 с.

УДК 811.111'367

МАРГИНАЛЬНІ ТИПИ ПІДРЯДНИХ РЕЧЕНЬ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Харитонов І. К.

В статті розглядається проблема складно-підрядних речень і класифікації підрядних речень (кюзів); розглядаються деякі типи підрядних речень, які рідко, або взагалі не аналізуються в існуючих підручниках з синтаксису сучасної англійської мови (підрядні речення (кюзі) так-званого пропорційного узгодження, підрядні виключення, парентетичні, з ясувальні і вставні підрядні речення і проблема їх синтаксичного статусу); піддаються критичному аналізу деякі концепції стосовно класифікації синтаксичних явищ.

Ключові слова: кюз, висловлювання, підрядний зв'язок, предикативний зв'язок, імпліцитна номінація, нейтралізація опозиції між сурядністю і підрядністю.

В статье рассматривается проблема сложноподчиненного предложения, типов придаточных предложений (кюзов) и анализируется несколько типов придаточных кюзов, которые редко или вообще не упоминаются в действующих ныне учебниках и учебных пособиях по синтаксису современного английского языка – это так-называемые придаточные пропорционального согласования, придаточные исключения, вставные и изъяснительные придаточные, "расщепленные" придаточные предложения.

Ключевые слова: кюз, предложение и высказывание, подчинительная и предикативная связь, имплицитная номинация, нейтрализация оппозиции между сочинением и подчинением.

The article deals with the problems of complex sentences and their constituents, as well as the problem of their classification. Some less frequent (marginal) types of subordinate clauses are analyzed which commonly are not analyzed in grammar manuals: clauses of proportionate agreement, clauses of exception, different types of As-clauses, cleft clauses, parenthetical and some other clauses. The author holds it that to discard the very notion of a complex sentence would be premature and unsuitable.

Key words: clause, utterance, coordination and subordination, implicit nomination, neutralization of the opposition between coordination and subordination.

Проблема статусу підрядних речень в складнопідрядному реченні взагалі і їх типів була і є однією з ключових проблем синтаксису сучасних європейських мов. Написано безліч дисертацій про типи підрядних речень, про ступінь їх підпорядкованості головному реченню, про проблему еліптичних підрядних речень, статусу так-званих підрядних реченнях підмету і предикативних (присудкових) кюзів (адже вони з'єднуються не підрядним, а предикативним зв'язком і, таким чином, є взаємозалежними). Ставляться під сумнів навіть сам термін "підрядне речення", тому що воно фактично ще не є реченням, а лише складовою частиною складнопідрядного речення. На цьому тлі дуже вдалим видається англійський термін "clause" (кюз), яким вдало оперують професори І. П. Іванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов у своєму підручнику з теоретичної граматики англійської мови, який був написаний російською мовою (Див.: Іванова, Бурлакова, Почепцов, 1981). В українських граматиках теж уже використовують термін "підрядна частина складного речення". (Див., наприклад: Шульжук, 2004). Проте професор Френк Пальмер вважає, що питання, чи кюзи є реченнями, чи лише частинами складного речення, не є принциповим (Palmer, 1981, 79). Ми вважаємо, що їх можна вважати

реченнями (тому що в них є підмет і присудок, виражений особовою формою дієслова), проте їх не можна вважати висловлюваннями. Всім також відомі труднощі делімітації між простим ускладненим реченням і складним; крім того, існує чимало перехідних типів підрядних речень, яким важко дати визначення.

Усе це змусило проф. Б. О. Львіша написати безнадійні слова: "Надати вичерпний список типів підрядних речень було б навряд чи можливо". (Львіш, 1971, 302). Пізніше проф. Г. А. Вейхман навіть запропонував вилучити саме поняття "підрядне речення". Він стверджує, що уже доведено, що така синтаксична категорія як "складнопідрядне речення" є **фікцією** і пропонує включити відомі нині типи складнопідрядних речень в різні класи структурної класифікації синтаксичних явищ, розроблених на текстових ознаках. (Вейхман, 2002, с. 4). Він також пише, що після сторіч марних спроб дати переконливе визначення самого поняття речення подальші пошуки дефініції речення призупинились (Ibid.).

Проте, в дійсності в шкільних і вузівських програмах, як і раніш, розглядаються різні типи речень, особливо типи підрядних речень, але більш-менш чітко описують доволі обмежену кількість цих типів, і то з сумнівами і застереженнями. Наприклад, доречність терміну "підрядне речення" відносно кюзів підмету і предикативних кюзів деякими граматистами (у тому рахунку і автором цієї статті) ставиться під сумнів, тому що між ними, як уже зазначалось, спостерігається предикативний, а не підрядний зв'язок). В сучасних підручниках звичайно розглядаються я підрядні додатку, означення (з їх внутрішньою диференціацією); обставинні підрядні речення з їх розгалуженою внутрішньою класифікацією на підрядні причини, мети, умови, допустові та ін.). Російські і українські граматисти також аналізують, так-звані "з'ясувальні" (рос.: изъяснительные) підрядні частини. Проте деякі типи підрядних частин ще не отримали належної уваги.

Тому мета даної статті є надати спробу опису деяких маргінальних ("аутсайдерних", так би мовити) типів підрядних речень (кюзів) сучасної англійської мови, які в існуючих посібниках лише згадуються, або й зовсім ігноруються.

Перш за все хотілось би описати тип складнопідрядного речення з тісно скорельованими, нечленованими кюзами, які обидва вводяться часткою "the" (термін Б. О. Львіша - Львіш, 1971: 301), за якою йде прикметник або прислівник у порівняльному ступені і які означають, що дві дії розгортаються паралельно і взаємозалежно: як розгортається одна, таким же чином і в такій же мірі розгортається інша, тобто, за моделлю: The more (less) SP, the more (less) S'P' : 1) The more she thought about it, the more suspicious and upset she became, ... (E.Caldwell). 2) Within certain

limits, it is actually true that the less money you have, the less you worry. (G.Orwell, p. 16). Є. Поутсма називає такі типи клозів "клозами пропорційного узгодження ("clauses of proportionate agreement"). ((Poutsma, 1926). Вони відносяться до так-званих "неподільних"складнопідрядних речень. Перестановка клозів в них без перекручення змісту навряд чи можлива, бо зміст другої половини цього речення визначається змістом першого, воно і задає семантику другому: The more we study history,the more we know of it ----- * The more we know of it, the more we study history. (Логіко-семантично невідмічене речення.). (Пор. з так-званими "подільними" складнопідрядними реченнями: Though I had invited all of them, Jack didn't come ----- Jack didn't come though I had invited all of them). Як показує наш фактичний матеріал, такі речення можуть бути еліптичними: My sympathy with the girl increased the more I saw of her surroundings; ... (Harold Avery. In Days of Danger, 70). Як видно з прикладу, у цьому еліптичному реченні (без одного "more") порядок слідування клозів змінюється, спостерігається їх інверсія. (Пор.: The more I saw of her surroundings the more increased my sympathy with the girl). Такі типи складнопідрядних речень в російських граматиках звичайно називають " односоставними складноподчиненими предложениями".

До цього ж типу ми б віднесли і наступні варіанти: 1.Then I think the sooner we make our position clear to Scotland Yard, the better . (Denis W heatley, p. 106). (Імпліковано: ... it will be). 2. The longer they went on, the more impossible it became to prevent himself from pressing her for more. (Nora Roberts, p. 215). Проф. Б. О. Льїш чомусь відносить до цього ж типу і такі речення як As I grew richer, I grew more ambitious (Conan Doyle). Проте, на наш погляд, їх можна скоріш інтерпретувати як підрядні причини – виходячи із логіки людського життєвого досвіду, і із парадігматичного каузального значення сполучника as. Крім того, перестановка клозів без перекручення змісту тут можлива, на відміну від речень з дійсно клозами пропорційного узгодження, в яких перестановка клозів означала б перестановку подій. Гідним уваги видається також питання про статус підрядного клоза складнопідрядних речень типів: 1) The food was the same as at Romton, except that we had tea instead of cocoa (Orwell, 155). 2) The fact that Sabrina had borne a child meant nothing to him, except inasmuch as it had increased his bitterness and resentment (Kaye, p. 4). (Замість except можна вживати і save). Є. Поутсма називає такі підрядні речення адвербіальними "клозами виключення" (clauses of expection), проте Б. О. Льїш вважає, що такі клози можна вважати і підрядними реченнями прийменникового додатку і взагалі навіть пропонує усі такі сумнівні клози іменувати просто як адвербіальні підрядні речення, – без їх подальшої делімітації. (Льїш, 302).

Привертає увагу і не зовсім маргинальна, а досить поширена модель підрядного речення, яка, проте викликає труднощі при спробі встановити тип підрядного речення, і взагалі – чи це складне речення з невідомо яким підрядним (хоч воно дещо подібне до підрядних означення), чи просте речення, але з чітко виділеною (підкресленою) ремою (Quirk et al., 361), що робиться за допомогою конструкції ***It is ... that*** (Льїш, 302). Мова йдеться про речення типу ***It was he who*** came first. Або ж: ***It was now***, according to Baltazar, ***that*** she must by accident have disturbed or half-severed one of the leads to the car's headlights. (Durrell, 158). Проф. Б. О. Льїш пропонує називати їх особливим типом підрядного речення. На наш погляд, такі складні речення більш нагадують підрядні прикладки (appositional clauses), ніж підрядні означення. На користь думки, що такі речення не можна вважати простими, на наш погляд, свідчить той факт, що, наприклад, у такому реченні як ***It was then that*** I understood everything фактично представляються не одна, а дві ситуації, одна з яких знаходиться в імпліцитній номінації, а саме :1) Я все зрозумів 2) Я все зрозумів, коли ..(або: ***same*** в той момент, коли...) став свідком якоїсь іншої ситуації, яка у даному реченні знаходиться в імпліцитній номінації. Одна з цих ситуацій описує факт об'єктивної реальності, в той час як друга, виражена першою частиною речення, являє собою інтелектуально-емоційну реакцію мовця на цей факт. Обидві частини роз'єднані синтаксично, хоча тісно об'єднані змістом. До того ж, обидві ці ситуації виражені розчленовано - поліпредикативними структурами, на відміну від однопредикативних простих ускладнених речень, де дві ситуації можуть описуватись однопредикативною структурою: She doesn't like my being alone. Такі речення, на наш погляд, мають той спільний момент з так-званими "з'ясувальними" реченнями, що в них обох імпліцитно присутнє уточнююче слово "***a same***": 1) I like the idea that he... (розуміється: "яка саме думка?"). (Уточнюється, роз'яснюється предмет заяви). 2) It was there that I... (Розуміється: "Де саме...?") – емфатично уточнюється, підкреслюється місце події, яке є ремою речення, конкретний зміст якої знаходиться у попередньому контексті, – в той час як в з'ясувальних підрядних клозах з абстрактними словами типу "idea", "problem", "thought", "problem" та ін. (див. нижче) розкривається зміст ***теми*** речення.

Майкл Суон у своїй книжці "Practical English Usage", так же, як і Рандольф Кверк зі своїми співавторами, називає такі речення cleft sentences – (розщепленими реченнями) з "підготовчим" it ("preparatory it"): a) It is a pig that Mary keeps in a shed (Swan, 114); b) It is for their punctuality, and not for any superiority in technique, that men cooks are preferred to women (Orwell, 75). Проте, можливі речення і без підготовчого it: A pig is what

Mary keeps in a shed. (Swan, *ibid.*). У своїй книжці він пише, що такі речення дуже корисні в письмовому мовленні, тому що в ньому ми не можемо використати інтонацію для емпізи, хоча, як він свідчить, вони досить поширені і в усному мовленні. ((Swan, *Ibid.*). Здається цілком слушною думка Р. Квірка, що в таких реченнях криється приховане заперечення, яке в разі необхідності може бути експлікованим: It was John who found it (= but not anybody else...) (Quirk et al., *ibid.*). Протилежним явищем, на наш погляд, є підсилене ствердження, яке виражається реченням цієї ж моделі, але з заперечною часткою *not* і заперечним займенником *nothing*, який знаходиться під сильним наголосом : It is not for nothing that I am telling you about it! – (Це) не спроста я розкажу тобі про це! (Ці чотири ядки можна опустити). **Н!**

При аналізі складних речень у школах і вищих навчальних закладах до складних речень з підрядними означення часто відносять і речення типу: 1) I don't like the **idea that** all people are brothers. 2. What keeps a hotel going is the **fact that** the employees take a genuine pride in their work, beastly and silly though it is (Orwell, 74). Слово, до якого відноситься підрядне речення, має обов'язково бути іменником, звичайно абстрактним (*idea*, *thought*, *fact*, *theory*, *hope*, *suggestion*, *rumour*, *problem* та ін.); в таких реченнях звичайно використовується підрядний сполучник **that** або, рідше, **whether**. Значенням цього підрядного речення є – з'ясування, про **яку саме** думку, питання та ін. йдеться, тому в українських граматиках їх і називають "**з'ясувальними**" підрядними частинами": **Чутка**, що на сходку прийдуть робітники з міста, ще більше розворушила селян (Петро Панч). (Шульжук, 2004, 276). Свідченням, що цей тип підрядного речення є відмінним від підрядного означення, може бути той факт, що в ньому не можна використовувати слово **that** в якості відносного займенника, а лише в якості сполучника. На останок треба зауважити, що апозитивне підрядне речення інколи може бути відділено словом чи навіть словосполученням від іменника, до якого воно відноситься: But he did not announce his **opinion** to his daughter -in- law **that** the ends of justice would so be best promoted, ... (Trollope). (Піш, 303).

Далі варто зупинитися на так-званих **парентетичних** підрядних реченнях (схожих на вставні – І. Х.), хоча деякі граматики вважають, що їх не можна назвати підрядними реченнями, тому що вони знаходяться поза межами речення.: 1) Hope, **if it was** Hope, had not heard him, // (Buechner). (Б. О. Львів зауважує, що такі речення являють собою "a curious vacillation between a conditional and parenthetical clause". (Піш, 305). Або: 2) Catherine endeavoured to persuade her, **as she was herself persuaded**, that her father and mother would never oppose their son's wishes. (J. Austen).

Парентетичні підрядні речення також можуть бути безсполучниковими: She too, **she felt**, was of the religion (H. James) (Ilyish, 324). Або: Any one who looks at me can say, **I think**, what's the matter with me. (Ibid.). Далі Б. О. Ільїш висловлює думку, що в таких випадках немає якої-небудь формальної ознаки того, чи це речення підрядне, чи ні, і таким чином, можна сказати, що тут різниця між сурядністю і підрядністю нейтралізується. (Ільїш, 325). Здається, що поняття "парентетичний елемент" у простому і складному реченні – відмінні.

Б. С. Хаймович і В. І. Роговська у своєму підручнику (Khaimovich, Rogovskaya, 1967), на наш погляд, занадто широко трактують так-звані "extension clauses" (за їх термінологією), які доповнюють, розширюють значення деяких прикметників, прислівників або предикативів. Вони відносять до одного і того ж класу речення типу 1) It is doubtful how he had become aware that Roger was being buried that day (Galsworthy) 2) I am happy that everything went off so nicely. 3) His head was still in such a whirl that he felt confused (Dreiser). (Хаймович, Роговська, 290). Здається досить очевидним, що ці речення треба помістити в різні класи, тому що aware потребує обов'язкового розширення (* I am aware... (?), в той час як прикметник happy самодостатній і не призводить до аграматичності повідомлення: I am happy. Ще більш очевидно, що третє речення є складне речення з підрядним результатом, наслідку – з парним сполучником such...that (як і so...that). Що стосується парентетичних і вставних речень, то Хаймович і Роговська не проводять різниці між ними, проте переконливо спростовують думку М. Ганшиної і Н. Василевської, що речення типу It is past ten, I think треба вважати простими реченнями. Спростовують на тій підставі, що такі конструкції не є монопредикатними, а їхня інтонація, розташування в реченні і значення указують на зв'язок з попереднім кюзом (It is past ten), до якого примикає цей двохпредикатний "апендікс". Проблема івідрізнєння вставних речень від парентетичних дуже клопотна і суперечлива. **Ірина Алексєєва** називає вставним речення, яке з'являється всередині іншого речення і, таким чином, розриває його структуру (Алексєєва, 2007, 319). Вставне речення, за її твердженням, несе в собі якусь додаткову інформацію для того, щоб висвітлити те, що сказане в головній частині речення (body). Вона приходить до висновку, що вставні речення, мабуть, не підрядні і не сурядні і висловлює сумнів, чи можна взагалі такі речення вважати складеними, тому що якщо вилучити вставний елемент, то воно стане простим. (Алексєєва, **319**). Це, на наш погляд, є неприпустима підтасовка: ми маємо аналізувати те, що є, а не те, що буде після трансформації елімінації якого-небудь елемента. You have, I suppose, expected it to happen

(asyndetic parenthetical subordinate clause) vs: The bride had been ivory plastic, she recalled, with a pin-point sized dot of red lipstick and two little beady brown eyes. (Tylor). (Вставне речення споріднене з парентетичним – у відповідності з І. Алексеєвою ((Алексеєва, 319), але в наступному прикладі вставний кюз немає нічого спільного з парентетичним кюзом: She would buy him – she and Will would buy him – books about dinosaurs, and Atlantis and the boyhood of Thomas Edison (Tylor). У цьому прикладі, за І. Алексеєвою, вставне речення уточнює (specifies) зміст. Алексеєва вважає речення з вставними кюзами простими, хоча ускладненими вставками, і в той же час постійно користується терміном "вставне речення", і, таким чином, суперечить самій собі : показує, що без цього терміна важко обійтись. Ми вважаємо, що це речення з первинною предикацією є повноцінним реченням, а не словосполученням з вторинною предикативністю, а вставне воно чи парентетичне – лише питання термінології.

Переконливою видається думка Л. С. Бархударова і Д. А. Штелінга, що вставні (рос. "вводные") речення надають ту чи іншу модальну характеристику головному реченню, ту або іншу оцінку факту чи явищу, про яке йде мова в головному реченні (Бархударов, Штелінг, 418): She is unique, I am afraid (hope) (Galsworthy). Вони також вважають, що в таких випадках підрядне додатку перетворюється в головне речення. Постає питання: а в що ж тоді перетворюється головне речення? І чи ідентичні за своїм змістом, наприклад, такі два речення : 1) I think she is unique і : She is unique, I think. (?) На наш погляд, очевидно, що за своїм предметним змістом вони рівноправні, але в другому випадку виникає розмовний відтінок, чому сприяє і зміна інтонації. Такі підрядні речення можуть бути і в середині речення (Sleep, it seemed, deliberately refused to come (Huxley), але не на початку. Тоді знову постає питання: чому тоді вони називаються "вводними"? Набагато кращим терміном здається термін "коментуюче вставне речення", тому що в ньому дійсно є коментарій, якась додаткова релевантна інформація про те, що йдеться в головній інформативній частині. Бархударов і Штелінг зауважують, що деякі з "вводних", як вони їх називають, речення перетворились в стійкі фразеологічні одиниці типу: SP, as ill luck would have it; I should say; as is known; as (it) has been mentioned, etc. Найчастіше такі вставні кюзи містять в собі дієслова розумової (think, remember, consider, believe, guess etc.) або ж мовної (say, tell, inform etc.) діяльності. Таким чином, на наш погляд, це різні речення і називати вставні речення підрядними неправомірно: синтаксично вони не залежать від головного, хоча семантично релевантні. Тобто, проблема статусу двопредикативних речень такого типу зостається не до кінця вирішеною і потребує подальших досліджень.

М. Я. Блох (с. 327–328) відносить парентетичні і вставні речення до клозів змішаної адвербіальної семантики (тобто, до 4-ї групи) – с. 327). В цю групу він включає (відносить парентетичні чи вставні конструкції, тобто, не розрізняє їх. Він пише: Блох поділює парентетичні клози на два семантичні типи: на так-звані "вводячі" (introductory), які виражають різні модальні відтінки (Jack has called here twice this morning, if I am not mistaken) і на клози, які він іменує deviatіonal і які являють собою коментуючі семантично різноманітні вставки: Jim said, though I don't quite agree with him, that it would be in vain to appeal to the common sense of the organizers. Він вважає, що девіаційна парентеза у останньому реченні демонструє гранично ослаблений синтаксичний зв'язок клозів у складно-підрядному реченні. (Blok, idem, 328), тобто, цей приклад, на нашу думку, ілюструє максимальну наближеність до нейтралізації опозиції між підрядністю і сурядністю.

Також М. Я. Блох загалом підтримує введену у 1950 році російським граматистом Н. С. Поспеловим нову класифікацію складнопідрядних речень на двоскладові і односкладові (тобто, неподільні – І. Х.), згоден з твердженням, що семантично односкладові складнопідрядні речення треба розуміти як відображення однієї складеної логічної пропозиції of it" (Blok, pp. 327–328) і пропонує поширити ці терміни і на багатоконтактні складнопідрядні речення, а не обмежуватись тільки реченнями мінімальної структури, тобто, такими, в яких тільки одна підрядна частина (Blok, 1983, 329–330)). Він також вводить термін "монолітичні (тобто, неподільні) складнопідрядні речення" на протигагу "сегрегативним" (подільним). Монолітичні речення М. Я. Блох поділяє на чотири групи, проте, чомусь не включив сюди речення типів: The more we study the more we know that: I support the idea that people should have equal rights.

Трохи дивує, що Л. М. Волкова у своєму посібнику з теоретичної граматики зовсім не згадує про парентетичні і вставні речення і, як нам здається, поспіхом надає досить суперечливу, на наш погляд, класифікацію типів підрядних речень в сучасній англійській мові – з перетинаючимися класами. (Волкова, с. 177–180).

Висновки: Вставні та парентетичні речення – повноправні речення, а не конструкції з вторинною предикацією, тому неприпустимо вважати речення з ними простими ускладненими реченнями (на кшталт речень з залежними апендіксами або з такими предикативними конструкціями як складний додаток, складна обставина та ін. (А. І. Алексеева робить саме це). Інша справа: чи речення з вставними і парентетичними клозами є складносурядними чи складнопідрядними? Ми вважаємо, що вони займають проміжну позицію, з більшим нахилом до сурядності, або ж ця

опозиція нейтралізується. На наш погляд, так-звані парентетичні речення структурно більш тісно зв'язані з рештою цього речення, ніж вставні, і кількість можливих вставних речень, мабуть, необмежена, в той час як кількість можливих парентетичних речень обмежена. (Див.: The sentence with the inserted clause taken out of it is a simple sentence (unless, of course, it contains co-ordinate or subordinate clauses) and with the inserted clause it may be reckoned as a special type – a simple sentence with an inserted clause (?! - S. Kh.). Тоді у І. Алексєєвої виходить, що в будь-якому випадку воно залишається простим, з чим не можна погодитись.

Загальний висновок: Розглянувши декілька типів складнопідрядних речень, можна прийти до висновку, що нова класифікація синтаксичних структур за текстовими ознаками, яку пропонує проф. Вейхман, дійсно заслуговує всілякої уваги, тому що її пояснювальна сила більша, чим у зараз існуючої теорії складного речення. Проте, на наш погляд, ще не доцільно відкидати традиційне поняття складного речення, тому що воно залишається корисним у практиці викладання синтаксису у середніх школах та вищих навчальних закладах, і здається плідним і аналіз і класифікацію по текстовим признакам, і щойно розглянутих нами маргінальних типів: вони заповнюють свою нішу і примкнуть до якого-небудь типу нової класифікації синтаксических структур, розробленої за текстовими ознаками, що планується бути зробленим в наступній статті.

Література

1. Alexeyeva I. O. Theoretical English Grammar Course. – Vinnytsa: Nova Knyha, 2007. – 328 p.
2. Blokh M.Y. A Course in Theoretical English Grammar. – М.: Vyscaya Skola, 1983. – 384 p.
3. Plyish B. A. The Structure of Modern English. – L.: Prosveshcheniye, 1971. – 368 p.
4. Khaimovich B. S., Rogovskaya. A Course in English Grammar. – М., 1967. – 299 p.
5. Palmer F. Grammar. – 1980. – 208 p.
6. Poutsma H. A. A Grammar of Late Modern English. P. II. Groningen, 1926.
7. Quirk R., Greenbaum S., Leech G., Svartvik J. A University Grammar of English. – Moscow: Vyssaja skola, 1982. – 392 p.
8. Rayevska N. M. Modern English Grammar. – Kyiv: Vyshsha skola, 1976. – 304 p.
9. Swan Michael. Practical English Usage. – Oxford, 1997. – 658 p.
10. Veikhman G. A. A New Look at English Syntax. – М.: Astrel, 2002. – 320 p.
11. Volkova L. M. Theoretical Grammar of English: Modern Approach. – Kyiv : Osvita Ukrainy, 2010. – 254 p.

12. Бархударов Л. С., Штелінг Д. А. Грамматика английского языка. – М., 1960. – 422 с.
13. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М. Высшая школа, 1981. – 288 с.
14. Старикова Е. Н. Имплицитная предикативность в современном английском языке. – Киев: Вища школа, 1974. – 112 с.
15. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови. – Київ: Видавничий центр "Академія", 2010. – 408 с.

Список ілюстративної літератури

1. G. Orwell. Down and Out in Paris and London, 1989. -216 p.
2. Kaye M.M. Shadow of the Moon. – 1980. – 806 p.
3. Megan. Simmons Mary Ray. 1971. Canada.
4. Du Bois Theodora. Rogue's Coat.
5. Lord Charnwood. Abrakham Lincoln.
6. Ted Willis. The Churchill Commando.- London: Macmillan, 1977.- 224 p.
7. The Great American Detective.
8. Wheatley Denis. Three Inquisitive People.- Great Britain, 1961.
9. Roberts Nora. Dance of Dream.
10. Harold Avery. In Days of Danger.
11. Durrel Lawrence. Balthazar. – London – Boston, 1981. – 216 p.

УДК 378.147:811.111

ВІДБІР ТА ОРГАНІЗАЦІЯ МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Чувакова Т. Г.

У статті розглядаються особливості формування навичок техніки читання на початковому етапі середньої школи.

Ключові слова: техніка читання, відбір матеріалу, вправи для формування навичок техніки читання.

В статье рассматриваются особенности формирования навыков техники чтения на начальном этапе средней школы.

Ключевые слова: техника чтения, отбор материала, упражнения для формирования навыков техники чтения.

The article deals with analyzing peculiarities of forming reading technique on primary level of a secondary school.

Key words: reading technique, selection of material, exercise for forming reading skills.

Навчання техніки читання іноземною мовою на початковому етапі є важливим компонентом навчальної діяльності, який формує в учнях ті необхідні навички, які в майбутньому мають стати основою їх ефективного зрілого читання. В умовах переходу шкіл на вивчення іноземної мови з першого класу проблема формування техніки читання та відбору та організації матеріалу залишається актуальною для досліджень.

У процесі дослідження даної проблеми були досліджені психофізіологічні механізми читання (Верецагіна І. Н., Кличнікова З. І., Рогова Г. В.); запропонована методика навчання англійською мовою в умовах усного випередження (Верецагіна І. Н., Кравченко М. Н.); виділені основні дії та операції, що формують навички читання (Берман І. М., Бігич О. Б.); розроблена методика використання часткової транскрипції (Малюцька І. І.).

Метою статті є проаналізувати основи відбору та організації матеріалу для формування навичок техніки читання та запропонувати вправи, які слід використати у навчальному процесі.

Навчання читання починається із вивчення алфавіту. Його вивчають протягом усного вступного курсу з паралельним вивченням назв букв і її звукових еквівалентів. Навчання читання вголос на початковому етапі можна умовно поділити на два етапи: дотекстовий і текстовий. Метою дотекстового періоду є відпрацювання первинної матерії – графіки, а також правил читання слів, словосполучень і простих речень [1, с. 144]. Механізм, на якому базується навчання читання, передбачає паралельну дію двох сигналів – графічного образу букви та її звукового вираження. У процесі їх одночасного сприймання у свідомості учнів формується відповідна асоціація. Аналогічно відбувається засвоєння буквосполучень та слів. На практиці це означає одночасне демонстрування букв (буквосполучень, слів) та їх озвучення. Методично доцільними можуть бути такі форми роботи:

1) Учитель показує букву або буквосполучення й озвучує їх, а учні повторюють хором;

2) Тренування в парах. Користуючись алфавітом учень у парі показує партнеру букву і просить озвучити її або озвучує букву і просить показати її в алфавіті.

3) Буквений диктант. Учитель диктує букви, а учні записують їх у зошити.

Для розвитку графемно-фонемних зв'язків використовують також такі вправи:

- прочитати букву в різних позиціях у слові;
- вибрати названу букву із низки даних;
- визначити кількість букв і звуків у слові;
- підібрати до малих букв великі і навпаки;
- із низки слів вибрати ті, що починаються з даної букви. Наприклад, b – boy, day, bench, desk, bed, ball, doll, best, big, dig.
- визначити подібність або розходженні в словах: is-ice, form-from, and-end, as-ask [2, с. 197].

Пристаючи до організації читання слів, слід зазначити, що лексика, яка пропонується для навчання читання, організовується за типами слів. З цієї точки зору англійські слова поділяються на дві групи: 1) слова, які відповідають певним звуко-графічним типам; 2) слова-винятки. Засвоюючи читання однотипних слів за групами, учні запам'ятовують графічний образ слів даного типу, за яким впізнають їх у читанні. Більше того, при створенні загальних зорово-графічних образів слів різних типів учень повинен опиратися не на їх словесний опис, а на ключові слова, які відповідають певним типам слів. Слова-винятки засвоюються на більш старшому етапі в індивідуальному порядку. Хоча найнеобхідніші слова цієї групи вивчають уже на початковому етапі частково на основі аналогії, шляхом багаторазового їх повторення в різноманітних вправах.

Існують різні думки щодо ефективності використання правил читання у навчанні англійської мови, де правила стосуються здебільшого невеликого числа випадків. Проте і тут відмовлятися від правил не варто, бо вміння самостійно усвідомлено розпізнавати образи слів і словосполучень є передумовою зрілого читання. Для оволодіння технікою читання методисти радять використовувати опори у вигляді коротких правил-інструкцій перед читанням однотипних слів чи структур та правил-узагальнень після засвоєння певного графічного матеріалу.

У сучасній практиці використовуються такі вправи з формування навичок техніки читання ізольованих слів та словосполучень:

- визначити тип складу у словах: pin, kite, girl, pine, park, bag;
- підібрати малюнки до названих вчителем слів;
- змінюючи початкову літеру, утворити нові слова: make – take;
- прочитати незнайомі слова за правилами читання;
- відгадати пропущену літеру, прочитати слова: -er, -ake, -ook, -ar, c-t.
- знайти вимовлене учителем слово серед ряду слів на картках;
- запам'ятати слова, які на картках швидко показує вчитель (3–7 слів) і відтворити їх якомога точніше вголос.

Після засвоєння певного обсягу структурного матеріалу учні переходять до текстового етапу читання вголос, завдання якого полягає в тому, щоб привести учнів до одночасного сприйняття та розуміння тексту. Текстовий етап розпочинається з навчання техніки читання різних типів речень. До вправ, що спрямовані на розвиток синтагматичного членування речень та їх інтонаційного оформлення відносять такі:

- слухаючи диктора (вчителя), стежите по книжці і промовляйте речення вголос;
- слухаючи диктора (вчителя), стежите по книжці і покажіть жестом межі синтагми;
- визначте тип речення (інтонації), поставте у ньому знаки словесного наголосу, поділіть на синтагми;
- прочитайте речення (текст) уголос після попередньої фонетичної розмітки;
- підготувати дома зразкове читання уголос після попереднього опрацювання у класі;
- прочитати речення, змінюючи у ньому логічний наголос [2, с. 198].

Серед ефективних засобів, які сприяють активізації мотиваційної сфери учнів початкового етапу навчання читання іноземною мовою, багато методистів називають ігрові прийоми та дидактичні ігри [3, с. 15]. Використання дидактичних ігор при формуванні навичок техніки читання відповідає віковим особливостям школярів перших двох років навчання.

Ігрові прийоми для формування навичок техніки читання

- 1) ігрові прийоми для розвитку швидкості читання:
 - Хто швидше прочитає слова із даного завдання?
 - Хто прочитає текст за вказаний час?
 - Найкращий час читання тексту 2 хв., хто прочитає його швидше?
- 2) ігрові прийоми для розвитку правильності і виразності читання:
 - Читаємо текст до першої помилки. Хто зможе прочитати великий обсяг тексту без помилок?
 - Хто прочитає текст найвиразніше?
 - Хто прочитає слова з найкращою вимовою?
- 3) ігрові прийоми з елементами рольової поведінки:
 - Ти – вчитель. Прочитай слова з відповідною вимовою, щоб твоє читання було зразком для читання інших учнів.
 - Ти – диктор. Прочитай виразно текст.

