

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

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

Ніжин – 2011

УДК 811.111.378(075.8)

ББК 81.43.21-923

3 41

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 2 від 06.10.2011 р.

Редакційна колегія:

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

Відповідальний редактор:

к. пед. н., доц. *Чувакова Т. Г.*

З 41 Збірник наукових статей викладачів та студентів факультету іноземних мов / [відп. ред. Т. Г. Чувакова]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 214 с.

До збірника включено наукові праці викладачів кафедр англійської мови та методики викладання, германської філології, німецької мови, іноземних мов, прикладної лінгвістики 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.

ЗМІСТ

Панова Л.С., Жилко Н.М. Профорієнтаційний аспект викладання практичної граматики на факультеті іноземних мов.....	5
Пасічник Л.Л., Палій О.А. Вимоги програми до викладання другої іноземної мови (німецької) на факультеті іноземних мов.....	9
Грицай А.М., Колесник І.В. Про організацію самостійної роботи студентів з практики усного та писемного мовлення.....	15
Євтушик Л.П., Заєць Г.Д. Формування фонетичної компетенції студентів 3 курсу англо-німецького відділення при використанні "методичних рекомендацій до вступного фонетичного курсу німецької мови" на заняттях з німецької мови як другої іноземної мови.....	21
Бабак Т.В. Організація навчального процесу у вищих навчальних закладах США.....	27
Бойко Л.П. Анскулінг – навчання без школи.....	35
Давиденко О.В. До питання про освітню діяльність польських народовців у період окупації 1939–1944 рр.....	40
Жук О.М. Особливості формування фонетичних навичок у молодших школярів.....	46
Авраменко М.М. Реалізація принципу наочності у підручнику Карп'юк English для сьомого класу.....	51
Андрієць А. Ю. Сучасні підходи до визнання педагогічної майстерності американських вчителів.....	57
Бориц О.В. Формування потенційного рецептивного словника учнів старшої школи.....	64
Горбунова М.В. Дослідницький компонент у професійній діяльності американських вчителів.....	74
Деркач С.П. Акценти загальноєвропейської освітньої політики щодо підготовки вчителя іноземної мови.....	79
Дорошенко Є. Реалізація принципу комунікативності у вправах для навчання граматичного матеріалу у підручнику Аллі Несвіт для 6 класу.....	84
Жадько О.М. Реалізація принципу комунікативності у вправах для навчання аудіювання у підручнику А. Несвіт "We learn english".....	89
Іванченко І.Г. Особливості організації викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.....	94

Гляшенко Я.Ю. Реалізація принципу наочності у вправах для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності.....	100
Котенко В.О. Реалізація принципу комунікативності у вправах для навчання лексичного матеріалу у підручнику А.Несвіт "We learn english" для 5 класу.....	107
Ланко Т.Ф. Реалізація принципу комунікативності у вправах для навчання діалогічного мовлення в підручнику А.Несвіт "We learn english" для 6-го класу.....	111
Петращук О.В. Викладання німецької мови як другої іноземної в спеціалізованій школі з поглибленим вивченням іноземних мов.....	117
Петровська К. Формування соціо-культурної компетенції на уроках англійської мови у початковій школі.....	122
Пищур О.С. Реалізація принципу комунікативності у вправах для навчання читання.....	127
Приmachenко Є.М. Комунікативна спрямованість граматичних вправ у підручнику о.карп'юк "English" для 6 класу.....	132
Рудченко Ю.А. Реалізація принципу врахування рідної мови у вправах для навчання лексичного матеріалу в підручнику Л.В.Биркур "Our English" для 7-го класу.....	138
Сіренко А.В. Старша школа США: зміст освіти та організація навчального процесу.....	145
Стасів Р. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів засобами нестандартних уроків англійської мови.....	153
Тезікова Н.В. Етапи навчання ділового писемного мовлення.....	158
Теребило О.Л. Ступінь комунікативності вправ для навчання говоріння у підручнику А.Несвіт "We learn english" для 5 класу.....	167
Тимошенко В. В. Виховний потенціал традицій в теорії та історії розвитку американських університетів.....	172
Трошина А.С. Навчання учнів 8 класу загальноосвітньої школи написання статті до періодичного видання.....	178
Терещенко В.Я. Образність як ознака художнього тексту і компонент ідіостилу письменника.....	184
Шкуро Т. Швидкість читання іноземною мовою в старшій школі: труднощі та шляхи їх подолання.....	188
Ролік А.В., Зуб І. Основні напрями контрастивної фразеології.....	194
Ролік А.В., Сметанник С. Деякі шляхи розвитку словникового складу сучасної німецької мови.....	204
Гамор С.В. До питання про фонетичні особливості англійського розмовного мовлення.....	209

ПРОФОРІЕНТАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Панова Л.С., Жилко Н.М.

У статті йдеться про такий спосіб викладання практичної граматики у вищому спеціальному навчальному закладі, який би сприймався студентами як сучасна комунікативна модель їх професійної діяльності при формуванні граматичних навичок іноземної мови в школі.

Ключові слова: учбово-комунікативні дії, методичні принципи, елементи педагогічної техніки, введення граматичного явища,

В статье рассматривается методическая модель обучения практической грамматике в языковом вузе, которая может быть воспринята студентами как коммуникативный способ формирования грамматических навыков иностранного языка в школе.

Ключевые слова: учебно-коммуникативные действия, методические принципы, элементы педагогической техники, введение грамматического явления

The article deals with some methodological peculiarities of teaching practical grammar at faculties of foreign languages that may be perceived by students as a communicative method of teaching grammar at school.

Key words: learning-communicative actions, methodological principles, elements of pedagogical techniques, introducing grammatical structure

Окреслення оптимальних шляхів викладання практичної граматики на мовному факультеті перш за все залежить від чіткого усвідомлення цілей викладання цього аспекту мови. Таких цілей можна виділити якнайменше три:

1. комунікативна: формування міцних і стійких граматичних навичок аудіювання, говоріння, читання і письма;

2. філологічна: закладання в свідомість студентів чіткого уявлення про граматичну систему вивчуваної іноземної мови, про граматичну полісемію і синонімію, про вживаність тих чи інших стилістичних варіантів граматичних структур у відповідних функціональних стилях мовлення;

3. профорієнтаційна: Ця мета може здійснюватись у двох напрямках:

а) створення у студентів загального уявлення про методичну систему навчання граматики: як вводиться граматичне явище, який цикл учбово-

комунікативних дій вони виконують від введення граматичного явища до його вільного вживання в репродуктивних та рецептивних комунікативних актах; які можливі види контролю. Таке уявлення формується всією системою роботи викладача, яка немовби підсвідомо "убирається" в себе студентами. Пізніше при вивченні курсу методики вони засвоюють методичні закони, принципи, правила, які допомагають їм усвідомити ту діяльність, які вони виконували з самого початку навчання на факультеті. При цьому методичні принципи вже не сприймаються ними як набір схоластичних сентенцій, а вони немов би освітлюють ту діяльність, яка для них звична, природна й розумна. Наприклад, студентам в курсі методики важко дається розуміння системи формування рецептивних граматичних навичок читання. Справа в тому, що в школі як правило цього не навчають. Граматичні явища подаються лише з одного боку: як їх правильно вжити при говорінні. Як їх розпізнати в тексті по формальних ознаках, як набути автоматизмів у сприйманні і переробці граматичної інформації текстів при читанні – про це майже ніхто не турбується. Студенти набивають цих навичок підсвідомо, навіпамацьки, що значно гальмувало набуття вмінь зрілого читання. Тепер же, при вивченні методичної системи навчання граматики для читання, засвоєння її студентами можна значно полегшити, якщо весь час посилаєть на ті вправи, які вони постійно виконували під керівництвом викладача і в некерованих лабораторних роботах з граматики. Таким чином, при правильному, системному підході до викладання практичної граматики у вузі має місце зустрічний рух: процес навчання граматики йде назустріч викладанню методики, а методика в багатьох моментах лише пояснює те, що вони вже звикли робити на заняттях з практичної граматики.

б) Формування в студентів елементів педагогічної техніки: вміння сформулювати інструкцію до вправи, методично вірно провести її з учнями, лаконічно виправити помилки, поставити адекватну оцінку й обґрунтувати її, розробити свої мовленнєві та контрольні вправи.

Спробуємо висловити деякі рекомендації до організації саме такої системи викладання граматики, яка б відповідала окресленим вище цілям.

Надзвичайно важливим є спосіб введення граматичного явища. Той етап заняття, на якому вводиться граматична структура, повинен психологічно переживатись студентами як момент очікування чого важливого і цікавого. Слід починати не з оголошення граматичної теми, а з такої ситуативної бесіди, в якій викладач декілька разів вживає те граматичне явище, яке він повинен ввести. Вживши його сам, викладач в ході бесіди спонукає і студентів до вживання цього явища, однозначно стимулюючи це своїми репліками. Потім з цього комунікативного рівня викладач перево-

дять студентів на рівень усвідомлення граматичного явища, що вводиться. Викладач записує один-два приклади на дошці, залишивши вільне місце для запису теми, яка буде написана трохи пізніше. Студенти аналізують ці приклади, виділяють ознаки вивчуваного явища, пробують самі назвати його, визначають його комунікативну функцію. Тепер вже викладач записує тему – назву цієї граматичної структури. Далі бажано, щоб студенти записали іноземною мовою (з допомогою викладача) стисло ті граматичні визначення, які вони повинні засвоїти. Добре, якщо викладач дасть їм час тут же їх і засвоїти та відтворити. Таке записування правил не є спробою замінити цим роботу із підручником. Воно є засобом організації розумових зусиль студентів для засвоєння сутності граматичного явища на занятті, під керівництвом викладача. Усіляку додаткову інформацію вони, звичайно, дістануть із підручника при самостійній роботі з ним.

Наприклад, вводячи структуру Subjunctive II в додаткових підрядних реченнях, викладач може сказати:

It's a bit chilly in here.

I wish it were warmer.

I wish it were summer all the year.

I wish I lived in Africa.

And what about you? Do you wish it were summer now?

Do you wish you could fly?

They say there was an interesting programme on TV yesterday about endangered species. But I missed it.

I wish I had seen it.

I wish I had planted a cherry-tree in my garden.

And what about you? Do you wish you had earned a lot of money last summer?

Do you wish you had flown to the Moon with the American astronauts?

Поспілкувавшись в такій спосіб зі студентами, викладач пише на дошці два приклади з Subjunctive II Present і з Subjunctive II Past. Далі разом із студентами з'ясовується значення і форма Subjunctive II, спосіб вживання цього явища в додаткових підрядних реченнях для вираження жалу або нереального бажання, записується символічне зображення таких речень.

S1 + (wish)	S2	were (not), did (didn't do)	
		had (not) done	smth

При запропонованому способі введення граматичних явищ органічно поєднуються принципи комунікативності та свідомості. Студенти отримують науково виважену модель своєї майбутньої професійної діяльності.

З урахуванням вищезазначених цілей та принципів навчання слід будувати й систему вправ для засвоєння граматичного явища. Всі вони повинні бути комунікативно спрямованими /в інструкції міститься не лінгвістична, а комунікативна задача/. Їхня послідовність в методиці добре визначена. Вона повинна забезпечувати перехід від умовно-комунікативних дій на рівні одного речення до побудови власних висловлювань на рівні зверхфразових єдностей та текстів¹.

Важливою ознакою таких вправ є одномовність. Вправи на переклад з рідної мови на іноземну мову можна використовувати лише як один із засобів контролю. Саме впровадження чіткої системи одномовних комунікативних вправ у вузівському курсі практичної граматики зорієнтує майбутніх вчителів на пошук таких граматичних вправ, які б відповідали сучасним методичним вимогам.

При виконанні деяких вправ слід застосовувати прийом дидактичної рольової гри, в якій студенти виконують роль учителя: подають інструкції, зразки виконання вправи, стимулюючи репліки, вживають різноманітні форми заохочення, методично вірно виправляють помилки.

За навчальними вправами обов'язково повинні слідувати вправи контрольні. Слід вказати на двобічну спрямованість таких вправ: а) контроль впізнання засвоєного явища на слух та при читанні; б) контроль сформованості навичок експромтного вживання вивченого явища в запропонованих комунікативних ситуаціях.