Під час використання ігрових прийомів та дидактичних ігор повинен враховуватися рівень підготовки учнів. Так, для учнів з недостатнім рівнем підготовки мовний матеріал для ігрових завдань адаптується за допомогою часткової транскрипції, перекладу, зменшення обсягу матеріалу для читання та збільшення часу на їх виконання.

Отже, відбір та організація навчального матеріалу здійснюється з урахуванням вікових особливостей учнів через виконання низки вправ від формування техніки читання до, власне, зрілого читання, основною метою якого є отримання інформації.

Література

1. Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – С. 144.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, випр., перероб. / З заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – С. 197–198.
3. Онищенко К. І. Ігровий компонент в навчанні техніки читання англійською мовою / іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 15–16.

УДК 811. 111'233 : 004

НАВЧАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Шевченко С. І., Журавська Л. О.

Автори статті аналізують деякі Інтернет-ресурси з навчання аудіювання і читання, які можна використати як під час підготовки до заняття, так і для організації позааудиторного вивчення іноземної мови студентами.

Ключові слова: Інтернет-ресурси, навчання читання, навчання аудіювання.

Авторы статьи анализируют некоторые Интернет-ресурсы по обучению аудирования и чтения, которые можно использовать как во время подготовки к занятию, так и для организации внеаудиторной работы по изучению иностранного языка студентами.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы, обучение чтению, обучение аудированию.

The authors of the article analyze some Internet-resources on teaching listening and reading, which can be used both during the preparation for the lessons, and for organization of students' self-directed language learning.

Key words: Internet- resources, teaching reading, teaching listening.

Кінцевою метою навчання іноземних мов є вільне орієнтування в іншомовному середовищі і вміння адекватно реагувати в різних ситуаціях, тобто вміння спілкуватися. Нові погляди на результат навчання сприяли появі нових технологій і відмови від застарілих. Щоб навчити спілкування іноземною мовою, потрібно створити реальні, справжні життєві ситуації (автентичність спілкування), які будуть стимулювати вивчення матеріалу і формуватимуть адекватну поведінку. Цьому сприяють нові технології, зокрема Інтернет, які доповнюють традиційне навчання іноземних мов.

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, О. А. Міщенко, О. П. Пінчука та інших. Розробкою і впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники як Полат Е. С., Дмитреєва Е. И., Новиков С. У., Полілов Т. А., Цветкова Л. А. та ін.

Дослідження, присвячені питанню використання Інтернет-технологій у навчальному процесі, свідчать, що застосування інноваційних форм у навчанні сприяє підвищенню якості навчання і активізує зацікавленість студентів до пізнавальної і творчої діяльності, формує стійку мотивацію до навчальної діяльності [4, с. 83].

Які б особливості не мав той чи інший засіб навчання чи інформаційно-предметне середовище, первинними залишаються дидактичні завдання, особливості пізнавальної діяльності студентів, зумовлені певними цілями навчання. Тому необхідно визначитися, як ресурси й послуги, що надаються всесвітньою мережею, можуть бути корисними для вирішення дидактичних завдань навчання іноземних мов.

Мета нашої статті – проаналізувати деякі ресурси, які можна використати як під час підготовки до заняття, так і для організації позааудиторного вивчення іноземної мови студентами. Зосередимо увагу на навчальних рецептивних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання та читання.

Інтернет надає унікальну можливість для тих, хто вивчає іноземну мову, користуватися автентичними текстами, слухати й спілкуватися з носіями мови. Але як цим скористатися на заняттях з практики англійської мови при вже визначеній кількості годин і розробленими навчальними планами й програмами? Цю проблему частково вирішувало багато методистів (Л. М. Владимірова, В. Домрачев, А. Багдасян, М. М. Коптюг, І. Г. Макаревич, Г. С. Мішина, Є. С. Полат та інші). Проте в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій та постійного оновлення ресурсів Інтернету виникає потреба у додатковому розгляді цього питання.

Як інформаційна система Інтернет пропонує своїм користувачам різні види інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може включати:

електронну пошту (e-mail);

телеконференції (usenet);

відеоконференції;

можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки (homepage) і розміщення її на web-сервері;

доступ до інформаційних ресурсів:

довідкові каталоги (Yahoo!, Inforseek/ultrasmart, Looksmart, Galaxy);

пошукові системи (Alta Vista, Hotbob, Open Text, Webcrawler, Excite);

розмова в мережі (Chat) тощо [1].

World Wide Web з величезною кількістю сайтів і домашніх сторінок, що надають інформацію на всі смаки, – є безмежним полем діяльності в плані використання на занятті з іноземної мови для розвитку міжкультурної компетенції.

Уміння розуміти іноземну мову на слух є важливим навчальним та комунікативно-орієнтованим умінням для студентів. До недавньої пори важливою проблемою навчання аудіювання було недостатнє забезпечення навчальними матеріалами або достатньо висока вартість касет або дисків з навчальним матеріалом. А щоб, наприклад, підготуватися до виконання завдання з аудіювання до ЗНО необхідна інтенсивна практика і відповідно – багато навчального матеріалу. Вихід – вільні автентичні Інтернет-ресурси [5].

Сайт, котрий ми в першу чергу використовуємо та рекомендуємо – **www.ESLPod.com**. Автор – американець Jeff McQuillan – професор прикладної лінгвістики, який має великий досвід у викладанні англійської як іноземної мови в американських коледжах і університетах. Двічі на тиждень він публікує новий подкаст (подкаст – це записаний автором (подкастером) аудіо – або відеофайл, присвячений певній тематиці та завантажений на відповідний сайт для подальшого ознайомлення з ним зацікавленими користувачами). Його подкасти присвячені широкій тематиці і висвітлюють погляд автора на певні події та явища. Типовий подкаст автора може бути присвячений, наприклад, темам: "How to tip in the U.S.", "Famous American museums", поясненню слів "comfortable vs. convenient", "I used to" vs. "I use to," "of course" і т.д. Ці подкасти практично завжди пов'язані з актуальними подіями у політиці, культурі, соціальному житті і т. д. Вони дозволяють розвивати навички аудіювання і говоріння. Цінним є знайомство з ідіомами англійської мови і розвиток навичок їх правильного використання в мові.

Сайт компанії **Lucent Technologies**, її підрозділ Bell Labs дозволяє почути, як звучить будь-яка фраза іноземною мовою. Тут розроблено

синтезатор мовлення, який перетворює друкований текст у звук. На сайті <http://www.bell-labs.com/project/tts/index.html> можна вибрати одну з мов – англійську, німецьку, французьку, італійську, іспанську. Потім потрібно вписати у віконце слово/фразу на обраній мові. Через кілька секунд написане буде виголошено нехай і дещо механічним, але все ж голосом. Тобто озвучити можна будь-яку фразу з підручника чи будь-якого іншого посібника, і особливо підійдуть онлайнві посібники, звідки можна легко копіювати уривки тексту, не обтяжуючи себе передруком. Все сказане можна не просто прослухати, а й зберегти у себе на диску, щоб при необхідності повернутися до прослуховування, не заходячи в Інтернет.

Сайт **RANDALL 's ESL - Lab** (<http://www.esl-lab.com/>) містить три групи текстів для аудіювання залежно від рівня складності (easy, medium, difficult). Прослуховуванню тексту передують вправи pre-listening, які мають на меті зацікавити слухача темою розмови (найчастіше це діалоги), звернутися до його попереднього життєвого досвіду та стимулювати пошук відповіді на певні проблемні ситуації. Можливе багаторазове прослуховування. Є скрипти тестових завдань, що перевіряють рівень розуміння почутого. Результат видається відразу у відсотках. Завдання супроводжуються вправами на співвіднесення, множинний вибір, упорядкування. В кінці – обов'язкова вправа на розвиток вмінь усного мовлення. Різноманітність голосів вражає. Ресурси цього сайту дуже добре можна інтегрувати в навчальний процес. Схожі сайти:

English Listening Lab Online (<http://www.ello.org>), **Accents in English with eViews** (<http://www.eviews.net>). Щотижня оновлюються тексти, що начитуються з різними акцентами. Існує безліч вправ, що розвивають вміння аудіювання. Градація за рівнями складності. Можливо підписатися на безкоштовні розсилки навчального матеріалу.

englisch-hilfen.de/en/index.htm – це сайт з текстами для аудіювання, що оновлюються кожного дня (daily English lesson). Користувачеві пропонуються завдання, що передують прослуховуванню та ті, що перевіряють рівень розуміння почутого (тест множинного вибору). Тексти супроводжуються граматичним та лексичним коментарями. Після прослуховування пропонуються теми для обговорення.

http://www.world-english.org/listening_exercises.htm – гіперпосилання на кілька ресурсів для розвитку навичок аудіювання. Наприклад, на сайті www.literacynet.org/cnnsf/archives.html пропонуються тексти для аудіювання/читання по різним галузям знань (adventure, business & economy, crime, culture & society, disasters, education, environment, health, politics, religion, science & technology, other). Для прослуховування/читання

можна обрати повну історію, скорочену, або її резюме. Всі оповідання супроводжуються відео, аудіо, відео слайдами. Для перевірки рівня розуміння пропонуються розроблені тести з відповідями такі як word selection, multiple choice, vocabulary, sequencing, questions and answers, а також теми для писемного мовлення з питання, що обговорюється у тексті. Для подальшого ознайомлення з темою можна скористатися іншими посиланнями після тексту, які переводять користувача на інші ресурси. Всі тексти науково-популярного жанру, відповідають середньому/вищому рівню складності.

http://www.ello.org/english/Games/G_071-BoardGame.htm – аудіювання з цікавими завданнями (reading quiz, vocabulary quiz, speaking quiz). Тексти відповідають рівню Elementary, Pre-Intermediate та супроводжуються лексичними коментарями.

BBC World Service (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>) надають можливість як прочитати, так і прослухати новини на багатьох мовах, причому можна навіть вибрати для себе відповідний рівень володіння англійською і прослухати новини в режимі LEARNING ENGLISH. Цікавою може видатися подвійна класифікація статей – по темах і по континентах. Зворотний зв'язок з видавництвом здійснюється за допомогою посилання CONTACT US.

На цьому ж сайті можна знайти програму 6 Minute English, де пропонується безліч текстів з подкастами на різні теми. Колекція текстів поновлюється кожного тижня. Мовлення автентичне, у досить швидкому темпі, відповідає рівню студентів Intermediate. Тексти інформативні, цікаві, часто містять дискусійну інформацію. Якщо виникають труднощі у сприйнятті тексту на слух, можна скористатися скриптами. У такому разі об'єднуються два види мовленнєвої діяльності: аудіювання і читання.

Для навчання читання ми користуємося такими сайтами:

<http://www.readwritethink.org> – це секція Міжнародної читацької асоціації (IRA). Тут є величезна колекція ресурсів для відпрацювання навичок читання для різного віку. До них додаються цікаві завдання. Можливість самоконтролю розуміння прочитаного та участі в читацьких міжнародних конкурсах.

<http://www.magickeys.com/books/> – ілюстровані книги для різного віку. Приблизно половина книг супроводжується аудіо й анімацією. Можливість участі в читацьких вікторинах.

<http://www.readingsoft.com/> – діагностичний тест на швидкість читання. Йде хронометраж, результат видається в кількості слів на хвилину. Розуміння прочитаного перевіряється за допомогою тесту на множинний вибір. Після проходження тесту ви дізнаєтеся, який ви читач: Insufficient, Average, Good, Excellent, Accomplished reader.

<http://eslus.com/LESSONS/READING/READ.HTM> – колекція коротких розповідей. Перевірка розуміння здійснюється через заповнення прогалин у тексті (close). Цікавими є вправи на розвиток швидкості читання. Читання текстів різних жанрів для загального або детального розуміння (fiction, US newspapers, international newspapers, science, law). Гарна добірка вправ. Можливість подивитися значення слова, натиснувши на нього мишкою. Є тексти з аудіопідтримкою. Цікавою є гра Text adventure. Читач сам обирає варіант продовження історії і є її автором. Кінець може бути будь-яким, в залежності від вибору читача. Гру можна повторити, обираючи інший варіант розвитку подій.

<http://www.readingonline.org/electronic> – тексти з навчальними завданнями.

<http://www.breakingnewsenglish.com/> – останні новини з усього світу з надзвичайно цікавими завданнями. Є аудіопідтримка. Зростаюча складність завдань. Зручний інтерфейс сайту. Завершальними завданнями є письмо та говоріння. Зручно для роботи на занятті в малих групах.

Інтернет – чудовий засіб для отримання інформації про останні події у світі. Таким чином, можна перетворити аудиторію в агентство новин, а своїх студентів – в першокласних репортерів. Такий вид діяльності добре підходить для старших курсів, тому що включає об'ємне читання і мистецтво інтерпретації, швидко мову [3].

Практично всі значущі газети у світі мають свої web-сторінки. Для того, щоб дізнатися, де і які існують газети, можна запропонувати студентам відвідати сторінку **MEDIA LINKS** (<http://www.mediainfo.com/emedial>), яка пропонує посилання до безлічі видань.

Media сайти англійською мовою [6]:

THE WASHINGTON POST (<http://www.washingtonpost.com/>). Все, про що можна прочитати в газеті, видно на першій сторінці – вона являє собою комбінацію рекламної афіші та змісту. Тут представлені назви найбільш важливих статей з витягами з них, які, на думку авторів, повинні привернути увагу читачів, і основними обговорюваними в них положеннями. Як будь-яке видання періодичної преси, web-газети розділені на рубрики і підрубрики, тобто, мають зручний для користувача інтерфейс, що дозволяє натисканням кнопки миші перейти безпосередньо до потрібного розділу і необхідної статті. The Washington Post має 5 основних рубрик: новини (news), стиль життя (style), спорт (sports), рекламні оголошення (classifieds) і новини ринку (marketplace).

У плані оволодіння міжкультурної компетенцією онлайн-газета є незамінним помічником. Вона дозволить студентам поринути в гущу світових подій, що відбуваються практично в поточний момент, побачити

з різних поглядів, що відбувається у світі. Особливо цінним є посилання – send us feedback, що здійснює інтеракцію читача з видавництвом. Висловити свою думку щодо прочитаного й особисто поговорити з автором певної статті можна завдяки розділу "Сьогоднішні журналісти" ("Today's Columnists"), де вибір певного прізвища зв'яже вас з ним безпосередньо. Іноді може з'являтися екстра-зв'язок з головною дійовою особою статті.

CNN World News (<http://cnn.com/world>), **ABC News** (<http://www.abcnews.go.com/index.html>), **BBC World Service** (<http://www.bbc.co.uk/worldservice>), **The Washington Times** (<http://www.washtimes.com/>) **The New York Times** (<http://www.nytimes.com/>) – всі ці та інші новинні агентства мають схожу зручну для користувача структуру дерева посилань. Назва та кількість рубрик може варіюватися від видавництва до видавництва, проте всі вони охоплюють основні сфери життєдіяльності людини.

ABC News (<http://www.abcnews.go.com/index.html>) супроводжує свої публікації, крім звукового, ще й відео супроводом. Можлива так само бесіда на запропоновану тему серед читачів у розділах CHAT.

CNN World News (<http://cnn.com/WORLD>) також надають інформацію на декількох мовах і подвійну класифікацію статей. Можливо викликати аудіо та відео супровід. Інтеракція читачів з редакцією і між собою можлива в рамках рубрики DISCUSSION (дискусія), де є своя дошка оголошень (MESSAGE BOARDS), кімната для бесіди (CHAT) і зв'язок з редколегією (FEEDBACK). The New York Times, крім перерахованого вище, пропонує своїм читачам навчальну версію газети з готовими поурочними розробками.

Можна запропонувати студентам працювати по двоє або по троє, дослідити статті, що охоплюють всі сторони життя: передовиці, спорт, погоду, культуру. Перевага такої роботи полягає в повній задіяності всієї групи в поєднанні з індивідуалізацією завдань: сильні студенти можуть зайнятися дослідженням більш важких статей, в той час як більш слабким можна доручити звіт про погодні умови або що-небудь з галузі культури.

Результатом такої роботи може стати створення своєї сторінки, присвяченої одній конкретній події, де необхідно спробувати дати нейтральне бачення проблеми, ґрунтуючись на аналізі інформації різних новинних агентств. Тут же необхідно вказати гіперпосилання на джерела. Для розвитку міжкультурної компетенції дослідження статей на певну тему лише одного з новинних агентств протягом тривалого проміжку часу має також свої переваги: досконально вивчивши проблему, студенти будуть в змозі не тільки визначити позицію даної країни до досліджуваної проблеми, але й виявити підстави для такої точки зору, і, відповідно, зможуть

прогнозувати розвиток подій. Після виконаної роботи необхідна дискусія або телеконференція, де робота кожного студента чи групи буде окремим сектором загальної проблеми. Таким чином, поділившись результатами своєї роботи і склавши їх в єдине ціле, студенти отримують багатогранну картину події, яка дозволить їм зрозуміти причини того, що відбувається і, цілком ймовірно, націлить їх на пошук оптимального рішення, адже розуміння, встановлення причиново-наслідкових зв'язків – це єдино правильна основа для виходу з конфлікту [2].

Основною перевагою такої роботи є те, що студенти отримують доступ до інформації з перших рук і виявляються залученими в гущу світових подій, особисто виражаючи своє ставлення до них.

Можливості використання допоміжного матеріалу інформаційних ресурсів Інтернету різні. Викладач може сам знайти і використати на занятті відповідно підготовлені автентичні матеріали як для окремих студентів, так і для всієї групи. А можна організувати позааудиторну роботу студентів, запропонувавши їм відповідні адреси сайтів.

Дана стаття може заощадити час викладача в пошуку необхідного й ефективного навчального матеріалу.

Література

1. Амірагова Н. С. Впровадження інтерактивних технологій у процесі навчання іноземних мов / Н. С. Амірагова // Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах: матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. – Євпаторія: РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2009. – С. 54–57.

2. Байраківський А. І., Бойко Н. І. Особливості самостійної роботи студентів в умовах запровадження комп'ютерних технологій у навчальному процесі // Болонський процес: трансформація навчального процесу у технології навчання: Матеріали III міжнародної науково-методичної конференції ДУІКТ. – К., 2006. – С. 247–251.

3. Вадаська С. В. Переваги використання інтернет-ресурсів для вивчення іноземної мови професійного спрямування [Електронний ресурс] / С. В. Вадаська, Н.Ю. Дроздович. – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1017>

4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. – Х.: Основа, 2009. – 176 с.

5. Класифікація інтернет-ресурсів для преподавания англійського язика [Електронний ресурс] / Кожаева Н. Г. – Режим доступу: www.ucheba.com/met_rus/k_inostrannyi/classify.htm

6. Петраченков А. Компьютеры и Интернет в обучении иностранным языкам // Учитель. – 2003. – № 1. – С. 65–67.

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ТЕХНІКИ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Абрамович А. М.

У статті проаналізовано види індивідуалізації навчання техніки читання та показано їх роль у здійсненні індивідуального підходу до навчання техніки читання.

Ключові слова: техніка читання, мотивуюча, регулююча, розвиваюча, формуюча індивідуалізація.

В статье проанализированы виды индивидуализации обучения техники чтения и показана их роль в осуществлении индивидуального подхода к обучению техники чтения.

Ключевые слова: техника чтения, мотивирующая, регулирующая, развивающая, формирующая индивидуализация.

The article deals with types of individualization in reading technique. It analyses their role in individual approach in reading technique.

Key words: reading technique, motivating, regulating, developing, forming individualization.

Одним із головних аспектів розвитку сучасного світу є розширення міжнародного обміну друкованою інформацією, що потребує спеціалістів, які б володіли навичками та вміннями читати іноземною мовою. Досягнення ефективного зрілого читання є неможливим без формування навичок техніки читання на початковому етапі. Питання як навчання техніки читання так і його індивідуалізації є ще недостатньо розробленою в методиці викладання англійської мови і тому залишається актуальною для досліджень.

Метою статті є дослідити процес індивідуалізованого навчання техніки читання англійською мовою на початковому етапі середньої школи.

Беручи до уваги складність завдань, пов'язаних із навчанням техніки читання на початковому етапі, багато дослідників звертались до цієї проблеми: Берман І. М., Бігич О. Б., Верещагіна І. Н., Маляцька І. І., Панова Л. С., Рогова Г. В. Слід, однак, зазначити, що суб'єктивним характеристикам навчальної діяльності при цьому приділяється недостатньо уваги.

Для оволодіння навичками зрілого читання учням необхідно спершу оволодіти навичками техніки читання, адже смислова сторона читання

повністю залежить від технічної й удосконалюється з нею від етапу до етапу. Під технікою читання розуміють навичку швидкого сприйняття графічних образів слів, точного співвіднесення їх з відповідними звуковими образами, а також за значеннями слів.

Процес оволодіння технічними навичками читання на початковому етапі включає вирішення таких завдань:

1. Засвоєння конфігурації літер іноземного алфавіту в рецептивному і репродуктивному планах: зорове сприйняття, розпізнавання та ідентифікація літер, з одного боку, і написання її чотирьох функціональних варіантів – великої, малої, друкованої і рукописної літери, з іншого.

2. Оволодіння звуко-буквеними і буквено-звуковими зв'язками.

3. Розвиток автоматичного здійснення операцій аналіз-синтез на матеріалі ізольованих слів, результатом чого має бути швидке й точне зорове сприйняття, правильне озвучування та адекватне розуміння значення сприйнятого слова.

4. Поступове засвоєння основних правил читання голосних та приголосних літер, їх комбінацій [1, с. 3–4].

Як відомо, основними організаційними формами навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою в середній школі є урок та самостійна робота учнів під час виконання домашніх завдань. Індивідуалізоване навчання передбачає виконання учнями відповідних завдань на уроці та при підготовці домашнього завдання і включає реалізацію дидактичних можливостей мотивуючої, регулюючої, розвиваючої та формуючої індивідуалізації.

Так, регулююча індивідуалізація направлена на корекцію та формування техніки навчання читання в учнів з нульовим та недостатнім рівнем сформованості техніки та для їх удосконалення в учнів з достатнім рівнем техніки читання. Завдання регулюючої індивідуалізації здійснюється з використанням зорової та слухової наочності з допомогою вчителя. Тому такий вид індивідуалізації повинен здійснюватися безпосередньо на уроці. Мотивуюча індивідуалізація сприяє формуванню висхідної мотивації в учнів та здійснюється на основі використання ігрових прийомів та дидактичних ігор з техніки читання.

Формування техніки читання може становити певні труднощі в учнів з недостатнім рівнем функціонування психічних механізмів іншомовного читання. За таких обставин необхідно реалізувати розвиваючу індивідуалізацію. З допомогою формуючої формуючої індивідуалізації вирішується проблема вироблення учнями індивідуального стилю навчальної діяльності при формуванні навичок техніки читання.

Виконання індивідуалізованих вправ на уроці та під час домашньої роботи передбачає виділення для цього відповідного часу. У методиці

навчання іноземної мови такої період часу визначається як "фрагмент індивідуалізованої роботи учнів". Такий фрагмент пропонують учням, як правило, на початку занять, проте таке використання суперечить концепції авторів навчально-методичних комплексів з англійської мови, відповідно до якої послідовність виконання вправ повинна відповідати схемі: аудіювання – говоріння – читання – письмо. Індивідуалізоване формування навичок техніки читання варто здійснювати на етапі, відведеному планом уроку для навчання читання. При цьому індивідуалізовані вправи пропонуються учням перед виконанням загальних вправ з читання та слугують підготовчим етапом до них. Для ефективного формування іншомовного механізму читання частина загальних вправ може бути скорочена, адаптована, замінена або доповнена індивідуалізованими вправами. На виконання таких вправ доцільно відводити до 7 хвилин.

Проте завдання індивідуалізованого навчання вирішуються і при виконанні домашнього завдання. Індивідуалізована частина домашнього завдання повинна бути тісно пов'язана із загальною частиною. Співвідношення загальної та індивідуалізованої частин домашнього завдання знаходиться у межах 2:1 [2, с. 21–22].

Успішне навчання читання англійською мовою учнів початкового етапу можливе лише в умовах високого рівня мотивації. Не зважаючи на те, що мотиваційна сфера навчання у школярів є системою постійно змінюваною, саме на початковому етапі в учнів формується їх усвідомлена система.

Так, широкі соціальні мотиви, які найбільше виявляються на початковому етапі, базуються на особистих соціальних спрямуваннях. У процесі оволодіння технікою читання вони пов'язані з уявленнями про читання як про засіб засвоєння цінностей культури й орієнтовані на майбутні сфери життєдіяльності та професії. Навчальна діяльність, побудована на вузько особистісних мотивах, сприймається як дорога до особистого благополуччя. При відсутності інтересу до навчання тут виявляється лише прагнення до отримання зовнішніх атрибутів, якими воно супроводжується – до гарних оцінок, похвали і т.д.

Дослідники структури мотивації поділяють внутрішні мотиви на дві групи: 1) пов'язані зі змістом і 2) пов'язані з процесом навчальної діяльності. При вивченні іноземної мови на початковому етапі навчання провідне місце займають внутрішні процесуальні мотиви. Визначення індивідуальних особливостей мотивації учнів в процесі навчання здійснюється у двох напрямках: 1) аналіз та врахування сформованих у процесі попереднього розвитку особливостей мотиваційної сфери в учнів з низькою успішністю та в учнів з високою успішністю; 2) формування у кожного

учня нових, більш складних і поки що відсутніх у нього рівнів та видів мотивів, активний вплив на мотиваційну сферу, "культивування" сильних сторін його мотивації [3, с. 66].

На уроці англійської мови здійснюється в основному регулююча індивідуалізація і паралельно реалізуються мотиваційний і формуючий її види. У процесі виконання домашньої роботи основне місце займають формуюча, мотиваційна і розвиваюча індивідуалізація. Інструктаж до виконання індивідуалізованих завдань і їх періодична перевірка проводиться вчителем на уроці.

Потрібно зазначити, що дана стаття розкриває лише невелику кількість питань, пов'язаних з індивідуальним підходом у навчання техніки читання і проблема потребує подальших досліджень.

Література

1. Бігич О. Б. Ігрові вправи для навчання техніки читання та письма першокласників з використанням ілюстрованої наочності / О. Б. Бігич. – К.: Левніт, 2002. – 64 с.

2. Николаева С. Ю. Подход к проблеме упражнений с позиции теории индивидуализации упражнений / С. Ю. Николаева // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 5. – С. 37–40.

3. Жуковский В. М. Индивидуализация обучения технике чтения на начальном этапе средней школы (6 класс, английский язык): Дисс... канд. пед. наук. – К, 1992. – 382 с.

УДК 811.111'38

СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ ІРОНІЇ У НЕВЕРБАЛЬНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Волощук І. І.

Автор статті аналізує невербальні способи вираження іронії та їх вербальне відображення (на матеріалі англійської художньої прози).

Ключові слова: іронія, просодичні, мімічні, кінесичні невербальні компоненти комунікації.

Автор статьи анализирует невербальные способы выражения иронии и их вербальное отображение (на материале англоязычной художественной прозы).

Ключевые слова: ирония, просодические, мимические, кинесические невербальные компоненты коммуникации.

The author analyzes the nonverbal means denoting irony and their verbal reflection (based on English prose).

Key words: irony, prosodic, mimic, kinesic nonverbal components of communication.

Комунікативна діяльність мовців реалізується в умовах інтегративної дієвості факторів вербального та невербального спілкування. В останні роки стали регулярно з'являтися праці, присвячені дослідженню невербальних складових комунікативного процесу, проте слід визнати, що вербальний бік спілкування на сьогодні є більш структурованою і вивченою частиною єдиного комунікативного цілого. Так, окремо взяте вербальне повідомлення може й не містити достатньо структурно-семантичних ознак для ефективної інтерпретації. Введення невербальних компонентів у комунікативний процес дозволяє звести до мінімуму ймовірність помилкового сприйняття висловлювання, таким чином даючи адресату можливість прорахувати передбачуване значення і здійснити відповідний комунікативний хід, в той час як відсутність невербального оформлення може спровокувати невірну зворотну реакцію.

Оскільки невербальне повідомлення полегшує процес сприйняття вербально вираженої інформації [14, с. 171], то значна кількість лінгвістичних досліджень спрямована на виявлення та аналіз зв'язків вербального та невербального у комунікації. Результати досліджень з невербальної семіотики засвідчують, що невербальні засоби є більш істинні, викликають більше довіри, аніж вербальні, ілюструють дійсні наміри мовця [13]. З огляду на невербальні засоби, адресат може судити про щирість і правдивість повідомлення, про істинне ставлення мовця до нього, адже невербальні компоненти реалізують додаткове навантаження, яке може суперечити смислу вербальної інформації. Якщо співрозмовник говорить одне, а міміка, жести свідчать про інше, тобто вербальні й невербальні сигнали не є конгруентними, порушується критерій істинності, можна припустити, що мовець щось приховує або просто говорить неправду. Наприклад, позитивний вербальний текст може супроводжуватися фонаційними характеристиками зі значенням негативного ставлення, в результаті чого виникає іронія. Невербальні компоненти іронічного висловлювання не виокремлюються як об'єкт лінгвістичного дослідження. Проте ілюстративний матеріал дозволяє дійти висновку, що невербальні засоби є не менш вагомим і плідним засобом вираження іронії, ніж вербальні.

Опис основних характеристик невербальних компонентів мовленнєвої комунікації знайшов відображення в окремих лінгвістичних працях [1;

3; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 18; 19; 20]. Проте вищезгадані лінгвісти не досліджували використання невербальних компонентів комунікації, вживаних з метою виразити іронію. Специфіка прагматичної функції невербальних засобів, які беруть участь у вираженні іронії, полягає у здійсненні цілеспрямованого впливу на адресата з метою підсилення ефекту вербального повідомлення та подальшого урегулювання комунікативного процесу.

Прийнятим є поділ НВК на свідомі, які використовуються цілеспрямовано, й спонтанні, не контрольовані мовцем [15, с. 20]. До свідомих НВК належить численна система засобів невербальної комунікації, насамперед із галузі *окулесики* (візуальний контакт, мова очей), *кінесики*, до якої відносять комунікативно значущі жести, рухи тіла, *міміки* (виразні рухи обличчя), *такесики* (дотик, обійми, плескання, потиск руки, поцілунок), *паралінгвістики* (різні голосові модуляції, темп мовлення, висота тону, ритм), *проксемики* (комунікативно значущі просторові параметри поведінки, тобто відстань між комунікантами, розташування по відношенню один до одного у процесі мовленнєвої взаємодії) [8, с. 5]. Мовець включає їх у процес спілкування свідомо для реалізації певного комунікативного завдання. Для вираження іронії також існують як власне вербальні, так і невербальні засоби. До спонтанних НВК відносяться незаплановані й несподівані контролю з боку мовця зовнішні прояви його емоційного стану, ставлення до співбесідника, ситуації (зашарітися, збліднути і таке інше). З метою висловити іронію, за нашими спостереженнями, використовують цілеспрямовані НВК – просодичні, мімічні, кінесичні, та змішані засоби.

Невербальні засоби комунікації можуть бути представлені у вербальних описах, тобто словесна дескрипція НВК відображає як їхню форму (з різним ступенем деталізації), так і значення. У випадках репрезентації в авторських ремарках тільки форми НВК, його значення визначається на основі контекстуальних і/або словникових даних (в основному, для кінесичних НВК). У художньому творі автор фіксує НВК тому, що в них міститься важлива інформація. Крім того, в художньому тексті кожний НВК несе не тільки більше функціональне навантаження, ніж в усній комунікації, але, що особливо значимо, отримує експліцитне вираження у вигляді вербального опису, тобто за допомогою певного набору лексичних та лексико-синтаксичних одиниць, які позначають невербальні засоби. На етапі відображення невербальних компонентів комунікації в дискурсі художнього твору включається механізм переходу невербального у вербальне. Важливим є вміння інтерпретатора художнього твору (читача) вірно розшифрувати інформацію, передану за допомогою НВК,

оскільки, як підкреслює Б. Корте, "невербальна поведінка <...> може бути декодована вірно, невірно, або ніяк" (переклад наш) [18, с. 35–36]. У статті ми намагатимемося довести можливість пізнання НВК, які використовуються для передачі іронії через їхні номінації в художньому дискурсі, тож перейдемо до їхнього безпосереднього аналізу.

Специфіка промовляння (фонація, артикуляція, просодія) мовленнєвого повідомлення є одним із найважливіших засобів передачі інформації у комунікації. Тому значне навантаження у втіленні іронії належить саме просодичним невербальним компонентам. Голос є невід'ємною частиною мовленнєвого процесу, він сприяє досягненню оптимального усного мовлення у виразному, комунікативному, емоційному і прагматичному аспектах [13, с. 38]. Інформативна значимість полягає не тільки в передачі за допомогою голосу індивідуальних і соціально-індексальних характеристик людини, але й цілеспрямованих емоційних, оцінних і прагматичних смислів (відтінків) і впливів [19]. Голос – це важливий специфічний сигнал емоційного стану мовця. За допомогою голосових модуляцій можуть відображатися різноманітні почуття мовця. До лексичних засобів номінації просодичних показників іронії (*to say contemptuously, to say ironically, to say with heavy irony, to say sarcastically, to say sneeringly, to repeat with sarcasm, to laugh ironically, to whistle ironically, to cry scornfully, to answer ironically, to answer with a touch of irony, to comment with irony, to interject ironically, voice dripped with sarcasm, a hint of irony in somebody's voice*) належать ті, котрі експліцитно співвідносяться як з просодичними явищами (характеризують гучність, ритм, тембр й інтонацію голосу мовця), так і з іронічним змістом:

"My good friend," I said somewhat ironically, I fear, "I am not disposed to question your right to harbor as many spooks as you find agreeable to your taste and consistent with your notions of companionship; that is no business of mine. But being just a plain man of affairs, mostly of this world, I find spooks needles to my peace and comfort. I am going to my hotel, where my fellow-guests are still in the flesh." [BA, с. 16].

Сприйняти визначення "хороший друг" ("*My good friend,*") як іронічне допомагає читачеві коментар автора ("*I said somewhat ironically, I fear*").

Інформативним засобом доповнення й уточнення змістової сторони повідомлення відзначається обличчя людини. Тому поряд з просодичними найбільш інформативними невербальними показниками іронічного змісту виступають мімічні, які включають вираз очей і напрямок погляду, положення губ і характер посмішки, порух брів. Міміка як засіб невербальної комунікації є основним інформаційним каналом, що здатний передати зміст повідомлення. Вираз обличчя свідчить про цілі партнера по спілкуванню, про його істинні почуття й прагматичні наміри.

Одиницею невербального коду, виступає кінема, тобто знаковий рух тіла людини, який може бути описаний засобами природної, у нашому випадку, англійської мови. Найбільш характерними кінемами очей для передачі іронічного ставлення є оцінюючий погляд, зверхній погляд, погляд скоса. Лексичні одиниці, які вербалізують кінеми очей для вираження іронічного ставлення до об'єкта чи ситуації, за даними нашої вибірки, супроводжуються назвою негативного почуття (*a look of scorn, an ironic look, a sneering look, to look scornfully, with mocking eyes, with irony in one's eyes, to eye skeptically, to eye somebody ironically, to cast an ironic eye, to raise eyebrows ironically, ironic brows, sardonic brows*):

"My, my, what a joy to see you two getting on so well. Who'd have thought it after ten years apart?"

"Who would have thought it, indeed?" he echoed, raising his eyebrows and aiming an ironic look at Hester [LJ, c. 38].

Подив слуги щодо хороших стосунків подружньої пари після десятирічної розлуки наштовхується на іронічний коментар Гая у формі повтору риторичного запитання, який супроводжується іронічним поглядом.

Положення губ є також досить важливим фактором передачі іронічної оцінки. Кінеми губ, як правило, вживаються без назви емоції, оскільки іронічне значення включається в семантичну структуру слів, котрі реалізують саме це значення (*a snort, a chuckle, a grin, to curl, to sneer, to grin, to jeer, to snort, to twist lips ironically, an ironic smile, a sardonic smile, a sardonic laughter, a sneering smile, a derisive grimace, a mocking smile, a twist of the hard carved lip*). Лексичні детермінанти експліцитно реалізують як мімічні показники, так й іронічне ставлення мовця до об'єкта чи до ситуації в цілому.

Невід'ємною частиною акту комунікації безперечно виступає кінесична поведінка, дозволяючи зробити спілкування більш ефективним і точним [2]. Автори словників жестів [4] намагаються дати словесну дескрипцію найпоширеніших жестів та особливостей їхнього функціонування. Для висловлення іронічного ставлення також широко використовуються жести (*to spit contemptuously, to spit derisively, to nod ironically, to bow ironically, to make an ironic bow, to give an ironic bow, to wave a contemptuous hand, to stamp a foot, to shrug shoulders ironically, to applaud ironically*):

"In the book, you say the house is owned by an old professor, who has no wife. But when the little girl goes into the magic wardrobe, she finds it's full of fur coats."

"Oh, very good, Eddie," Riley applauded sardonically [LF, c. 16].

Еді Монк постійно дошкулє Джеку Льюїсу, критикуючи його дитячі книги, які мають успіх як у дітей, так і в дорослих. Райлі ж як незалежний

експерт вербально *"Oh, very good, Eddie"*, маючи на увазі, що насправді хорошого немає нічого, й іронічними аплодисментами *"Riley applauded sardonically"* підтверджує своє іронічне ставлення до творчості Джека.

Відповідно до матеріалів нашого спостереження, в кількісному співвідношенні в художньому дискурсі домінують дескрипції мімічних компонентів (погляд, посмішка, порух брів, вираз обличчя в цілому), які передають іронічне ставлення мовця до об'єкта критики (43 % нашої вибірки). Це свідчить про емоційно-оцінну експресію обличчя як таку, що несе основне навантаження в системі невербальної комунікації. Номінація просодичних засобів комунікації становить 36 %, у той час як опис кінесичних (жестових) знаків займає 21 % проаналізованих нами випадків номінації НВК, відібраних методом суцільної вибірки із прозових творів англomовної художньої літератури.

Отже, вербальні й невербальні компоненти в англomовному художньому дискурсі поєднуються один з одним. Таке поєднання сприяє адекватній інтерпретації іронічного повідомлення. Необхідність урахування вербальних й невербальних засобів на позначення іронії пояснюється прагматичною значущістю, яка притаманна цим засобам однаковою мірою, адже взаємодія членів соціуму передбачає інформаційний обмін між ними, при якому використовуються різні канали зв'язку: зоровий та акустичний, різні коди, в тому числі вербальний та невербальний.

У подальшому дослідженні вбачаємо можливим встановлення закономірностей використання невербальних компонентів комунікації на позначення способів вираження емоцій.

Література

1. Барташева А. И. Взаимодействие невербальных и вербальных компонентов ситуации коммуникативного доминирования в англоязычном дискурсе: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Харьков, 2004. – 199 с.
2. Беглова В. Б. Лексика поля кинесика (на м-ле совр. англ. языка): Дис. ... канд. фил. наук. – М., 1996. – 237 с.
3. Вилсон Г., Маклаффин К. Язык жестов – путь к успеху. – СПб.: Питер, 2000. – 224 с.
4. Григорьева С. А., Григорьев Н. В., Крейдлин Г. Е. Словарь языка русских жестов. – М.: Русский язык, 2001. – 307 с.
5. Иванова К. А. Язык жестов в процессе общения // Вісник Харківськ. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Вип. 13. – Харків, 2001. – № 527. – С. 64–67.
6. Козяревич Л. В. Взаємодія вербальних та невербальних засобів вираження емпатії // Матеріали науково-практичної конференції "Проблеми мови і особистості у контексті міжкультурної комунікації". – Луганськ, 2005. – С. 36–41.
7. Колгасєва І. М., Попік І. П. Вербалізовані кінеми як явище мовної та мовленнєвої презентації паравербальної поведінки // Треті Каразинські

читання: методика і лінгвістика на шляху до інтеграції. Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції. – Харків: ХНУ, 2003. – С. 88–90.

8. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.

9. Крейдлин Г. Е., Чувилина Е. А. Улыбка как жест и как слово // Вопросы языкознания. – 2001. – № 4. – С. 66–93.

10. Крым И. А. К вопросу о знаковой природе невербальных компонентов коммуникации. – СПб.: Питер, 2003. – 231 с.

11. Мельник А. А. Язык жестов. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 448 с.

12. Попік І. П. Лексико-семантичне поле "жестикація" в мові та мовленні (на матеріалі англійських словників і текстів): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. – Одеса, 2004. – 23 с.

13. Серякова И. И. Лексико-семантические и коммуникативно-функциональные особенности языковых единиц, описывающих невербальное средство коммуникации "голос" в современном английском языке. – Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Киевский гос. пед. ин-т иностр. языков. – К, 1989. – 182 с.

14. Солощук Л. В. Невербальная коммуникация: ее место и перспективы исследования в современной лингвистике // Вісн. ХНУ. – 2004. – № 635. – С. 170–173.

15. Шевченко А. И. Прагматическая обусловленность номинаций невербальных компонентов коммуникации в англоязычном художественном тексте: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – К., 1986. – 194 с.

16. Buller P. V., Woodall W. G. Nonverbal Communication. – N. Y.: Harper Collins, 1999. – 482 p.

17. Key M. Paralanguage and Kinesics (Non-Verbal Communication). – N. Y.: Metuchen, 1975. – 246 p.

18. Korte B. Body Language in Literature. – Toronto: University of Toronto Press, 1997. – 329 p.

19. Neuber B. Prosodische Formen in Funktion. – Frankfurt a. M.: Lang, 2002. – 261 S.

20. Zuckerman M. Telling lies: Verbal and nonverbal correlates of deception / M. Zuckerman, R. E. Driver // Multichannel integrations of nonverbal behavior / Ed. by A.W.Siegmán, S.Feldstein. – Hillsdale: Erlbaum, 1985. – P. 129–148.

Джерела ілюстративного матеріалу

BA: Bierce A. Beyond the Wall // An Occurrence at Owl Creek Bridge. – London: Penguin Books Ltd, 1995.

LF: Fleisher L. Shadowlands. – London: Headline Book Publishing, 1994.

LJ: Landsbert J. Knights's Move. – London: Harlequin Mills & Boon Limited, 1998.

**ДО ПИТАННЯ ВИВЧЕННЯ
ТЕМПОРАЛЬНОГО КОМПОНЕНТУ
ІНТОНАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО ТЕКСТУ**

Гамор С. В.

У статті розглядаються основні просодичні засоби актуалізації ритмічної структури англомовного тексту.

Ключові слова: мовленнєвий ритм, ритмічні структури, ритмічні моделі.

В статье рассматриваются основные просодические приемы актуализации ритмической структуры англоязычного текста.

Ключевые слова: речевой ритм, ритмические структуры, ритмические модели.

The role of prosodic means in forming speech rhythm in terms of British pronouncing norm is considered.

Key words: speech rhythm, rhythmic structures, rhythmic groups.

Мовознавчі дослідження останніх років характеризуються зростанням уваги лінгвістів до питань когнітивно-комунікативного аспекту тексту взагалі та впливу ритму тексту на його смислове сприйняття реципієнтом зокрема.

За останні роки з'явився ряд робіт, які свідчать про те, що інтерес до проблеми ритму художньої прози значно зріс (М. А. Борисова, Г. М. Гумовська, Т. А. Гур'янова, Г. М. Іванова, М. В. Давидов, Я. В. Яковлева, Н. О. Позднякова). У цих дослідженнях ритм розглядається як компонент інтонації, властивістю якого є взаємодія відносної виділеності наголошених і ненаголошених складів у часі.

У лінгвістиці проблема ритму вивчається у різних аспектах: фонетичному (А. А. Лінгарт, Г. П. Ситюк, В. Б. Черницький), лексичному (А. Є. Бочкар'єв, В. В. Налімов, С. В. Прокопченко), синтаксичному (Л. А. Гаєвий, Н. Л. Гаспаров, К. Т. Кононенко). Серед робіт, присвячених впливу ритму на створення цілісності художнього тексту, слід відзначити дослідження поетичного мовлення (А. Белей, С. І. Гіндін). Аналізу ритміко-просодичних особливостей цілого прозового тексту приділялась увага в дослідженнях Н. Ф. Немченко та Г. В. Бишук.

За визначенням А. М. Антипової, мовленнєвий ритм – це періодичність схожих і сумірних мовленнєвих явищ [2, 87].

Періодичність у мовленні на фонетичному рівні створюється різними факторами: звуковими (сегментними) і просодичними (супрасегментними).

До просодичних періодичностей відноситься періодичність вживання певних тонів, акцентних структур, мелодичних контурів і т. д. Найменшою ритмічною одиницею вважають ритмічну групу для мов з акцентним ритмом (*stress-timed rhythm*) і склад для мов з складовим ритмом (*syllable-timed rhythm*). Англійська мова, так як і німецька і російська, відноситься до мов з акцентним ритмом. Джон Лавер пропонує для опису ритму англійської мови вживати більш загальний термін "stress-based" – "заснований на наголосі" і відносить до мов з подібним ритмом ще бразильську португальську, шведську і розмовну тайську (Laver, 1994:529). Романські мови, наприклад, французька, іспанська і також японська мова відносяться до мов з складовим ритмом. Р. М. Дауер, порівнюючи мови з акцентним і складовим ритмом на основі англійської і іспанської, встановила, що в іспанській мові наголошені склади приблизно у 1,3 рази довші за ненаголошені, а в англійській – аж у 1,5 разів довші. У цій же роботі вона дійшла висновку, що ритмічні відмінності, які існують між цими мовами, є більше результатом фонологічних, фонетичних, лексичних і синтаксичних фактів мови, аніж спроби мовця урівняти інтервали між наголосами і складами. Голосні звуки [Î] та [ə] зустрічаються частіше за інші голосні у мовленні. Голосні складають 40 % від усіх фонем мовлення (Received Pronunciation), з них [ə] – 10,74 %, [i] – 8,33 %. Тобто ці короткі голосні найуживаніші за інші у потоці мовлення і слугують ніби фоном, на якому рідше вживані довші наголошені голосні сприймаються більш виділеними.

С. Ф. Леонтьєва відзначає, що ритм є настільки типовим для англійської фрази, що неправильне його вживання зраджує неанглійське походження мовця навіть у разі, коли у нього правильна вимова [6, 198].

А. М. Антипова зауважує, що віднесення мови до тієї чи іншої категорії вказує лише на загальну тенденцію в цьому аспекті і не означає, що між видами ритмічної організації існують неперехідні межі. Матеріали досліджень показали, що склад в англійській мові може виконувати функцію ритмічної одиниці поряд з іншими одиницями ритму

Ритмічний тип мови залежить від характеру складу. У мові, де переважає проста структура складу, виявляється тенденція до складового ритму. У мовах з більш складною складовою структурою (англійська) переважне акцентний ритм [2, 23].

У учбовій і науковій літературі мовленнєвий ритм переважно визначається як повторюваність наголошених складів через більш-менш однакові проміжки часу у мовленнєвому континуумі, як регулярну зміну

наголошених і ненаголошених складів. Це визначення вузьке, бо воно передбачає періодичність тільки складів і не бере до уваги ритмічні одиниці більшого розміру (синтагми, фрази, надфразні єдності). М. А. Соколова та ін. у своєму підручнику "Теоретична фонетика англійської мови" дають більш широке визначення ритму як регулярної зміни прискорення і уповільнення, послаблення і посилення, схожих і несхожих елементів у події мовлення [7, 165].

Як зазначає О. І. Дикишина, в англійській мові є багато службових слів, які не мають наголосу. Такі службові слова об'єднуються навколо повнозначного слова у якості проклітик і енклітик, утворюючи разом з ним ритмічну групу [4, 97]. Термін "ритмічна група" (rhythm-group, rhythmic group) для позначення наголошеного складу з прив'язаними до нього ненаголошеними складами увів М. Граммонт. У науковій літературі зустрічається ще й інший синонімічний термін – стопа (foot), який довго використовували для вивчення віршового метру. Але зараз цей термін використовується не тільки для аналізу поезії, але й ритму прозового мовлення [8, 329]. Інші автори називають ритмічну групу ще "наголошеною групою", "тоною групою", "фонетичним словом" [5, 151].

Наголошений склад є просодичним ядром ритмічної групи, її організуючим центром. Ненаголошені склади, які передують ядру, називаються проклітиками, ті, які слідує за ядром, – енклітиками [7, 165]. Тобто прилягання ненаголошених складів до наголошеного може бути проклітичним або енклітичним. Стосовно початкових і кінцевих ненаголошених складів проблема вирішується просто: початкові ненаголошені склади завжди є проклітиками, кінцеві – енклітиками. Що стосується проблеми розташування внутрішніх ненаголошених складів, тобто тих, що розташовані між наголошеними, то вона мало вивчена. Серед фонетистів існують дві точки зору, які виявляють дві тенденції. Одну можна назвати смисловою, або семантичною. Згідно з нею ненаголошені склади тяжіють до наголошеного складу тієї ж лексичної одиниці, чи до одиниці, з якою даний склад тісно пов'язаний за змістом.

Іншу точку зору, згідно з якою ненаголошені склади тяжіють до попереднього наголошеного, можна назвати енклітичною. Дана точка зору є досить поширеною у лінгвістичній літературі. Дослідники мовленнєвого ритму при поділі фраз на ритмічні групи спираються частіше на енклітичну тенденцію прилягання ненаголошених складів, і це стало традицією у дослідженнях з англійської мови, хоча обґрунтування цього положення у працях відсутнє [3, 25].

За спостереженнями Д. І. Андрєєвої [1, 5] енклітична тенденція переважає з прискоренням темпу. При повільному темпі особливо яскраво

проявляється семантична тенденція. М. А. Соколова наголошує, що енклітична тенденція більш притаманна неофіційному, невимушеному мовленню, в той час як семантична тенденція переважає в точному, докладному мовленні [7, 166].

Часто у потоці мовлення практично неможливо провести чітку межу між ритмічними групами. Але оскільки умови аналізу потребують членування на ритмічні групи, то у визначенні умовних меж ми можемо дотримуватися або семантичного, або енклітичного принципу. Ритмічну групу легко вичленити як лінгвістичну одиницю, в основному, завдяки виділеності наголошених складів.

В працях західних лінгвістів ритмічна група визначається як наголошений склад + ненаголошені склади, які за ним слідують [9, 42].

Вищезазначене дає підставу вважати, що енклітичний принцип визначення характеру ненаголошених складів відображає реальні мовні факти.

Як зазначає А. М. Антипова, ритмічна група складається принаймні з одного наголошеного складу і прилягаючих до нього ненаголошених складів. Це не виключає існування ритмічних груп, що складаються тільки з наголошеного складу (складів), але це рідкісне явище. В англійській мові основний словниковий запас складається з коротких слів, а у довгих словах виникає другий наголос. Тому ритмічна група, частіше за все, містить два – три склади, хоча зустрічаються випадки з шістьма – сімома складами [2, 23].

Одним з явищ, які характеризують англійську мову, є так зване укорочення на рівні ритмічної групи (foot-level shortening). Воно проявляється в тому, що додавання ненаголошеного складу до ритмічної групи зменшує тривалість наголошеного складу, в той час як загальна тривалість ритмогрупи зростає на час, менший за тривалість ненаголошеного складу.

Інтервали між наголошеними складами, а саме початком попереднього наголошеного складу і початком наступного наголошеного складу, характеризуються тенденцією до ізохронності, незалежно від того, скільки ненаголошених складів між двома наголошеними.

Чим більша кількість ненаголошених складів між наголошеними, тим вони швидше і слабше вимовляються. Ненаголошені склади при цьому послаблюються і стають коротшими [7, 223]. Тобто мовленнєвий ритм має безпосередній вплив на редукцію голосних і їхню елізію. Службові слова, такі, як прийменники, сполучники, особові і присвійні займенники, зазвичай ненаголошені і мають слабку форму з редукованими чи елізованими голосними, щоб забезпечити однакові інтервали між наголошеними складами [7, 165].

А. М. Антипова, провівши низку досліджень віршованого, прозаїчного і спонтанного мовлення, встановила, що початок ритмічної одиниці

виділяється максимумом тонального і силового рівня і уповільненням темпу. Кінець – паузою, розміри якої залежать від розміру одиниці (чим більша одиниця, тим довша пауза), тональним і силовим мінімумом, похилим низхідним тоном, уповільненням темпу. Основа одиниці характеризується низхідним мелодичним рухом, що сприяє об'єднанню елементів одиниці, і схожою акцентною будовою. Перелічені ознаки не присутні завжди у кожному окремому випадку. Кількість і характер якостей варіює від одиниці до одиниці. Встановлена певна закономірність між повнотою комплексу перелічених якостей і часовою сумірністю. Чим сильніше проявляється тенденція до ізохронності, тим менше просодичних засобів бере участь у оформленні різних одиниць, і навпаки. У цьому виявляється принцип економії мовних засобів, які передають однотипну інформацію.

Що стосується спонтанного діалогічного мовлення, то для нього типове виділення наголошених складів різкими тональними змінами частіше низхідного характеру, більша варіативність тонів і в плані їхнього тонального інтервалу, і у швидкості зміни. Із мелодичних шкал переважають ковзаючі, рівні та хвилеподібні. Спонтанне мовлення багате на різні види хезитацій, для нього характерна більша періодичність у зміні каузальних і тональних відрізків.

Отже, просодичні характеристики відіграють значну роль у формуванні мовленнєвого ритму: з одного боку, як засоби структурного плану, які оформляють, вичленяють і об'єднують одиниці ритму, з іншого, – як засоби, які визначають специфіку ритму різних видів тексту.

Розміри і характер ритмічної одиниці передбачають варіативність мелодичної моделі. Варіативність моделі спостерігається не тільки у різнотипних ритмічних одиницях, але і всередині однотипних одиниць. Вона виявляється у різному ступені порізаності мелодичного контуру, у різних тональних рівнях, діапазонах, швидкості мелодичного руху і т.д. [2, 108].

Варіативність реалізацій мелодичної моделі різниться у різнотипних і однотипних ритмічних одиницях за своїм характером і діапазоном. Усередині однотипної одиниці варіативність носить більш вузький характер. Тому однотипні ритмічні одиниці легко сприймаються як схожі та періодичні. Варіювання у різнотипних одиницях різноманітніше за характером, і тому їхня мелодична схожість встановлюється важче, тільки через порівняльний аналіз.

Здійснивши спробу аналізу спільних рис ритмічної організації різних мов, А. М. Антипова висунула гіпотезу, що мелодична модель ритмічних одиниць англійської мови (низхідний мелодичний рух) у своїх загальних рисах відображає універсальні властивості мовленнєвої мелодики –

утворювати дугоподібний низхідний контур. Характер цього контуру (його діапазон, ступінь порізаності, наявність чи відсутність початкового підйому, швидкість мелодичного руху і т. д.) змінюється від мови до мови, але низхідний рух властивий усім мовам. Це детермінується фізіологією людини, перш за все зміною підглоткового тиску і тривалістю дихального циклу. Стосовно взаємного зв'язку ритму і компонентів просодії А. М. Антипова встановила, що особливо тісний зв'язок проявляється між тенденціями до посилення монотону, ритмічності і уповільнення темпу.

Підсумовуючи вище сказане, можна зробити висновок, що не лише часова співвіднесеність ритмогруп формує явище ритму, але і такі просодичні засоби, як мелодика синтагм і фраз, тональний діапазон одиниць, термінальні тони, гучність і швидкість вимови, при умові їхньої перцептивної подібності і співвіднесеності.

Ритм можна розглядати як просодичне явище, як певний функціональний прошарок просодії, який формується всіма її компонентами, але не вбирає в себе увесь комплекс просодичних засобів, а лише ті, які необхідні для формування періодичних явищ. Вживання різних просодичних засобів є стилістично маркованим.

Література

- Андреева Д. И. Фонетические признаки ритмической группы в английском языке. Экспериментально-фонетическое исследование. Автореф канд. дис. М., 1979
- Антипова А. М. Интонационная стилистика/ИЯВШ, вып. 13, с.с. 56–65
- Антипова А. Н. Ритмическая система английской речи: Учеб. пособие для пед. ин-тов. – М.: Высш. шк., 1984. 119 с.
- Дикушина О. И. Фонетика английского языка. Теоретический курс. – М. – Л., "Просвещение", 1965.
- Кочерган М. П. Вступ до мовознавства. – К.: "Академія", 2000.
- Леонтьева С. Ф. Теоретическая фонетика английского языка: Учеб. для веч. и заоч. отд. пед. ин-тов. - М.: Высш. шк., 1980.
- Соколова М. А., Гинтовт К. П. и др. Теоретическая фонетика английского языка: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 2004.
- Laver J. Principles of Phonetics. – Cambridge University Press, 1994.
- Roach P. Introducing Phonetics. Penguin English, 1992.

ПРОЕКТНА МЕТОДИКА ЯЕ ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ТВОРЧОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Грицай А. М., Колесник І. В.

У статті розглядається питання про використання методу проектів на заняттях з іноземної мови, який стимулює творчу активність та комунікативну компетенцію студентів.

Ключові слова: творча та пізнавальна діяльність, соціалізація, ініціативна позиція, критичне мислення, комунікативні вміння.

В статье рассматривается вопрос об использовании метода проектов на занятиях иностранных языков, который стимулирует творческую активность и коммуникативную компетенцию.

Ключевые слова: творческая и познавательная деятельность, социализация, инициативная позиция, критическое мышление, коммуникативные умения.

The question under consideration is the usage of project methodology in Foreign Languages classes, which catalyzes creative activity and communicative competence.

Key Words: creative and cognitive activity, socialization, initiative position, critical thinking, communicative skills.

В сучасних умовах формування загальноєвропейської системи освіти виникає необхідність моделювання нових шляхів підготовки майбутніх фахівців нового типу, готових до активної участі у міжнародній співпраці та формування нового іміджу України у Європі і світі. Це обумовлює пошук нових методів, прийомів та засобів навчання іноземних мов, які б сприяли активній самостійній та ініціативній позиції студентів, їхній соціалізації.

Одним з таких методів є метод проектів. Суть проектної методики полягає у тому, що шляхи досягнення поставленої цілі обираються студентами на основі їхніх інтересів та індивідуальних здібностей.

Цінність цього методу в тому, що під час виконання його, студенти вчать самостійно набувати знань, отримують досвід пізнавальної діяльності, вчать вибирати потрібну інформацію, аналізувати, узагальнювати її та робити висновки. Активне, регулярне застосування проектної

методики в процесі навчання сприятиме адаптуванню молодих фахівців до сучасних реалій та змін.

Головні цілі проектної методики:

1. Продемонструвати рівень володіння мовним матеріалом та сформованості вмінь говоріння як одного з видів мовленнєвої діяльності.
2. Підвищити рівень внутрішньої мотивації студентів до більш якісного володіння іноземною мовою.
3. Підвищити рівень самостійності студентів, а також їхній інтелектуальний розвиток.
4. Реалізувати вміння брати участь в колективних формах роботи.
5. Розширити кругозір студента.
6. Розвивати критичне мислення та вміння робити висновки.
7. Формувати фахові педагогічні вміння та навички.

На думку Є. С. Полат, для успішного виконання проекту студентам необхідно володіти такими групами вмінь як:

- 1) інтелектуальні (уміння працювати з інформацією, з текстом, з довідковою літературою, виділяти головну думку, вибирати найсуттєвіший матеріал, складати план, аналізувати інформацію, робити узагальнення, висновки);
- 2) творчі (уміння генерувати ідеї, знаходити кілька варіантів вирішення проблеми, прогнозувати наслідки рішень);
- 3) комунікативні (уміння вести дискусію, слухати і чути свого співрозмовника, відстоювати свою точку зору, лаконічно висловлювати свою думку).

Реалізація проекту здійснюється в три етапи:

1. Підготовчий, який передбачає визначення теми, формулювання ідей, вибір робочих груп, розподіл ролей в межах груп, визначення джерел інформації та способу пред'явлення результатів.
2. Основний (оформлення проекту).
3. Заключний – передбачає колективний захист проекту та оцінку результатів.

Роль викладача полягає у ініціюванні ідеї проекту, створенні умов для його планування та реалізації, координації дій учасників проекту, оцінюванні проектної діяльності та підведенні підсумків.

Слід пам'ятати про певні труднощі, які виникають під час виконання такого виду діяльності, а саме мовні помилки, оскільки не вся додаткова інформація знайома студентам, і це може викликати певні труднощі. Саме тому виконання проекту доцільно на заключному етапі роботи над темою після опрацювання мовного і мовленнєвого матеріалу.

На думку деяких методистів проект націлений саме на результат, оскільки в ньому реалізується весь процес проектної діяльності. Інші

вважають, що проектна діяльність має орієнтуватися на процес, так як суть проектної методики в контексті іноземних мов – це перш за все комунікативна діяльність. Автори статті розділяють другу з вищезгаданих точок зору, оскільки саме в процесі підготовки студенти вдосконалюють мовленнєві вміння і комунікативну компетенцію в цілому.

Автори статті пропонують свій досвід використання проектної методики на заняттях з практики усного та писемного мовлення зі студентами 2 курсу мовного факультету (за підручником В.Д.Аракіна). Після опрацювання тексту С.Моема "A Friend in Need" студентам пропонується підготувати та провести судовий процес над головним героєм. Мета – розглянути вчинки головних героїв з усіх сторін та дати їм оцінку. Ми розподіляємо студентів по групам; пропонуємо схематичний план судового процесу (див. Додаток 1) [1, стор.190-191] і список лексичних одиниць, необхідний для реалізації завдання (див. Додаток 2); визначаємо термін виконання (2 тижні); контролюємо процес виконання і консультуємо студентів з питань, які виникають у них у ході підготовки.

Роль проектної методики в навчанні важко переоцінити. Вона дозволяє реалізувати принципи проблемного та діяльнісного навчання, допомагає сформувати основні компетенції студентів. Робота над навчальними проектами сприяє розвитку конструктивного критичного мислення, підвищенню мотивації до навчання.

Використання методу проектів у навчанні іноземної мови певною мірою зумовлене специфікою навчального предмета і характеризується комунікативною спрямованістю, ситуативною обумовленістю, інтеграцією знань з різних областей.

Додаток 1

Role-play a Trial at which you will try Burton for willful murder. It may be arranged in the following way:

Student A – speaking for the judge.

Student B – speaking for the prosecution (he will describe all the facts proving Burton's guilt).

Student C – speaking for the defence (he will try and present all the facts that may speak in Burton's favour).

Student D – representing Burton (he will, naturally, try to defend himself).

Students E, F, G – acting as witnesses for the prosecution or the defence.

The rest of the group are acting as members of the jury and will bring a verdict of "guilty" or "not guilty".

The judge conducts the trial, puts questions, examines the documents and evidence.

Counsel for the prosecution (прокурор) addresses the jury and presents his case, after which he calls witnesses who swear to tell the truth, the whole truth, and nothing but the truth.

Counsel for the defence proceeds in the same way. The judge may interfere at any point and ask questions.

When the two sides have presented their cases, the judge gives his summing up. The jury retires to consider its verdict: Guilty or Not Guilty. If the defendant is found guilty, the judge passes sentence on him.

Додаток 2

Vocabulary for the project

1. the defendant is entitled to every possible consideration – підзахисний має право на всебічний розгляд справи

2. (clerk of the court) Court will rise! – Встати, суд іде!

3. (witness) I swear by Almighty God that the evidence I shall give shall be the truth, the whole truth and nothing but the truth. – (свідок) Клянусь Всевишнім, що у моїх свідченнях буде правда, лише правда і нічого, окрім правди.

4. to confess to the killing – зізнатись у вбивстві

5. Gentlemen of the jury, have you reached your verdict? – Yes, we have. – Шановні присяжні засідателі, чи готові ви винести вердикт?

6. – Do you find the defendant, N., guilty? – Guilty (not guilty). – Ви вважаєте підзахисного винним? – Винний (невинний).

7. to charge with (willful) murder – звинувачувати у (навмисному) вбивстві

8. (attorney) I would like to plead my client guilty to a lesser charge – просимо більш м'якого вироку для мого підзахисного

9. (during cross-examination) Your witness (The witness is yours). – Свідок Ваш.

10. solid evidence – суттєвий доказ

11. compensation for loss and distress – компенсація за втрату та горе

12. in the public eye – в очах громадськості

13. to claim - стверджувати

14. to bail smb – брати на поруки

15. skilful manipulation (or) – вміле маніпулювання (маніпулятор)

16. confrontation – очна ставка

17. a suspect - підозрюваний

18. to appeal against - опротестувати

19. to be acquitted (of murder) – бути виправданим (у вбивстві)

Література

1. Аракин В. Д. Практический курс английского языка для 2 курса. – М.: Высшая школа, 1987.
2. Бим И. Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–8.
3. Джонс Дж. К. Методы проектирования: Пер. с англ. – 2-е изд. доп. – М.: Мир, 1987. – 326 с.
4. Князев М. Н. Проблемы технологии обучения иностранному языку на современном этапе в западноевропейской методике // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 105–107.
5. Кохендерфер Ю. В. Проектная методика с использованием информационно-коммуникативных технологий в обучении немецкому языку // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 47–52.
6. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
7. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 3. – С. 3–9.
8. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: изд. центр "Академия", 2001.
9. Сокол И. А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 16–21.
10. Шишова И. Е. Проектные работы в обучении одаренных детей иностранному языку // Иностр. языки в школе. – 2008. – № 1. – С. 21–27.
11. Hutchinson. Tom. Introduction to Project Work // Oxford University Press, 1991. – 23 p.