Контроль впізнання граматичних явищ на слух, визначення їхніх функцій та значень добре виконувати в так званих Recognition tests. Студентам на слух пропонується ряд речень, в яких вони повинні під зазначеним номером написати слово/сполучення слів/, яке містить задане граматичне явище, і в дужках дати необхідне позначення: форма чи функція чи значення, яке саме реалізується в цьому контексті

¹ Спроба розробити систему таких вправ для школи та спеціальних факультетів зроблено в посібниках:

Н.М.Жилко, Л.С.Панова. *Англійська мова. Вправи з граматики.* – Київ, Академія, 2011. – 303 с.

Н.М.Жилко, Л.С.Панова. *Практична граматика англійської мови. Навчальний посібник для 2-го курсу факультету іноземних мов.* – Ніжин, 2010. – 335 с.

Вправи для контролю репродуктивних граматичних навичок можуть бути одномовними і перекладними. В одномовних вправах студенти письмово чи усно висловлюють свою мовленнєву реакцію на стимули, які подаються викладачем. В перекладних вправах речення, подане рідною мовою, служить своєрідною ситуацією-контекстом, який треба передати засобами іноземної мови.

З метою кращої професійної підготовки майбутніх вчителів слід давати студентам завдання розробляти свої контрольні вправи, які вони будуть проводити в аудиторії, працюючи в парах чи малих групах.

Описані тут прийоми навчання практичної граматики апробовані викладачами кафедри англійської мови на 1-2 курсах, а також у викладанні англійської мови як другої спеціальності.

Література

1. Берман И.М. Грамматика английского языка. – М., Высшая школа, 1993 – 288 с.
2. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. – М., Просвещение, 1978 – 125 с.
3. Ctlce-Nurcia M., Hilles Sh. Techniques and Resources in Teaching Grammar – Oxford: Oxford Univ. Press, 1988 – 189 p.

УДК 378: 811.112.2

ВИМОГИ ПРОГРАМИ ДО ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НІМЕЦЬКОЇ) НА ФАКУЛЬТЕТІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Пасічник Л.Л., Палій О.А.

У статті проаналізовано вимоги програми до викладання другої іноземної мови (німецької) в світлі "Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти", визначено цілі та можливі шляхи їх досягнення, вимоги до рівня володіння іноземною мовою та професійно-орієнтованих знань студентів-випускників на третьому році навчання.

Ключові слова: програми з іноземної мови, навчально-методичний комплекс, читання, аудіювання, писемне та усне мовлення, німецька мова.

В статтє проанализированы требования программы к преподаванию второго иностранного языка (немецкого) в свете "Общеввропейских рекомендаций в языковом образовании", определены цели и возможные пути их достижения, требования к уровню владения иностранным язы-

ком и профессионально-ориентированных знаний студентов на третьем году обучения.

Ключевые слова: программы по иностранному языку, учебно-методический комплекс, чтение, аудирование, письменная и устная речь, немецкий язык.

The article analyses the programs requirements for teaching the second foreign language (German) in accordance with "Common European Framework of Reference for languages". It defines the aims and some possible ways of their achievement, as well as the requirements for level of possession by a foreign language and the is professional-focused knowledge of the third year students.

Key words: programs on a foreign language, an learn-methodical complex, reading, audition, written and oral speech, German language.

Розробка загальноукраїнської навчальної програми з другої іноземної мови у вищих навчальних закладах, створення новітніх підручників з німецької мови як другої іноземної залишаються актуальними проблемами. Інтегрована навчальна програма з другої іноземної мови повинна визначити цілі та конкретизувати зміст в залежності від її ролі в системі мовної освіти. "Навчальна та робочі програми з другої іноземної мови (німецької)" для 5 курсу на факультеті іноземних мов НДУ імені Миколи Гоголя укладені на основі "Типової програми з практики усного та писемного мовлення (німецька мова)" та "Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти".

Метою даної статті є аналіз чинної навчальної програми з другої іноземної мови, її відповідності "Загальноєвропейським Рекомендаціям з мовної освіти", визначення цілей та можливих шляхів їх досягнення, вимог до рівня володіння іноземною мовою та професійно-орієнтованих знань студентів-випускників на третьому році навчання.

Друга іноземна мова вивчається на 5 курсі протягом двох семестрів. Загальний обсяг у I семестрі – 276 годин (4 кредити), з них 144 години – аудиторні заняття, 66 годин – самостійна робота студентів, 66 годин – індивідуальна робота; у II семестрі – 162 години (2 кредити), з них 72 години – практичні аудиторні заняття, 36 годин – самостійна робота студентів, 36 годин – індивідуальна робота.

Метою та завданням навчання другої іноземної мови (німецької) є робота над удосконаленням усіх видів мовленнєвої діяльності і формуванням бази для майбутнього самовдосконалення в галузі мови. Студенти 5 курсу за спеціальністю німецька мова як другий фах повинні оволодіти усіма видами мовленнєвої діяльності, активним словником (близько 3500 лексичних одиниць), основними граматичними структурами та явищами

німецької мови, користуватись мовленням як засобом усної та писемної комунікації в усіх сферах спілкування, як засобом педагогічної діяльності з урахуванням цілей навчання, вікових та індивідуальних особливостей учнів та їх мовленнєвої підготовки, мати достатній рівень знань з теорії німецької мови, усвідомлювати міжкультурні відмінності, особливості чужої і власної культур.

Студенти 5 курсу продовжують розвивати та вдосконалювати усі види мовленнєвої діяльності до рівня B2, розвивають соціокультурну та професійно спрямовану комунікативну компетенцію завдяки розширенню країнознавчих та соціокультурних знань та розвитку вмінь.

Досягнення поставлених цілей може бути досягнуте шляхом:

а) інтенсифікації навчального процесу шляхом активізації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях і за рахунок самостійної роботи над мовою із застосуванням мультимедійних засобів навчання. Важливе значення має використання аудіозаписів на занятті та самостійне виконання студентами лабораторних робіт у навчальній лабораторії факультету чи вдома, а також перегляд відеофільмів, використання у навчальному процесі комп'ютерних технологій.

б) виваженого відбору матеріалу, необхідного для засвоєння. Основними навчальними матеріалами є неадаптовані художні тексти сучасних німецьких письменників та німецькі газетні статті. Коментування текстів передбачає висловлення власної думки до прочитаного.

в) опори на знання, вміння і навички, які студенти отримали при вивченні основної іноземної мови (перенос).

г) своєчасного попередження помилок, викликаних інтерференцією як з рідної так і з основної іноземної мови.

д) розширення загально філологічної підготовки студентів.

Реалізація поставлених цілей передбачає оптимальну організацію навчального процесу, створення новітніх підручників, як основного елементу навчально-методичного комплексу та вільний доступ студентів до них, використання аудіовізуальних засобів і впровадження комп'ютерних технологій, раціональне використання часу, посилення мотивації до вивчення другої іноземної мови, врахування індивідуальних особливостей та можливостей студентів.

По закінченню вивчення курсу німецької мови як другого фаху (третій рік навчання) студенти мають продемонструвати такі навички та вміння в основних видах мовленнєвої діяльності:

Усне мовлення:

1) Розуміти мову викладача або іншої особи в безпосередньому спілкуванні в межах обумовленого програмою лексичного та граматичного матеріалу;

2) Вміти робити чіткі, детальні описи та презентації широкого ряду предметів, які стосуються його кола інтересів, викладаючи та аргументуючи думки/погляди.

3) Вміти описувати людей, місця, об'єкти.

4) Вміти пояснити точку зору на основні положення теми, наводячи різні аргументи "за" і "проти".

5) Робити коротку підготовлену презентацію.

6) Вміти фонетично коректно оформити висловлювання та повідомлення по вивченій тематиці.

Читання:

1) Вміти читати виразно вголос незнайомий текст, дотримуючись норм вимови та інтонації іноземної мови.

2) Розуміти головні ідеї тексту та висловлені в тексті висновки.

3) Розуміти статті та доповіді, що стосуються сучасних проблем, в яких автори мають особливі погляди.

4) Уміти розташувати послідовність подій у тексті в логічному порядку.

Аудіювання:

1) Розуміти головні думки мовлення, складного у змістовому плані, як на конкретні, так і на абстрактні теми, оформленого нормативною вимовою.

2) Розуміти записи нормативного мовлення, яке здебільшого зустрічається в суспільному, професійному або академічному житті, і визначити погляди і ставлення мовця так само добре, як і зміст інформації, якщо інформація відображає тематику, яка вивчається.

Письмо:

1) Вміти писати зрозумілі, детальні тексти на ряд знайомих тем у межах своєї сфери інтересів, узагальнюючи й оцінюючи інформацію та аргументи з певної кількості джерел.

2) Писати різні види контрольних робіт у межах вивченого лексичного та граматичного матеріалу.

3) Вміти правильно (згідно з нормами граматики, графіки та орфографії) висловлювати думки в письмовій формі;

4) Вміти писати приватні та офіційні листи (запрошення, заяви на отримання стипендії або роботи), короткі доповіді відповідно до пройдені тематики з аргументами "за" та "проти" певної точки зору, твори, перекази фабульних текстів з коментуванням.

Розподіл основного матеріалу навчального курсу базується на тематичному принципі. При цьому лексичні, фонетичні та граматичні явища

вивчаються в комплексі по мірі проходження окремих розмовних тем. Граматичний матеріал вивчається послідовно з повторенням найбільш складних граматичних явищ з метою автоматизації граматичних умінь і навичок і оволодіння студентами граматичною системою мови та вмінням ефективно застосовувати отримані знання на практиці.

Упродовж курсу навчання студенти мають навчитися усному та писемному спілкуванню на такі теми:

Тема: Берлін, визначні пам'ятки та культура

1. Берлін, місто мистецтва та культури.
2. Бранденбурзька брама.
3. Острів-музей.

Самостійна робота:

1. Проживання у місті або в сільській місцевості.

Тема: Відпустка. Туризм

1. Відпустка у Німеччині.
2. Країна моєї мрії.
3. Можливості проведення відпустки.

Самостійна робота:

Туризм у Німеччині та в Україні.

Тема: Хвороби. Здоровий спосіб життя

У лікаря.

Шкідливі звички.

Здоровий спосіб життя.

Самостійна робота:

1. Проект на тему "Здоровий спосіб життя".

Тема: Людина. Зовнішність. Характер. Темперамент

1. Зовнішність, характер, темперамент членів родини.
2. Опис зовнішності та характеристика друга/подруги.

Самостійна робота:

Доповідь з теми "Національний характер німців".

Тема: Україна. Київ

Географічне положення України, державний устрій.

Про історію України.

Столиця України Київ.

Самостійна робота:

1. Проект на тему "Київ – столиця нашої Батьківщини".

Тема: Повторний курс

Університет.

Студентське життя.

Робочий день.

Організація дозвілля.
Будинок моєї мрії.
Улюблена пора року.
Погода та настрої.

Велике значення приділяється домашньому читанню. Його основною метою є розвиток умінь і навичок читання і розуміння художньої літератури іноземною мовою. Завданнями домашнього читання є розширення активного і пасивного лексичного запасу; розвиток умінь усного і писемного мовлення; ознайомлення з історичними особливостями періоду, який зображується у творі; розширення країнознавчих знань; розвиток умінь орієнтуватись в літературно-історичних процесах; розвиток літературно-художнього смаку. Для домашнього читання пропонуються оригінальні твори сучасних німецьких письменників.

Основними видами письмових робіт є диктанти-переклади, написання домашніх творів, творів-роздумів, тематично пов'язаних з розмовними темами, які вивчаються, перекази фабульних текстів із висловленням свого ставлення до описаних подій і діючих осіб.

При навчанні аудіювання та читання пропонуються автентичні тексти монологічного та діалогічного характеру в межах тематики, яка вивчається (повідомлення, бесіди, інтерв'ю). Проводиться подальший розвиток діалогічного та монологічного мовлення, значною мірою умовно-непідготовленого мовлення та непідготовленого мовлення (роздуми, коментування прочитаного та прослуханого, бесіда, дискусія), при якому студент може без попередньої підготовки використовувати вивчений мовний матеріал з метою здійснення реальної комунікації. Звертається увага на розвиток умінь користуватися формулами мовленнєвого етикету, необхідними для вираження згоди, незгоди, запрошення, подяки, прохання, поздоровлення, вибачення і т.п.

Одним із найважливіших видів роботи є реферування газетних статей німецькою мовою з метою накопичення тематичної лексики у рамках основних сфер спілкування: професійної, соціально-культурної і соціально-побутової. Для реферування відбираються актуальні газетні статті із сучасних німецьких газет. При реферуванні газетних статей студенти повинні навчитись стисло передати зміст статті, прокоментувати прочитане, зробити узагальнення та висновки, висловити власну думку.