УДК 811.112.2'35 (075.8)

ІНДИВІДУАЛЬНЕ ЧИТАННЯ ЯК СКЛАДОВИЙ КОМПОНЕНТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ НАД ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Колесникова Н. О.

У статті описується організація роботи студентів з індивідуального читання як складової частини навчального процесу при оволодінні німецькою мовою як основною спеціальністю.

Ключові слова: безперервне самонавчання, самостійна навчальна діяльність студентів, індивідуальне читання; вилучення інформації на лінгвістичному, фактуально-змістовному та концептуально-змістовному рівні; реферат.

В статье описывается организация индивидуального чтения студентов как составного компонента учебного процесса при овладении немецким языком как основной специальностью.

Ключевые слова: непрерывное самообразование, самостоятельная учебная деятельность студентов, индивидуальное чтение; извлечение информации на лингвистическом, фактуально-содержательном и концептуально-содержательном уровне; реферат.

The article deals with the problem of organization of individual students' reading as an integral component of the educational process in the acquisition of the German language as the main specialty.

Key words: continual self-education, self-learning activities of students, individual reading, the extraction of information at the linguistic, factually and conceptually-substantial level; abstract

Модель підготовки вчителя іноземної мови в рамках університетської освіти передбачає освіту не тільки як засвоєння певної суми професійно значимих знань, але й умінь та навичок, в тому числі й умінь *самостійно навчатися*, орієнтуючись у різноманітних інформаційних джерелах. Сьогодні від випускника вузу вимагається здатність до безперервного самонавчання, до "освіти протягом усього життя" (LLL, LIFELONG LEARNING), не задовольняючись лише отриманим багажем знань. Тому домінуючою сьогодні є *діалогічна освітня концепція*, яка передбачає перехід до діяльнісних форм навчання з оволодінням ряду компетенцій [1, с. 9-14]. Це передбачає, зокрема, такі підходи до організації навчання, як: високий рівень автономії студентів у навчальному процесі, заміна "соло" викладача полілогом всіх учасників навчального процесу, при цьому студент як партнер викладача знаходиться у центрі навчального процесу і творчо співпрацює з викладачем стосовно змісту і форм навчання [2, с. 14–15; 3, с. 3]. До змісту навчання належать при цьому не тільки розмовна тематика, країнознавча інформація, мовні засоби спілкування, але й також *стратегії та прийоми самостійної навчальної діяльності*.

Програма з практики усного та писемного мовлення німецької мови для четвертого курсу відповідно до типової програми, рекомендованої Міністерством освіти і науки України, [3, с. 148] передбачає досягнення професійно достатнього рівня володіння німецькою мовою (C1-C2) і включає комплекси різноманітних завдань з індивідуальної навчально-дослідної та самостійної роботи студентів, в тому числі й з *індивідуального читання* оригінального твору художньої чи публіцистичної літератури.

Індивідуальне читання, як відомо, поєднує в собі елементи *синтетичного та пошукового читання*, сприяє вдосконаленню навичок

аналітичного читання, має основною метою розвиток умінь і навичок читання й розуміння художньої і художньо-публіцистичної літератури (з вилученням інформації на різних рівнях: лінгвістичному, фактуально-змістовному та концептуально-змістовному), формування навичок самостійного пошуку необхідної інформації про конкретно-історичні та літературно-художні процеси; розвиває навички праці з словниками, використання посилань та коментарів, інтерпретації та трансформації тексту.

Важливо підкреслити, що матеріал індивідуального читання є додатковим джерелом збагачення продуктивної та рецептивної лексики студентів, розвитку навичок усного мовлення, формує художній смак та здатність до аналізу художнього твору, вчить узагальненню та аргументації при написанні реферату. Індивідуальне читання націлено на прищеплення навичок вдумливого читання художнього твору, осмислення етичної та естетичної цінності прочитаного, на визначення основної ідеї твору та художнього замислу автора (аналіз розвитку сюжету, образів діючих осіб та композиційної будови тексту).

Даний вид читання надає студенту можливість пережити почуття вільного вибору згідно з власними художніми інтересами і самостійно визначеними конкретними завданнями, самому обирати темп роботи, самому виховувати культуру самостійної праці, що дозволяє йому більш сподіватися на власні сили, розвиває самостійність і сприяє перетворенню читання художньої літератури іноземною мовою в захоплююче заняття, яким можна займатися все життя і отримувати від цього задоволення.

Завершальним етапом роботи з індивідуального читання є написання та презентація реферату, який структурується наступним чином:

1. короткі біографічні дані про письменника, його творчий спадок;
2. жанрово-стилістична характеристика твору та особливостей індивідуального стилю письменника;
3. письмовий план прочитаного (ансамбль діючих осіб, розвиток основних сюжетних ліній);
4. коментування розвитку сюжету та оригінальних деталей/цитат;
5. аналіз літературно-художнього образу однієї із діючих осіб;
6. вибіркового літературного переклад уривків тексту;
7. список фразеологізмів з наданням еквівалентів українською мовою;
8. бесіда-дискусія в групі чи з викладачем під час презентації реферату.

Для того, щоб студенти чітко орієнтувались, як повинен бути структурований реферат з проблематики прочитаного твору, вони отримують на початку навчального року орієнтовану схему написання реферату, в якій дозволяються варіації. Важливо, щоб студенти вели читацький

щоденник, записи в якому значно полегшують їм завдання усної презентації книги, а також є доброю основою в змістовному, рефлексивному та інших планах.

Struktur des Referats

- Kurze biographische Angaben über den Schriftsteller und seinen schöpferischen Nachlass
- Dominierende Züge des Individualstils des Autors. Wie beeinflusst die künstlerische Methode die sprachlich-stilistische Ausformung des Textes? Wie widerspiegelt sich die Autorenindividualität in seiner Schreibweise? Wie schreibt der Autor: (betont einfach, lakonisch, Gefühle verbergend, absichtlich ungekünstelt oder ist er in seiner Schreibweise gefühlsbetont, farbenreich, weitschweifig, verschwommen und prätentios)?
- Kurze Inhaltswiedergabe mit der persönlichen Einschätzung der Entwicklungslinien des Sujets und der Charakteristik des Figurenensembles
- Charakteristik einer literarischen Gestalt: Was kann als Leitmotiv dieser literarischen Gestalt bezeichnet werden? Welche Schlüsselwörter oder bestimmte Details können als solches Leitmotiv gedeutet werden? Welche individuellen, spezifischen Besonderheiten der Sprechweise beobachtet man?
- Auslegung der interessanten Zitate mit der schriftlichen Übersetzung einiger Textstellen
- Liste der phraseologischen Wendungen mit den Äquivalenten aus dem Ukrainischen

Реферат з індивідуального читання оцінюється під час його презентації студентами групи та викладачем за наступною схемою, в якій передбачено аналіз як змістовної сторони доповіді, так і характеру презентації, а також характеристику мовних аспектів доповіді.

Beurteilung eines Vortrags

Referatsthema _____

1. Inhalt:

| | | | |
|---|----|---------|------|
| War der Vortrag gut strukturiert? (biographische Angaben, kurze Inhaltswiedergabe, Analyse einer literarischen Gestalt, der eigene Kommentar tiefer Gedanken und interessanter Zitate, Charakteristik des Individualstils des Autors) | ja | es geht | nein |
| Waren alle wichtigen Zusammenhänge da? Hat der/die Vortragende seine/ihre tiefe Lesekompetenz bei der Analyse des literarischen Werkes demonstriert? | ja | es geht | nein |

| | | | |
|--|----|---------|------|
| Was hat Ihnen gefehlt? | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| _____ | | | |
| Hat der/die Vortragende selbst alles verstanden? | ja | es geht | nein |
| Hat er/sie alles verständlich machen können? | ja | es geht | nein |
| Nehmen Sie etwas mit aus dem Vortrag? | ja | es geht | nein |

2. Präsentation

| | | | |
|--|----|---------|------|
| Beginn der Rede: Hat der/die Vortragende eine freundliche, sympathische Begrüßung gewählt? | ja | es geht | nein |
| Sprache: bildhaft und konkret? Mit kurzen Sätzen, die nicht länger als 15 Wörter sind? | ja | es geht | nein |
| Artikulation und Lautstärke der Stimme: mit Sprechpausen, damit die Zuhörer besser folgen können; klar und laut genug; deutlich, ausdrucksvoll etc.? | ja | es geht | nein |
| Wie war die Körpersprache (Gestik, Mimik, Körperbewegungen, Augenkontakt) des/der Vortragenden? | ja | es geht | nein |
| - "sprechend" und sinnvoll? | ja | es geht | nein |
| - alle angesprochen? | ja | es geht | nein |
| - nicht zu statisch, aber auch nicht zu hektisch? | ja | es geht | nein |
| Hat der/die Vortragende die Studiengruppe einbezogen, die Zuhörer integriert, um ihre Aufmerksamkeit zu erhöhen? | ja | es geht | nein |
| Zeitplanung: Entspricht sie der Struktur des Vortrags? | ja | es geht | nein |
| War der Vortrag gut didaktisiert? | ja | es geht | nein |
| Wie war das Handout? | ja | es geht | nein |
| - übersichtlich und sinnvoll? | ja | es geht | nein |
| - nicht ausformuliert? | ja | es geht | nein |
| - alle wichtigen Begriffe da? | ja | es geht | nein |
| - Beispiele (wo möglich) und Literatur da? | ja | es geht | nein |
| War der Medieneinsatz gelungen? | ja | es geht | nein |
| Abschluss der Rede: Gab es eine Zusammenfassung oder einen Bezug zum Beginn der Rede? | ja | es geht | nein |

3. Kommentare

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. Рамкова Програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України. – К.: Ленвіт, 2006. – 90 с.

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

378.147:811.111

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ФРАНЦІЇ

Копенкіна Л. О.

У статті висвітлюється сутність професійної орієнтації учнівської молоді Франції та її роль на різних етапах загальної шкільної освіти.

Ключові слова: професійна орієнтація, освітня система Франції, середні загальноосвітні заклади Франції, етапи шкільної освіти.

В статье рассматривается сущность профессиональной ориентации ученической молодежи Франции и её роль на разных этапах школьного образования.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, образовательная система Франции, средние общеобразовательные учреждения Франции, этапы школьного образования.

In the article the essence of professional orientation of student's young people of France and its role on the different stages of universal school education is analyzed.

Keywords: professional orientation, educational system of France, comprehensive establishments of France, stages of school education.

Постановка проблеми. Сучасна соціально-економічна ситуація характеризується більшою, ніж будь-коли, невизначеністю та швидкими змінами, що супроводжується загостренням соціальних проблем і труднощів. В умовах краху колишньої системи цінностей більшість молодих людей виявилася неспроможною прогнозувати своє майбутнє, наслідком чого є відсутність у значної частини молоді чітких професійних орієнтирів. Демократизація й гуманізація системи загальної середньої освіти обумовлюють модернізацію існуючих та пошук нових підходів до педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молодою людиною майбутньої професії. У Резолюції "Про освіту і підготовку

молоді віком від 16 до 19 років" європейські міністри освіти зазначили, що перехід від освіти та підготовки до праці стає для молоді все важчим і що ця ситуація потребує кращого розуміння, відтак тісніших зв'язків між освітою й підготовкою, з одного боку, та світом економіки – з іншого [1, 26].

Аналіз досліджень. У розвитку сучасних європейських систем освіти, у тому числі й французької, особлива увага приділяється питанням становлення та розвитку соціальних якостей вихованців, їхній життєвій та професійній орієнтації, інтеграції в суспільство та самореалізації. Коло цих проблем, як психолого-педагогічних основ підготовки молоді до вибору професії, розглядається в працях Г. Балла, В. Зінченка, Є. Климова, М. Кондратової, Г. Костюка, Є. Павлютенкова, М. Пряжникова, М. Томенка, М. Яцура та інших дослідників.

Особливості здійснення профорієнтаційної роботи та підготовки до професійного самовизначення французьких школярів досліджували Г. Єгоров, С. Костюкова, Н. Лавриченко, О. Локшина, С. Лук'яченко, О. Нагорна. Французькі науковці А. Валлон, Р. Галь, Ф. Данвер, А. Карофф, Ж. Латрей, А. Легран, А. Леон, А. П'єрон, М. Решлен та ін. вважаються визнаними розробниками концептуальних і практичних засад професійного орієнтування.

Франція є країною, яка має сформовані традиції загальноосвітньої та фахової підготовки учнівської молоді на базі шкільних інституцій і в якій спостерігається подальша тенденція до структурної інтеграції між загальною та професійно-технічною освітою. Особливу увагу французькі освітяни приділяють потребам молоді перед закінченням обов'язкового навчання в школі та одразу після нього. Вивчення змісту, форм, особливостей професійної орієнтації учнів у середній школі Франції, досвіду співробітництва й партнерства сім'ї, громадських організацій, промислових підприємств, позашкільних закладів, засобів масової інформації й визначення шляхів їх практичної реалізації є **актуальним питанням** і сприятиме збагаченню вітчизняної педагогічної науки та практики.

Об'єкт дослідження – процес професійної орієнтації учнів середніх загальноосвітніх шкіл Франції.

Предмет дослідження – педагогічні засади професійної орієнтації учнів середніх загальноосвітніх шкіл Франції.

Мета дослідження – розглянути роль професійної орієнтації в французькій загальноосвітній системі та механізми функціонування системи професійної орієнтації учнів середніх шкіл Франції на сучасному етапі.

Відповідно до визначених об'єкта, предмета та мети вирішуються такі **завдання**:

- проаналізувати сутність поняття "професійна орієнтація" та її функціональну значимість;

- розглянути механізми дії профорієнтації у загальноосвітніх французьких школах на різних етапах навчання.

Слово "орієнтація" досить часто вживається в західній педагогіці у зв'язку з представленістю в межах середньої школи різних напрямків, що значно відрізняються один від одного за змістом, методами навчання, а також за потенціальною перспективністю для випускника. При цьому паралельно зі словосполученням "професійна орієнтація" використовується й "навчальна орієнтація". У Франції до 60-х років минулого століття навчальна й професійна орієнтація існували ізольовано. Кожна займалася різними категоріями учнів та виконувала різні завдання: в елітарній середній школі, якою був колишній лицей, мова йшла лише про навчальну орієнтацію – поділ учнів між різними напрямками загальноосвітнього навчання, орієнтованого на продовження занять у вищій школі. Питання професійної орієнтації тут практично не ставилися. Орієнтація зводилась до діагностики здібностей, відбору й розподілу учнів на підставі успішності.

Система ж професійної орієнтації виникла й розвивалася з 20-х років у структурі органів працевлаштування та професійно-технічного навчання. Профорієнтація розглядалася як направлення випускників обов'язкової школи на професії, що не вимагають тривалої підготовки. Розподільна функція освіти забезпечувала таким чином відбір, що мав соціальний характер, який практично не залишав власного реального вибору індивіду у визначенні життєвого шляху.

Однак зі зміною цілей, завдань і функцій середньої школи дві ізольовані системи орієнтації виявили тенденцію до уніфікації за змістом і характером діяльності, тісніше ставала взаємодія служб профорієнтації з органами освіти та навчальними закладами. Зміни розуміння поняття "орієнтація" французькі науковці А. Карофф і Ж. Сімон прямо пов'язують з уведенням у французьку систему освіти технічної галузі освіти, що призначена в основному для початкової професійної підготовки. На їхню думку, "професійна" за своїм первісним походженням орієнтація мала на меті якомога краще врегулювання між вимогами професії й особистісними здібностями молодої людини на момент закінчення школи. Тепер, стаючи шкільною, вона спрямована не стільки на вибір професії, скільки на вибір шляхів навчання, і цей вибір проходить у межах школи й не тільки під час переходу з одного циклу на інший [4, 8].

Ф. Данвер, спеціаліст з орієнтації, також вважає, що французький термін "орієнтація" включає два різних значення, "один із яких має на увазі впровадження системи педагогічних і психологічних методів, які дозволяють молодій людині розмірковувати про плани, які найбільш їй підходять, і включатися в досвід, який би дозволив їй більш точно

визначитися, другий – систему правил і процедур, що розподіляють учнів за напрямками освіти або виключають з неї" [7, 33].

Ж. М. Бертело, французький філософ і соціолог освіти, стверджує, що професійна орієнтація з'явилася із законом 1959 р. про реформу школи, яка встановила цикл спостереження (шостий-сьомий роки навчання) і цикл орієнтації (восьмий-дев'ятий роки навчання) по закінченні початкової школи. Пояснюючи мотиви введення орієнтації в надрах школи, він вважає, що переслідувалися дві мети:

- контролю й планування шкільними потоками, тобто адаптація підготовки до наступного працевлаштування;
- вияв здібностей учнів, зниження помилок у виборі профілю, боротьба з передчасним закінченням школи.

Гармонійне поєднання цих цілей повинно призвести до розподілу учнів між різними типами навчання відповідно до здібностей до того або іншого з них [3, 95].

Ці два підходи будуть представлені протягом усієї історії шкільної орієнтації. Перший, як зазначає Ж. М. Бертело, відіб'ється в структурному реформуванні: розгортання мережі навчальних закладів, перерозподіл профілів навчання, трансформація змісту навчання, створення нових напрямків. Другий зосередився на особистості, досліджуючи "невловимі атитюди", які дозволяють їй зайняти своє місце у світі [3, 98]. Перший підхід домінував на початку історії орієнтації. Задаючи напрямок удосконалення освіти в таких необхідних параметрах, як масовість, якість, наступність, єдність, система шкільної професійної орієнтації сама ставала більш демократичною, гнучкою, цілісною, поступово утверджуючи новий погляд на орієнтацію як на тривалий і неперервний процес розвитку особистості, що протікає в межах шкільного навчання.

Еволюція орієнтації пройшла періоди від ліберальної (1922–1960 рр.), примусової (1960–1973 рр.), орієнтації-діалогу (1973–1996 рр.) до орієнтації, що навчає, знайшла своє відбиття в указах 1996 р. "Про введення в колежах і ліцеях навчання орієнтації" [5, 23]. У самій назві підкреслювалася необхідність навчати школярів виборів орієнтації в епоху професійної мобільності, що підсилюється, і необхідності переучування протягом усього життя. Нові підходи проявляються і в установках на активне включення індивіда в якості суб'єкта власної орієнтації, розвиток у нього свідомого й відповідального ставлення до свого майбутнього на основі реалістичної оцінки всієї сукупної інформації.

Орієнтація стає, таким чином, одним із важливих завдань середньої школи. Це зафіксовано в Кодексі освіти Франції: "Право на пораду з орієнтації і на інформацію про освіту, про отримання професійної

кваліфікації й про професії є частиною права на освіту. Учні виробляють свій проект шкільної й професійної орієнтації відповідно до їх побажань та їх здібностей за допомогою батьків, викладачів, спеціалістів з орієнтації та компетентних професіоналів. У цьому беруть участь адміністрація, територіальні об'єднання, підприємства й асоціації" [2, 112]. Навчальна й професійна орієнтація кожного школяра визначається їх власним вибором, здібностями, прагненнями та намагається виключити примусову селекцію. Рішення про орієнтацію готується шляхом тривалого спостереження, вибір же орієнтації повністю покладається на сім'ю й самого учня. Як бачимо, основні механізми орієнтації такі: спостереження, допомога, спільні дії шкільного співтовариства, інформація, власний вибір.

Співробітництво та взаємодія профорієнтаційних та середньоосвітніх структур у справах підготовки молоді до активної життєдіяльності були закріплені у Франції Ордонансом від 6 січня 1959 року, який проголосив, що державні центри професійної орієнтації поширюють свою діяльність на державні шкільні установи всіх щаблів і типів і перетворюються на центри шкільної та професійної орієнтації [6, 28]. Новоутворені структури об'єднали у собі як діяльність щодо шкільної орієнтації (вибір напрямку освіти та навчального закладу), так і безпосередньо роботу з професійної орієнтації (вибір професії).

Диференціація навчання в середній школі Франції відбувається поступово, що дозволяє учням більш усвідомлено зробити свій навчальний і професійний вибір.

Раніше, до освітньої реформи 1989 року, перший етап орієнтації здійснювався після п'ятого класу (після другого року навчання в коледжі). Тепер ця процедура перенесена на кінець третього, випускного класу коледжу. Механізм її здійснення залишається майже тим самим, як і після п'ятого класу. Скликається шкільна рада, до складу якої входять: весь учительський персонал, що працював з цією когортою випускників; радник з професійної орієнтації; шкільний лікар та психолог; представники від батьків та учнів; іноді члени місцевих органів управління. Розглянувши учнівські досє та індивідуальні плани з орієнтації, зваживши на реальність та доцільність вибору, зробленого учнями та їхніми сім'ями щодо навчального закладу для продовження освіти, рада ухвалює стверджувальне або заперечувальне рішення, яке у конфліктних випадках може бути переглянуте директором коледжу або спеціальною департаментською комісією.

Прийняте радою рішення може стосуватись одного з трьох головних для учня варіантів продовження освіти:

- перехід до другого класу загальноосвітнього ліцею (середньоосвітній цикл 2);

- перший рік підготовки дипломів типу CAP та BEP (середньоспеціальна фахова освіта у професійному ліцеї);
- третій клас повторно.

Остання позиція дуже непопулярна і ухвалюється досить рідко, причому тільки за наявності особливих обставин або за наполягання батьків.

Згідно із статистичними даними за 1990/91 навчальний рік, орієнтації випускників коледжу, наприклад, мали такий вигляд:

64 % перейшли до загальноосвітніх ліцеїв;

21 % – перейшли до професійних ліцеїв;

9 % – залишилися в третьому класі повторно;

6 % – залишили середню школу і вийшли в активне життя [8, 8].

Французький закон 1989 року "Про орієнтацію освіти" скасував іспити, що складалися після третього класу коледжу, а разом з тим і атестати, які отримували після їх успішного складання. Перехід до наступного навчального закладу відбувається тільки на підставі прийнятого радою школи рішення щодо шкільної та професійної орієнтації.

Постколеджова освіта у Франції здійснюється в двох головних напрямках: загальноосвітньому та професійно-технічному.

Базовим навчальним закладом першого напрямку є ліцей загальної та технологічної освіти. Навчання в таких закладах триває три роки або, як їх ще іменують, цикли:

I-й цикл – 2-й клас ліцею;

II-й цикл – 1 клас ліцею;

III-й цикл – випускний клас ліцею.

Другий клас, тобто перший рік навчання, називають класом визначення або прийняття рішень. Він є дуже відповідальним і складним. Характерні для нього труднощі нагадують проблеми українських студентів-першокурсників, яким потрібно засвоїти великий обсяг нового навчального матеріалу, призвичаїтися до особливих методик його викладання та підвищеного рівня вимог. Необхідно швидко та якісно занотовувати за викладачем новий матеріал, який не контролюється поточно, як у коледжі, натомість засвоюється на майбутнє.

Дехто з учнів уже з початку навчання в ліцеї має зробити остаточний професійний вибір. Це стосується, наприклад, тих, хто мріє про музику або танці як про майбутню сферу професійної діяльності, або тих, хто має намір отримати диплом спеціаліста з обслуговування готелів чи диплом техника (останніх нараховується кілька різновидів). Ці учні повинні одразу вступити до ліцею, де є так званий специфічний другий клас, відповідний зробленому вибору, а за ним йдуть перший та випускний класи того самого профілю.

Решту учнів необхідно зорієнтувати у виборі додаткових навчальних курсів, які отримують логічне продовження у ході наступних двох років навчання і зумовлюють специфіку майбутнього диплому про середню освіту.

Добре, коли учні вже мають конкретні уявлення про бажаний тип диплому та пов'язану з ним фахову діяльність. Проте трапляється й так, що через найрізноманітніші причини – недостатню поінформованість, незрілу самооцінку, невідповідність намірів та здібностей, відсутність необхідної мотивації – учень не має зваженого плану професійної орієнтації. Звичайно такий вихованець стає об'єктом постійної уваги спеціаліста-профконсультанта, який прагне в процесі співробітництва допомогти учневі самовизначитися.

Але буває й так, що, попри всі вжиті заходи, рішення, прийняте щодо шкільної та професійної орієнтації, виявляється помилковим і з'ясується, що обрані додаткові навчальні курси не відповідають бажаній серії бакалаврського диплому або ж просто виявляються непосильними для опанування. До останньої освітньої реформи у Франції це означало тільки одне – дублювання першого року навчання у ліцеї та нові випробування. Зрозуміло, що у більш вигідному становищі опинялися ліцеїсти молодшого віку, оскільки вони мали запас часу шукати та знайти свій фаховий і життєвий шлях, зумовлений шкільною орієнтацією. А були й такі, які по кількох невдалих спробах залишали шкільне навчання й були змушені переходити до системи професійного учнівства або й загалом вступати в активне життя – адже офіційно претендувати на ступінь бакалавра (диплом про повну середню освіту) можна лише до двадцятирічного віку.

Значним досягненням освітньої реформи 1989 року стало те, що вона усунула жорстку взаємозумовленість між додатковими навчальними курсами першого та другого років навчання у ліцеї. Якщо наприкінці першого навчального року виявляється, що здійснений учнем вибір був помилковим, йому не обов'язково залишатися на другий рік, оскільки він може, перейшовши до першого класу (зворотна нумерація), переорієнтуватися на інші додаткові предмети. Але це, звичайно, вимагатиме додаткових зусиль. Вибір, зроблений у першому класі ліцею (другий рік навчання), є остаточним. Специфіка цього класу за переважанням додаткових предметів (перший літературний, перший технологічний, перший економічний тощо) повністю зумовлює різновид майбутнього диплому бакалавра.

Серйозність і відповідальність вибору при вступі до першого класу ліцею зумовлює необхідність організованого проведення другого етапу шкільної та професійної орієнтації. Він здійснюється у такий самий

спосіб, що й попередній. Рада ліцею на чолі з провізором зважає ґрунтовність учнівських претензій щодо вибору подальшого здобуття освіти та професії. Аналізуючи шкільне досє, рада або ухвалює позитивне рішення, або пропонує повтор навчального курсу. У разі виникнення конфліктних ситуацій їх має з'ясовувати спеціальна комісія. У разі досягнення взаємної згоди навчання продовжується за тим чи тим профілем у першому та випускному класах, і за умови успішного складання випускних іспитів учневі видається відповідний диплом бакалавра.

Диплом випускника ліцею загальної та технологічної освіти не забезпечує молодому громадянину право та можливість одразу ж включитися до конкретної професійної діяльності. Диплом засвідчує тільки загальний рівень культури й відкриває перспективи для продовження освіти у найпрестижніших навчальних закладах вищої освіти, куди можна записатися без іспитів.

Учні, які прагнуть якнайшвидше оволодіти професійною майстерністю й розпочати самостійну фахову діяльність, надають перевагу професійним ліцеям. Як уже зазначалося, ці навчальні заклади набувають дедалі більшої популярності. Адже крім конкретної фахової підготовки професійний ліцей дає змогу переорієнтуватися на технологічний бакалаврат, що стає можливим завдяки навчанню у спеціальних перехідних класах при загальноосвітніх ліцеях. Маючи бажання та достатній рівень теоретичних знань, такий перехід можна здійснити після другого року учнівства у професійному ліцеї, склавши успішно іспити й отримавши диплом ВЕР або САР – дипломи першого щабля професійної кваліфікації.

Орієнтуючи учнів на певний різновид зазначених дипломів, педагоги та профконсультанти беруть до уваги конкретні соціальні умови регіону та реальні перспективи працевлаштування вихованців. Враховуються, зокрема, й можливості фахового зростання та особистісної самореалізації, перспективи кар'єри та досягнення життєвого успіху. Поради досвідченого фахівця-профконсультанта у зазначених питаннях виявляються абсолютно необхідними. Адже серед великої кількості різновидів дипломів типу САР та ВЕР є такі, що відкривають перспективи продовження освіти в одному або навіть кількох напрямках, а є вузькоспеціалізовані, що вимагають безпосереднього працевлаштування, як, наприклад, диплом перукаря чи зубного техніка.

Враховуючи необхідність дійового інформування та добре поставленої профорієнтаційної роботи, другий клас професійних ліцеїв (перший рік підготовки дипломів САР та ВЕР) заведено називати класом визначення або прийняття рішень. Після успішного завершення дворічного періоду підготовки у професійному ліцеї учні здійснюють другий після

коледжу етап професійної та навчальної орієнтації. Рада ліцею ухвалює рішення щодо одного з можливих варіантів такої орієнтації:

- вихід в активне життя;
- підготовка професійного диплому бакалавра;
- перехід до загальноосвітнього ліцею.

Співробітництво із спеціалістом з профорієнтації та перегляд брошур ONICER (Національна служба інформації в галузі освіти та професійної підготовки) стають у великій нагоді за будь-якого з можливих виборів.

Так, наприклад, учням, які не мають наміру навчатися далі, а бажають працевлаштуватися, корисно знати, що обраний диплом ВЕР, який має близько сорока різновидів, набуде більшої ваги у супроводі одного або кількох суміжних дипломів САР. Наприклад, ВЕР будівельника плюс САР штукатурка, маляра тощо. Молоді спеціалісти набувають кращих шансів працевлаштуватися, пройшовши стажування на підприємстві. Така виробнича практика може тривати від шести до дев'яти місяців, вона організовується й фінансується місцевими органами влади. І консультант з професійної орієнтації знову ж таки порадить, де її краще відбутися.

Для тих же, хто бажає переорієнтуватися на диплом бакалавра "техно", необхідною виявляється вичерпна інформація про навчальні заклади, які пропонують продовження освіти за обраним фахом. Деякі різновиди такої освіти, пов'язані з найсучаснішими, найновітнішими галузями виробництва, можна набути в обмеженій кількості ліцеїв, які досить часто виявляються розташованими поза місцем проживання абітурієнтів. Отже, якщо хтось неспроможний з якихось причин залишити рідну домівку й переїхати для продовження навчання в інше місто, він має бути попередженим про таку перспективу завчасно.

Відносно простіше здійснюється орієнтація щодо професійного диплому "БАК", оскільки у більшості випадків його можна підготувати впродовж двох років навчання у тому ж таки професійному ліцеї на базі здобутого диплому ВЕР та САР. До того ж Міністерство освіти здійснює політику максимального сприяння продовженню освіти після досягнення першого щабля професійної кваліфікації. У перспективі передбачено довести кількість учнів, що продовжуватимуть навчатися після отримання дипломів САР та ВЕР, до 75 % від загальної кількості випускників [8, 28].

Висновки. Проведене дослідження дає підстави для таких висновків:

- Впровадження професійної орієнтації в середні навчальні заклади є одним із важливих досягнень в загальноосвітній системі Франції. Це явище розвивалося поступово, про що свідчать дослідження великої кількості науковців.

- Професійна орієнтація є частиною права на шкільну освіту кожної французької дитини та допомагає їй розвивати у собі свідоме й відповідальне ставлення до свого майбутнього.

- Організація навчального процесу має диференційований характер. Навчання відбувається за різними навчальними напрямками, секціями й профілями, що сприяє підвищенню якості професійної орієнтації учнів. У результаті основним принципом навчання у французькій середній школі є зв'язок навчальної й професійної орієнтації.

- Професійна орієнтація в середній школі Франції відбувається поступово, що дозволяє учням більш усвідомлено зробити свій навчальний і професійний вибір. У *колежі* диференціація здійснюється в межах курсів за вибором, які дають можливість учням підготуватися до вибору навчального напрямку в *ліцеї* (загальноосвітньому, технологічному, професійному). У період навчання в *ліцеї* в рамках обраного навчального напрямку учні розподіляються за навчальними секціями, а потім профілями. Шляхом поступової диференціації організовано цілеспрямовану підготовку учнів для вступу до конкретного навчального закладу професійної освіти. Таким чином забезпечується спрямованість змісту та організації навчального й виховного процесів загальноосвітньої школи на професійну соціалізацію учнів.

Література

- 1) Бюлетень Бюро інформації Ради Європи в Україні. – 2002. – № 9. – с. 16.
- 2) Кодекс образования Франции. Законодательная часть / Под общ. ред. В.М. Филиппова. – М.: Статут, 2003. – 270 с.
- 3) Berthelot J.M. Orientation formelle et processus sociétal d'orientation // L'orientation scolaire et professionnelle, 1988. – p. 95–98.
- 4) Caroff A., Simon J. Orientation des élèves. Problèmes généraux. Rôle des structures et des acteurs de l'orientation: Rapport conjoint IGEN et IGAEN, M.E.N.R.S. – Paris : la documentation française. – 1988. – Juin. – p. 8.
- 5) Hénoque M., Legrand A. L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée // Avis du Hcéé. – 2004. – № 12. – Mars. – p. 23.
- 6) L'Ecole et la Nation. – 1963. – № 116. – p. 27–33.
- 7) L'émergence du concept "éducation à l'orientation" // Grosbras F. (dir.). L'éducation à l'orientation au collège. – Paris: CNDP, Hachette, 1998. – p. 33–34.
- 8) Maniez G.- P., Pernin C. Avec collab. De Desponds-Vlodaver E. Un métier moderne de conseiller d'orientation. – Paris : Harmattan, 1998. – 249 p.

**ЛЕКСИКО-СТИЛІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОБРАЗУ
ГЕРОЯ "ВТРАЧЕНОГО ПОКОЛІННЯ"
(НА ПРИКЛАДІ "ПО КОМУ ПОДЗВІН" Е. ХЕМІНГУЕЯ)**

Терещенко В. Я.

У статті йдеться про тезаурус як основний компонент формування мовної особистості та деякі стилістичні прийоми, характерні для Е. Хемінгуея, завдяки яким і створюється образ героя так званого втраченого покоління.

Ключові слова: тезаурус, мовна особистість, мовна норма, мовна картина світу, стилістичний прийом.

В статье рассматривается тезаурус как основной компонент формирования языковой личности и некоторые стилистические приемы, характерные для Э. Хемингуэя, благодаря которым и создается образ героя так называемого потерянного поколения.

Ключевые слова: тезаурус, языковая личность, языковая норма, языковая картина мира, стилистический прием.

The article reveals thesaurus as the main component of formation of linguistic personality and some stylistic devices typical for E. Hemingway which help to create the image of the hero of the so called lost generation.

Key words: thesaurus, linguistic personality, linguistic norm, linguistic picture of the world, stylistic device.

За своєю природою і функціями мова письменника може слугувати предметом багатоаспектного дослідження. Це загальна мова народу в її специфічному застосуванні в залежності від тих особливих цілей, які ставить перед собою письменник в творі певного призначення і задуму зі своїм специфічним понятійно-образним змістом. Але разом з тим загальна мова у використанні письменника має на собі і риси свідомої обробки, які мають на меті додати елементам загальної мови більшу силу і виразність в акті писемного спілкування, по суті своїй неодноразового, перехідного та одностороннього, але розрахованого на багатьох адресатів, які знаходяться в рамках не лише одного покоління.

Об'єктом нашого дослідження виступає носій мови, а саме мовна особистість з присвоєною їй мовною системою. При цьому ми зосереджуємося на об'єкті, який реально існує і повнота дослідження в даній

сфері може бути гарантована, якщо забезпечити умови для фіксації всіх текстів продуційованих особистістю від початку мовлення до її кінця, а системність закладена в самій природі володіння людиною мови.

Найбільш результативним в цьому відношенні слід вважати дослідження з мови письменників, в яких автора художнього твору можна розцінювати як мовну особистість, яку аналізують і описують. Ось причина з якої було обрано в якості дослідження саме твори американського письменника Е. Хемінгуея, оскільки він був безпосереднім учасником тих подій, які описував в своїх творах, а це дає більшу вірогідність співпадання мовної особистості автора з образом героя "втраченого покоління". І тому дослідження набуває більшої вірогідності у формування моделі мовної особистості вищезгаданого героя і спрямовується на аналіз лексико-стилістичних засобів, які використовуються автором для передачі і розкриття ряду важливих загальнолюдських тем, деяких універсальних ідей і конкретних людських характерів – любові ті ненависті, війни і праці, громадянської сміливості індивіда, протиставлення індивіда суспільству, колективу і проблеми пристосування до нього, підкорення колективній думці, конформізму і т.д.

З вивченням мови письменника тісно пов'язані питання мовної норми. Мовна партія персонажу реалістичного твору можна розподілити на такі складові:

- загально мовні елементи, які мають на меті створити ефект достовірності усного, переважно неофіційного спілкування;
- соціально-групові та територіальні елементи, які визначають суспільний портрет мовця. Це "статусні" групові норми мовної поведінки, які не залежать від рольових (жанрових) норм, оскільки в мовленні більшості носіїв того чи іншого статусу (членів тієї чи іншої групи) можна знайти постійні риси і на їх мовлення направлені певні очікування. Ці риси проявляються перш за все в стилі, тому що предметно-понятійний зміст більш за все залежить від ситуації і ролі; на цій основі виділяються також територіальні і соціальні діалекти;
- елементи, які створюють неповторну індивідуальну систему конкретної особи. Це рольові (жанрові) норми мовленнєвої поведінки.

На основі соціолінгвістичної інтерпретації мови персонажів художніх творів реалістичного напрямку можна судити про ті особливості мовних одиниць, які обумовлені специфічною для конкретного суспільства системою соціальних статусів і ролей. Ці одиниці, об'єднані в тезаурус мовної особистості, дають можливість реконструювати мовний облік людей, які належали до того чи іншого покоління. Два значення терміну тезаурус, наведені у великому енциклопедичному словнику відображають два різні

напрямки інтерпретації даного поняття. ТЕЗАУРУС (от греч. thesauros – сокровище), 1) словарь, в котором максимально полно представлены слова языка с примерами их употребления в тексте (в полном объеме осуществим лишь для мертвых языков). 2) Словарь, в котором слова, относящиеся к каким-либо области знания, расположены по тематическому принципу и показаны семантические отношения (родо-видовые, синонимические и др.) между лексическими единицами. В информационно-поисковых тезаурусах лексические единицы текста заменяются дескрипторами. [4] Фактично останнє визначення означає проєкцію із третього світу Платона в світ імен та дескрипцій, оскільки структурною основою тезауруса в другому визначення зазвичай слугує ієрархічна система понять, яка забезпечує пошук від значення до лексичної одиниці. Це друге визначення і має слугувати орієнтиром для лінгвіста, який досліджує процеси вербалізації понять та ідей.

Слід зазначити, що виділення рівнів в структурі мовної особистості є досить умовним. В реаліях спостерігається взаємопроникнення та взаємозалежність рівнів. Аналіз ієрархічних рівнів відкриває доступ до організації знань в людському інтелекті та її світогляді. Особливо яскраво світогляд проявляється в ключових словах. Це положення можна проілюструвати на прикладі із роману Е. Хемінгуей "For Whom the Bell Tolls". Ключові слова в дискурсі головного героя роману: *duty*, *trust*, *believe*, *discipline*.

"You are instruments to do my *duty*. There are necessary orders that are no fault of yours and mere is the bridge and that bridge can be the point on which the future of the human race can turn ..."

"You had to *trust* the people you worked with completely or not at all and you had to make decisions about the *trusting*."

"For a strange to kill where he must work with the people afterwards is very bad. It may be done in action, and it may be done by sufficient *discipline*, but in this case, I think, it would be very bad, although it seemed a temptation and short and simple way. But I do not *believe* anything is that short nor simple in this country, and, while I *trust* the woman absolutely, I could not tell how she would react to such a drastic thing. One dying in such a place can be very ugly, dirty and repugnant... without the woman there is no organization nor any *discipline* here and with the woman it can be very good. ...He hates him, I *believe*, and he already trusts me and *believes* in me as a representative of what he *believes* in. Only he and the woman really *believe* in the Republic as far as I can see." [5]

Лексикон слугує засобом доступу до суб'єктивної картини світу. Отож, вивчаючи лексикон мовної особистості, ми безперечно потрапляємо в її

картину світу, одночасно встановлюючи прагматичні орієнтири, які характеризують позицію суб'єкта в світі. При цьому, тезаурус є найвищим рівнем в ієрархії мовної особистості. Його аналіз відкриває доступ до цінностей та пріоритетів цієї мовної особистості, які управляють поведінкою індивіда, в тому числі і вербальною.

Повноцінну картину світу певного суб'єкта можна простежити лише у зв'язному мовленні, а не тільки аналізуючи окремо взяті лексичні одиниці, саме тому звернення до стилістичних прийомів, якими користується автор є необхідним. Стиль Е. Хемінгуея вирізняється перш за все своєю органічністю. Прийом для нього не самоціль, а засіб виявити долю і характер героїв. Наприклад, нанизування слів відбувається лише за допомогою однієї лексики:

"Oh, now, now, now, the only now, and above all now, and there is no other now but thou now and now is thy prophet." [5]

Є й інший метод захисту власного "я" – іронічний стиль мови, намагання якомога частіше завуалювати справжні почуття павутиною випадкових слів:

"I am an old man who will live until I die," Anselmo said. [5]

Дуже важливим для Е.Хемінгуея є внутрішній монолог. Тут людина залишається наодинці з собою, відсторонюється від світу, від його фальші і безглуздя, а значить приходить до істини. Тут можна не прикидатись. Думки переплітаються, приходять випадкові асоціації, уява змішує реальність з небуттям, але в цьому заплутаному клубку є своя правда – правда людини, загнаної в куток, але людина ця прагне ясності і не знаходить її:

"How little we know of what there is to know. I wish that I were going to live a long time instead of going to die today because I have learned much about life in these four days; more, I think than in all other time. I'd like to be an old man to really know. I wonder if you keep on learning or if there is only a certain amount each man can understand. I thought I knew so many things that I know nothing of. I wish there was more time." [5]

У цілому внутрішнє буття автора й буття героя у романі представляють собою цілісну, неподільну сутність. У цьому внутрішньому просторі, реалізованому за допомогою героя у художньому творі, відбувається посилення смислового значення покладеної в основу змісту ідеї. Таким чином, взаємовідношення автора й героя відбувається на філософському морально-ціннісному рівні, у ідейній площині.

Література

1. Белехова Л. Сучасний підхід до інтерпретації художнього тексту / Л. Белехова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія

"Лінгвістика" : зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2006. – Вип. IV. – С. 288–292.

2. Бунина С. Н. Эрнест Хемингуэй. – Харьков: Изд-во "Ранок", 2002. – 72 с.

3. Гуменний М. Типологізація фаталістичного фактору в антивоєнних романах Хемінгуея, Ремарка, Барбюса і Гончара / М. Гуменний // Література. Фольклор. Проблеми поетики : зб. наук. праць / редкол.: Г. Ф. Семенюк (гол. ред.), А. В. Козлов (відп. ред.) та ін. – К. : Твім Інтер, 2008. – Вип. 32.– Ч. 1. – С. 27–40.

4. Большой Энциклопедический Словарь [Электронный вариант]. – Режим доступа:

<http://www.vedu.ru/bigencdic/61940/>

5. Hemingway Ernest. For Whom the Bell Tolls [Electronic resource]. – Access mode :

<http://www.litmir.net/br/?b=118309&p=3>

УДК 378.147:811.111

ПЕРШИЙ КЛАС – ПОЧАТОК ЦІКАВОЇ ПОДОРОЖІ У СВІТ АНГЛІЙСЬКОЇ

Шостак Т. Г.

*I teach the 1st grade –
I touch the future.*

У статті аналізуються особливості викладання англійської мови на початковому етапі в умовах нових освітніх реалій.

Ключові слова: початковий етап, фонетична компетенція, рольові ігри, римовані англійські лічилки.

В статье анализируются особенности преподавания английского языка на начальном этапе в условиях новых образовательных реалий.

Ключевые слова: начальный этап, фонетическая компетенция, ролевые игры, рифмованные английские считалки.

The article analyses the peculiarities of teaching English at the primary level under new educational conditions.

Key words: primary level, phonetic competency, role-playing, counting out rhymes.

Відповідно до оновленого Державного стандарту початкової загальної освіти змінюються й уточнюються пріоритети як у змісті, так і в структурі навчальних планів і програм. У зв'язку з цим у 2012–2013 н. р. розпочалося впровадження вивчення іноземної мови як обов'язкового предмету з 1 класу в усіх типах загальноосвітніх навчальних закладів України. Нові освітні реалії потребують переосмислення й уточнення окремих усталених поглядів на рівень володіння іноземною мовою, на методику та засоби навчання, визначення підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та прийомів навчання.

Початковий етап навчання іноземних мов є надзвичайно важливим в усьому курсі навчання, оскільки саме в цей період відбувається становлення особистості школяра, виявлення й розвиток його здібностей, формування уміння і бажання навчатися, оволодіння елементами культури мовлення та поведінки; закладаються основи для формування філософії сучасного європейця – "навчання упродовж життя". Це саме той період навчання, під час якого формуються основи іншомовної комунікативної компетенції, необхідні для подальшого їх розвитку й удосконалення.

Задля досягнення мети вивчення іноземної мови передбачається виконання ряду завдань, серед яких на першому місці – формування фонетичної компетенції. Основи формування фонетичної компетенції як складової мовної компетенції закладаються на початковому етапі з подальшим їх удосконаленням на середньому і старшому ступенях навчання. Отже, робота над фонетичним матеріалом є важливою частиною кожного уроку, зокрема у вигляді фонетичної зарядки, а також спеціальних вправ з використанням різних аудіовізуальних засобів навчання. Для учнів початкових класів це можуть бути звукозаписи коротких віршів, скоромовок, пісень, чантів (джазових наспівів), оповідань, казок у виконанні носіїв мови, що є автентичними зразками англomовного мовлення.

Особливе значення для підвищення ефективності навчання та посилення мотивації вивчення англійської мови має цілеспрямований вплив на емоційну сферу учнів. У цьому випадку використання ігор, пісень, віршів та римовок на початковому етапі є найбільш доцільним.

У 2011 році було створено мультимедійну презентацію "Rhymes and Poems in ELT" в рамках авторського методичного проекту. Розглянемо деякі види вправ, найбільш прийнятних для використання у початкових класах, зокрема і у 1 класі.

I. Фонетична розминка і опрацювання окремих звуків або звукосполучень

Вчитель читає вірш/римівку з опорою на зорову наочність (дошка, плакат, мультимедійна дошка, і т. д.), перекладає, показує транскрипційний

знак. Учні вимовляють звук (при потребі вчитель коректує вимову), потім по черзі учні знаходять в тексті вірша і називають слова з цим звуком.

Варіанти:

- а) один з учнів читає вірш/ римівку, інший учень перекладає;
- б) вчитель показує транскрипційний знак, учні по черзі називають слова з цим звуком, але без опори на зорову наочність;
- в) використання транскрипційних знаків за аналогією з лексичними flash-cards;
- г) використання плакату з віршем/ римівкою за аналогією з лексичними flash-cards (за умови, що учні вже знають вірш/ римівку з попереднього уроку або етапу уроку);
- д) фонетична розминка і опрацювання окремих звуків або звукосполучень можуть бути організовані і як змагання між командами. Наприклад, хто краще пам'ятає слова з вірша/ римівки, в яких є поданий звук.

II. Опанування англійською інтонацією

1. Вчитель читає вірш/ римівку з опорою на зорову наочність, здійснює інтонування віршованого тексту, тобто позначає наголошені склади, паузи, інтонацію. Далі відбувається відтворення інтонації окремими учнями, а також у хоровому режимі після читання вчителем або у звукозапису.

Варіанти:

- а) в ролі вчителя виступає один з найбільш підготовлених учнів ;
- б) гра "The Conductor". Відтворення інтонації учнями відбувається разом з показом інтонаційної схеми рукою.

2. Гра "Guess the Poem". Відтворення попередньо вивченого вірша або окремих рядків за опорною інтонаційною схемою. Той, хто вірно впізнав вірш, декламує його вголос.

Варіант:

Гра може бути проведена у вигляді змагання між командами.

3. Гра "The Conductor of the Orchestra". Оплесками в долоні, рухами руки вчитель відтворює наголошені й ненаголошені склади, інтонацію, а учні намагаються відгадати цей вірш/ римівку.

Варіанти:

- а) в ролі "диригента оркестру" виступає один з найбільш підготовлених учнів ;
- б) ця гра може бути використана для проведення змагання між командами.

III. Перше представлення теми

1. Вірш/ римівку можна використати як епіграф до теми уроків або циклу уроків при першому представленні теми.

2. Riddle. Вірш/ рисівка виступає в ролі загадки при першому представленні теми. Наприклад, при вивченні тем "Geography can be exciting" та "Travelling" можна підготувати таку загадку (з опорою на зорову наочність):

When the ... is wet
We must not fret,
When the ... is cold
We must not scold,
When the ... is warm
We must not storm, –
But be thankful together
Whatever the

При потребі вчитель пояснює невідомі слова, потім читає вірш без пропущеного слова (при читанні його можна замінити паузою, займенником, вигуком); учням потрібно здогадатися, яке слово пропущене, бо воно є ключем до теми. У поданому вище прикладі пропущено слово *weather*; при читанні воно може бути замінено займенником *it*.

Варіант:

Цю вправу можна перетворити на гру "The Case of the Lost Word", коли учні задають навідні питання, крім "Хто це?" і "Що це?", а вчитель або один з учнів, котрий знає слово, коригує відповіді учнів: No, you are cold. You're cool/ warm/ very warm. You are hot.

IV. Фізкультхвилинки і рухливі ігри

1. Фізкультхвилинки.

Щодо їх проведення необхідно зазначити, що учні запам'ятовують вірш і відповідні рухи у поєднанні одного з іншим.

Варіанти:

а) проведення фізкультхвилинок з іграшками, наприклад, з іграшковим ведмедиком:

Teddy-Bear, Teddy-Bear, turn around,
Teddy-Bear, Teddy-Bear, touch the ground,
Teddy-Bear, Teddy-Bear, show your shoe,
Teddy-Bear, Teddy-Bear, that will do.

б) з використанням ілюстрацій, наприклад до вірша "Little Bird":

Fly, little bird, fly!
Fly into the blue sky!
One, two, three,
You are free!

2. Гра "How Do You Do, Children?" Діти стають в коло, один із учнів звертається до них:

How do you do, children?
How are you today?
Will you *dance* in a circle?
I will show you the way.

Учень показує, які рухи потрібно виконувати, і діти танцюють разом з ним. Замість слова *dance* учень по черзі називає інші дії, наприклад, *march, run, jump, play, sing, sit, stand* тощо.

3. Гра "Cat-and-Mouse"

Діти стають у коло. В середині – "миша", поза колом – "кіт". Всі хором декламують вірш:

Little mouse, little mouse,
Run, run to your house!
One, two, three, four,
Don't forget to shut the door!

Далі гра проходить за аналогією з відомою дитячою грою "Кіт і миші".

4. "Before saying "Good-bye".

Наприкінці уроку, перед тим, як попрощатися, можна виконати наступні вправи згідно тексту вірша:

Bend your knees,
Grow as tall
As New Year trees.
On your knees
Slowly fall
Curl yourself
Into a ball.
Raise your head,
Jump up high,
Wave your hand
And say "Good-bye".

Якщо цей вірш викликає в учнів певні труднощі, немає потреби відразу вчити його напам'ять; достатньо того, щоб діти розуміли і правильно виконували рухи згідно тексту під час його читання вчителем.

V. Міні-інсценізації, рольові ігри (діалоги)

1. Minidrama

Як на уроці, так і в позакласній роботі віршовані тексти – це цікавий і нескладний матеріал для міні-інсценізацій з будь-яких тем. Такими є, наприклад, вірші "The Fruit Stall", "Going to the Shop" (тема "Shopping"),

"Shoemaker", "Where are you going to?" (тема "Clothes and Foot-Wear"), "The Cat and the Mouse" (тема "House"), "Happy Birthday to You" та інші.

The Fruit Stall

Greengrocer: *Oranges, oranges,*

Juicy and sweet,

Walk up and buy them,

They're tasty to eat.

Customer: I want some *oranges*

One, two and three.

Please, show me some big ones

And sell them to me.

Замість виділеного слова можна підставляти інші: *apples, pears, apricots, pineapples, peaches* тощо.

2. Role-Playing

Учитель читає вірш, наприклад, "How Do You Do?" і розігрує в ролях за допомогою ляльки міні діалог з теми "Знайомство":

"How do you do, Hatty?"

"How do you do?"

"I hope you are very well, Hatty".

"I hope you are too".

Потім цей вірш використовується для побудови власних міні діалогів у режимах вчитель – учень, учень – учень, підставляючи відповідні імена. Аналогічним чином можна провести рольові ігри і з іншими віршами, побудованими у формі діалогу. Наприклад, рольова гра "Вчитель і учні" (вірш "Good Morning"), рольові ігри з теми "Meals" ("I Had My Supper", "What is There on the Plate?") тощо.

Варіант:

Віршований міні діалог може входити до складу більш розширеного діалогічного висловлювання учнів.

VI. Ігри

1. Counting Out Rhymes

Римовані англійські лічилки для дітей можуть бути використані в різних видах ігор, в т.ч. рольових, а також в інсценізаціях та читанні по ролях.

2. The ABC

Для проведення цієї гри вчитель використовує вірш "The ABC":

Little Kate is only three,

She must learn the ABC.

Little Kate, say to me,

What's the letter before *D*?

Після того, як прочитано вірш, учні називають літеру, яка стоїть в алфавіті перед *D*. Для продовження гри замість *D* називають будь-які інші літери. *Варіанти:*

- а) вірш читає один з учнів;
- б) учні називають не одну, а всі попередні літери алфавіту;
- в) використання наочності (таблиця з алфавітом, лялька або малюнок із зображенням маленької дівчинки, картка з літерою, яку називаємо у вірші).

3. Colours

Учитель читає вірш, не називаючи слів, що означають кольори; учні мають закінчити рядок, піднявши картку (м'ячик тощо) відповідного кольору. Наприклад, вірш "Seasons":

Spring is ...,
Summer is bright,
Autumn is ...,
Winter is

(Пропущені слова – green, yellow, white).

Варіанти:

- а) замість учителя вірш читає один з учнів;
- б) після того, як учні вірно показали колір, вони вимовляють хором відповідне слово – назву цього кольору;
- в) учитель читає вірш повністю, а учні, почувши слова, що означають кольори, піднімають відповідну картку;
- г) одним з варіантів гри може бути змагання між командами.

4. Seven Brothers

Учасники гри отримують картки з літерами для того, щоб скласти назви днів тижня. Перевіривши правильність виконання завдання, учитель декламує першу строфу вірша:

Seven brothers
Look exactly like each other.
But they aren't just the same,
Each has got his own name.

Далі учні читають по черзі:

G'm Sunday,
G'm Monday,
G'm Tuesday,
G'm Wednesday,
G'm Thursday,
G'm Friday,
G'm Saturday.

Потім – всі хором:

Sunday, Monday,
Tuesday, Wednesday,
Thursday, Friday,
Saturday.

Варіанти:

а) замість I'm Sunday учні вживають порядкові числівники:

The first is Sunday,

The second is Monday,

The third is Tuesday, і т. д.

б) гра-змагання між командами, під час якої учні виконують додаткове завдання: вишикуватися в ряд, зайнявши місце відповідно дню тижня (спочатку – Sunday, потім – Monday, Tuesday, і т. д.)

5. Pantomime

Учитель читає вірш, а учні виконують рухи згідно тексту. Наприклад, вірш "It's Fun":

It's fun to be this,

It's fun to be that,

To leap like a lamb,

To climb like a cat,

To swim like a fish,

To hop like a frog,

To trot like a horse,

To jump like a dog.

Варіанти:

а) вірш читає один з учнів;

б) окремі слова (у поданому прикладі – дієслова, але можуть бути й інші частини мови) не вимовляються, а замінюються мовою жестів, тобто пантомімою;

в) гра може бути проведена як змагання між командами, коли всі учасники декламують вірш і виконують рухи згідно тексту, або вірш читає капітан команди, а решта учасників виконує пантоміму.

6. Guess the Words

Учитель читає вірш, але не називає окремих слів, наприклад, іменників, що називають тварин, як у вірші "I Fly Like A Bird":

I fly like a bird, I swim like a fish,

I leap like a kangaroo.

I trot like a horse, I run like a hare,

I climb like a monkey in the zoo.

I slide like a snake, I skip like a girl,

I hop like a frog and then

I clap my hands high, I clap my hands low

And begin it all over again.

Учні повинні відгадати ці слова.

Варіанти:

а) завдання можна змінити, попросивши учнів відгадати слова, що є іншими частинами мови. У поданому прикладі це можуть бути дієслова;

б) відгадати і вставити пропущені слова письмово (текст вірша написано на дошці або на окремих аркушах паперу як роздатковий матеріал).

7. Hide-and-Seek

Під час проведення цієї гри можна використовувати слідуючий вірш:

I'm hiding, I'm hiding,
And no one knows where,
For all they can see is
My toes and my hair.

Варіант:

Умови гри можна змінити, провівши так званий уявний Hide-and-Seek, коли один з учнів вибирає місце схованки якогось предмету тільки в своїй уяві. Учень, котрий відгадав місце схованки, продовжує гру.

8. Rhymes in Pictures

Ця гра може бути проведена за умови, коли учні добре засвоїли окремі вірші/ римівки з попередніх уроків. Учитель по черзі показує ілюстрації; учні, відгадавши до яких віршів зроблено ілюстрації, декламують їх, дотримуючись норм англійської вимови і правильної інтонації.

Варіанти:

а) гра-змагання між командами;

б) самі учні заздалегідь готують ілюстрації і пропонують іншим відгадати їх і продекламувати.

9. The Telephone Is Out Of Order

Учитель читає пошепки одному з учнів (так, щоб не чули інші) перший рядок з будь-якого вірша (бажано, щоб у ньому було стільки ж рядків, скільки учасників гри). Цей учень, пригадавши вірш, має прочитати слідуючому учневі наступний рядок і так далі. Останній рядок вірша декламується уголос, таким чином перевіряємо, чи вірно учні відгадали вірш.

Варіанти:

а) коли всі учасники гри прочитали один одному відповідний рядок з вірша, перевіряємо правильність виконаної роботи шляхом читання вірша уголос (учні читають вірш один за одним по рядку);

б) гра-змагання між командами з урахуванням правильності і швидкості виконання завдання.

10. Rhymester

У записаному вірші/ римівці пропущені останні слова в рядках, учні повинні підібрати за змістом слова, що римуються.

Варіанти:

а) слова пропущені не в кожному рядку, а через один;

б) учитель називає окремі слова, учні підбирають інші, що римуються з названими;

в) завдання може бути виконано письмово;

г) гра-змагання між командами.

11. The Computer Is Out Of Order

Всі слова вірша/ римівки записані разом без пропусків між ними.

Учні отримують завдання розбити текст на слова й прочитати його.

Варіанти:

а) у тексті вірша/ римівки пропущені літери або слова, потрібно вставити пропущене і прочитати вірш;

б) перемішано рядки віршованого тексту. Учні отримують завдання розташувати їх в логічній послідовності так, щоб вийшов римований текст;

в) гра може бути проведена як змагання на правильність і швидкість виконання завдання;

г) ці завдання можна виконати в письмовій формі.

12. Rhyme and Mime / Finger Play

"Round and Round the Garden"

Round and round the garden, (*Circle palm*)

Like a teddy-bear. (*Pretend*)

One step, two steps, (*Walk fingers up arm*)

Tickly under there. (*Tickle*)

"Five Little Monkeys"

Five little monkeys jumping on the bed (*Hold up hand*)

One fell off and bumped his head, (*Pat top of head*)

Mummy phoned the doctor and the doctor said, (*Pretend to hold the phone*)

"No more monkeys jumping on the bed (*Waggle index finger*)

Four little monkeys jumping on the bed...

Three ...

Two ...

One little monkey jumping on the bed...

"Ten Little Men"

Ten little men standing straight, (*Hold up ten fingers*)

Ten little men open the gate, (*Turn wrists*)

Ten little men all in a ring, (*Make fingers into ring*)

Ten little men bow to the king, (*Bend fingers*)

Ten little men dance all day, (*Dance fingers*)

Ten little men hide away. (*Hide hands behind back*)

"Scrub Your Dirty Face"

Scrub your dirty *face*, Mime actions.

With a rub-a-dub-dub,

Continue with *hands, knees, feet*, etc.

And a rub-a-dub-dub,

Scrub your dirty *face*.

Як бачимо, наведені вище приклади використання дитячих віршів/римівок при вивченні англійської мови, є цікавими формами роботи, які сприяють формуванню і вдосконаленню мовних та мовленнєвих навичок учнів, а також підвищенню інтересу до вивчення англійської мови як на уроці, так і в позакласній роботі.

Формування навичок мовної культури в процесі вивчення англійської мови є однією з актуальних задач методики навчання англійської мови. Виразне мовлення передбачає використання не тільки лексичних та граматичних засобів мови, але й правильну організацію мовлення в фонетично-інтонаційному відношенні, що забезпечує ефективність мовленнєвої практики англійською мовою як в тренувальних вправах, так і в різноманітних ситуативно-комунікативних актах спілкування в класній і позакласній роботі.

Використання римівок та віршів на уроці може бути різнобічним. Завдання вчителя полягає в тому, щоб підібрати вірші / римівки і вправи до них згідно рівня підготовленості учнів, теми чи ситуації на уроці, етапу навчання, вікових особливостей учнів тощо.

УДК 373.51

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПІДРУЧНИКА А.НЕСВІТ *WE LEARN ENGLISH 7*

Баранова К. І.

*У статті подано детальний аналіз матеріалів для формування англо-мовної соціокультурної компетенції учнів сьомого класу на основі підручника А. Несвіт *We Learn English*; пропонуються ідеї щодо вдосконалення та доповнення цих матеріалів.*

Ключові слова: соціокультурна компетенція, вправа, країнознавча компетенція, соціолінгвістична компетенція.

В статье предложен детальный анализ материалов для формирования социокультурной компетенции учащихся седьмого класса на основе материалов учебника А. Несвит We Learn English, предлагаются идеи по совершенствованию и дополнению этих материалов.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, упражнение, страноведческая компетенция, социолингвистическая компетенция.

The article deals with the analysis of the materials for developing socio-cultural competence of schoolchildren via the materials of the textbook We learn English 7 by A. Nesvit. The ideas for improving and developing these materials are suggested.

Key words: socio-cultural competency, exercise, country-studying competency, socio-linguistic competency.

Соціокультурна компетенція (СКК), яка є однією з задач при вивченні англійської мови сьогодні, має на увазі знання культури своєї країни і культури країни, мова якої вивчається [2, с. 102].

Ознайомлюючись з іноземною мовою, дитина обов'язково дізнається про культуру, історію, та звичаї. Особливо це можна спостерігати під час освоєння безеквівалентної лексики – лексики, яка позначає явища, притаманні лише англійцям, висвітлюючи певні національні особливості (*gentleman, lady, Miss, Mister, Santa* etc.). Варто зазначити, що вивчаючи будь-яку іноземну мову, усвідомлювати традиції та соціальні звичаї народу – безперечно важливо. Це надає змогу правильно розуміти носіїв мови та правильно інтерпретувати міжкультурні відмінності.

СКК передбачає "...знайомство тих, хто навчається, з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови. Ці елементи – звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання та ін..." [1, с. 333]. Для формування СКК потрібне не лише знання країнознавства як комплексу наукових дисциплін, а і так звані фонові знання (*background knowledge*), тобто знання про країну та її культуру, відомі усім жителям даної країни (на відміну від загальнолюдських або регіональних).

СКК включає в себе країнознавчу та соціолінгвістичну компетенцію. Перша має на увазі знання основних фактів з історії, географії, економіки, державного устрою, традицій, літератури, мистецтва. Це є загальна проінформованість про особливості повсякденного життя, міжособистісні стосунки, соціальні звичаї країни, мова якої вивчається. Щодо соціолінгвістичної компетенції, вона включає в себе знання особливостей мовленнєвої

поведінки носіїв мови, формул етикету, безеквівалентної лексики і способів її передачі рідною мовою, фонової лексики, яка позначає реалії культури, та знання способів передачі реалій рідної мови іноземною [4, с. 48].

Розглянемо, як же пропонується вирішувати поставлені задачі у цьому класі загальноосвітньої школи на матеріалі підручника Алли Несвіт *We Learn English* для 7 класу [3]. Зосередимо нашу увагу на Розділі 2, "Food".

На сторінці 70 бачимо таку вправу [3, с. 70]:

2 Read and act out the dialogue.

Mother: What is in your packed lunch, Ann?

Ann: I have everything that you let me take with me to school. There is a sandwich, a chocolate bar, a packet of crisps and a can of Cola.

Mother: Are you allowed to eat junk food? I think you should leave a packet of crisps and a can of Cola at home and take an apple instead.

Ann: Oh, Mum, I am so busy! Let me take what I want, please! Between school, homework, sports, and my afterschool activities, there's no time for healthy eating.