Реалізація поставлених цілей передбачає оптимальну організацію навчального процесу, вільний доступ студентів до новітніх підручників, аудіовізуальних засобів та комп'ютерних технологій, раціональне використання часу, посилення мотивації до вивчення другої іноземної мови, врахування індивідуальних особливостей та можливостей студентів. Вагомим чинником у покращенні якості отриманих знань та ефективності

навчального процесу буде розробка сучасного підручника з німецької мови як другої іноземної для студентів факультетів іноземних мов, оскільки на сьогодні такі підручники відсутні на ринку освітніх послуг.

Література

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

УДК 371.134

ПРО ОРГАНІЗАЦІЮ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ПРАКТИКИ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Грицай А.М., Колесник І.В.

В статті проаналізовані форми та методи організації самостійної роботи студентів, розглядаються шляхи підвищення її ефективності. Представлені результати анкетування студентів 1–2 курсів англійського відділення щодо їхнього бачення проблеми.

Ключові слова: самостійна робота, безперервне навчання, індивідуалізація, висока активність протікання пізнавальних процесів.

В статье проанализированы формы и методы организации СРС, рассматриваются пути повышения их эффективности. Представлены результаты анкетирования студентов 1–2 курсов английского отделения относительно их видения проблемы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, непрерывное обучение, индивидуализация, высокая активность протекания познавательных процессов.

The article highlights the forms and methods of organizing students' self-instruction and the ways of increasing its efficiency. The results of a survey carried out among the first- and second-year students show their reading of the matter.

Key words: self-instruction, continuing education, individualization, high activity of the behaviour of cognitive processes.

За останні роки суттєво змінилась модель освітнього процесу. Сьогодні здійснюється перехід від навчання, коли студентові передають готові знання, до навчання, коли він здобуває знання сам. Це передбачає органі-

зацію аудиторної і позааудиторної самостійної навчальної діяльності студента таким чином, щоб він зміг оволодіти методиками навчання, які дозволяють моделювати і вибудувати особисті знання.

Самостійну роботу студента у виші можна поділити на аудиторну та позааудиторну, хоча деякі методисти вважають, що тільки позааудиторна діяльність студента без керівництва викладача може вважатись самостійною роботою. В публікаціях науковців дається визначення самостійної роботи студентів (СРС) як "методу безперервного навчання та одночасно засібу індивідуалізації процесу навчання у вигляді фронтальної, групової та індивідуальної діяльності, яка може виконуватися як в аудиторії, так і у позааудиторний час, і в основу якої покладена взаємодія викладача та студента, котрій притаманна висока активність протікання пізнавальних процесів, і яка слугує засобом підвищення ефективності процесу навчання та підготовки студентів до самостійного поповнення своїх знань протягом всього життя" [6].

Нам було цікаво, який зміст вкладають у самостійну роботу самі студенти. Для цього нами було проведене анкетування студентів 1-2 курсів англійського відділення. Поділилися своїми міркуваннями 137 студентів. Отже, на думку студентів, СРС це:

- діяльність студента, націлена на розширення бази знань за рахунок власної пошукової активності;
- удосконалення навичок студента займатися самоосвітою;
- виконання творчих завдань як на занятті, так і вдома;
- самостійне опрацювання додаткового матеріалу;
- опрацювання джерел, пов'язаних з певною темою і написання реферату або доповіді;
- робота, де студенти вчать бути відповідальними та розвивати свої творчі здібності;
- обов'язкова складова частина навчального процесу у виші;
- робота студента у вільний від навчання час над проектами;
- виконання певного завдання без допомоги викладача, наприклад, домашнього завдання;
- науково-пошукова робота, яку здійснюють студенти протягом навчання;
- певна робота, яку студенти виконують самостійно, і яка повинна оцінюватися;
- засіб набирання додаткової кількості балів;
- засіб поглиблення власних знань;
- засіб контролю знань студентів;
- завдання, котрі студенти виконують за своїм бажанням;

- робота, на яку витрачено багато часу, але яка не завжди оцінена об'єктивно;
- читання художньої літератури;
- гнітюча робота, спрямована на пошук інформації для самостійного опрацювання (наприклад, зарубіжна література, суспільні науки) для написання банальних рефератів, на котру катастрофічно не вистачає часу, і яка не є ефективною;
- організація змагань, концертів, свят, дозвілля студентів.

Як же відбувається організація СРС на 1-2 курсах кафедри англійської мови та методики викладання ?

На 1 курсі пропонуються до самостійного виконання такі завдання: лабораторні роботи з практики мови, лексико-граматичні вправи, газетні матеріали та читання уривку англійської прози, причому, останнє завдання для частини з них є дуже важким видом роботи, оскільки їм бракує достатньої мовної підготовки і досвіду такої роботи.

На 2 курсі до позааудиторної самостійної роботи слід віднести виконання студентами лексико-граматичних вправ, котрі містяться в базових підручниках з практики мови та граматики; лабораторних робіт з практики мови та граматики; читання уривку художнього твору і виконання певної кількості завдань усно та письмово, котрі пропонуються до кожного уривку; читання художнього твору в оригіналі з виписуванням незнайомих слів для збагачення словникового запасу та написанням анотації і характеристики головного героя; підготовка проектів з практики мови по завершенню вивчення теми; завдання продумати вдома і запропонувати на занятті з практики мови або домашнього читання цікаву проблему для обговорення і бути готовим провести дискусію з цього питання. На заняттях студентам пропонуються такі види самостійної роботи, як виконання вправ у парах або індивідуально з наступною перевіркою; обговорення певних тематичних питань у парах, в малих групах (на заняттях з практики мови, домашнього читання); написання контрольних робіт (словниковий диктант, тест на засвоєння студентами ЛО по картках до кожного уроку, диктант-переклад, переклад уривку художнього твору з англійської мови на українську, реферування уривку художнього твору, тест на розпізнавання граматичних форм); індивідуальна робота над помилками після написання тестів; виконання індивідуальних завдань студентами, котрі роблять типові помилки; переписування однієї сторінки англійського тексту для покращення правопису (для невстигаючих студентів). Окрім цього, зі спецкурсу з англійської мови "Профорієнтаційний аспект навчання усного та писемного мовлення" студентам пропонується для самостійного опрацювання матеріал з шкільних підручників, посібника "Reading and Speaking English" Жилко

Н.М. та Панової Л.С., навчально-методичного посібника "Використання газетних матеріалів на заняттях з англійської мови" Грицай А.М. з тим, щоб вони підготувались до проведення фрагменту уроку. Із розмов зі студентами можна зрозуміти, що вони дуже серйозно сприймають ці завдання і сумлінно готуються, щоб продемонструвати свої вчительські якості. Студенти обох курсів також мають можливість відвідувати відеоклуб, а другокурсники – факультатив з англійської мови для поглиблення своїх знань.

Ми вважаємо, що самостійна робота студента є важливою і має мати місце у навчальному процесі у виші. 133 студенти із 137 опитаних міркують так само, і ось яким чином вони мотивують важливість СРС для себе:

Ї у ході перевірки викладачем виконаної ними роботи вони усвідомлюють, що потрібно доопрацювати, на що слід звернути увагу;

Ї СР важлива для тих, хто хоче досягнути успіху;

Ї СР є невід'ємною і обов'язковою частиною навчального процесу;

Ї СР потрібна для саморозвитку, самоорганізації і буде корисною у майбутній професії вчителя;

Ї СР допомагає краще запам'ятати матеріал;

Ї СР виховує відповідальність студента;

Ї СР доповнює та поглиблює знання, отримані на занятті;

Ї у процесі СР студенти набувають навичок пошуку, аналізу та опрацювання інформації;

Ї СР дає студентам можливість залучитись до науково-пошукової діяльності;

Ї СР це 50% успіху;

Ї СР це ключовий аспект навчання у виші.

Тільки 4 студенти вважають, що СРС не є важливою і потрібною ні для вузу, ні для них.

Безумовно, виконання позааудиторної самостійної роботи вимагає певної кількості часу. Студенти відповіли в опитуванні, що загалом вони витрачають 5-6 годин на виконання різного роду завдань щодня. Мінімальна та максимальна кількість часу відповідно склали 1.5 години та 10 годин. Четверта частина опитаних відповіли "багато часу" та "дуже багато часу", не конкретизуючи, скільки саме. Переважна більшість студентів витрачає майже весь свій вільний час на пошук потрібних матеріалів та виконання завдань. Це дуже втомлює їх, вони майже не відпочивають. Деякі студенти зазначили з жалем, що на підготовку фахових дисциплін йде значно менше часу, ніж на підготовку нефархових дисциплін. Гадаємо, що

кожному викладачу потрібно розумно та доцільно дозувати матеріал для самостійного опрацювання, не забуваючи, що у студентів є ще багато інших предметів, і пам'ятати про те, що у студентів має бути вільний час. Можливо, тоді вони будуть залишатися після третьої пари, щоб подивитися фільм у відеоклубі, поцікавитися, що запропонують викладачі на факультативі з англійської мови або зайнятися громадською роботою.

Чи є ефективною СРС? 95 студентів, що складає 69 % респондентів вважають, що вона безсумнівно є ефективною. 41 студент (33 %) вважають, що вона не є ефективною, частково ефективною, або може бути ефективною за умов, якщо:

- вона перевіряється викладачем, бо інакше це даремно витрачений час;
- студент дійсно має бажання працювати над собою;
- студенту цікавий цей вид роботи;
- студент має достатньо часу;
- об'єм роботи невеликий;
- можна перевірити себе за допомогою ключів та усвідомити свої помилки.

До цієї ж групи респондентів належать студенти, котрі зізнались, що самотужки працювати над іноземними мови для них нереально, тому що вони не розуміють нічого, якщо поруч нема викладача, котрий пояснив би їм якісь речі. На жаль, цей відсоток студентів росте в силу недостатньої ґрунтовної шкільної підготовки, невміння організувати себе та небажання вчитися. Для багатьох студентів дуже важким є завдання підготуватись до заняття з домашнього читання (у деяких з них на читання тільки однієї сторінки роману йде 1,5–2 години). Помножимо цю цифру десь у середньому на 17 сторінок, додамо ще час на виконання завдань до кожної частини роману, і не будемо дивуватися, коли студенти підготували домашнє читання неякісно, не зовсім так, як би нам хотілося. Цього року на засіданнях кафедри ми вже не піднімаємо питання, скільки балів зарахувати тим студентам, котрі прочитали 2 книги для індивідуального читання замість однієї за один семестр, тому що більшість з них ледве можуть прочитати одну через брак часу, а для частини студентів ця процедура взагалі непосильна через брак знань. Так, у першому семестрі поточного навчального року 24 другокурсника не прочитали самотужки жодної англійської книжки.

З методичної точки зору ефективною СРС може стати за умов:

- високої мотивації студентів;
- відповідальності студентів за результати власної діяльності;
- індивідуальної постановки цілей СР;
- вироблення власних шляхів СР;

- регулярності СР;
- контролю виконання СР з боку викладача.

Із зазначених вище 6 умов у багатьох випадках діє лише остання: готовність викладача проконтролювати виконану студентами роботу, про яку вони інколи забувають, або без нашого нагадування не виконують.

Ми поцікавились, що могли б запропонувати студенти, щоб покращити організацію СР. 15 студентів (11%) не мають ніяких ідей щодо цього питання. Решта (122 студенти) висунули такі пропозиції:

- краще забезпечити їх літературою (література не повинна бути дефіцитом);
- викладачі повинні пропонувати більш цікаві, креативні завдання для СР;
- завжди оцінювати виконану роботу для заохочення студентів;
- зменшити кількість домашніх завдань;
- кожен студент повинен мати потребу, бажання і мету самостійно працювати;
- заохочувати ініціативних студентів;
- виділяти більше часу на СР на заняттях;
- студентам потрібно складати графік роботи для себе, планувати роботу та правильно навчитися розподіляти час;
- викладачі мають пропонувати більше завдань на заняттях для опрацювання у малих групах;
- збільшити кількість годин з фахових дисциплін;
- збалансувати розклад занять (в один день не повинно бути 2 семінари);
- не вимагати від студентів готувати до одного семінару 3-4 твори по 200 сторінок.