Mother: Do you want to say that you have no time during the breaks?

Ann: When I stop to eat, it's probably quicker and easier to eat a burger and fries (potato chips) or a sweet.

Mother: But it is possible to treat yourself to a healthy snack. In fact, if you have a busy day, it's even more important to eat health foods that give you the fuel you need to keep going.

Ann: OK, I'll take an apple and a carton of orange juice. Does it sound nice?

Mother: Sure. They keep your energy level high and your mind alert without taking up a lot of your time.

У цій вправі маємо безеквівалентну лексику, а саме: *lunch, snack, sandwich, junk food, Cola, burger*. Це є ознакою компоненту СКК – соціолінгвістичної компетенції, а саме – знання безеквівалентної лексики і способів її передачі рідною мовою [4, с. 48]. Також виконуючи дану вправу, а саме інсценуючи діалог, діти мають змогу спостерігати процес повсякденного життя англійських учнів, а це також є складником СКК (проінформованість про особливості повсякденного життя, міжособистісні стосунки) [4, с. 48].

Щоб зробити дану вправу більш спрямованою на формування соціокультурної компетенції, на мою думку доцільно б було змінити завдання таким чином:

Read the dialogue about Ann from England and get ready to act it out, as if she were a Ukrainian girl. Change the English food items into Ukrainian ones.

Звичайно, таку інструкцію краще запропонувати дітям після інсценування діалогу за зразком, можливо, як домашнє завдання. При інсценуванні діалогу за новою інструкцією учні порівнюють особливості культури харчування двох країн.

Наступна вправа, яка містить матеріали для розвитку СКК – Вправа 1 на сторінці 78 [3, с. 78].

1 a) Read the information.

Gingerbread is a sweet that can take the form of a cake or a cookie in which the main flavour is ginger. It is a popular Christmas decoration in Great Britain.

b) Listen to the girl talking about the way she cooks "Jolly Gingerbread"¹. Order the sentences which describe the process of cooking.

"Jolly Gingerbread"

You'll need:

- 1 1/2 cups bread flour
- 1/2 teaspoon salt
- 3/4 teaspoon baking soda
- 1/2 teaspoon ginger
- 1/2 teaspoon cinnamon²
- 1/2 cup butter or margarine, softened
- 1/2 cup brown sugar
- 1 egg, beaten
- 1/2 cup treacle³
- 1/2 cup boiling water



What to do:

___ Pour dough into a greased square cake pan.

___ Bake in a preheated 350-degree oven for 35 minutes.

___ Combine first five ingredients in a large bowl. Mix well.

У вправі дається рецепт традиційної англійської різдвяної випічки – імбирного печива. Отже дана вправа включає в себе такий компонент СКК як знання традицій та соціальних звичаїв англійського народу [4, с. 48]. Це країнознавча компетенція.

З метою направленості процесу вправління на розвиток СКК пропонуємо таку інструкцію до вправи:

After reading about "Jolly Gingerbread" think of any Ukrainian traditional dish which is usually prepared at Christmas time. Make up its recipe to share with your English pen-friend.

Готуючи рецепт української страви учні порівнюють традиції своєї країни та країни, мову якої вивчають.

Продовжуючи аналіз процесу формування СКК, звертаємось до Вправи 4 на сторінках 83–84, (завдання а, б) [3, с. 83–84].

4 a) Read the information.

Drury Lane is a street in London, also notable for its theatre. Victorian households had many of their fresh foods delivered; muffins were delivered door-to-door by a muffin man. The “muffins” were the product known in much of the English-speaking world today as English muffins, not the cupcake-shaped variety.

The Gingerbread Man in the 2001 film *Shrek* states he was made by the Muffin Man, though the Muffin Man does not actually appear in the film until its sequel, *Shrek 2*.

The **Muffin Man** is a traditional nursery rhyme or children’s song of English origin.

From *Wikipedia*, the free encyclopedia

b) Listen, sing and play.

The Muffin Man

The first player turns to the next one, and to some singsong tune exclaims:

“Do you know the muffin man, the muffin man, the muffin man?”

“Do you know the muffin man who lives in Drury Lane?”

The person addressed replies to the same tune:

“Yes, I know the muffin man, the muffin man, the muffin man; Oh yes, I know the muffin man who lives in Drury Lane.”

Upon this they both exclaim:

“Then two of us know the muffin man, the muffin man.” etc.

Вправа включає в себе історичні дані про так званого Маффін Мена, популярного героя серед дітей Великобританії. У першій частині вправи (а) присутня культурна компетенція, складова СКК, оскільки дітям надаються історичні факти, тобто вони отримують історичні знання про країну, мову якої вивчають [4, с. 48].

У другій частині вправи (б), дітям пропонується заспівати пісеньку про Маффін Мена. В цьому випадку можна знову ж таки говорити про країнознавчу компетенцію, оскільки вивчаючи пісню діти знайомляться з великобританською традицією – співати пісню про Маффін Мена у відповідній грі [4, с. 48].

Оскільки Маффін Мен є досить популярним серед англійських дітей, в нашій країні також має бути еквівалент. Наприклад, Дід Мороз. Тому пропоную наступну інструкцію:



Can you think of any equivalents of such heroes in our country? Let's take our Grandpa Frost. Split in pairs and imagine that one of you is a Muffin Man, and the other one – Grapa Frost. Make up a dialogue where you share your way of life, your traditions and duties. For example, if you're a Muffin Man – tell about the facts you've got in your books. And your partner can use the knowledge they already have. Answer such questions: Where do you live? How old are you? What are your duties? Do children like you and why?.

Таким чином, учні порівнюють культуру двох країн в сфері народних героїв та традицій [4, с. 48].

Завершуючи дослідження проаналізуємо Впр. 2, ст. 85.

На мою думку, дана вправа містить собі такий елемент розвитку СКК, як удосконалення лексичних навичок шляхом збагачення знань при вивченні способів передачі реалій рідної мови іноземною [4, с. 48]. Наприклад, такі слова як *печена картопля*, *бринза*, *вареники* (відповідно *the Pechena Kartoplia*, *brynza*, *varenyky*) не мають еквівалентів в англійській мові, тому діти мають знати, що такі слова звучать майже так само, як і в українській мові, і знати їх правильне орфографічне оформлення [3, с. 85].

2 Read the text and say why "The Pechena Kartoplia" restaurant is popular with visitors.

The Pechena Kartoplia

The bread and potatoes have been the main national dishes of all Slavonic people for centuries.

The speciality of the *Pechena Kartoplia*, the delicious baked potato, is cooked before customers' eyes. The smoking potato is taken out of the oven. Then it is cut in halves. Butter and cheese are added and the potato is mashed into appetizing soft puree. Then the filling is put inside. It is of the customer's choice – herring, pickled or fried mushrooms, crab meat, brynza (salted cheese), ham, cabbage, etc. But the menu doesn't limit itself to potatoes; there is also a great selection of salads, hot sandwiches (toasts) with ham, fried mushrooms and cheese, varenyky (Ukrainian ravioli with cherry, meat, potato and mushrooms), hot fragrant soups, mouth-watering desserts (delicious pies, fruit with soufflé and fruit jelly) and various drinks (from ice-cold refreshing drinks to hot chocolate and coffee).



Lively and bright interiors, in which green, yellow and red colours dominate, create a pleasant atmosphere and festive mood.

Щоб звернути увагу на соціокультурні особливості Англії, можливо запропонувати дітям таку інструкцію до цієї вправи:

Imagine that you're an owner of a restaurant in Great Britain/Ukraine. You are advertising your restaurant to your friend. Make up a dialogue where you tell about the menu (main dishes) and traditions of your restaurant, and your friend is very curious about it. You can use the text or the list of English traditional dishes to supply your advertisement. Work in pairs. (Список традиційних блюд додається вчителем).

В процесі підготовки до інсценування діалогів учні закріплюють/поповнюють знання про традиційні страви України/Англії, що розвиває їхню соціокультурну компетентність.

Отже, досліджуючи питання формування СКК на основі даного підручника можна зробити висновок про наявність у його вправах відповідних матеріалів. Проте для підвищення ефективності сприймання соціокультурної інформації та набуття відповідних компетенцій доцільним може бути уточнення формулювань деяких завдань та проведення більш яскравих паралелей з рідною культурою.

Література

1. Азимов Э. Г. Словарь методологических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : "Златоуст", 1999. – 447 с.

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

3. Несвіт А. Ми вивчаємо англійську мову: Підручн. для 7-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2007. – 256 с.: іл.

4. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.

УДК 372.881.111

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЗАНЯТТЯХ ГУРТКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Висоцька Ю. В.

У статті розглядається проблема формування позитивного мислення учнів з особливими потребами у позакласній роботі. Практичною метою роботи гуртка визнається формування в учнів іншомовної комунікативної компетенції, де більша увага звертається саме на лінгвосоціокультурний

компонент. Подається визначення шляхів мотивації дітей з особливими потребами до процесу навчання та формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови.

Ключові слова: позакласна робота, іншомовна комунікативна компетенція, діти з особливими потребами, позитивне мислення.

В статье рассматривается проблема формирования позитивного мышления учеников с особыми потребностями во внеклассной работе. Практическая цель работы кружка предполагает формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, где акцент делается именно на лингвокультурный компонент. Приводятся определения способов мотивации детей с особыми потребностями к процессу образования и формированию позитивного отношения к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: внеклассная работа, иноязычная коммуникативная компетенция, дети с особыми потребностями, позитивное мышление.

The article deals with the problem of formation the positive thinking of the children with special needs at an English hobby group. For the practical aim of the school society the formation of the foreign language communicative competence is recognized, in which the sociocultural component is emphasized. The ways of motivating pupils to educational process and formation of the positive attitude towards learning a foreign language are described.

Key words: language communicative competence, children with special needs, positive thinking.

На сучасному етапі поняття *позитивного мислення* на теоретичному рівні досліджувалось недостатньо. Позитивне мислення розглядається як основа життєтворчості особистості та обов'язково носить творчий характер (Калошин В. Ф.). У цьому виявляється його схожість з мисленням продуктивним (Вертхеймер М.), що передбачає переструктурування проблемної ситуації та її нове сприйняття. Таким чином, формування позитивного мислення можна розглядати, як здатність конструктивного сприйняття життєвого досвіду та, завдяки цьому, підвищення внутрішнього благополуччя особистості [2]. Мислити позитивно означає *переживати позитивні емоції*. Саме емоційне збудження дітей з особливими потребами відіграє важливу роль у процесі навчання. Позитивні емоції, пов'язані з досягненням успіху, зазвичай, сприяють збільшенню виконання діяльності, навчанню, а негативні – гіршому виконанню діяльності, в результаті якої ці емоції виникли [1]. Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення шляхів формування позитивного мислення учнів з особливими потребами в позакласній роботі.

Говорячи про *дітей з особливими потребами* – поняття, яке широко охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприй-

нятої норми, йдеться про дітей із особливостями психофізичного розвитку, обдарованих, а також дітей із соціально вразливих груп (вихованців дитячих будинків, шкіл-інтернатів та ін.) [7] – маємо досвід роботи з дітьми-сиротами та проведення гуртка англійської мови, який існує на базі загальноосвітньої школи-інтернату м. Городня. Даний гурток підтримується Регіональним Благодійним Фондом "Лайф Інтернешнл". Особисто я працюю волонтером фонду з дітьми сиротами 3 роки. Виходячи з власних спостережень та аналізу проведених занять гуртка можу засвідчити, що більшості сиротам властиві суттєві проблеми, пов'язані насамперед із навчанням. Рівень знань таких дітей не відповідає вимогам навчальних програм. Через це дуже часто таким дітям притаманна занижена самооцінка, зневіреність у власних силах, втрата впевненості у можливості самореалізації, емоційні розлади та страх перед майбутнім.

Таким чином, більшість випускників виходять із школи-інтернату з недостатньо-сформованими життєвими компетентностями, з розвинутим "почуттям утримання". Тому сьогодні перед загальноосвітніми інтернатними закладами стоять відповідні завдання виховання гармонійно розвинутої, високоосвіченої, соціально активної, національно свідомої, морально і фізично здорової людини. Людини, яка здатна мислити позитивно [6].

Отже, у зв'язку з цим, вчителям та вихователям закладів освіти слід застосовувати заходи, пов'язані з покращенням стану соціальної адаптації, яка включає в себе такі напрямки:

- ✓ встановлення довірливих відносин з дитиною, створення ситуації психологічного комфорту;
- ✓ формування в дитини позитивної самооцінки;
- ✓ формування мотивації досягнень;
- ✓ створення умов для підвищення рівня навчання;
- ✓ виховання правильних навичок поведінки в суспільстві;
- ✓ підвищення рівня самоаналізу;
- ✓ розвиток моральних уявлень, пізнавальних інтересів, розширення світогляду;
- ✓ формування в дитини позитивних життєвих перспектив, визначення разом з нею шляхів самореалізації, сфер самоповаги .

Ці заходи можна застосовувати як в урочних, так і в позаурочний час. Проведення гуртка – об'єднання учнів, які мають спільні інтереси, потреби, бажання – передбачає організацію навчальної діяльності в позаурочний час. *Позакласна робота (ПЗР)* – різноманітні види діяльності учнів освітньо-виховного характеру, яку організують і проводять у школі в позаурочний час – має істотні відмінності у змісті та формах її організації порівняно з урочною формою навчання [3, с. 270]. Вона розкриває низку додаткових можливостей як для вчителів, так і для учнів. Метою гурткової

роботи з іноземних мов є удосконалення практичних навичок учнів, розширення їх знань про країну, мову якої вивчають, підвищення інтересу до вивчення іноземних мов тощо [3, с. 276].

Гурток англійської мови зорієнтований на розвиток іншомовної комунікативної компетентності – здатності і готовності індивіда здійснювати іншомовне міжкультурне спілкування з носіями мови у межах, заданих програмою [3, с. 64]. Слід пригадати складові ІКК: **а) іноземна мовленнєва компетенція (ІМК)**, яка в свою чергу включає в себе компетенцію в аудіюванні, у говорінні, у читанні, у письмі та у перекладі/медіації; **б) лінгвосоціокультурна компетенція (ЛСК)**, компонентами якої є соціолінгвістична, соціокультурна та соціальна компетенції; **в) мовна компетенція (МК)**, яка складається з фонетичної, лексичної, граматичної компетенції та компетенції у техніці читання і письма [5]. Особливість роботи гуртка з дітьми, які мають особливі потреби полягає в тому, що серед основних завдань пріоритетним буде *розвиток* їх творчих здібностей, самостійності і позитивного ставлення до вивчення англійської мови – їх ЛСК, іншими словами велика увага звертається саме на виховну та розвивальну цілі, які спонукають дітей до формування позитивного мислення.

Тому одним із головних завдань, які ми ставимо перед собою ідучи на заняття гуртка – *розвиток саме позитивного мислення у процесі формування англомовної компетенції*. Але тут виникає питання на базі якого лексичного та граматичного матеріалу слід формувати цю англомовну компетентність дітей, аби стимулювати їх до позитивного мислення. З досвіду роботи з дітьми-сиротами можемо сказати, що існують певні теми табу, які слід підіймати дуже обережно, аби не поставити дитину в незручне становище та не образити її почуття. Наприклад, теми сім'ї, відносин, довіри тощо. Весь матеріал має відповідати загальновідомим критеріям: а) він має враховувати психологічно-індивідуальні особливості дітей; б) він має бути пов'язаним із інтересами учнів, відповідати їх рівню знань; в) він має забезпечувати таку діяльність і завдання, які вимагають від учнів використання англійської мови для справжніх комунікативних цілей.

Наведемо приклади вправ, які спрямовані на розвиток позитивного мислення у процесі формування англомовної компетенції школярів:

1. Вдосконалення граматичної навички використання модального дієслова *Can*.

Приклад 1.1. [8, с. 131].

Завдання-інструкція: *Look at the pictures. What can Tony do? What can't he do? Make sentences.*

Діти відпрацьовують вживання слова *can*. Наступне завдання – *Can you do these things?*

Можна здогадатися, що більшість дій зображених на малюнках, діти ніколи не робили – вінд-серфінг, великий теніс, гольф тощо – отже їх відповідь буде негативна (*E.g. I can't play golf*). Ми не переслідуюмо мету, аби почути від дітей чого вони не вміють, або не мають, а навпаки, намагаємось зробити акцент на тому, що вони вміють і можуть. Пропонуємо інше формулювання другого завдання:

Make true sentences using the scheme: I can't ... , but I can

Також слід додати інші малюнки із зображенням таких видів спорту та занять, в яких діти пробували свої сили і досягали непоганих результатів. Наприклад: футбол, баскетбол, настільний теніс, танці тощо.

Розповідаючи про те, що діти можуть робити, в класі буде створена атмосфера емоційного комфорту, захищеності учнів від несправедливості, насмішок по відношенню до їх емоційних переживань, вмінь та навичок. Спираючись на власний досвід, самооцінка дітей буде підвищуватись.

Приклад 1.2.

Теж саме вдосконалення граматичної навички використання модального дієслова *Can* може бути реалізоване через рольову гру. Всім дітям роздати картки з різними ролями (наприклад, успішний бізнесмен, менеджер, науковець тощо).

Завдання-інструкція: *Imagine that you are people described in your cards. Think and say what you can do better than other people?*

Найперша цінність виконання цього завдання у формі рольової гри полягати в тому, що в ній дитина легко засвоює те, на що в інших умовах довелося б докладати значних зусиль. Гра як метод навчання зосереджує в собі різноманітність навчально-розвивальних функцій: вона стимулює дитину до діяльності, навчає, організовує, розвиває певні пізнавальні здібності, виховує особистість та її колективістські якості.

2. Вдосконалення лексичної структури – to be proud of smth.

Дана структура спонукає дітей поділитися своїми успіхами та розповісти в класі, чим він\вона можуть пишатися. Такий матеріал буде налаштовувати дитину на позитив, викликати гарні емоції, спогади, що ми і маємо на меті досягти кожного уроку – розвинути позитивне мислення вивчаючи англійську мову.

Отже, аналізуючи досліджуваний матеріал можемо зробити висновок, що гурток англійської мови може бути одним із засобів формування позитивного ставлення до навчання та до себе дітей з особливими освітніми потребами. Успішність гуртка базується на пріоритетності розвитку лінгвосоціокультурної компетенції дітей-сиріт та акцентуванні унікальності та творчості кожної дитини. Цінність такої роботи полягає в тому, що, вивчаючи англійську мову, у дітей-сиріт формується позитивна самооцінка, мотивація досягнень, позитивні життєві перспективи ; створюються умови

для підвищення рівня навчання. Отриманий досвід роботи з сиротами зараз використовую у написанні дипломної роботи, тема якої – формування іншомовної граматичної компетенції учнів з особливими потребами у позакласній роботі.

Література

1. Баклицький І. О. Психологія праці. Процедури активізації мотивації досягнення / Бібліотека українських підручників. Режим доступу: http://libfree.com/161500196_psihologiyapohvala_shvalennya.html
2. Мацко А. Л. Позитивне мислення та його формування як можливість покращення психологічного здоров'я молоді технічного вузу./ Мацко А. Л., Сидоренко Ж. В. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Matsko_Sydorenko.php
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 328 с. (Серія "Альма-матер".)
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
5. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови – 2010. – №2. – С. 11–17.
6. Шнайдер В. І. Пріоритетні напрямки розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://school16.org/navchannya-uchniv-z-osoblivimi-potreбами>
7. Педагогічні пазли. Інтернет-часопис ІППО КМПУ імені Б. Д. Грінченка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.pazl.ippo.org.ua/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=43&Itemid=46
8. Beaumont D. The Heinmann ELT Elementary English Grammar: Учебное пособие. – К.: Методика, 2001. – 256 с.

УДК 373.51

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ ЗА ПІДРУЧНИКОМ О. КАРП'ЮК ENGLISH 4

Герашенко А. І.

У статті розглядається формування лексичної компетенції учнів четвертого класу на основі матеріалів підручника О. Карп'юк English. Особлива увага зосереджується на вправах, у яких можливо підсилити комунікативну спрямованість, пропонуються варіанти вирішення проблеми.

Ключові слова: іношомовна комунікативна компетенція, лексична компетенція, комунікативна спрямованість, вправа.

В статье рассматривается формирование лексической компетенции учеников четвертого класса на основе материалов учебника О. Карпюк English. Особое внимание уделяется упражнениям, в которых возможно усилить коммуникативную направленность, предлагаются варианты решения проблемы.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, лексическая компетенция, коммуникативная направленность, упражнение.

The article deals with the developing fourth-year schoolchildren's lexical competence via the materials from the textbook by O. Karpiuk English. Special attention is paid to the exercises where it is possible to enhance communication component, ideas how to solve the problem are suggested.

Key words: communicative competence in a foreign language, lexical competence, communication, exercise.

Для того щоб навчити учнів спілкуватись на міжкультурному рівні, недостатньо сформувати навички оперування мовним матеріалом, потрібно розвивати вміння приймати та передавати інформацію іноземною мовою. Відтак для адекватного спілкування необхідний додатковий комплекс знань, навичок та вмінь, який дасть змогу учню в умовах безпосередньої міжкультурної комунікації легко вступати у контакт із представниками іншої культури, розуміти наміри і поведінку партнерів по спілкуванню та адекватно реагувати на них, планувати свої мовленнєві вчинки відповідно до соціокультурної специфіки країни, мову якої він вивчає.

Тому існує поняття ширше за мовленнєві вміння – *комунікативна компетенція* – коло питань, у яких дана особа має певні знання, досвід, повноваження і які здатна вирішити [2, с. 55].

Іношомовна комунікативна компетенція, розвиток якої на сьогодні визначають як основну мету навчання і вивчення іноземної мови у загальноосвітній школі – це здатність і готовність індивіда здійснювати іношомовне міжкультурне спілкування з носіями мови у межах, заданих програмою [2, с. 64].

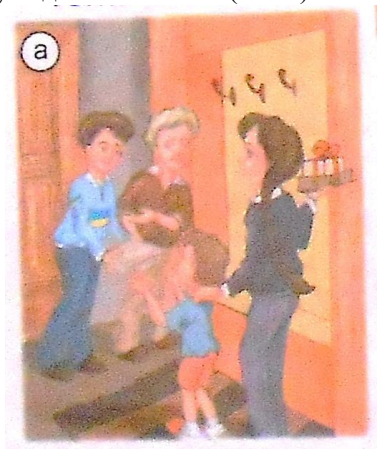
Невід'ємним складником комунікативної компетенції є мовні компетенції, серед яких особливе місце належить лексичній компетенції. **Метою** нашої статті є дослідити, як може відбуватися процес формування лексичної компетенції за підручником О. Карп'юк English для 4-го класу [1]. Зосередимо увагу на другому розділі "Englishman's Home".

Перший урок цього розділу спрямовано на вивчення *вказівних займенників* (me, you, him, her, it, us, you, them). У першій вправі на

сторінці 32 подаються два міні-діалоги. У першому діалозі повторюються *присвійні займенники* (my, our). У другому діалозі вводиться *вказівний займенник "me"*. Завдання до вправи звучить так: "Look, listen and act out".
Ось ці діалоги:

- a) *Bill*: Kate, this is Taras. Taras, this is my sister Kate.
Kate: Hello, Taras. Nice to meet you.
Taras: Hi, Kate. I've got some presents from Ukraine. Here you are.
Kate: How nice! Thanks. And this is our brother Tom.
Taras: Hello, Tommy. Here is a present for you.
Tom: Thanks a lot.

До цього діалогу поданий малюнок (мал. 1):



Малюнок 1

- b) *Taras*: Oh, you've got a pet at home!
Tom: Yes, we've got a parrot. Look at it!
The Parrot: Look at me! Look at me! I am Carl!

До другого діалогу також поданий малюнок (мал. 2).

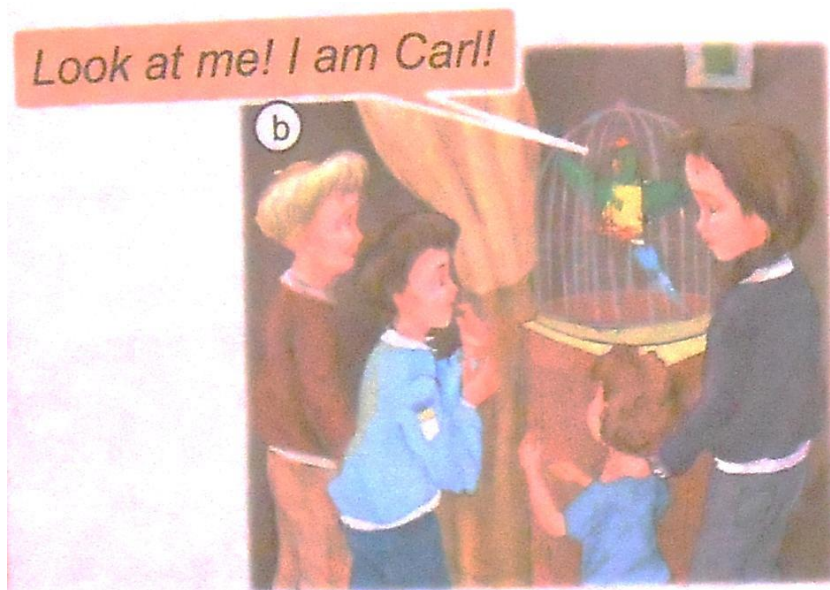
Слід сказати, що у даній вправі доречно використані малюнки, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу. Також діти пригадали використання присвійних займенників, щоб потім побачити різницю між *вказівними*. Але на мою думку, другий діалог повинен бути більшим, ніж перший, оскільки попередній матеріал діти вже знають, а от новий потрібно ще засвоїти. Якщо дивитися в цілому на весь перший урок, то дуже мало контексту для нових лексичних одиниць. Хоча, з іншого боку, вчитель може пофантазувати і ввести їх у будь-який свій контекст, не обов'язково такий як у підручнику, вигадати свою історію. В цілому

завдання до вправ не є комунікативними. В даному випадку ефективність засвоєння нового матеріалу буде залежати від креативності самого вчителя, його здатності зацікавити дітей виконувати вправи. Наприклад, у вправі 4 на сторінці 33 подано зразок:

A: Do you know him?

B: Yes, I do. He is Tom. He's Bill's brother.

До зразка додаються малюнки людей.

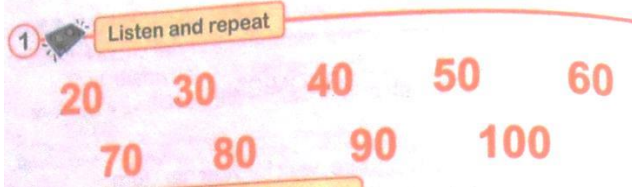


Малюнок 2

Було б гарно спочатку показати дітям фото відомих постатей і спитати: *Do you know him (her, them)?* Або ж показати на якогось учня і спитати решту: *Do you like (love, know) him (her, them)? etc.* А потім по тих малюнках, що є в підручнику вигадати власні "історії". Діти люблять фантазувати, але їх треба на це наштовхнути пов'язавши з їхнім власним життям. Тоді нові лексичні одиниці будуть краще засвоюватися.

Розглянемо сьомий урок. Він спрямований на вивчення числівників, розрізнення таких числівників як *thirteen* та *thirty* та ін., охоплюється тема дня народження. Завдання до вправ 1–4 не є комунікативними, а завдання вправи 5 є комунікативним. Як же може вчитель зробити їх комунікативними? Розглянемо ці вправи.

Вправа 1 (мал. 3).



Малюнок 3

Тут можна до кожного числа придумати окремі речення, або ж поєднати їх у міні-історії, і повторити разом з учнями окремі числівники.


У вправі 2 на сторінці 46 порівнюються числівники *thirteen – thirty, fourteen – forty, fifteen – fifty* і т. д. Просто прочитати і послухати не є достатнім для кращого засвоєння та закріплення даного матеріалу. Тут також можна придумати які-небудь речення чи ту ж саму міні-історію. Крім того, потрібно звернути увагу дітей на схожість кореня порівнювальних слів. Так їм краще запам'ятується.

Вправа 3 на сторінці 46 (мал. 4) містить завдання прочитати текст про дні народження.

3 Read

BIRTHDAY PARTIES

A birthday is a special¹ day for a person. It is a personal holiday, but people like to be with their friends and their family on this day. That's why they make up birthday parties. "Happy birthday and many happy returns of the day!"² Englishmen usually say to a man or woman on this day. Friends write greetings on birthday cards and give presents. At a birthday party there is always a cake with candles on the table. If you want to know how old the person is, count the candles or read the number!



¹special ['speʃl] — особливий
²Happy birthday and many happy returns [rɪ'tɜ:nz] of the day! —
Поздоровляю з днем народження, бажаю довгих років життя!

46

Малюнок 4

Цей текст не можна прочитати просто так. Потрібно зробити так, щоб діти захотіли його читати. Можна спочатку спитати (вчитель-учень, учень-учень, учні-вчитель), коли у кого день народження, скільки кому років буде чи вже виповнилося (тут ніяк вони не обійдуться без числівників), чи люблять вони взагалі святкувати свій день народження тощо. І тут можна сказати, що вони зараз дізнаються, як же англійці святкують свої дні народження. Тепер можна почати читати цей текст.

Вправа 4, сторінка 47. Завдання даної вправи запитати та дати відповідь. Тут подані фотографії людей різного віку зі святковими тортами з числами їхнього віку та їхні імена. Потім поданий зразок:

A: How old is Mr/Mrs...?

B: He/She is...

Тут можна спитати скільки років їхнім мамам, татам, бабусям, дідусям і т.д., порівняти з віком бабусі, тітоньки на фотографії. Наприклад:

A: How old is your grandmother? Is she 71?

B: Yes, she is. She is 71/ No, she is not. She is.... [1, с. 46–47]

Отже, в наведених вище уроках завдання до лексичних вправ не завжди містять експліцитну комунікативну спрямованість. Тому надія покладається на креативність самого вчителя: як він подасть нові лексичні одиниці, як сприятиме їх закріпленню, як зробить вправи комунікативно спрямованими, зацікавить дітей виконувати вправи і виведе їх на спілкування за допомогою нових лексичних засобів. Хочу зауважити, що можуть бути найрізноманітніші варіанти виконання цих вправ. Скільки вчителів, стільки й варіантів. Підручник не в змозі показати нам всіх варіантів. Тому, я вважаю, що такі вправи та завдання до них сприяють не тільки формуванню лексичної компетенції учнів, а й самої особистості вчителя, змушує його думати, міркувати, фантазувати, творити, ретельно готуватися до уроку, продумувати кожен крок своєї діяльності.

Література

1. Карп'юк О. Д. Англійська мова: Підручник для 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів / Карп'юк О. Д. – Тернопіль: "Видавництво Астон", 2005. – 192 с.: іл.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / [Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін.]. – К. : ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ВСЕУКРАЇНСЬКИХ КОНКУРСІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Мішук О. Д.

У статті розглядається проблема підготовки учнів до конкурсів з іноземних мов. Пропонується свій варіант тестових завдань за матеріалом підручника О. Карп'юк для 6-го класу.

Ключові слова: тест, тестові завдання, конкурс, лексика, граматика, соціокультурні знання.

В статье рассматривается проблема подготовки учеников к конкурсам по иностранным языкам. Предлагается свой вариант тестовых заданий, разработанный по материалу учебника О. Карпюк для 6-го класса.

Ключевые слова: тест, тестовые задания, конкурс, лексика, грамматика, социокультурные знания.

The article deals with the problem of preparing pupils for foreign languages contests. The own variant of the tests based on the textbook by O. Karpiuk for the 6 form.

Key words: test, contest, vocabulary, grammar, socio-cultural knowledge.

Учні, які мають здібності та бажання вивчати іноземну мову, намагаються використовувати кожен можливість вдосконалити та перевірити свої знання. Саме для них конкурси з іноземних мов є дуже корисними, адже вони сприяють розвитку їх умінь та допомагають оцінити власні знання.

Для школярів проводяться Всеукраїнський конкурс з англійської мови "Гринвіч" та Всеукраїнська гра з англійської мови "Puzzle".

Всеукраїнський конкурс з англійської мови "Гринвіч"

Цей конкурс є найпопулярнішим в Україні серед конкурсів з іноземних мов. Третій конкурс відбувся 12 грудня 2012 року.

Стати учасниками конкурсу можуть всі бажаючі учні 2–11 класів, без будь-якого попереднього відбору, які змагатимуться у десяти вікових категоріях: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 та 11 класи. Конкурсні завдання цікаві, веселі й доступні дітям з різним рівнем підготовки. Вони містять запитання з багатьох напрямків знань: мови, країнознавства, літератури та відображають різнобічну інформацію про англійські країни.

Кожний варіант містить 20 тестових завдань, на кожне завдання пропонується чотири варіанти відповіді, з яких тільки один варіант є

правильним. *Тест* (від англ. test – випробування, дослідження). Завдання стандартної форми, виконання якого дозволяє встановити рівень та наявність певних умінь, навичок, здібностей, розумового розвитку та інших характеристик особистості за допомогою спеціальної шкали результатів [1, с. 309].

Завдання поділені на 3 групи, відповідно до кількості балів, яку можна заробити за кожне завдання (5 завдань по 3 бали, 10 по 4 бали та 5 по 5 балів). Таким чином, максимальна кількість балів, яку можна набрати – 80 балів. Завдання для 2 класу спрямовані більше на перевірку *лексичних навичок* – найважливішого і невід’ємного компоненту змісту навчання іноземної мови [4, с. 92], ніж *граматичних навичок* – автоматизованих дій із мовним матеріалом, спеціально відібраним для шкільного граматичного мінімуму [5, с. 101] – кількість та складність завдань на перевірку граматики зростає відповідно до віку учасників та вивченого матеріалу, усі варіанти містять завдання на перевірку загальних знань про Україну та англomовні країни.

Конкурс проводиться в школах за місцем навчання, не вимагає від учителя особливих зусиль. Цей конкурс дає можливість дітям з різних міст та селищ змагатися один з одним, не виходячи зі свого навчального закладу. Детальна інформація про правила проведення конкурсу надсилається до кожного навчального закладу-учасника конкурсу та розміщується на сайті Центру творчих ініціатив "Clever" [7], де також знаходяться завдання минулих років для підготовки до конкурсу.

Всі учасники конкурсу отримують сертифікати, а найкращі – призи. Ті навчальні заклади, які представлені найбільшим відсотком учасників відповідно до загальної кількості учнів у навчальному закладі, нагороджуються цінними призами.

Сума внеску одного учасника складає 14,00 гривень. Для певних категорій дітей участь безкоштовна (сироти, напівсироти, діти з багатодітних сімей та інші).

Для участі в конкурсі школам необхідно надіслати письмову заявку та копію квитанції про сплату організаційного внеску до Оргкомітету. Матеріали для проведення конкурсу надсилаються за декілька днів до проведення конкурсу [2].

Всеукраїнська гра з англійської мови "Puzzle"

"Puzzle" – щорічна гра з англійської мови, літератури та історії. Учасниками Гри можуть бути учні 3–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів та форм власності, які сплатили організаційний внесок. Рішення про звільнення учасників від сплати організаційного внеску може бути ухвалено лише оргкомітетом.

Гра проводиться для всіх бажаючих, без попереднього відбору. Участь у Грі є добровільною.

Гра проводиться за чотирма комплектами завдань, призначеними для учнів 3–4, 5–6, 7–9, 10–11 класів відповідно. Комплект містить 30 (у 3–4 класах – 20) тестових завдань, розбитих на три рівні складності (по 1, 3 і 5 балів за правильну відповідь), на кожне завдання пропонується 5 варіантів відповідей, серед яких є лише одна правильна. У завданнях для 3–4 класу пропонується 11 завдань по 1 балу, 6 завдань по 3 бали та 3 завдання по 5 балів, таким чином, максимально можна отримати 44 бали. Завдання для 5–11 класів розподілені таким чином: 15 завдань по 1 балу, 10 завдань по 3 бали та 5 завдань по 5 балів. Максимально можна отримати 70 балів. Завдання спрямовані на перевірку загальних знань про англomовні країни, лексичних навичок та граматичних. Основним критерієм оцінювання результату є сумарна кількість балів, набрана одним учасником [6].

За умови набрання великої кількості балів за виконання конкурсних завдань учасники отримують сертифікати, які можуть знадобитися при подальшому вивченні іноземних мов. Для того, щоб взяти участь у конкурсі, бажано ознайомлюватися з завданнями попередніх років та, для здобуття кращого результату, практикуватися у їх виконанні.

Цілі та завдання конкурсів з англійської мови:

- пошук та підтримка талановитих школярів;
- розвиток інтересу до англійської мови та культури англomовних країн;
- підвищення кваліфікації вчителів англійської мови;
- удосконалення роботи з обдарованою молоддю;
- активізація позакласної та позашкільної роботи з англійської мови;
- надання учням можливості змагатися в масштабі, що виходить за рамки регіону, не виїжджаючи з нього;
- формування в учнів навичок пізнавальної та творчої діяльності;
- допомога учням старших класів в опрацюванні методик роботи із тестовими формами контролю [3].
- активізація позакласної та позашкільної роботи із зазначених вище дисциплін [6].

У 2012 році у місті Ніжині зафіксовано такі результати:

1) У Грі "Puzzle" взяло участь 195 учнів з 12 ЗНЗ міста, 7 ЗНЗ не взяли участь.

2) У Конкурсі "Гринвіч" у 2011–2012 рр. взяли участь 204 учні, у 2012–2013 рр. – 314 учнів, з яких 2 пільговики. Брало участь учні 17 ЗНЗ міста (13 шкіл, 2 гімназій та 2 ліцеїв), не взяли участь 3 ЗНЗ.

На I місці за результатами Конкурсу Гімназія № 16, на II – ЗОШ I–III ступенів № 15, на III – ЗОШ I–III ступенів № 1. Інші місця зайняли такі ЗНЗ: школа № 3, школа № 7, обласний ліцей, школа № 9, школа № 2, школа № 14, школа № 6, міський ліцей, школа № 12, школа № 11, школа № 4 та школа № 13.

За рік кількість учнів, що взяли участь в Конкурсі зросла приблизно на 54 %.

Оцінка ступеня залучення учнів у конкурсах показала, що зацікавленість до конкурсів зростає, що не дивно, оскільки завдання конкурсів цікаві та різноманітні.

На прикладі завдань конкурсів були розроблені власні тестові завдання на матеріалі підручника О. Карп'юк для 6-го класу.

Приклади власних завдань на перевірку

- **лексики:**

1. *Which thing you don't need on a trip?*

a) *A map*; b) *food*; c) *a tent*; d) a leaflet.

2. *Complete the sentence:*

We can travel by....

a) *a sense of humour*; b) a double-decker; c) *a sightseeing tour*; d) *a craft*.

- **граматики:**

1. *Complete the sentence:*

I ... already ... the Pyramids.

a) *Did see*; b) *did seen*; c) have seen; d) *saw*.

2. *Use the articles, if necessary:*

... Nile is ... river.

a) *-*, a; b) *a*, the; c) the, a; d) *the*, a.

- **соціокультурних знань:**

1. *Complete the proverb:*

... home is best.

a) *Though a nest*; b) East or West; c) *No need to test*; d) *No other place*.

2. *What thing doesn't belong to the English culture?*

a) *Stonehenge*; b) *a double-decker*; c) an embroidered shirt; d) *a book "Alice in Wonderland"*.

Список використаної літератури:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э. Г., Щукин А. Н.. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Всеукраїнський конкурс з англійської мови "Гринвіч", інформаційний лист. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://uclever.com/menugreenwich/menugreen2012/86-infgreen2012.html>.

3. Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://kristi.com.ua/detail_content.php?id=173&level3=43&level2=29&level1=5.

4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколасової. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 328 с. (Серія "Альма-матер").

6. Правила та документи Всеукраїнської гри з англійської мови "Puzzle". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://puzzle-game.com.ua/rules_docs.php.

7. Центр творчих ініціатив "Clever". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

www.uclever.com.

УДК 373.51

ПІДГОТОВКА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КОНКУРСІВ ЗНАВЦІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Радченко Р. З.

У статті теоретично обґрунтована методика підготовки учнів початкових класів до конкурсів знавців англійської мови; виокремленні загальноосвітні, виховні та розвиваючі значення конкурсів знавців англійської мови для сучасної школи.

Ключові слова: методика, конкурс знавців англійської мови, інішомовна комунікативна компетентність, стратегічна компетентність.

В статті теоретически обоснована методика подготовки учащихся начальных классов к конкурсам знатоков английского языка; выделено общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение конкурсов знатоков английского языка для современной школы.

Ключевые слова: методика, конкурс знатоков английского языка, иноязычная коммуникативная компетентность, стратегическая компетентность.

The article deals with the theoretical basis of training primary pupils for the English language experts competition; general and educational importance of the competition for the modern school is discussed.

Key words: methods, competition of the English language experts, international communicative competence, strategic competences.

Стрімкий розвиток сучасних технологій диктує нові вимоги для тих, хто намагається йти в ногу з часом. Володіння англійською мовою є невід'ємним атрибутом успішної людини, тому швидко зростає потреба у її вивченні. В умовах інтеграції України в міжнародний науково-освітній простір вивчення іноземних мов, а особливо англійської – мови міжнародного спілкування, є не просто складником фундаментальної освіти, а стає одним з ключових для задоволення таких вимог Болонського процесу, як розширення мобільності учнів для взаємного збагачення європейським досвідом; підвищення конкурентоспроможності випускників на внутрішньому, європейському і світовому ринках праці [8, с. 11–12].

У сучасному суспільстві, коли інформації навколо нас є дуже багато, а часу обробити її немає, перед школами постає велике відповідальне завдання виокремити потрібну інформацію і донести її до учнів. Додатковий час на вивчення предметів – це так звана позакласна робота. Підготовка до конкурсів англійської мови та проведення таких конкурсів є одним із проявів позакласної роботи в сучасних школах. Позакласну роботу з іноземної мови можна визначити як систему неоднорідних за змістом, призначенням та методикою проведення освітньо-виховних заходів, що виходять за межі обов'язкових навчальних програм. Підготовка до конкурсів є однією з таких складових шкільної позакласної роботи [5, с. 279]. Актуальність нашої статті полягає у виокремленні загальноосвітнього, виховного та розвиваючого значення конкурсів знавців англійської мови для сучасної школи й школярів загалом. Конкурси не тільки поглиблюють і розширюють знання іноземної мови, але й сприяють також формуванню іншомовної компетенції, розширенню культурного кругозору, ерудиції школярів, розвитку їх творчої активності, духовно-моральної сфери, естетичних смаків і, як наслідок, підвищують мотивацію до вивчення мови і культури іншої країни [6, с. 21–23].

Іншомовна компетенція – це відчужена від суб'єкта, заздалегідь установа соціальна вимога до освітньої підготовки учнів, необхідна для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері, тобто соціально закріплений результат [7, с. 313].

В Україні нещодавно було запроваджено конкурси для знавців іноземних мов, які на нашу думку, є позитивним моментом у формуванні іншомовної компетенції в умовах сучасного стану викладання англійської мови у школах та освіти взагалі. Ці конкурси є актуальними в наш час. На нашу думку, ці конкурси мають ряд переваг:

- головною їх перевагою є збільшення обсягу знань учнів під час підготовки до них і самої участі в них;
- можливість отримання різноманітних заохочувальних призвів, відзнак і навіть грантів;
- досвід участі в таких конкурсах допомагає дитині налаштуватися й ознайомитися з проведенням ЗНО (зовнішнє незалежне оцінювання), яке в майбутньому учням доведеться складати.

Відповідно, особливої значущості набувають стратегії та тактики впливу, спрямовані на переконання учнів у тому, що їм варто брати участь у такого роду конкурсах, бо вони мають багато переваг і допоможуть не лише в навчанні, але і будуть пробною підготовкою до складання ЗНО.

Під час навчання дітей англійської мови реалізуються такі компетенції:

1. лінгвістична компетенція (мовні знання, уміння і навички в галузі фонетики, лексики та граматики);
2. мовленнєва або дискурсна компетенція (здатність адекватно використовувати мовні засоби для побудови висловлювань і текстів згідно з нормами мови в усному чи писемному мовленні);
3. прагматична компетенція, що передбачає автоматизацію використання мовних засобів з певною функціональною метою;
4. соціолінгвістична компетенція (здатність використовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування в соціальному контексті);
5. соціокультурна компетенція означає здатність застосовувати знання про національно-культурні особливості країн, мова яких вивчається;
6. стратегічна компетенція, що зумовлює вміння відбирати й використовувати найефективніші способи та прийоми вирішення комунікативних завдань [1, с. 35].

Поняття *стратегічної компетенції* як компонента комунікативної компетентності справедливо вважається на сьогодні поряд з іншими її складовими теоретичним фундаментом соціолінгвістики та низки інших споріднених наук й особливо тих, які вивчають взаємозв'язок мови і міжкультурного спілкування. Термін "стратегічна компетенція" з'явився в 1980 році. Його авторами були вчені М. Кенейл та М. Свайн, які займалися проблемами навчання й оволодіння іноземними мовами [2]. Підґрунтям для виникнення стратегічної компетенції стала вдала спроба цих науковців розробити модель комунікативної компетентності, загальну ідею якої в 1972 р. запропонував Д. Хаймз [5] та інші.

Згідно з цією компетенцією існує наукова тенденція розглядати мову як соціальний процес, а не тільки як лінгвістичний код. У 1980 р. М. Свайн та М. Кенейл, продовживши рух у цьому напрямі, створили модель комунікативної компетентності в єдності її чотирьох компонентів: "граматичної + соціолінгвістичної + дискурсивної + стратегічної компетенції" [2, с. 9].

Стратегія, яку вибирає вчитель для підготовки учнів до конкурсів з англійської мови є процесом розробки та реалізації комунікативного завдання, яке ставиться з метою ефективного впливу на учня. Тактика, з одного боку, – спосіб мовленнєвого впливу, сукупність мовленнєвих засобів, з іншого боку – шлях реалізації стратегії. У межах однієї стратегії можна виокремити декілька мовленнєвих тактик, що працюють на неї. У контексті сучасного підходу до мовної освіти вчителю слід мати на увазі, що вибір стратегії залежить від етапів, за якими будується будь-яка діяльність: планування, виконання, оцінювання результату, корекція. У підготовці до конкурсів учитель з учнем проходить всі ці етапи:

- 1) планує матеріал, який потрібно розглянути, які завдання виконати, на що звернути увагу;
- 2) вчитель налаштовує учнів психологічно, дає їм правильні поради щодо поведінки під час виконання завдань;
- 3) учитель не перевіряє учнівські роботи, а лише може проаналізувати бали, які набрав учень, що вдалось, а над чим ще потрібно попрацювати;
- 4) проаналізувавши результати вчитель має розробити ряд вправ, які б допомогли скорегувати знання учнів, заповнити деякі прогалини [4, с. 4].

Важливе місце у відборі стратегії відводиться різноплановим навичкам самоконтролю учнів, в основі яких лежить високий ступінь концентрації уваги, напружена інтелектуальна активність, зосередженість. Самоконтроль реалізовується, на нашу думку, на основі таких навичок як: зіставляти й диференціювати значення слів; бачити й корегувати / не корегувати використання мовних/ мовленнєвих засобів у певному контексті; знаходити схожі й протилежні за значенням слова; визначати конкретне значення слова; виявляти неконкретне/помилкове використання мовних засобів і пропонувати правильний варіант.

Конкурси з англійської мови належать до форм організації навчально-виховного процесу. Вони проводяться у позаурочний час з метою вдосконалення знань, навичок та вмінь іншомовної комунікативної діяльності учнів, розширення їх загального кругозору, розвитку інтересу до іноземної мови, творчих здібностей, виховання поваги до культури народу і країни, мову якої вивчають. Позакласна робота у формі конкурсів дає змогу застосувати іноземну мову на практиці, що значно підвищує мотивацію учнів під час навчання [7, с. 269–270]. Всі конкурси розраховані на формування позитивної мотивації навчання взагалі та вивчення англійської мови зокрема, вони стимулюють до поглиблення знань і мовних навичок.

Підготовка дітей до конкурсів передбачає реалізацію стимулюючемо-мотиваційного компоненту навчання. Цей компонент передбачає діяльність вчителя, спрямовану на стимулювання в учнів інтересу, потреби в навчальній діяльності. Мотиви діяльності в учнів можуть бути зовнішніми

та внутрішніми. Зовнішні мотиви – це вимога батьків, вчителів, навчальних програм. Вони ґрунтуються на почутті обов'язку перед суспільством, сім'єю, учителями, товаришами, за основу мають відповідальність, повагу до дорослих, бажання зміцнити репутацію доброго учня [3, с. 2]. Краще спрямовувати підготовку на внутрішні мотиви, які зумовлені власними інтересами, переконаннями, намірами, мріями, ідеалами тощо. Учителю необхідно пам'ятати про джерела мотивації вивчення учнями іноземної мови:

- усвідомлення і прийняття соціальної необхідності вивчення іноземної мови;
- потреба самовираження, що передбачає створення умов для різноманітної діяльності та спілкування;
- нова інформація, здобута засобами іноземної мови (можливість читати періодичні видання, слухати радіопередачі, переглядати відеоматеріали та використовувати цю інформацію у реальному житті – програмах обміну, зустрічах, проектах, обговореннях);
- потреба в інтелектуальній діяльності, отримання задоволення від процесу навчання;
- особистість вчителя іноземної мови та емоційно позитивні стосунки між учасниками навчального процесу [7, с. 39].

Проаналізувавши програмні вимоги щодо іншомовних знань учнів початкових класів ми зробили висновок, що для участі в даних конкурсах учням початкових класів необхідно:

- познайомитися з трьома сферами спілкування – особистісною, публічною та освітньою;
- розглянути основні теми для спілкування, щоб володіти лексикою "Я і моя сім'я", "Відпочинок і дозвілля", "Подорож", "Рідне місто чи село", "Свята і традиції", "Моя домівка", "Мій вільний час";
- вивчити ЛО, за допомогою яких вони могли б описувати людей, предмети чи явища; характеризувати якості особистості; розповідати про свої захоплення і уподобання; розпитувати про необхідну інформацію; аргументувати свій вибір та точку зору;
- мати уявлення про такі граматичні явища як інфінітив, правильні та неправильні дієслова, часові форми Present/Past/Future Simple, Present Continuous, модальні дієслова can, may, must, однину та множину іменників, присвійний відмінок, ступені порівняння прикметників, прийменники місця, часу та напрямку, особові, присвійні та вказівні займенники, означений та неозначений артиклі, питальні слова, числівники до 100, деякі сполучники;
- ознайомитися з нормами поведінки, соціальними правилами поведінки людей у країні, мова якої вивчається, відбір доречних привітань, звертань, вигуків;
- здогадуватися за словотворчими елементами, за аналогією з рідної мови, за контекстом про значення незнайомих слів під час читання [9, с. 8].

Зміст конкурсів складають завдання з англійської мови, літератури, історії, та країнознавства, що орієнтовані не стільки на механічне заучування правил чи сюжетів, скільки на логічне мислення учнів та на мовну здогадку. Мовна здогадка – припущення, що ґрунтується на ймовірності, самостійне осмислення слова або словосполучення на основі лінгвістичної інтуїції [7, с. 315]. Проаналізувавши завдання конкурсів, ми виділили такі стратегії підготовки до конкурсів з англійської мови:

1) психологічна підготовка учнів до конкурсів та особливо до процедури оцінювання знань за тестовими технологіями;

2) організаційна підготовка: завчасне повторення і систематизація навчальних знань, отриманих за навчальний рік чи інший проміжок часу; підготовка до роботи з тестами та ознайомлення із заповнюванням бланків для відповідей; навчання правильно розподіляти відведений час (організаційна підготовка має завершитися за 1–2 тижні до проведення конкурсів);

3) проведення тренувального/ пробного конкурсу (тестування); відтворення умов та технології проведення конкурсів;

4) ознайомлення з методами знаходження правильної відповіді у тестових завданнях, зокрема, методом "відсіювання" неправильних відповідей, методом підстановки відповіді в умову та ін.;

5) формування в учнів довіри до тестування: умови проведення підготовчої роботи мають бути доброзичливими і розрахованими на залучення учнів до самовдосконалення, повинні обмежуватись якісними оцінками, не слід виставляти низькі оцінки;

6) широке практикування тестових форм контролю: під час проведення поточного та тематичного оцінювання формувати навички виконання тестових завдань різної форми й різного ступеня складності; а також використовувати тести як продуктивний навчальний прийом;

7) охоплення усіх головних напрямків комплексної мовної підготовки школярів та усіх розділів чинної програми з мови;

8) використання вчителем готових зразків тестових завдань, які друкуються в методичній літературі, фаховій пресі, спеціальних збірниках: тестових зразків, складених безпосередньо самим учителем, але за умови, що ці завдання відповідають головним вимогам щодо розробки методичних матеріалів такого типу;

9) надання додаткових освітніх послуг, створюючи групи по 15 осіб, які займаються двічі на тиждень у позаурочний час і відпрацьовують предметні тести в режимі конкурсів (у бланковому і комп'ютерному форматах).

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що тільки при врахуванні всіх вищезгаданих компонентів методики підготовки, набуті учнями мовні та мовленнєві знання будуть систематичними і діючими на практиці. Як рекомендація, на нашу думку, варто розглядати методику підготовки до

конкурсів знавців англійської мови на міських чи районних методичних об'єднаннях вчителів англійської мови та на курсах підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти.

Література

1. Гришанова Н. А. Компетентностный подход в обучении взрослых. / Н. А. Гришанова // Материалы III заседания методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 13–14, 17–18.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (проект). Базовий навчальний план основної і старшої школи // Іноземні мови. – 2003. – № 1. – С. 5.
3. Зязюн І. А. Мотивація і мотиви людської поведінки / І. А. Зязюн // Початкова школа. – 1999. – № 6. – С. 3–6.
4. Коломиец Б. К. Разработка нового поколения образовательных стандартов высшего образования: экспериментальный подход / Коломиец Б. К., Васильева О. А. // Материалы XIV Всероссийского совещания – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 45–47.
5. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Ніколаєва С. Ю. – К.: Ленвіт, 1999. – 269 с.
6. Нові державні стандарти шкільної освіти з іноземної мови. 2–11 класи. – М.: Астрель: ФСС. – 2004. – С. 55–59.
7. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Панова Л. С. – К.: Академік, 2010. – 319 с.
8. Пасов Ю. І. Ціль навчання іноземної мови на сучасному етапі розвитку суспільства / Пасов Ю. І. // Іноземні мови – 1997. – № 6. – С. 11–12.
9. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2–11 класи з англійської мови. – Київ, 2010. – С. 39–48.

УДК 378:811

ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ ЗА ПІДРУЧНИКОМ А. НЕСВІТ *WE LEARN ENGLISH 5*

Цупко О. В.

У статті розглядається формування соціокультурної компетенції школярів на матеріалах підручника Алли Несвіт We Learn English для 5-го класу. Пропонується свій варіант матеріалів для підвищення ефективності формування соціокультурної компетенції за цим підручником.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, лінгвокраїнознавчі знання, ситуативне мовлення, мовні кліше.

В статье рассматривается формирование социокультурной компетенции школьников по материалу учебника Аллы Несвит We Learn English для 5-го класса. Предлагается свой вариант материалов для повышения эффективности формирования социокультурной компетенции на основе этого учебника.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, лингвострановедческие знания, ситуативная речь, речевые клише.

The article deals with the formation of schoolchildren's socio-cultural competence via the textbook We Learn English 5 by Alla Nesvit. The own variant of the materials for improving sociocultural competence suggested.

Key words: sociocultural competence, linguistic country-specific knowledge, situational speech, language cliché.

Зміст навчання полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в типових ситуаціях повсякденного життя в межах засвоєного програмою матеріалу. Здатність учнів спілкуватися іноземною мовою забезпечується формуванням у них іншомовної комунікативної компетенції, яка охоплює такі види компетенцій: мовна, мовленнєва, соціокультурна тощо. Ці компетенції у свою чергу теж включають цілий ряд компетенцій [3, с. 42].

Соціокультурна компетенція (СКК) складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій. Країнознавча компетенція – це знання учнів про культуру країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає володіння учнями особливостями мовленнєвої та не мовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії мови, і досягти у такий спосіб повноцінної комунікації [3, с. 43].

Одним з напрямків, за яким відбувається освіта учнів на уроках іноземної мови є соціокультурний. Його основу формують такі процеси:

- Засвоєння учнями країнознавчих знань про культуру країни, мову якої вивчають (історія, географія, економіка, державний устрій, державна символіка, література, мистецтво, звичаї та традиції);
- Засвоєння учнями лінгвокраїнознавчих знань про особливості мовленнєвої та не мовленнєвої поведінки носіїв мови (сучасні кліше, вирази, які є найуживанішими у типових ситуаціях, та норми поведінки);
- Ознайомлення учнів із дитячою та молодіжною субкультурами країни, мову якої вивчають (життєві ідеали іншомовних ровесників, їхні

інтереси та проблеми, улюблені заняття та ігри, теми спілкування, уподобання в музиці, одязі, літературі, особливості шкільного життя, стереотипи поведінки у типових ситуаціях, відносини із однолітками та дорослими);

- Усвідомлення національної культури власного народу, її ролі та вкладу у світову культуру;
- Зіставлення та порівняння національних культур (рідної та іншомовної) і залучення учнів до діалогу культур;
- Формування вміння представляти культуру своєї країни засобами іноземної мови, поводити себе адекватно до соціокультурних особливостей чужої країни;
- Задоволення особистісних інтересів учнів у різних сферах діяльності [4, с. 57].

У Програмі для загальноосвітньої зазначені такі вимоги до соціокультурної компетенції для 5 класу:

➤ Знання культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається, у межах тематики ситуативного спілкування, пов'язаної з такими аспектами:

- Повсякденне життя;
 - Умови життя;
 - Міжособистісні стосунки;
 - Норми поведінки;
 - Соціальні правила поведінки;
 - Здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культуру в межах змісту програми;
 - Здатність використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур;
 - Вживання та вибір привітань;
 - Вживання та вибір форм звертання;
 - Вживання та вибір вигуків.
- Правила ввічливості.
- Вирази народної мудрості [1, с. 5].

Дослідимо формування соціокультурної компетенції у підручнику А. Несвіт *We Learn English* для 5-го класу. Зосередимо увагу на 6-му розділі "Travelling".

Почнемо з першого уроку *Travelling Broadens the Mind* на ст. 118-119.

Оскільки це вступний урок теми, то у ньому подаються загальні відомості про подорожування та види транспорту, які існують взагалі. Тому перший урок не спрямований на розвиток соціокультурної компетенції.

Другий урок *Travelling by Plane* на ст. 120–121 містить вправу для розвитку СКК. Це вправа 3 ст.121, діалог *At the Airport*, де подаються

мовні кліше для спілкування в аеропорті, *e.g. Can I check in for the flight to London here?* [2, с. 121]. Діалог показує приклад спілкування за етикетом у аеропорті, яке використовується не лише в Україні, а й в країні, мову якої вивчають учні. А також ситуативне мовлення цієї країни, з яким можна зіштовхнутися в аеропорті, *e.g. May I have your ticket and a passport, please? What's the purpose to your visit to London, sir? How long will you stay there? Will you put your luggage on the scales? You may take your ticket and passport and here is your boarding pass, Flight 118. Go to Gate 5* [2, с. 121]. Учні вивчають найуживаніші вирази, які вживаються в такій ситуації.

У третьому уроці Travelling by train на ст. 122–123 також подається загальна інформація потяг як вид транспорту, подорожування потягом. Тому СКК розвивається лише в маленькому аспекті в діалозі вправі 2 на ст. 122, подаючи традиційне ім'я та прізвище для іншомовної країни, *e.g. Molly, Mrs. Parker*.

Четвертий урок London Transport на ст. 124–125 найповніше розвиває СКК у цьому розділі. Перш за все це текст про види транспорту в Лондоні вправі 1 на ст. 124:

A. London Buses

If you are on holiday in London, travel by bus. London buses are called double-deckers. They have a driver and a conductor. Look at the sign on the front, on the side or on the back of the bus to know where the bus is going. Read a notice board at the bus-stop to know the places on the bus route.

B. London Underground (Tube)

You can get to most places in London very quickly by the underground. There are many lines on the London Underground. All the lines are of a different colour on the map. Buy the ticket from the ticket-office at the Underground station, or from the automatic machine. Keep the ticket till the end of your journey.

C. Taxi

If you are in a hurry, the fastest way of travelling is by taxi. Do you know what a London taxi looks like? Their special shape and black colour are famous all over the world. The black cabs as they are called, have become the symbol of London. Now the taxi drivers have their cabs in different colours – red, green, even silver. And soon the shape is going to change, too. London drivers have green badges on their jackets. They have to know all the routes around the capital perfectly [2, с. 124].

Учні дізнаються нову інформацію про транспорт у столиці Великобританії, яким транспортом краще користуватися в Лондоні, невеличкі поради, як це робити, і що краще саме в цій країні, порівнюють з транспортом в Україні.

Вправа 2 ст. 124 перевіряє, наскільки добре діти запам'ятали цю інформацію (*answer the questions*). Вправа 3 ст. 125 теж перевіряє та закріплює нові соціокультурні знання у вигляді тесту множинного вибору. А вправа 4 ст. 125 (*Speak in class. Develop one of the situations*) дозволяє учням уявити себе в країні, мову якої вони вивчають, перевіряє рівень засвоєних знань у вигляді їхнього ситуативного монологу.

П'ятий урок *Travelling During Your Holidays* на ст. 126–127 у першій праві ст. 126 розвиває СКК на рівні України, показуючи малюнки міст, про які учні мають коротко розповісти. Вправа 4 на ст. 127 (*Work in three groups. Act out the dialogues "Travelling to England"*) також уявно переносить дітей в Лондон, де вони мають проявити рівень засвоєння СКК у вигляді діалогу, тобто побудови правильних реплік, що відповідають місцезнаходженню. Вона перевіряє лінгвокраїнознавчі знання учнів. Вправа 5 на ст. 127 в свою чергу вимагає від дітей правильного оформлення листа, тобто теж використання лінгвокраїнознавчих знань (використання сучасних кліше, особливості спілкування), але уже в письмовому вигляді.

У шостому уроці *Places to Visit* на ст. 128–129 вправа 1 на ст. 128 (*listen, read and act out the dialogue "At the Museum"*) також уявно переносить дітей в іншу країну, з неї вони дізнаються нову інформацію про один з музеїв в Лондоні, що розширює їх світогляд та поповнює СКК. Також ця вправа показує учням необхідні мовні кліше, вирази для спілкування, *e. g. We are going to Madame Tussaud's Museum; What time do we have to meet at?; We have to meet at eight o'clock; I don't like to get up early on Saturdays; We have to get there early; Brilliant, Jane! Shall I take my new camera with me?; That sounds great!* [2, с. 128]. Вправа 3 ст. 128–129 на заповнення пропусків розвиває СКК, додаючи нові знання дітям про іншомовну країну, *e. g. How about going to Brighton? There are some good camp-sites there* [2, с. 129], діти дізнаються про місце для кемпінгу у Англії. А вправа 4 ст. 129 надає мовні вирази, які використовуються в країні для орієнтації в місті, *e.g. – Excuse me, sir. How can I get to the post-office from here? – Walk two blocks of flats to Market Square. Then turn right in Forest Street. Go two more blocks to Apple Street and turn left. The post-office is half-way down the street on the right-hand side* [2, с. 129], а саме запитання, яке використовується в такій ситуації, та відповідь, яку можна почути.

Сьомий урок *The Best Holidays* на ст. 130–131 подає текст про відпочинок у с. Парутине (Очаківський р-н, Миколаївська обл.) вправі 2 на ст. 130, розширює знання учнів про власну країну. Але на мою думку цей текст краще було б замінити на текст про відпочинок у Великобританії, оскільки це не тільки поглибило б знання дітей про іншомовну

країну, а й викликало інтерес до неї, порівняння з рідною країною, а також викликало зацікавленість у вивченні мови.

Ну і звичайно ж восьмий урок Grammar Revision на ст. 132–133 перевіряє граматичні навички учнів, але не містить СКК. Тому я вважаю, що одну з вправ можна було б розробити з елементами, що містять певну інформацію про іншомовну країну. Наприклад, вправа 2 на ст. 132 (*read and choose the correct item*). Подані в ній речення можна замінити таким чином, щоб вони несли певні елементи країни, мову якої вивчають школярі, наприклад, власні назви музею, парку, річки, навчального закладу. Ці назви привернули б увагу дітей, зацікавили їх до іноземної країни та її мови. Наприклад:

1. Alice _____ stamps and dolls last year.

a) collects b) is collecting c) collected

Alice _____ **Madame Tussauds in London** last year.

a) visits b) is visiting c) visited

2. The rivers usually _____ in winter.

a) freeze b) froze c) will freeze

The Thames _____ every winter.

a) freeze b) froze c) will freeze

3. Patrick _____ in the sea when Bob came to the beach.

a) is swimming b) swam c) was swimming

Patrick _____ in **Hyde Park** when he met Bob there.

a) is walking b) went c) was walking

4. They _____ in the plane at this time yesterday.

a) were flying b) are flying c) fly

They _____ in the plane from **London** to **New York** at this time yesterday.

a) were flying b) are flying c) fly

5. They _____ at the seaside last year.

a) meet b) met c) are meeting

They _____ in **Oxford**/ in a **double-decker bus in London** last year.

a) meet b) met c) are meeting

Або ж можна змінити завдання у вправі 4 ст. 133, де учні мають розповісти про свою поїздку до одного з міст України, відповідаючи на запитання. Тут можна або ж замінити одне з міст України на Лондон, або ж, оскільки робота в парах, поділити їх на тих, хто розповідає про Лондон, і тих, хто розповідає про Київ чи Львів.