Література

1. Гамаюнов К.К. Самостоятельная работа студентов. Методические рекомендации преподавателям. – Л., 1988.
2. Громкова М.Т. Педагогика образования взрослых. – М., 1995.
3. Розман Г. Организация самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 1998. – № 1.
4. Фаустова Э.Н. Студент нового времени: социокультурный профиль. – М., 2004.
5. Чернов Е.Д. Совершенствование самостоятельной работы студентов // Высшее образование в России. 1994. – № 4.
6. Щеглова О.Н. Роль и место самостоятельной контрольной работы в новой парадигме образования // Иностранные языки в школе. 2007. – № 8.

7. Юшко Г.Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения: Автореферат диссертации канд.пед.наук. – Ростов-на-Дону, 2001.

**ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ
З КУРСУ АНГЛО-НІМЕЦЬКОГО ВІДДІЛЕННЯ ПРИ
ВИКОРИСТАННІ "МЕТОДИЧНИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ДО
ВСТУПНОГО ФОНЕТИЧНОГО КУРСУ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ"
НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ
ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Євтушик Л.П., Заєць Г.Д.

У статті розглянуто проблему формування фонетичної компетенції під час вивчення вступного фонетичного курсу студентами, які опановують німецьку мову як другу спеціальність.

Ключові слова: вступний фонетичний курс, фонетична компетенція, корекція помилок.

В статье рассматривается проблема формирования фонетической компетенции во вступительном фонетическом курсе у студентов, которые овладевают немецким языком как второй специальностью.

Ключевые слова: вступительный фонетический курс, фонетическая компетенция, коррекция ошибок.

The article deals with the problem of forming phonetics competence in the introductory phonetics course for students who study German as their second specialty.

Key words: introductory phonetics course, phonetics competence, error correction.

Щоб успішно оволодіти мовою, потрібно володіти певними знаннями, зокрема і фонетичними, які є вихідним пунктом для решти знань: лексичних, граматичних, орфографічних. Нагадаємо, що під фонетичними знаннями розуміють відображення звукових явищ різних рівнів, що існують в іноземній мові – звука / фонема, слова і речення, правильне співвідношення між графемою та фонемою, а також транскрипційних знаків. [1, 150]

На початковому етапі студенти повинні володіти практично-мовленнєвими знаннями про:

1. акустичні особливості звуків німецької мови. Наприклад, студенти повинні розрізняти голосні звуки різної якості [e] – [ɛ] – [ə];
2. оглушення дзвінких приголосних в кінці слова або складу;
3. придихання глухих зімкнено-проривних звуків [p] [t] [k];

4. вимову голосних звуків у ненаголошеній позиції;
5. про положення губ при вимові звуків [ø:] [y:];
6. про положення органів мовлення при вимові звука-видиха [h] та вібранта [r];
7. особливості німецької інтонації.

До фонетичних знань відносяться і знання про зв'язок написання з вимовою. Усвідомлення цього зв'язку є передумовою того, що студенти зможуть у гарному темпі і правильно читати незнайомі тексти. Важливим є і знання транскрипційних знаків, хоча у німецькій мові не такі великі розбіжності між вимовою та написанням, як в англійській.

Процес навчання вимові великою мірою залежить від викладача, оскільки студенти сприймають його мовлення як взірцеве [7, 42]. Тому дуже важливо пропонувати студентам інші аудіоматеріали із зразками різних видів мовлення: чоловічого, жіночого, дитячого, але вимова диктора повинна відповідати нормам літературної вимови. Це сприяє вдосконаленню навичок аудіювання. Рецептивне сприйняття міцно пов'язане з продуктивним "самовираженням". Мовленнєва реалізація дає можливість проконтролювати, наскільки добре засвоєне фонетичне явище і як воно враховується під час мовленнєвого акту, а також встановити, яким чином слід працювати над корекцією мовленнєвих помилок.

Фонетичні знання слід перетворити у навички, і тому фонетичні вправи слід складати так, щоб досягався ефект автоматизації. Результативними формами для досягнення цієї мети є проговорювання – індивідуальне та групове.

Виправлення фонетичних помилок здійснюється з урахуванням умов, при яких вони виникають. У фонетичних вправах необхідно виправляти кожну помилку, виходячи із знань певних правил. На фонетичні помилки слід звертати увагу і при виконанні лексичних чи граматичних вправ, хоча, щоб не порушувати комунікативну ситуацію, доцільно виправляти лише ті помилки, що викликають порушення змісту.

Якщо помилки повторюються, слід пропонувати студентам систематичні вправи. Серед методистів не існує єдиної думки щодо того, як саме потрібно виправляти помилки. Одні (наприклад, П.Наумов), вважають, що помилки потрібно виправляти відразу, інші (наприклад, Г.А.Китайгородська [4]), що не потрібно перебивати студента, а на помилку звертати увагу лише по завершенні мовленнєвого акту.

Існує навіть думка (В.М. Мещерякова, автор "Эффективного курса английского языка для детей I LOVE ENGLISH"), що на початковому етапі на помилки взагалі не слід звертати увагу, пояснюючи це тим, що початківцям передусім потрібно перебороти мовний бар'єр, а виправлення помилок

породжує почуття невпевненості. Ми дотримуємось золоті середини і вважаємо, що на початковому етапі слід виправляти кожну фонетичну помилку, але обов'язково в такій формі, коли студент за допомогою викладача приходиться до свідомого і самостійного виправлення своєї помилки.

Принцип свідомого навчання відіграє важливу роль у формуванні фонетичних знань, умінь, навичок. Особливо важливим він є на етапі самостійного вдосконалення студентами сформованих умінь в індивідуальному режимі при виконанні домашніх завдань з використанням аудіозаписів.

Навчання німецької мови на другому курсі англо-німецького відділення починається з вступного фонетичного курсу, мета якого – створити міцну фонетичну базу, необхідну для формування всіх видів мовленнєвої діяльності. На цьому етапі відбувається формування слухо-вимовних та ритміко-інтонаційних навичок, які включають фонематичний слух, що дозволяє правильно розпізнавати фонетичні явища, та чітку артикуляцію, без якої неможливий процес комунікації.

Диференційний підхід до формування фонетичних навичок передбачає засвоєння звуків та інтонаційних моделей не ізольовано, а в мовленнєвих моделях. На початковому етапі доцільно виділити фонетичне явище із мовленнєвого контексту, звернути увагу студентів на артикуляційні особливості. Оскільки в основі формування фонетичних навичок лежить аналітично-імітаційний підхід [3], то перед етапом імітації звуків студентами слід познайомити їх з правилами артикуляції, особливо, коли вимова звука відрізняється від його вимови у рідній мові. Важливим є і графічне та транскрипційне позначення звука. Воно сприяє встановленню зв'язку між графемою та фонемою. Наступний крок – чітка демонстрація зразка модератором та імітація його студентами.

Перетворення фонетичних знань у навички відбувається з допомогою акустичних та артикуляційних вправ. Формування слухових навичок відбувається, зокрема, коли студенти диференціюють фонетичне явище у контексті. Вимовні навички закріплюються шляхом індивідуального та хорového проговорювання зразків.

Подальше закріплення вивченого фонетичного явища відбувається в контексті, де фонетичні одиниці виявляють свою комунікативну функцію. Такі типи текстів як прислів'я, скоромовки, короткі римовані тексти не тільки допомагають довести слухо-вимовні та ритміко-інтонаційні навички до рівня глибокого автоматизму, але й пояснити та активізувати деякі граматичні явища, розширити та збагатити словниковий запас, стимулювати мовленнєву діяльність студентів.

Таким чином, процес навчання вимови повинен базуватися на дидактичних етапах пояснення, закріплення, автоматизації, систематизації,

вживання і контролю. Результатом роботи над фонетичними навичками є вміння студентів коректно і в природному темпі читати різні типи текстів, розуміти іншомовне мовлення в різних ситуаціях, в умовах спілкування на іноземній мові не замислюватись над правильністю вимови, концентруючись лише на змісті. Методичні рекомендації містять різножанрові аутентичні тексти різного рівня складності (діалоги, інтерв'ю, вірші, короткі тексти), записані на цифрових носіях. Аудиторна, самостійна та індивідуальна робота над ними і сприятиме вирішенню цих завдань.

Грунтуючись на умовному поділі змісту навчання на зміст предмету навчання та зміст процесу навчання, ми звертаємось насамперед до змісту предмету навчання, який реалізується у відповідних мінімумах: тематичному, комунікативному та мовному. Тематичний мінімум включає такі теми: "Знайомство", "Заняття з німецької мови", "Дозвілля", "Відпустка. Подорожі", "Місто в Німеччині", а також підтеми до них. Одним із компонентів тематичного мінімуму є текстовий матеріал, який слугує для подачі нового фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу, а також для формування компетенції в читанні та аудіюванні. До комунікативного мінімуму входять типові ситуації, вербалізовані комунікативні наміри. Мовний мінімум складається із фонетичного, граматичного та лексичного мінімумів.

Для роботи над особливостями вимови голосних і приголосних у мовленнєвому потоці використовуються німецькі скоромовки, прислів'я, приказки, вірші, пісні у виконанні носіїв мови, що є аутентичними зразками іншомовного мовлення. У методиці вправи з фонетики звичайно поділяють на вправи на слухання та вправи на відтворення. [5] Вправи на слухання необхідні, оскільки вони сприяють формуванню важливих ланок механізмів аудіювання і на них ґрунтуються фонетичні навички говоріння і читання. У "Методичних рекомендаціях до вступного фонетичного курсу" пропонуються вправи на розрізнення слів із новим звуком, на протиставлення звуків за їх диференційними ознаками: довгота – короткість, лабіалізованість – нелабіалізованість, голосні переднього ряду – голосні заднього ряду, дзвінкий приголосний – глухий приголосний, а також вправи на інтонування речень. Так, наприклад, розрізняючи звуки [ø:] та [œ], студенти вправляються у вимові міст Köln, Köpenick, Röhn, Völklingen, Oelsnitz, Wörlitz, розповідають про їх визначні місця за допомогою опори, вживаючи їх у реченнях типу: "Der Kölner Dom ist wunderschön." Ілюстрацією вправ на інтонування речень є вірш "Wer bin ich?" із наступною постановкою завдання до нього: "Hören Sie und intonieren Sie das Gedicht. Lernen Sie das Gedicht!" "Wer bin ich? Wer bin ich denn? Bin ich...? Oder bin ich...? Bin ich vielleicht ...? Ach was – ICH BIN." Студенти не лише вправляються у вимові

звуків [ç], [e:], [ʰi], напівдзвінкого [b], а також в інтонуванні питальних та розповідних речень.

Серед вправ на відтворення переважають фонетичні вправи, при виконанні яких студенти повинні промовляти слова, словосполучення та речення у контексті бесіди з викладачем або один з одним. Викладач подає студентові зразок, котрий має комунікативне навантаження, тобто його функція як зразка завуальована, водночас з'являється відчуття спілкування, що сприяє кращому засвоєнню звуків. Наприклад: після того як студенти вивчили алфавіт, в ситуаціях знайомства вони називають по літерах своє ім'я, електронну адресу та місце проживання. Складний для вимови звук [ç] тренується у бесідах про погоду, оскільки він часто вимовляється в кінці прикметників на позначення різних природних явищ: windig, sonnig, feucht.

Ми вважаємо доцільним уже на початковому етапі навчання німецької мови використовуватися невеликі за об'ємом пісні. Вони не тільки розвивають навички вимови та сприяють вдосконаленню навичок аудіювання, зміст текстів пісень сприяє також розширенню активного словникового запасу. Пісні забезпечують тренування у використанні граматичних явищ, механічної пам'яті. Вони допомагають створенню сприятливої атмосфери спілкування на занятті, здійснюють синтез раціональної та емоційної інформації, наближуючи особистість до іншого ментального простору. [6, 7] Їх можна використовувати в якості додаткового матеріалу на занятті, організовуючи різні види роботи: прослуховування, читання, інсценування, ілюстрування та ін. Пропонуючи студентам пісню "Ich komme aus Bonn", викладач звертає їхню увагу на те, що німецькій мові притаманна прогресивна асиміляція за глухістю (Und du? Was machst du? Und Sie?), яка в українській мові є швидше винятком, ніж закономірністю. З пісні студенти також дізнаються про дозвілля жителів німецькомовних країн, їх менталітет, розповідають про свої улюблені заняття та дискутують про те, що є типово українським.

Завдяки вправам із завданням: "Ergänzen Sie die Interviews, dann lesen Sie vor und vergleichen Sie", "Ein Reporter fragt. Was antwortet Stefan?", або "Was fehlt denn da?" відбувається також формування навичок письма. В якості текстів для аудіювання та читання було включено відібраний нами за критерієм фонетичної доцільності аутентичний матеріал, який представлений діалогами, листами, піснями, інтерв'ю. У кінці вступного фонетичного курсу студентам пропонуються відеоматеріали із завданнями: "Ergänzen Sie die fehlenden Wörter! Ordnen Sie! Was passt zusammen?", а також пропонуються посилання на сайти в Інтернеті для самостійного пошуку та презентації матеріалів у групі.

Поряд з формуванням фонетичних навичок, текстовий матеріал вправ сприяє успішному засвоєнню студентами граматичних тем, не виходячи за рамки комунікації. Так, у бесідах про розклад уроків звертається увага студентів на вживання нульового артикля з назвами навчальних предметів, а обговорюючи свій розклад, студенти звертають увагу на місце присудка при непрямому порядку слів у реченнях типу: "Am Montag habe ich...". Проговорюючи міні-діалоги, типу "Was hast du in deinem Mäppchen?/ Hast du in deiner Schultasche...?" " In meinem Mäppchen habe ich ein/e/n...", студенти не тільки вчать правильно інтонувати питальні речення різного типу, але й запам'ятовують правила вживання артикля після haben, es gibt. Крім того, тренується вживання іменників всіх родів в Akkusativ.

Досвід роботи показує, що студенти англійського відділення часто порушують рамкову конструкцію, що є основою німецького речення. Аудитивні та мовленнєві вправи до теми "Погода", що є підтемою модуля "Відпустка. Подорожі", спрямовані на формування навичок вживання цієї структури в реченнях зі складеним іменним присудком: "In Berlin ist es heute sonnig". На цьому прикладі студентам пояснюється і будова безособового речення. Крім того, продовжується робота над правилами вживання артикля, зокрема з географічними назвами. Ми вважаємо за доцільне розпочати вивчення прийменників з подвійним керуванням in, an, auf саме на цьому лексичному матеріалі: "Wohin willst/ möchtest du in Urlaub reisen?" " Ich möchte in/ an/ auf...reisen". Щоправда, слід обмежитись лише вживанням цих прийменників з іменниками в Akkusativ.

Отже, проблема інтегрованого формування фонетичної компетенції студентів займає важливе місце у змісті сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя з другої спеціальності "німецька мова". Розуміння проблем навчання фонетичного матеріалу, знання основних типів усталених помилок дають викладачеві можливість запобігати появі таких помилок і зосереджувати увагу на їх корекції. Перспективою подальших досліджень у цій галузі є розробка системи вправ, спрямованих на автоматизацію фонетичних навичок в основному курсі.

Література

1. Бухбиндер В.А., Штраус В Основы методики преподавания иностранных языков К., Вища школа, 1986, 336 с.
2. Загально-європейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Казюлина К.С. Формирование фонетических навыков учащихся на начальном этапе обучения [Электронный ресурс] – Электрон. текстовые

данные (39 кб.). – М.: Первое сентября, 2008. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/410326/>

4. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1982. – 140 с.

5. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.

6. Методичні рекомендації до вступного фонетичного курсу німецької мови для студентів 3-го курсу англо-німецького відділення / [укл.: Л. П. Євтушик, Г. Д. Заєць, А. С. Сальніков]. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2011. – 103 с.

7. Blell, G. Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht/ G.Blell, K. Hellwig. – Frankfurt/M: Peter Lang, 1996. – 246 S.

8. Dieling H., Hitschfeld U. Phonetik lehren und lernen. – München: Goethe-Institut, 1995. – 199 S.

УДК 378:316,46

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США

Бабак Т.В.

У статті розглянуто організацію навчального процесу у вузах США, охарактеризовано існуючі типи вищих навчальних закладів та рівні вищої освіти.

Ключові слова: типи вищих навчальних закладів, рівні освіти, система кредитів, середній бал.

В статье рассмотрена организация учебного процесса в вузах США, охарактеризованы существующие типы высших учебных заведений и уровни высшего образования.

Ключевые слова: типы высших учебных заведений, уровни образования, система кредитов, средний балл.

This article deals with educational process in the American universities, describes the types and levels of higher education institutes.

Key words: types of institutes of higher education, educational levels, "credit system", grade point average.

Наприкінці ХХ століття США перетворилися на державу, багато в чому диктуючу правила гри на ринку освітніх послуг. Надзвичайні успіхи американської вищої школи, її рекордні показники, створюють ілюзорні подання про те, що пряме копіювання структури, рівнів освіти, методик, освітніх технологій та інших атрибутів, властивих вищій школі США, дозволить не тільки повторити її досягнення, але й домогтися суттєвого просування уперед.

У сучасному світі Україна вступає в ринкові відносини не лише в економіці, а й в освіті. Так, Україна стала учасником Болонського процесу, що охопив усю Європу й розглядається як протиположність американській освіті, чий фахівців цінують в усьому світі. Отже, для розуміння існуючих протиріч варто вивчати, знати та спиратися як на європейський так і на американський досвід [5].

У цій статті ми маємо на меті розглянути організацію навчального процесу в американських університетах та пов'язані з ним поняття, а саме типи вищих навчальних закладів, рівні освіти, система кредитів, середній бал.

Аналіз досліджень зарубіжного досвіду в Україні дозволяє виділити такі напрями: моніторинг якості освіти – О.Байназарова, О.Локшина, О.Ляшенко, А.Сбруева; використання багатобальної шкали оцінювання знань, умінь, навичок – В.Беспалько, М.Єрецький, В.Козаков; теоретичні підходи до оцінювання знань студентів, їх розробка і вдосконалення – Л.Артемчук, І.Булах, Г.Костюк, В.Кремень, І.Кулібаба, Л.Одерій, Є.Перовський; контроль і оцінювання знань студентів – І.Зварич; метод тестування в освіті – Н.Чорна.

В результаті нашого дослідження вищої освіти США було встановлено, що вища освіта має більш популярну назву – післясередня освіта (postsecondary).

Американські навчальні заклади на даному етапі різняться залежно від штату з урахуванням децентралізованої підтримки й управління з боку місцевих громад або приватних засновників. 2819 закладів пропонують навчання з отриманням ступеня бакалавра і вище; 2657 закладів реалізують програми нищого рівня, а саме молодшого спеціаліста; 4927 закладів пропонують дворічні програми без отримання ступеня.

Вищі навчальні заклади класифікуються за такими категоріями:

- Дослідницькі університети – пропонують комплексні дослідницькі програми з великої кількості дисциплін. Надається ступінь доктора науково-наукового дослідника.
- Університети, які мають докторські програми підготовки – пропонують комплексні навчальні та науково-дослідницькі програми з кількості

дисциплін, менший ніж в дослідницьких закладах. Надається ступінь доктора філософії.

- Університети і коледжі з комплексною програмою підготовки магістрів – пропонують програми з академічного і професійного навчання. Надається ступінь бакалавра, магістра. Ступінь магістра має різні категорії – магістр наук, магістр гуманітарних наук тощо.

- Коледжі – пропонують програми з академічного і професійного навчання з наданням ступеня не вище рівня бакалавра.

- Коледжі для підготовки молодших спеціалістів – пропонують програми з академічного та професійного навчання.

- Заклади професійного та спеціалізованого навчання – пропонують програми з однієї або декількох дисциплін чи спеціалізацій, яких недостатньо для отримання повного наукового ступеня. Ці заклади пропонують навчання з предметів, які відсутні у програмах інших вузів, але в яких є потреба у студентів та науковців, або професійних закладів. Наприклад, інженерні, медичні, зокрема стоматологічні, правові, мистецькі й теологічні заклади.

- Середні професійно-технічні заклади – пропонують короткі (менше двох років) програми з професійного навчання без присвоєння наукового ступеня, але з можливістю врахування результатів у подальшому отриманні сертифіката/диплома [9].

За наявності великої різноманітності вищих навчальних закладів у США відмічаємо існування різних кваліфікацій, дипломів і сертифікатів, які присуджуються після завершення програм. Загалом виділяємо три рівні вищої освіти.

Першим є рівень підготовки бакалаврів, який триває найчастіше чотири роки (окрім медицини, права і деяких інших спеціальностей). Поширений поділ цього часу на дві половини, коли у першій викладаються загальні дисципліни, з яких менше 50% стосується майбутньої спеціалізації, а у другій таких предметів уже більше половини. Дипломи (Bachelor's Degree) цього рівня за змістом є переважно академічними кваліфікаціями і представлені дипломами бакалавра мистецтв або наук. Лише невелика частина програм першого рівня акцентується на підготовці випускників до ефективної роботи на певному робочому місці (надає професійну кваліфікацію). При цьому чимало вищих навчальних закладів з програмами другого рівня зацікавлені у студентах, які мають загальну підготовку і відповідний диплом.

Програми другого рівня тривають 1-2 роки та завершуються присудженням диплома магістра (Master Degree). Вимоги для його отримання досить різноманітні: виконання дослідження, складання іспиту з іноземної

мови, засвідчення вміння використовувати комп'ютери й бази даних, нарешті, просто випускні екзамени.

Третім рівнем є аспірантура і підготовка докторської дисертації, що вимагає 3-5 років після отримання диплома магістра. Поточні вимоги залежать від царини студій: наукова робота і захист написаної на її матеріалах дисертації, загальні чи фахові екзамени тощо. Останні складаються переважно впродовж перших двох років докторських студій. Як правило, після завершення третього рівня вищої освіти присвоюється звання доктора філософії (PhD), що є вищим академічним званням у США [4].

Як показало дослідження, в США не існує точного планового прийому та випуску фахівців у масштабі країни. При вступі до вузів США не потрібно здавати вступні вузівські іспити, але необхідні результати складання загальнонаціонального тесту SAT (Scholastic Aptitude Test) – понад 700 балів, через який проходять всі випускники шкіл США, або ACT (American College Test), а також обов'язковий тест для всіх іноземних студентів TOEFL (Test of English As a Foreign Language) – понад 500 балів. Кожен ВНЗ самостійно встановлює прохідний бал. Атестація випускників шкіл проводиться у спеціальних центрах по проведенню національних тестів і результати реєструються в загальнонаціональному реєстрі. Крім цього, процедура зарахування до ВНЗ США передбачає заповнення безлічі анкет та форм, які дозволяють зібрати повну інформацію про майбутнього студента [3].

Рішення про зарахування абітурієнтів приймає спеціальна приймальна комісія факультету. Критерії, а саме кількість вакантних місць, конкурс, розмір фінансової допомоги тощо, що впливають на рішення про прийом міняються щороку [6].

В університети США приймаються особи будь-якого віку і тому термін навчання не обмежений. Також дозволяється в будь-який момент перервати навчання і продовжити його через кілька років [7].

Після вступу до ВНЗ потрібно обрати спеціалізацію. На веб-сайті Стенфордського університету можна прочитати: "Спеціалізація – це сфера знань, яку Ви збираєтесь поглибити під час проходження базового чотирирічного курсу навчання. Ваш вибір визначає, який предмет займатиме значну частину Вашого навчального часу й сил. Коли Ви опануєте всі необхідні курси з вибраної спеціалізації і виконаєте загальні вимоги університету, Вам присвоять ступінь бакалавра. Ваша спеціалізація дозволить Вам розвивати навички та вміння й виявити здібності в розумінні предмета від його найелементарнішого рівня до найскладнішого. Вибір спеціалізації – це Ваше особисте рішення."

Вибір спеціалізації – це те саме, що й укладення контракту між університетом і студентом про те, що студент зобов’язується пройти певний курс навчання, який складається із загальних вимог навчання (тобто вимог університету) та вимог навчальної спеціалізації. Іншими словами, програма навчання в університеті складатиметься не лише з курсів, що входять до основної спеціалізації. Насправді, загальноосвітні предмети чи предмети за вибором, тобто предмети, які студент сам вибирає із запропонованих курсів як за спеціалізацією, так і за іншими напрямками, можуть становити до 50-60% усіх навчальних дисциплін, які слід опанувати. Вивчення загально-обов’язкових предметів існує в усіх навчальних закладах. Американська система базової освіти своїми коріннями сягає традицій гуманітарної освіти, і загальноосвітнім дисциплінам надається велике значення. Мета будь-якої чотирирічної базової освіти для отримання ступеня бакалавра – навчити студентів критично мислити, самостійно вчитися й здобувати знання в певній галузі.