Ми бачимо, що на основі підручника Алли Несвіт СКК розвивається на достатньому рівні, поступово надаючи необхідну та цікаву учням інформацію. Її кількість не є надмірною, і сама інформація подана у

вигляді текстів, вправ у доступному вигляді, неускладнена, враховуючи вік учнів. Але оскільки СКК на уроках іноземної мови не тільки передбачає ознайомлення учнів з культурою країни, допомагає краще зрозуміти її народ, а й розвиває інтерес до цієї країни і, звичайно ж до її мови, тому вона має бути включена у вправи розроблених підручників по можливості у кожному уроці. І навіть якщо урок на повторення граматичного матеріалу, то він все рівно повинен містити елементи СКК у вправах. Вони не заважають граматиці, і продовжують зацікавлювати дітей у вивченні мови. Крім того у такому випадку освітня мета навчання іноземної мови відбуватиметься за всіма напрямками: філологічним, соціокультурним та загально навчальним.

Використана література:

1. Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх державних закладів [5–9 класи]. – 62 с. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869429/
2. Несвіт А. М. Ми вивчаємо англійську мову. Підручник 5 клас. – К.: Генеза, 2005. – 224 с.;
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземної мови. Підручник. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Панова Л. С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. Підручник / Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. та ін. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.;

УДК 378:811

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Чирва М. С.

У статті розглядається проблема розвитку критичного мислення школярів на уроках англійської мови. Пропонуються свої варіанти організації роботи на основі матеріалів підручника Оксани Карп'юк English 6, спрямовані на підвищення рівня розвитку у дітей критичного мислення.

Ключові слова: іноземна мова, навчання, критичне мислення, вправа.

В статье рассматривается проблема развития критического мышления школьников на уроках английского языка. Предлагаются свои варианты

организации работы на основе материалов учебника Оксаны Карпюк English 6, ориентированные на повышение уровня развития критического мышления у детей.

Ключевые слова: *иностраный язык, обучение, критическое мышление, упражнение.*

The article deals with the problems of schoolchildren's critical thinking development at English lessons. The author's own variants of exercises based on the materials from the textbook English 6 by Oksana Karpiuk are suggested. These exercises demonstrate the possibilities to develop pupils' critical thinking.

Key words: *foreign language, teaching, critical thinking, exercise.*

Сучасна школа покликає виробити в кожного учня звичку активно брати участь у вирішенні важливих питань життя колективу, вміння формувати, висловлювати і відстоювати свою думку, поважати думку інших людей. Вивчення іноземної мови, основним завданням якого є навчання спілкування, може і повинно максимально сприяти досягненню поставленої мети. Для цього на уроці іноземної мови учні повинні вчитися не лише сприймати і відтворювати інформацію засобами іноземної мови, але і критично осмислювати цю інформацію. Саме тому у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (О. В. Белкіна-Ковальчук, Т. С. Воропай, О. В. Тягло, С. Wallace та ін.) проблемам розвитку критичного мислення приділяють все більше і більше уваги.

За визначенням Е. Г. Азімова та А. М. Щукіна, критичне мислення включає сприйняття ідей та аналіз висновків; зіставлення їх із протилежними точками зору; розробку системи доказів на підтримку відповідної точки зору та обрання позиції, заснованої на цих доказах. Критичне мислення є складником процесу творчої інтеграції ідей та джерел, переоцінки та перебудови понять та інформації. Воно є активним та інтерактивним процесом пізнання, що відбувається водночас на багатьох рівнях [1, с. 117].

В основі критичного мислення лежить постановка питання та з'ясування проблем, тому що вміння розв'язувати проблеми та шукати відповіді на питання – це шлях до досягнення успіху в подальшому житті [4, с. 16].

Особливими ознаками критичного мислення є:

- незалежність мислення;
- відносна самостійність думок;
- протистояння до навіювання думок, зразків поведінки, вимог інших;
- критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них;

- пошукова спрямованість мислення прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення початкових завдань;
- вміння брати участь в діалоговій взаємодії [2, с.10].

Ознакою сформованості критичного мислення є вміння аргументовано висловлювати власну думку, а також доводити певні переконання.

Наведемо приклади вправ, які спрямовані на розвиток критичного мислення у шестикласників на уроках англійської мови.

Вправа 1

• Завдання-інструкція: Imagine that British guests are going to visit us in summer. There is a list of things they can do here. Have a look at it and decide what is here for boys and what is for girls [3, с. 109]

- | | |
|-------------------|-------------------|
| • fencing | • football |
| • arts and crafts | • riding bicycles |
| • boating | • tennis |
| • living in tents | • playing games |
| • climbing | • disco party |
| • drama and music | |
| • puppet show | |

Make a table. You have 3 columns. In the first you write activities for boys, in the second for girls, in the third for both boys and girls.

| Boys | Girls | Both |
|------|-------|------|
| | | |

Загалом, неправильних відповідей тут нема. Учні, спираючись на свої загальні знання та вподобання, ділять активності на 3 групи. Потім можна показати дітям малюнки, на яких зображено і хлопців, і дівчат. Всі виконують різноманітні активності. Споглядаючи, діти порівнюють з тим, що вони мають.

Вправа 2

Завдання-інструкція: Have a look at the picture. Where can it be?

Now read 2 pieces of information and say which is suitable for this picture.



- This is Andriivskij Uzviz. It is a street-museum in Kiyiv, which is very popular with tourists.
- This is one of the streets in Lviv. People go shopping here. It is also famous for its museums and theatres.

Вправа 3

Завдання-інструкція: Do you think people should visit Ukraine? Decide why people should visit it. Let's see how many ideas we have [3, с.108].



Цю вправу можна провести кількома способами. Можна просто працювати фронтально, а можна поділити клас на групи і зробити міні-змагання. Тоді підрахувати яка група запропонувала більше ідей.

Вправа 4

Завдання-інструкція: There are many stereotypes about Ukrainians. Do you agree with all of them? Put them in the order from the one you completely agree to the one you don't agree [3, с. 115].

| | | |
|---------------------------|---------------------|----------------------|
| They say, that Ukrainians | are | lazy bones. |
| | | aggressive. |
| | | hard-working. |
| | | great tea-drinkers. |
| | | kind people. |
| | | great borsch lovers. |
| | have | beautiful girls. |
| | no sense of humour. | |

В цій вправі учням пропонується розташувати стереотипи про українців від тих, з якими вони погоджуються до тих, з якими вони не погоджуються.

Отже, аналізуючи досліджуваний матеріал можемо зробити висновок, що вправи підручника О. Карп'юк English 6 передбачають розвиток критичного мислення. Для підсилення ефективності цих вправ доцільним є зосередження уваги на питаннях, пов'язаних з критичним осмисленням опрацьованої інформації, а також доповнення вправ запитаннями і завданнями, які стимулюють критичне мислення школярів.

Література:

1. Азимов Е. Г. Новый словарь методических терминов / Е. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Икар, 2009. – 448 с.
2. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: дис. канд. педагог. наук: 13.00.09. – теорія навчання (Текст) / О. В. Белкіна-Ковальчук. – Луцьк : Волин. Держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2006. – 215 с.
3. Карп'юк О. Д. Англійська мова: Підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Лібра Терра, 2007. – 192 с.
4. Goodwin A. Learning to read critically in language and literacy. / Goodwin Andrew, Stables Andrew. – London: Sage Publications, 2005. – 238 p.

ДИСКУСІЙНИЙ КЛУБ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ТРАДИЦІЙНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Тезікова С. В., Тимченко Т. М.

У статті йдеться про дискусійний клуб, який створено на факультеті іноземних мов, його роль щодо формування інішомовної комунікативної компетентності студентів, виховання їх активності та самостійності у організації діяльності. Перспективний напрям розвитку даної форми поза аудиторної роботи автори вбачають у розширенні дистанційних форм спілкування студентів та викладачів навколо актуальних професійних проблем.

Ключові слова: виховання, активність, самостійність, позааудиторна робота, дискусія.

В статье рассматривается дискуссионный клуб, который создан на факультете иностранных языков, его роль в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов, воспитание их активности и самостоятельности в деятельности. Перспективным направлением усовершенствования данной формы внеаудиторной работы авторы считают расширение дистанционного общения студентов и преподавателей на актуальные профессиональные темы.

Ключевые слова: воспитание, активность, самостоятельность, внеаудиторная работа, дискуссия.

This article deals with the English Speaking Club at the foreign languages department, its influence on students' communicative language competence, activity training and self-determination in their performance. The authors consider the distance communication of students and teachers to be the perspective forms of extra curriculum activities in professional development.

Key words: activity training, self-determination, extra curriculum activities, discussion.

Вітчизняна вища педагогічна освіта традиційно базується на ідеї педагогічної спрямованості навчального процесу, основними факторами якого є активність та самостійність його учасників [1]. Навчання самостійності має свою специфіку, яку треба враховувати при формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів, а саме спрямованість змісту виховної роботи на конкретні результати, забезпечення організаційної

структури процесу, поетапне формування вмінь та навичок, які лежать в основі професійних компетентностей, рефлексивний характер діяльності.

У вищих навчальних закладах, нажаль, й надалі зберігається вимірювання якості виховної роботи кількістю проведених виховних заходів, хоча вже визнано, що навчально-виховний процес це передусім вплив на особистість студента через діалог, групове спілкування, засобами конкретної діяльності [2].

За результатами проведених досліджень було сформульовано концептуальні положення щодо виховної роботи у ВНЗ:

- виховання як цілеспрямований процес соціалізації особистості є частиною загального навчально-виховного процесу;
- сучасне розуміння виховання базується на особистісному та культурологічному підходах, що потребує підтримки індивідуальності особистості у всіх її проявах: моральному, громадянському, професійному, родинному тощо;
- виховання є двостороннім процесом, результати якого залежать як від вихователів, так і від вихованців;
- виховний процес має забезпечуватися кваліфікованими, підготовленими кадрами;
- виховний процес має будуватися з врахуванням сучасних тенденцій та особливостей студентської молоді, а також значущого для них мікросередовища [3].

Метою даної статті визначено висвітлення виховного процесу у студентському об'єднанні – дискусійний клуб англійської мови (The English Speaking Club), який спрямував свою діяльність на формування активності та самостійності студентів через обговорення актуальних соціальних та професійних проблем.

Діяльність клубу організована на визначених вище засадах. А саме є цілеспрямованою та доповнює аудиторну роботу з англійської мови, спрямована на підтримку особистісних інтересів студентів на мотиваційному, змістовному, інтелектуальному та організаційному рівнях, відбувається за умови спільної діяльності викладачів та студентів. спирається на сучасні тенденції у студентській аудиторії.

Неформальне спілкування студентів та викладачів навколо професійних та соціальних проблем у позааудиторний час є одним із шляхів збагачення професійного досвіду майбутніх вчителів іноземної мови. Як відомо, при навчанні іноземної мови основною метою є формування комунікативної компетенції, в основі якої лежать мовні та мовленнєві вміння та навички, знання закономірностей та принципів ефективного спілкування,

особистісні ставлення співрозмовників до інформації та процесів її передачі і сприйняття. Основним шляхом досягнення цієї мети має стати активне іншомовне спілкування студентів, яке базується на прийомах підготовленого та непідготовленого мовлення. Відомо, що на заняттях з практики усного та писемного мовлення викладачі пропонують студентам значну кількість варіативних мовленнєвих вправ, які контролюються, корегуються та оцінюються, що часто як допомагає сформувати готовність студента до спілкування іноземною мовою, так і викликає невпевненість у правильності оформлення висловлювань, боязнь отримання незадовільної оцінки, байдужість до інформації.

Дискусійний клуб англійської мови (The English Speaking Club) є формою позааудиторної роботи. Під час зустрічей студенти обговорюють актуальні, цікаві для них теми, розширюють досвід іншомовного спілкування, удосконалюють комунікативні вміння. Вкрай важливою на засіданні клубу є її психологічна атмосфера, яка передбачає ініціативність учасників, дружні стосунки між співрозмовниками, толерантне ставлення та повагу до кожної думки, коректність висловлювань. Тепла, невимушена атмосфера створюється також за допомогою чаювання, що є невід'ємною частиною засідань клубу.

Формат проведення занять, а саме: визначення теми, проблемних питань, обговорення їх у малих групах та повідомлення результатів на загал, було запозичено з роботи місіонерів Джона та Мері Маккензі, які наприкінці 90-х років об'єднали навколо себе наших студентів, що прагнули удосконалювати вміння вільно спілкуватися англійською мовою. Активним учасником тих засідань був Віктор Нечваль, який ставши викладачем факультету, запропонував власне бачення проблем для обговорення у студентській аудиторії, а саме: дозвілля, захоплення, мистецтва, стосунки між людьми. Інколи засідання тривали понад дві години і не всі студенти мали можливість висловитися. Незважаючи на цікаві, зрозумілі студентам теми про кохання, дружбу, щастя кількість учасників клубу зменшувалась, а засідання ставали рідшими. Основну причину цього ми вбачаємо у недостатній структурованості занять, нехтуванні виокремленням лексичного матеріалу, що необхідно робити, враховуючи різні рівні мовленнєвої готовності учасників засідань, відсутності підготовчої роботи щодо забезпечення кожного учасника текстами для обговорення.

У 2010 році засідання клубу було відновлено магістранткою факультету Ольгою Тимченко. На даному етапі було змінено підходи до підготовчої роботи ведучого та учасників клубу. Кожна зустріч готувалася командою, яка мала розробити план підготовки та проведення заходу, розподілити доручення, передбачити результати. Зазвичай засідання

проводилось у такий спосіб: оголошувалась тема та ключові питання для обговорення, визначалися активні лексичні одиниці, що могли б бути або були застосовані при обговоренні, подальше спілкування навколо проблем спочатку відбувалося у групах по 5–6 осіб, а лише потім результати представлялися загальній аудиторії. При розробці проблеми організатори намагалися обрати та запропонувати учасникам полярні думки, ідеї що контрастують, рішення, які не можуть бути однозначними. Саме такий підхід дозволяє забезпечити обговорення, підтримувати його перебіг. Виокремлення лексичних одиниць, наявність додаткових друкованих чи відеоматеріалів є також необхідними умовами, дотримання яких дозволяє зробити процес спілкування цілеспрямованим й таким, що забезпечує подальший розвиток мовленнєвої готовності студентів до іншомовного спілкування. Наведемо тематику деяких засідань дискусійного клубу:

- Everyone is looking for the profit (Relations between poor and rich people. World without money. "The best way to make happy money is to make money your hobby not your god" (Scott Alexander).
- Travelling and immigration. Live in one place or move in search of a better house, better job, better climate?
- Mass-media and its influence on sharing ideas (Can a person live without it? The influence and circulation of bad news).
- Not everything that is learned is contained in the books (The importance of the education. Compare and contrast knowledge gained from experience with one from different learning aids. Education as vital factor for further development).
- Life is a Chair, or the issue of Leadership (To be the head of a dog, or the tail of a lion. How to make necessary changes if you are not the one who leads the process).

Наші спостереження за іншомовним спілкуванням студентів на засіданнях клубу дозволяє констатувати їхнє бажання бути активними учасниками обговорень, намагання потрапити у групу нових співрозмовників, чим розширити коло знайомств, регулярно відвідувати засідання та набувати новий досвід студентських стосунків.

Для організації роботи дискусійного клубу існує і система доручень: ведучий, відповідальний за підготовку оголошення, облаштування аудиторії, підготовку чаювання. Доручення постійно змінюються, що дозволяє студентам бути як лідерами, так і виконавцями.

Сьогодні дискусійний клуб працює під керівництвом Світлани Прискоки, яка у 2010 році була першокурсницею та активною учасницею засідань. Клуб, як і раніше, об'єднує студентів різних курсів, не є прив'язаним до певної навчальної дисципліни, не передбачає заохочувальних

балів. Крім цього студентського об'єднання на факультеті існують і відео клуб, і факультатив щодо поглибленого вивчення англійської мови, запроваджено нові спецкурси за вибором студентів, що дозволяють також задовольняти потреби студентів у неформальному іншомовному спілкуванні. З одного боку, це вплинуло на скорочення кількості учасників дискусійного клубу, з іншого – змусило ретельніше аналізувати форми поза аудиторної роботи та умови її організації.

Слід зазначити, що у сучасних умовах постійного ущільнення навчального часу, збільшення обсягу інформації, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій, студенти часто уникають поза аудиторної роботи, не розглядають її як додатковий засіб здобуття фахового досвіду, шлях розвитку власної активності та самостійності. Вони все частіше віддають перевагу дистанційному спілкуванню у мережах, яке рідко пов'язане із вирішенням завдань професійного становлення. Викладачам доводиться докладати спеціальних зусиль щодо залучення студентів до професійного спілкування, оскільки перевага надається спортивним заняттям та дозвіллю. Нажаль, й органи студентського самоврядування на даному етапі розвитку вищої школи приділяють більшої уваги саме відпочинку і значно рідше звертаються до соціальних та професійних напрямів діяльності студентських організацій. Перспективними напрямками удосконалення поза аудиторної роботи у нових умовах, на наш погляд, мають стати такі форми, які пов'язані з певними навчальними дисциплінами. Так, методика навчання іноземних мов та методичний клуб, переклад та перекладацький гурток, практична граматики та факультатив, що дозволить передбачити індивідуальну роботу студентів, визначити додаткові бали, стимулювати ініціативу учасників, забезпечити наступність аудиторної та поза аудиторної роботи, поєднати реальне та віртуальне спілкування.

Безперечно у соціальних мережах закладено резерви професійно орієнтованого спілкування викладачів та студентів. Відомо, що студенти проводять значну частину свого часу спілкуючись з друзями у мережі Інтернет, мають такі гаджети, що дозволяють постійно спілкуватися та заощаджують час на пошук інформації. Отже, дискусія як форма спілкування із студентських аудиторій перенеслась на Інтернет-форуми та набула нових ознак, а саме спілкування без означення реальних імен та прізвищ співрозмовників, подання інформації коротко й лише про те, що найбільш хвилює, отримання швидкої реакції, оцінок, суджень учасників розмови. Запровадження дискусій у мережах навколо проблем, які ініціює чи підтримує викладач, за його активної участі у обговоренні, напевно має стати обов'язковим елементом будь-якої навчальної дисципліни. Поєднання

віртуального спілкування та навчальних подій, які відбуваються у реальному часі має сприяти розширенню навчального середовища та пошуку ефективних засобів його організації.

Література

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: посібник [для пед. спец. высш. учеб. заведений]* / Абдуллина О. А. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Сидоренко В. К. *Сучасна освіта в Україні: реалії і тенденції до вдосконалення* / В. К. Сидоренко, Н. Т. Тверезовська // *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету: До 25-річчя з дня засн. Індустріально-пед. фак. ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка / Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка.* – Чернігів, 2007. – № 45. – С. 32–38.
3. Шумская Л. И. *Проблемы воспитания студенческой молодежи* // *Адукацыя і выхаванне.* – 2000. – № 5. – С. 57–61.

УДК 81'373.47

GOGOL'S VIEW OF TRANSLATION BETWEEN IDEAL AND REALITY

Rolik A. V.

Судження Гоголя про якість сучасних йому перекладів та особливості поетичного розвитку в Росії дозволяють реконструювати його своєрідний та цілісний погляд на проблему перекладу. Як відомо, метод художнього перекладу цілком і повністю витікає зі світогляду автора в контексті даної історичної епохи. Саме у цьому взаємозв'язку в даній статті розглядаються особливості розвитку світогляду самого Гоголя та його поглядів на завдання письменника в аспекті взаємодії літератури з дійсністю.

Gogol's reflections on translation need to be assessed in terms of his conception of literature and its development, as well as of his understanding of a poet's tasks. It's important to underline how Gogol sets relations between poet and reader with respect to a poet's ability to teach people. It enables us to understand the complexity of his conception of art. This very conception, together with the idea of the evolution of man illuminates his understanding of translation as an infinite approach to the original in order to reveal one's own idea without harming the foreigner's dialectics.

Although Gogol has dedicated no article directly to the theory of the translation, nevertheless, the remarks contained in his writings about possibility and impossibility, use, advantages or disadvantages of the translation allows the reconstruction of a peculiar translation theory. As it is known Gogol's own experience in translating was rather modest. We can mention the article translated from French "On Russian Trade at the Turn of the XVI and XVII Centuries", for which Gogol earned 20 roubles and which was never brought to print, as well as the parts of Kant's "Observations on the Feeling of the Beautiful and Sublime" and German Schiller's issue, translation of which into Russian was ordered from Lviv for a big sum of money. He was probably unable to cope with his limited knowledge of German, but as R.D. Wedge points out, Shiller's idea of the aesthetic education of a person through all metamorphoses made up the basis of his understanding of art [7, p. 28].

Basic questions of the relationship between literature and reality had initially little occupied Gogol. However, the acquaintance with Pushkin and his circle sharpened his eye for theoretical problems and the relationship between writer and reader. Quite early motivated by a desire to serve the native country with his work Gogol became occupied with the question of the influence of literature on person, which later turned out to be a permanent object of his reflections as an artist. If a literary work should aim at more than bare entertainment, if it has a moral effect, which can help a person to live her own life, then it should reflect the phenomena of the everyday existence, paying special attention to Russian reality, being a kind of effigy of real life. In that case the task of the poet in contrast to the romantic tradition, which reveals a kingdom of beauty from the repulsive reality of everyday life, is to connect reality with poetry [1; 8].

"I have to take people from our own soil, our own flesh and blood, so that the reader can feel: this is from the same stuff from which he himself is made. Otherwise the images will not be alive and may have no beneficial effect" [7, p. 117]. This devotion to the urban problems can partly be explained by looking at Gogol's own experiences of living in St. Petersburg for the first time in 1828–1831. The failure of his theatrical ambitions and the unsuccessful debut as a writer with the verse story "Hans Küchelgarten", was followed by a brief civil servant, when he had to copy the tasteless outpourings of the superiors as a subordinate clerk. Crucial for Gogol's turn to the literary scene "city" was not only his own experience. Rather, the change from the rural to the urban scene took place among other factors under the influence of French romanticism, in particular Victor Hugo, Eugene Sue and Jules Janin whose adoption had intensely started in Russia with the translation of the novel "L'ane mort et la femme guillotinee" ("The Dead Donkey and the Guillotined Woman") by the

now almost forgotten writer Janin in 1830. This violently debated in the literary magazines novel contributed not only to the popularization of topos "a big city", but promoted the replacement of the still effective narrative traditions of sentimentalism, which because of the detailed descriptions of urban life was viewed by contemporaries as ugly, by the contrasting of comic and tragic elements in the realm of trivial – a trend that led to the enlargement of Gogol's motive and subject continuances, as well as to the further development of his narrative techniques.

Another source of influence on Gogol's motive choice was the appearance of the Russian translation of a medical textbook of German military physician and surgeon Carl Ferdinand Graefe titled "Rhinoplasty or the Art of Organic to Replace the Loss of the Nose" in 1821. This book caused a non-ending barrage of satirical commentary and illustrations in the contemporary arts pages. This fact largely explains Gogol's preference to the "nose" motive in numerous stories [8, p. 164–172].

Together with the comedy "The Government Inspector" the short story "The Nose" represent the end of the first phase of Gogol's artistic development which is characterized by a tendency to the farce comic, grotesque, satire and, finally, to the resolution of the logical sensory relations within the represented reality.

The partial redefinition of Gogol's understanding of art is articulated most clearly in a long letter to Zhukovsky, dated by the beginning of 1848. In general, he repeated the "author's confession" position, emphasising that: "*The author, if he has any creative strength, before creating a character should learn himself to be a person and a citizen of his country and only then he can start out writing! Otherwise everything will be wrong. And what good is it to put indecent and vicious people on display if the ideal of a beautiful person is not clear inside yourself?*" [7, p. 119]. And he finally adds: "*I'm a writer, and the duty of a writer is not only to help the mind and taste to get a pleasant employment; he should be brought to account If his works are no good for the soul and teach people nothing*" [7, p. 106].

Gogol's thinking after his homecoming (1848) revolves about how the purification of the soul "in the world" could take place, i.e. the relationship between reality (especially Russian reality), and transcendence. Apart from the fact that Gogol simply states, Russia is the country from which it is closer to the heavenly homeland, he is also convinced of the special disposition of the Russian people for internal conversion.

The application of this Gogol's reflections on the problem of translation is not difficult. He believes that Zhukovsky's translations would offer such benefits and such instruction. The translation of literary texts shows that the

translation problems of not only linguistic, but also of general cultural nature. Above all, Gogol considered the problem of translation in connection with the much broader question, particularly the possibility of Russian poetry "to imitate" the works of other nations and other epochs, especially the Greek poetry. Gogol speaks about the possibility of a real understanding of the ancient Greeks and their culture, because the translation of Homer's "Odyssey" done by Zhukovsky makes immediately accessible and comprehensible for the Russian reader.

Gogol maintains the possibility of a whole-valued translation of the "Odyssey" and explains it by the fact that the translation is already done into the most full-coming and richest European language and this puts Homer into the presence of the Russian language, which allows the reader to enjoy him and learn from him.

Gogol explains the failure of many former translations of Homer into European languages by the defects in the reproduction of the artistically perfect works of the ancient world, both by the lack of the language in the same manner richer and more perfect as the Greek, which would be capable of every shade and beauty of the Homer's language, and by the lack of people who possess the flavour of the virgin purity, which allowed him to feel Homer [2, p. 44–46].

The translation of Homer has taken the whole literary life of Zhukovsky, notes Gogol. This allowed him to empathize with Homer. This sensitivity, however, meant neither an abandonment of one's own individuality, to put himself in a strange identity, nor a denial of the identity of the other, as the empathy must always proceed from a clear sense of self and one's own position. This idea had already been formulated by Herder, as he had claimed that it was only possible due to an in-depth knowledge of the own mother tongue to penetrate deep into the darkness of the national character of every other language [5, p. 145].

It is very significant that Gogol characterized the translation of Zhukovsky as no mere translation, but as a kind of restoration of Homer. In such manner it can be understood like the "mental translation" which shows one the dialectic of the own and stranger keeping open approach to the original with different translation possibilities.

Gogol also refers to the need and historical limitation of the appearance of the translation of "Odyssey" from the point of view of the intellectual existence in that time Russia, because there was no life and forward development in literature

Russia in the first half of the 19th century was marked by the tension between the possibilities and reality, a country full of contradictions. The tension should be understood by it between the knowledge about the problems

of the Russian society and own inability to the action. It is more than just suffering from the problems, because the first stage of action is seen here already in the ongoing discussion about the problems in their own education and in the discussion of alternatives. However it remains to be noted that even where the process of "suffering" of the self-improvement through education ran the readiness to act, this "doing" is understood only as an intellectual activity, i.e. expression in speech and writing. The great importance of the writer and author in the Russian society of the 19th century has here its own grounds: it illustrated the reality at the level of the word and permitted "activities" at the same level because real action was impossible in the society. "It is only in the literature, there are - of the Tatar censorship aside - still life and forward development." Belinsky wrote in his letter to Gogol in 1847.

As a poet, Gogol was convinced that between what he meant by the seal and that others understood it, there was a deep abyss. Through the entire letter it can be seen that Gogol's works were almost the only place showing the effect that he had ever felt. His reaction to the criticism of friends was extremely inexpressive: his was just sorry that people understood him in this or that way.

Gogol's claim to yourself always went far beyond what his contemporaries called him: "*He knew almost nothing or did not know anything about what was going on around him.*" No matter how much attention Gogol paid to realism and credibility to the vivid detailed correctness, he disregarded essential areas of the reality, namely almost everything what is understood by politics in the broader sense. In his view the political and social structures undergo the renowned Paul's formula "There is no authority except from God" as Professor R. D. Keil emphasizes [7, p. 126]. However, the defects of these structures, which he saw and denounced, seemed to him as being not internal or man-made, but only as some deviation in the process of personal recovery.

In our opinion, we can clearly see the influence of Pushkin's social thinking, which was completed in his lifetime for Gogol, the powerful father figure, which Gogol couldn't renounce even when the chief priest, Father Matvei asked him shortly before his death [7, p. 126]. Pushkin had a deep social conscience, which he expressed especially in his poem "The Village". The whole first part of this poem is concerned with making the conditions of his social thought transparent by describing the process of his thought: beauty of the landscape, scraping noise in the world and all the vanity of thinking that deepest inner composure, calmness, purity, appeal to the supreme spirit of humanity. This poem says one thing: before one can think of the idea of justice at all, he must have reached the highest clarity of his own being [6, p. 134].

In this context the question of the relationship between translation and the process of a literary work creation would be of special interest. According to

Gogol they are inextricably linked. This relationship is reciprocal and of mutual benefit. All periods of flowering of poetry in Russia have been accompanied by the mixing of various poetic traditions, in the form of imitations or translations. The translations Zhukovsky, Gogol wrote, the peculiar effect of an original poetry and contributed significantly to the enrichment and purification of the Russian language. With his translations Zhukovsky created the foundations of the originality and novelty, which were later found in the works of other poets.

Gogol's view of the translation resulted from his world view. He was of the opinion that the translation guarantees the existence of a national tradition, the tradition of people of all cultural backgrounds and thus the development of national languages. He also articulated the negation of the literal translation and any embellishment. Gogol regarded the translation as a replacement of the original, which is intended for wide readership. Just such an adjustment to the original is explained by the fact that the text as an approximation to the absolute value was considered. Since the author has not reached the goal, then the translator must multiply the benefits of the original. If we interpret Gogol's views in such a way, then Zhukovsky's translation was not just a Slavic reproduction.

Finally, it should be noted that each epoch had its own translation style and only this style was considered to be acceptable [3, p. 310].

References

1. Манн Ю.В. Николай Гоголь. Жизнь и творчество. – М.: Русский язык, 1988. – 288 с.
2. Перевод – средство взаимного сближения народов/Сост. А.А. Клышко. – М.: Прогресс, 1987. – 640 с.
3. Чуковский К.И. Высокое искусство. – М.: Советский писатель, 1968. – 384 с.
4. Alexander, Manfred. Intellektuelle Existenz in Russland der ersten Hälfte des XIX. Jahrhunderts. In: Arion: Jahrbuch der Deutschen Puschkin-Gesellschaft. Bd.1.- Bonn: Bouvier,1989. – S. 35-41.
5. Costazza, Alessandro. Herders Übersetzungstheorie zwischen Linguistik, Ästhetik und Geschichtsauffassung//Germanisch-Romanische Monatsschrift. - Bd. 57.- H.1.-2007.- S. 135-149.
6. Engelhard, Michael. Übersetzung als Interpretation. In: Arion: Jahrbuch der Deutschen Puschkin-Gesellschaft. Bd.1. – Bonn: Bouvier,1989. – S.103-139.
7. Keil, Rolf-Dietrich. Nikolai W. Gogol. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1985. – 158 S.
8. Muraschow, Jurij. Nachwort. In: Nikolaj Gogol. Petersburger Novellen. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1984. – S. 163-180.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні статей у наступний збірник наукових праць викладачів та студентів ф-ту іноземних мов просимо користуватися ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до збірника

Матеріали подаються українською або англійською мовами у друкованому та електронному виглядах.

Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, через 1,5 інтервали з розмірами полів: верхнє – 20 мм, ліве – 30 мм, праве – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До друку приймаються наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок уданому напрямку.

Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту. Назва друкується великими літерами, прізвище та ініціали автора – під заголовком малими літерами.

Далі йде коротка анотація і ключові слова *українською, російською, англійською мовою*. Перед списком використаних джерел пишеться підзаголовок "Література".

Список оформлюється відповідно до вимог ВАК України.

Наукове видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ
ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Відповідальний редактор
Чувакова Тетяна Григорівна

Технічний редактор – Борис І. П.
Верстка, макетування – Мачужак Н. В.

Видання друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern.
Замовлення №

Формат 60x84/16.
Обл.-вид. арк. 7,63
Ум. друк. арк. 8,14

Папір офсетний.
Тираж 31 пр.



Видавництво
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631) 7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК № 2137 від 29.03.05 р.