У багатьох закладах студенти можуть обрати не лише основну, а й другу спеціалізацію. Друга спеціалізація, зазвичай, тісно пов’язана з основною: наприклад, англійська мова може бути основною, а театральне мистецтво – другою спеціалізацією студента або, скажімо, історія – основна, а політологія – друга спеціалізація чи навпаки. В американських університетах студенти у тісній співпраці з куратором-академічним радником можуть розробити індивідуальну програму спеціалізації. Спеціалізації можуть бути взаємопов’язаними, наприклад, як дві суспільні науки – історія й соціологія, або можуть бути зовсім різними – скажімо, біологія і література.

Деякі студенти вступають до коледжу, точно визначившись із предметом вивчення, інші тільки думають, що визначилися, а деякі не мають жодного уявлення, що ж вибрати. Більшість із них змінить спеціалізацію, принаймні хоч раз. Але все таки студентам виділяють обмежений час на вибір спеціалізації, оскільки більшість програм навчання розраховані на чотири роки і 120 залікових балів ("кредитів"). Часто вони мають два роки на те, щоб визначитися з вибором і встигнути своєчасно завершити навчання [1].

Слід також відмітити, що навчальний рік складається з двох семестрів тривалістю по 15 тижнів кожен, починається у серпні або вересні і триває до травня або червня; як правило, у грудні або січні є короткі зимові канікули. Розпорядок канікул визначається кожним навчальним закладом по-своєму [4].

Серед інших поширених систем навчального року можна назвати триместри, коли навчальний рік ділиться на три рівних періоди по 10-12 тижнів кожен, і "квартальну" систему, коли рік ділиться на чотири рівні

періоди по 10 тижнів кожен. Для навчання на стаціонарі студент мусить відвідувати заняття хоча б три з чотирьох чвертей.

Слід відмітити, що кожен студент навчається за індивідуальною програмою і відвідує лекції на свій вибір.

Для отримання ступеня бакалавра у більшості випадків треба набрати 120 залікових балів ("кредитів") (180, якщо коледж працює за "квартальною" системою). Поняття "кредит-час" в американських університетах пов'язане з кількістю тижневого академічного навантаження по кожному предмету. Так, якщо у навчальному плані передбачено 3 години на тиждень занять в аудиторії з викладачем, то цьому предмету відповідає 3 кредита.

Наприклад, Маргарет Шацман зі Служби оцінювання освіти в Мілуокі, штат Вісконсин, пропонує такий опис системи "кредитів":

Студенти стаціонару, як правило, мають отримати не менше 15 "кредитів" за семестр, тобто 30 "кредитів" за рік.

Перший рік навчання: від 1 до 30 "кредитів".

Другий рік навчання: від 31 до 60 "кредитів".

Третій рік навчання: від 61 до 90 "кредитів".

Четвертий рік навчання: від 91 до 120 "кредитів".

Розглянемо теоретичний курс. Один "кредит" дорівнює 30 хвилинам навчального часу (на занятті) в тиждень протягом одного семестру (15 тижнів). Більша частина теоретичних курсів базового рівня еквівалентна 3 або 4 "кредитам" кожен. Таким чином, щоб отримати зарахування "трикредитного курсу", студент повинен проводити на заняттях по 50 хвилин тричі на тиждень. У більшості студентів базового рівня в кожному семестрі по 5 курсів, тому в загальній сумі вони набирають 15 "кредитів" за семестр. Таким чином, студенти проводять близько 15 годин на тиждень на заняттях. Крім часу, проведеного в аудиторії, додатковий час витрачається на підготовку, в тому числі на читання, виконання домашніх завдань, заняття у бібліотеці й на підготовку до опитування та контрольних робіт.

Якщо подивитися на лабораторний курс, практичний курс і заняття в студії (виконавське мистецтво, малювання, живопис і т. ін.), то один "кредит" прирівнюється до двох-чотирьох 50-хвилинних занять в аудиторії на тиждень протягом одного семестру. Іншими словами, на заняттях з лабораторного чи практичного курсу або на заняттях у студії студенти проводитимуть на тиждень у 2-4 рази більше часу в аудиторії, ніж на заняттях з теоретичного курсу. Підготовка поза аудиторією при цьому мінімальна або зовсім не вимагається. Наприклад, для засвоєння лабораторного курсу, за який студент отримує два "кредити", необхідно буде проводити в лабораторії, як мінімум, двічі на тиждень по два 50-хвилинних періоди [1].

Послідовного переведення студентів з курсу на курс в американській системі вищої освіти не існує. Виконання навчальної програми підтверджується накопичуванням кредитних часів та балів за ці часи. Навчання може тривати, по суті, необмежений термін або для талановитих студентів скорочуватися до 2-3 років. За результатами підсумкового іспиту з курсу в електронну залікову книжку (transcript) заносять оцінки та показники якості підготовки за кредитними годинами. Враховується також кількість спроб складання іспиту [2].

В американській вищій освіті здійснюється постійний контроль за самостійною роботою студента, а оцінка носить накопичувальний характер, відображаючи роботу студента протягом усього періоду навчання.

Успішність оцінюється за результатами іспитів, тестів, проєктів, презентацій, домашніх робіт і т.д. Іспити та заліки можна перездавати кілька разів (відрахуванню американські студенти не підлягають) [7].

Як і скрізь, тут присутній елемент суб'єктивізму. Якщо студент не згоден з оцінкою, то він може її оскаржити. Кожен професор має спеціальні години прийому (office hours), в які він зобов'язаний прийняти всіх студентів що прийдуть до нього. Однак, багато студентів вважають, що краще спілкуватися з професорами по електронній пошті – так набагато швидше і ефективніше. Викладачі теж активно використовують e-mail для розсилки додаткових матеріалів (handouts) і нагадування студентам про терміни подання (deadline) тих чи інших робіт. В Америці дуже важливо здавати всі роботи вчасно. Робота, яка здана із запізненням, або не буде прийнята зовсім, або буде оцінена значно нижче.

Через інтернет студенти реєструються на курси, оплачують своє навчання. Багато професорів розміщують свої лекції на університетському сайті. Доступ до них мають лише ті студенти, хто зареєструвався на відповідний курс. Оцінки робіт та іспитів, що були виконані, також повідомляються студентам через інтернет. Самі ж роботи розміщуються в електронній поштової скриньці (mail-box) студента, або ж, як і раніше роздаються перед початком чергового заняття.

Слід зазначити існування дещо незвичайних для нас стосунків між американськими викладачами і студентами. Професори дуже доброзичливі та відкриті. Багато хто грає зі студентами в баскетбол, футбол і навіть влаштовують спільні вечірки (party). Однак, які б не були стосунки студента з професором поза університетом, це ніяк не відіб'ється на його успішності. Тут єдиним критерієм будуть знання [8].

Навчаючись в університетах, студенти США звертають увагу на те, щоб середній бал за весь період навчання не був нижчим, ніж 2 кредити. Grade Point Average (GPA) – середній бал успішності студента, за яким

спочатку на основі цифрової або буквенної оцінки (grade) визначається число залікових балів (point) для кожного предмету, що вивчаються протягом семестру, а далі сума здобутків кредитів з усіх семестрових дисциплін та, відповідно, одержаних залікових балів ділиться на загальну семестрову кількість кредитів.

$$GPA = \frac{\sum k * d}{\sum k}$$

де: k – кількість кредит-годин з одного предмету;
d – оцінка студента з цього предмету [5].

A 4,0	B- 2,7	D+ 1,4
A- 3,7	C+ 2,4	D 1,0
B+ 3,4	C 2,0	F 0,0
B 3,0	C- 1,7	

Вся система освіти США націлена на вироблення у студентів переважно практичних навичок. В основі цього лежить раціоналізм, властивий американському суспільству, що віддає явну перевагу твердим прикладним навичкам, а не поширеним теоретичним пізнанням.

Отже, як бачимо, вже звичні для нас поняття "програма підготовки", "спеціалізація", "рівень освіти", "кредит" в американській освіті мають своє значення. Розуміння цих явищ дозволить забезпечити реформування вітчизняної вищої освіти та запобігти простого копіювання, що часто призводить не до покращення існуючої практики, а до її погіршення.

Література

1. Суспільство і цінності. Коледжі та університети в сполучених штатах. – eJournal USA. – листопад 2005.
2. Mary E. Huba, Jann E. Freed Learner-centered assessment on college campuses. – 2000.
3. http://english.in.ua/useful_ua.php?id=22&id2=76
4. <http://izn.nau.edu.ua/ru/usa.htm>
5. http://library.uipa.kharkov.ua/library/Left_menu/Zbirmuk/14../Ремизанцева.doc
6. <http://www.osvita.org.ua/abroad/edusystem/usa/university/>
7. <http://pda.coolreferat.com>
8. http://repetitor.info/article/Американский_университет_особенности_и_отличия.
9. <http://www.vuzl.org/articles/sociology/66-education-system-in-united-states>

АНСКУЛІНГ – НАВЧАННЯ БЕЗ ШКОЛИ

Бойко Л.П.

Робота присвячена тенденції анскулінгу, що поширюється вже не один десяток років, а так і не вирішується. Недосконала система середньої освіти глушить здібності і укорінює почуття неповноцінності, породжує страхи, множить приниження, заселяє душу холодом, не дає опори і ослаблює життєві сили. Як результат – небажання відвідувати школу.

Ключові слова: потенціал, накопичення, небажання, страх, неприпустимість, соціалізація, допитливість, ініціатор, спонування, інстинкт, демократичний.

Работа посвящена тенденции анскулинга, что распространяется уже не один десяток лет, но так и не решается. Незовершенная система образования глушит способности и укореняет чувство неполноценности, порождает страхи, множит унижение, заселяет душу холодом, не дает опоры и ослабляет жизненные силы. И как результат – нежелание посещать школу.

Ключевые слова: потенциал, накопление, нежелание, страх, недопустимость, социализация, любознательность, инициатор, принуждение, инстинкт, демократичный.

The article is dedicated to an informal approach to education based on the premise that people who make their own decisions perform more competently than those whose behavior is controlled or judged by others. Unschoolers are curious and natural learners at any time or in any setting. They know people acquire skills at different paces and ages. They are interested in and tolerant of a wide variety of people. They are confident. They are critical thinkers.

Key words: capability, accumulation, unwillingness, fear, inadmissibility, socialization, curiosity, initiator, motivation, instinct, democratic.

Анскулінг (англ. Unschooling – від англ.school – школа) – невизнана система поглядів на освіту, що полягає в неприйнятності школи.

Останнім часом у багатьох країнах посилилась тенденція невідвідування школи. Часто анскулери роблять це з благословення батьків. Вони вважають, що дітей не треба нічому вчити, самі всьому навчаються, дякуючи своїй природній мотивації до одержання нових знань.

Так, мотивація до одержання нових знань дійсно існує і дійсно розвивається в процесі еволюції. Наприклад, якщо дресирувальник вчить якому-небудь трюку мавпочку, то її можна ефективно винагороджувати за правильне виконання потрібної дії не шматком їжі, як якусь просту тваринку, а відкриттям квартирки, щоб вона могла подивитись, що там на вулиці відбувається.

Але така мотивація, як і будь-яка інша, піддається насиченню і для того об'єму інформації, що вважається необхідною для успішної соціалізації в сучасному суспільстві *Homo sapiens*, її просто не вистачить.

Для надбання знань, не потрібних людині, як біологічному об'єкту, не прийнятні біологічні мотивації. Потрібні соціальні.

Анскулери не заперечують вищу освіту, бо не знаходять в ній тих недоліків, які вони бачать в шкільній освіті.

Аргументи анскулерів

- Школа відбиває природне прагнення людини до знань (допитливість), підмінюючи його прагнення одержувати гарні оцінки.

- В школі не відбувається нормальна соціалізація, бо шкільна співдружність не побудована так, як побудована нормальна співдружність. Соціалізація підмінюється "соціальним дарвінізмом" (виживає сильніший) або вимогами дисципліни.

- Постійне спонукання до навчання відбиває не лише бажання, а й вміння самостійно вчитися, ставити собі завдання і вирішувати їх, навіть при бажанні це робити

- Школа уніфікує дітей, згладжуючи індивідуальність.

- Школа займає дуже багато часу, практично, позбавляючи дітей дитинства. Особливо це актуально для молодших школярів, для яких головним методом пізнання світу є образний, а не логічно-раціональний.

- Обмеження рухливості дітей, що довгий час проводять за партою та книжками

Критика анскуліну

- Без школи діти не одержать системних фундаментальних знань, не навчаться думати. Не дивлячись на думку анскулерів про "зубріння", школа все ж вчить мислити, хоча й не так ефективно, як хотілось би.

- Без школи діти не соціалізуються, не вчаться працювати в команді.

- Не всі батьки можуть сидіти з дітьми вдома. Вдень, коли більшість батьків на роботі, навряд, чи дитина буде чомусь учитися.

- Без звички до режиму і дисципліни важко буде знайти роботу, працювати в організації. Хоча й існують певні професії, що не потребують режиму, але їх не так багато, і це суттєво звузить вибір дитини сфери діяльності.

Звідки ж взялося таке слово "анскулінг"? Термін цей придумав Джон Холт. Він був шкільним учителем: викладав в Колорадо, потім переїхав в Бостон. Він домовився з колегою про проведення незвичайного експерименту: вони приходили на заняття один до одного і спостерігали за поведінкою дітей. З найдрібніших жестів, поглядів, тону голосу, побудови фраз Холт намагався зрозуміти їх стратегії і мотивації. Це продовжувалось досить довго; протягом ряду років він бачив одних і тих самих дітей і відслідковував зміни, що в них відбувалися. Холт вів детальний щоденник і ретельно аналізував свої записи. Це був дивовижний документ. Школа була гарна, приватна, гарні діти, помірковані батьки, уважні вчителі. Результати були невтішними. Виявилось, що дії і відповіді дітей мотивувалися не інтересом до предмету, а, головним чином, страхом. Страхом заробити висміювання однокласників, несхвалення вчителів, невдоволення батьків. По тому, як видозмінювалась і розвивалась поведінка окремих дітей, Холт побачив, чому насправді вчить дітей школа: умінню вгадувати правильну відповідь, не вдаючись в суть предмета. Діти вчилися зчитувати потрібну інформацію з поведінки вчителя. Своєю поведінкою вони намагалися підштовхнути викладача до того, щоб він сповістив їм якомога більше – досить для того, щоб вони не помилилися у відповіді. А помилитися для учнів було страшніше за все. В результаті такого підходу діти втрачали внутрішню мотивацію розбиратися в предметі та початковий інтерес до нього. Вони вже самі не могли вирішити, що їм цікаво і ставали безпорадними. Процес шкільного навчання виявився повністю відірваним від життя і працював виключно сам на себе. За результатами експерименту Холт видав книгу "Як діти терплять поразку" (How Children Fail). В Росії вона вийшла під назвою "Причини детських неудач".

Книга вийшла в 1964 році і стала бестселером серед тих, хто цікавиться проблемами освіти. Здавалось би, зміни неминучі. На жаль, надії однодумців Холта не справдились: пройшло 46 років, а косність системи шкільної освіти тільки посилилась. Безкінечне натаскування дітей на підготовку до тестів за системою правильної відповіді з чотирьох можливих учить дітей рішенню надзвичайно вузьких і специфічних завдань – зокрема, стратегіям вгадування правильної відповіді без серйозного занурення в предмет.

Холт вважав, що до освіти дітей треба підходити зовсім інакше. В кожній дитині від народження закладено дуже сильний інстинкт до отримання і засвоєння нової інформації про світ. Якщо цей інтерес не подавляти накладеною зовні дисципліною, не заганяти в предметні рамки, а, навпаки, жити його і давати нове інтелектуальне живлення, то дитина одержить більше задоволення від спілкування зі світом і пізнання нового, виросте більш жвавою, гармонійною, самостійною. В решті решт, вона буде

розуміти, чого хоче і як цього досягти. Такий результат можливий лише за умови, що дитина сама є ініціатором власного навчання. Про це Холт в 1967 році написав книгу "Як діти вчаться" (How Children Learn).

Дійсно, як же так виходить, що на початку життя діти розвиваються з величезною швидкістю, хапаючи всю інформацію буквально з повітря, без всякого формального навчання? Дивимося, як дитинча починає повзати і розуміємо, що саме зараз починається анскулінг. А, може, він почався раніше, коли воно намагалося покинути простір, що став тісним і вибратися назовні в світ, повний світла, нових відчуттів і безкінечних відкриттів? Його анскулінг почався саме тоді і продовжується щоденно, щогодинно і щохвилино. Зараз воно опановує нову науку – вміння повзати. Що спонукає його до цього? Голод? Холод? Страх? Ні. Йому тепло і добре в ліжечку, затишно біля материнських грудей. То ж звідки це стремління розширити рамки свого світу. Звідки бажання пізнати невідоме: на дотик, на смак, на колір? Це стремління закладене в ній Природою, Богом.

Але в решті решт, хто б не був нашим головним вихователем – Бог? Доля? Космос? – безпосередньо людину виховує людина. Вихованець і вихователь – єдиний в двох лицах. Завдання в тому, щоб зрозуміти і того і іншого, охопити можливості і межі виховання, його потенціал, резерви, горизонт.

Процес пізнання світу безкінечний, він не обмежується роками шкільного навчання чи одержання вчених ступенів. Ми вчимося все життя. Тут немає дітей і дорослих. Ми всі учні. Ми всі рівні перед Творцем. Часто ставлячи перед собою завдання розвинути дитину, забуваємо про власний розвиток. Немає на світі людини, яка б з чистим серцем могла сказати: "Я пізнав світ. Мені більше нічого вчити. Тепер я почну передавати свої знання іншим". В кожному з нас є потреба ділитися накопиченими знаннями і відкриттями. Діти – наші найвдячніші учні. Важливо тільки не забувати, що відповідь має слідувати за питанням. Одержанню інформації має передувати її пошук, а не навпаки. Хочете допомогти дитині – не заважайте їй. Займіться собою, своїм навчанням своїм розвитком. Можливо, це і буде основним принципом анскулінгу.

Важко виховати вільну людину, не давши їй можливості самій працювати з його власною свободою, розбиратися, як вона влаштована, приймати рішення. Ця ідея лежить в основі філософії так званих вільних шкіл. З точки зору педагогів таких шкіл агресивний патронаж дітей бачиться трагічною помилкою. Завдання дорослого – надати свої знання, матеріали, час, але можливість вибирати і вирішувати – справа самої дитини.

Навколо такого підходу, звичайно, виникає багато тривожних питань. А що, як діти НІЧОГО не будуть робити? А що, як зловживатимуть своєю свободою і байдикуватимуть? Перш за все, у вільних школах помилка вибору не є чимось фатальним. На помилках вчать. У всіх є право на помилку, вона – цінний педагогічний інструмент. Підхід анскулерів до дітей, що байдикують, теж повністю відрізняється від загальноприйнятого. З їх точки зору жодне заняття не є неробством.

Деякі з вільних шкіл називають себе демократичними, так як рішення в них приймаються колегіально, зборами учнів і вчителів. Таким чином, діти вільні не лише вибирати, коли і чому вчитися, але й визначати та змінювати принципи роботи, як співдружності і організації.

Не дивно, що анскулінг викликає так багато стурбованих питань. Це серйозна провокація для дорослих. Наскільки ми готові вчитися далі, міняти свої погляди, позбавлятися від страхів, забобонів та стереотипів, закладених в дитинстві отією самою незмінною системою освіти? Наскільки ми готові стати вільними самі і дозволити бути вільними нашим дітям і при цьому не перейти межу, за якою свобода перетворюється в свавілля? Це серйозне випробування для дітей. Аж ніяк не всі вони готові стати учнями вільних шкіл.

На думку Бориса Бім-Бада, академіка Російської Академії Освіти, письменника, антрополога, філософа, завдання полягає в поступовому послабленню допомоги дорослих і одночасно – в постійно зростаючих труднощах, які доводиться долати малюкам, що загартовуються в школі. Від передчасної і тому небезпечної самодіяльності вихователь оберігає підопічного, а до корисної активності навіть заохочує. Як оберігає і як сприяє? Схваленням і заохоченням. Отож, найголовнішими засобами заохочення, на його думку, виступають не заборона і не покарання, а схвалення. Дитина, впевнена в доброзичливості, спокої та щирості педагога, не потребує ні дресирування ременем, ні погроз, нотацій, праведного гніву. Їй досить тихого "молодець". Або стриманого мовчання. Схвалення і несхвалення гарного наставника частіше за все проявляється в спокійній формі: "правильно-неправильно".

Будучи щирим однодумцем Джона Холта, Б.Бім-Бад вважає, що дескулізація – це позбавлення від репресивних, шкідливих шкіл і заміна їх такими, що надихають і допомагають.

Як видно з усього викладеного вище, анскулінг – це не просто небажання дітей ходити до школи, а нагальна проблема змін у системі середньої освіти. Вона назріла давно, але вирішити її дуже непросто, інакше б її вже давно вирішили спеціалісти. А батьки, що не хочуть чекати, вирішують її своїм шляхом, часто спірним, але ж дієвим.

Література

1. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания теории и практики образования / Бим-Бад // Педагогика. 1994. №5. – с. 3-10.
2. Бим-Бад Б. М. Образование как преступление // Официальный сайт академика, доктора педагогических наук Бим-Бада Бориса Михайловича www.bim-bad.ru
3. Киосаки Р. Т. Если хочешь быть богатым и счастливым – не ходи в школу? / Киосаки Р.Т. // Минск: Эрбиния, 2005. – 384с.
4. Холт Д. Залог детских успехов – / Холт Д. //СПБ.: Дельта, 1996. – 480 с.
5. Холт Д. Причины детских неудач – /Холт Д.// СПб: Дельта, 1996. – 443 с.
6. Griffith M. The Unschooling Handbook: How to Use the Whole World as Your Child’s Classroom – /Griffith M. // California: Prima Publishing, 1998. – 240 с.
7. Holt J. Learning All the Time – / Holt J //Massachusetts: Addison Wesley, 1989. – 480 с.
8. Llewellyn G. The Teenage Liberation Handbook: How to Quit School and Get a Real Life and Education – / Llewellyn G. // New York Lowry House Pub, 1998. – 435с.

УДК 37(09)(438)''1939/1944''

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСВІТНЮ ДІЯЛЬНІСТЬ ПОЛЬСЬКИХ НАРОДОВЦІВ У ПЕРІОД ОКУПАЦІЇ 1939-1944 РР.

Давиденко О.В.

У статті йдеться про конспіративну освітню діяльність польських народовців у період окупації країни німецько-фашистськими військами. Автор аналізує діяльність освітніх організацій Народових Збройних Сил, а також програмні документи, що декларували майбутні принципи освітньої системи в Польщі.

Ключові слова: підпільна освіта, окупація, конспіративні організації, польські народовці.

Статья рассматривает конспиративную образовательную деятельность польских народовцев в период оккупации страны немецко-фашистскими войсками. Автор анализирует деятельность образовательных организаций Народных Вооруженных Сил, а так же программные документы, которые декларировали будущие принципы образовательной системы в Польше.

Ключевые слова: *подпольное образование, оккупация, конспиративные организации, польские народовцы.*

The article covers secret educational activities of polish folks in the period of polish occupation by German-fascists troops. The author analyses the activity of educational organizations of the Folk Armed Forces formation. Some programmes are described, the aim of which was to declare future principles of educational system in Poland.

Key words: *underground education, occupation, secret organizations, polish folks.*

У період окупації 1939–1944 рр., незважаючи на важкі наслідки вересневої катастрофи та перманентний терор фашистських загарбників, у польському суспільстві повсюдно виникало прагнення до боротьби за визволення і відновлення незалежності. Розгорталась підпільна політична діяльність, створювалась мережа військових конспіративних та цивільних організацій.

Ще восени 1939 року польські політичні партії розпочинають заходи по створенню підпільних організацій, груп, військових формувань для боротьби з окупаційним режимом.

Проблема організаційного становлення, збройної та ідеологічної боротьби підпільних військових формувань на окупованих польських теренах є складовою історії європейського руху Опору в роки Другої світової війни. Дослідження цієї теми вже багато років привертає увагу вітчизняних та зарубіжних науковців. За цей проміжок часу накопичена велика кількість розвідок та праць узагальнюючого характеру [2,3]. Серед вітчизняних дослідників активно займалися зазначеною проблематикою А.Василюк, В.Ханенко [1,4], серед польських – В.Коваленко, Б.Плесніарський, Ж.Семашко та ін. [6,10,11]. Однак поза увагою дослідників залишилась ціла низка суспільно значимих сюжетів, які не отримали належного системного висвітлення. Зокрема, це стосується діяльності польських освітніх підпільних організацій та політичних партій, що декларували та розпочинали культурно-освітню діяльність в умовах окупаційного режиму.

Метою нашої статті є висвітлення конспіративної освітньої діяльності польських народовців у період окупації країни німецько-фашистськими військами.

Серед усіх політичних партій, які діяли в 1939–1944 рр. на теренах окупованої країни, найбільш впливовою силою було угруповання польських народовців, що створили власні військові підрозділи, проводили

активну збройну та ідеологічну боротьбу з фашистами. Поряд з ідеями про відновлення незалежності післявоєнної Польщі керівництво польських народовців важливу роль відводило національно-культурним та освітнім питанням. Зазначимо, що представники Строніцтва Народового (СН) ввійшли до уряду В. Сікорського в еміграції і залишались там до липня 1941 року, тобто до підписання польсько – радянської угоди.

На території окупованої країни представники СН приєдналися до складу Комітету політичного порозуміння, який був таємним консультативним органом при Делегатурі в країні, і розпочали активну боротьбу за отримання лідерства в польському Русі Опору. Як правило, керівництво СН спиралося на довоєнний кадровий потенціал і поряд зі збройною боротьбою значну увагу приділяло освітній та виховній роботі серед молоді. Тому основним завданням на початковому етапі окупації було відродження молодіжних освітніх організацій, що ідеологічно підтримували СН. Однією з таких являлась Молодіж Всепольська (МВ), що була утворена 25 – 26 березня 1922 р. на базі національного Союзу Академічної Молоді та активно діяла у міжвоєнні роки у вищих навчальних закладах [5, с. 129].

Її членами були переважно колишні солдати, учасники радянсько-польської війни, університетська молодь, представники інтелігенції. Основним завданням згаданої організації була освітня та патріотична діяльність у середовищі польської молоді. Однак після окупації країни у 1939 році вона не проводила практичної діяльності, і лише на початку 1943 р. Молодіжний відділ Столичного Округу СН організував першу зустріч, на якій було проголошено про відновлення освітньої діяльності МВ та розгортання ідеологічної боротьби проти окупантів. Керівником був обраний В. Чарзановські, який для розширення кадрового потенціалу організації налагодив контакт із студентською групою "Шанець". У березні цього ж року було організовано Військовий Комітет Польської Академічної Молоді, який очолив В.Куцинські. Практична діяльність Комітету розпочалась у квітні з читання академічних лекцій та утворення навчальних груп. Подальшим кроком стала організація зустрічі з представниками Обозу Народового професором Л.Яха – Биковські, першим ректором таємного Університету Західних Земель Я.Добразинські та В. Мосаковські. На згаданому зібранні обговорювались розвиток структури польської освіти, перспективи шкільної справи в майбутній незалежній Польщі. Майже всі виступаючі критикували освітню систему довоєнної країни, акцентуючи увагу на недосконалості навчальних програм та відсутності патріотичного виховання [7, с. 146].

Зважаючи на це, в період 1943–1944 рр. керівництво Народових Сил Збройних (НСЗ) створило спеціальний комітет, який мав назву Рада

Виховання Народового і розпочав роботу над проектом реформи післявоєнної системи освіти в Польщі. Відмітимо той факт, що Рада працювала під керівництвом відомих науковців – доктора Т. Мікуловського і професора Познанського університету Л. Биховського [11, с. 204].

Аналізуючи програму комісії, ми можемо відмітити, що вона починається з критики довоєнної школи. Зазначалося, що в шкільну систему проникали ліві та марксистські впливи, був дуже слабкий зв'язок із католицькою церквою. Також в зазначеному документі гострій критиці було піддане довоєнне розпорядження міністра освіти Польщі від 12 липня 1934 року, яке, на думку комісії, обмежувало доступ селянської молоді та робітників до освіти. У цілому названий документ містив десять пунктів, що декларували майбутні принципи освітньої системи в Польщі [10, с. 208].

Так, зокрема, пункт перший "Освіта, школа і політика" проголошував, що школа має вирішувати завдання не лише культурного, а й політичного характеру. Після закінчення війни програма освітньої реформи була спрямована на формування зразкового громадянина, який є національно-свідомим, знає історію рідного краю і думає про майбутнє свого народу і може взяти на свої плечі відповідальність за життя країни та її майбутнє.

Пункт другий "Хто повинен виховувати школярів" зазначав, що, перш за все, виховання в державі має відбуватися в сім'ї і костюлі, а ідеалом громадянина є солдат, захисник країни, що відповідає польській традиції. Далі програма стверджувала, що саме громадяни, виховані в національних традиціях, повинні стати основою армії, державного управління, судової системи, освітніх та культурних товариств. Також у цьому розділі йшлося, що основою шкільної системи освіти повинно стати релігійне католицьке виховання. Зазначалося, що школа без релігії – це освіта без ідейного фундаменту: "Не бійтеся повернення критикованих шкіл сімнадцятого і вісімнадцятого століть. Католицизм тоді мав тільки такі школи, на які заслуговував. Слід відродити релігійне життя усіх соціальних верств, особливо інтелігенції, і за майбутнє таких шкіл ми можемо бути абсолютно спокійні" [8, с. 28].

Іншими актуальними питаннями, піднятими в програмі, є "мета виховання і навчання" (пункт третій) та "ідеали національної освіти" (пункт четвертий). Головною метою виховання є підготовка молодого покоління до активної національно-свідомої участі у житті народу, орієнтація на культурні досягнення європейської цивілізації, створення нової держави, яка була б відкритою для своїх сусідів, презентація найкращих досягнень польської культури.

П'ятий пункт освітньої програми СН "Головні правила освітнього устрою" зазначає, що польська нація повинна бути освіченою, мати доступ

до різних освітніх напрямків, що дасть можливість забезпечити в майбутньому країну науковим потенціалом.

Цікавим, на нашу думку, є пункт шостий програми, що репрезентує проект повоєнної системи освіти. Освітня система традиційно має складатися з дошкільних установ, середніх шкіл та вищих навчальних закладів або університетів. Основним завданням системи освіти всіх рівнів є вивчення основних догматів римо-католицької церкви, традицій польської літератури, історії та культури.

У сьомому пункті освітньої програми СН "Загальна освіта" йдеться про конкретні цілі шкільного виховання. Виховання повинно відбуватися в національному дусі, але поряд з цим готувати молодь до участі в економічному житті країни. Діти в початковій школі мають оволодіти елементарними знаннями, необхідними для життя в соціумі, та вмінням навчатися самостійно. Програма передбачає організацію 7-річної або 7-класної школи, яка була б поділена на два рівні: однаковий для всіх дітей нижчий рівень – 4 роки та вищий – 3 роки.

Значна увага в програмі приділяється системі середньої освіти, особливо у зв'язку з професійною (пункт восьмий програми "Середня освіта"). Професійні технічні школи, як 4-річні професійні гімназії, так і 2-річні професійні ліцеї повинні мати більш практичний напрям у навчанні, а теорія повинна обмежуватись необхідним мінімумом.

Планувалося організувати шість основних професійних шкільних груп: 1) сільського господарства і тваринництва, 2) технічна, 3) комерційна, 4) господарсько-споживча, 5) адміністративна, 6) семінарії для вихователів дошкільних закладів та ясел.

Вагоме місце в запропонованій системі післявоєнної освіти СН займають питання підготовки вчительських кадрів (про це йдеться в пункті дев'ятому програми). Завданням вищих педагогічних навчальних закладів мала стати підготовка висококваліфікованих викладачів. Термін їх навчання триватиме 6 років, а на останніх етапах вони будуть отримувати певну спеціалізацію відповідно до напрямку освіти.

Останній, десятий пункт програми післявоєнної освіти стосувався системи вищої освіти. Для виконання цих завдань передбачалось організувати два типи закладів вищої освіти: коледжі та університети. Перші – це продовження шкільної освіти, але з більш високим рівнем і певним професійним спеціалізованим спрямуванням (наприклад, школи ветеринарної медицини, стоматології, права та управління, журналістики, політології, соціальної і банківської справи тощо). Також планувалось реформування університетської освіти, створення більш якісних навчальних програм у вищих навчальних закладах.

Важливе місце у згаданому документі займали і питання виховного процесу. Діячі СН розробили навчально-методичні посібники, в яких знайшли відображення концепції виховання. Із юнаків планувалось виховати солдата, справжнього лицаря і захисника країни. Це виховання мало полягати в любові до своєї країни, громадянином якої він є, працює для неї на добровільній основі, присвячуючи їй своє життя і здоров'я. Саме розуміння своїх прав та обов'язків, готовність пожертвувати собою заради інтересів нації та держави відрізняло справжнього солдата від простого громадянина. Зазначимо, що ця ідея належала головному ідеологу і теоретику СН З. Баліцькому [9, с. 307].

Що стосується дівчаток, то основною концепцією їхньої освіти було виховання матері-громадянина. Жінка мала стати не лише дружиною і матір'ю, оплотом сім'ї, а й вчителем, педагогом, перейматися справами нації та держави. Жінка мала відчувати себе відповідальною за долю країни.

Відмітимо той факт, що програма переглядала концепцію довоєнного батьківського виховання молоді у сфері фізичної праці, виробництва та економічних справ. Так, завданням держави було підготувати молодих спеціалістів із різних галузей виробництва, які б постійно вдосконалювали свої професійні якості.

Підводячи підсумок, можна сказати, що сформульовані в програмі національні принципи виховання готували громадянина, який міг би самостійно здобувати освіту, турбуватися про гармонійний фізичний і моральний розвиток своєї особистості.

Зазначимо, що виховні та освітні проекти так і не були втілені в життя, тому що, починаючи з 1944 р., коли на територію польських земель увійшла Червона Армія та почав працювати прорадянський польський уряд, НСЗ розпочали безкомпромісну підпільну збройну боротьбу, що призвела до масових репресій та фізичного знищення кадрового потенціалу Народових Сил Збройних.

Література

1. Василюк А. Вища освіта Польщі: структура, управління, фінансування, підготовка кадрів // Освіта й управління. – 1998. – №2. – Т 2. – С. 154-163.
2. Дильонгова Г. Історія Польщі 1795 – 1990рр. / Перекл. з польської М. Кірсенка. – К.: Вид. дім "Києво-Могилянська академія", 2007. – 239 с.
3. Носкова А. Подпольное обучение в Польше в годы гитлеровской оккупации / А. Носкова // В кн. Словяно-германские культурные связи. – М.: Наука, 1969. – С. 141-150.

4. Ханенко В.С. Проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду (1918-1939рр.): дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01/ Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 1997. – 169 с.
5. Hillebrandt W. Konspiracyjne organizacje mlodziowe w Polsce. 1939–1945. – Warszawa, 1973. – 446 s.
6. Kowalenko W. Tajny Uniwersytet Ziem Zachodnich: Uniwersytet Poznanski 1940-1945. – Poznan, 1961. – 264 s.
7. Kulińska L. Narodowcy. Myśl polityczna i społeczna Obozu Narodowego w Polsce w latach 1944–1947. – Warszawa- Kraków, 2001. – 399 s.
8. Łętocha R. Katolicyzm ta idea narodowa. Miejsce religii w myśli obozu narodowego lat okupacji. – Lublin, 2002. – S. 27 – 54.
9. Muszynski W. W walce Wielką Polskę. – Warszawa, 2000 – 420 s.
10. Plesniarski B. Koncepcje oswiaty powojennej w programah polskiej konspiracji 1939 – 1945. – Warszawa., 1982. – 380 s.
11. Siemaszko Z. Narodowe Sily Zbrojne. – Londyn., 1982. – S. 203 – 218.

УДК 811.111

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Жук О.М.

*У статті йдеться про особливості навчання вимови молодших школярів.
Ключові слова: фонетичні навички, психологічні особливості, гра.*

*В статье рассматриваются особенности обучения произношения младших школьников.
Ключевые слова: фонетические навыки, психологические особенности, игра.*

*The article deals with the peculiarities of teaching pronunciation of elementary school pupils.
Key words: phonetic skills, psychological peculiarities, game.*

Мета даної статті полягає у визначенні особливостей організації процесу навчання вимові.

В методичній літературі 30-40-хрр. робилася спромога зосередити максимум уваги на розвитку навичок вимови на початковому етапі, це знайшло своє відображення в появі "ввідних фонетичних курсів". Але життя відкинуло такий підхід до навчання вимові. Відпрацювання вимови

на початковому етапі як головне завдання погано впливало на формування вмій та навичок практичного використання іноземної мови як засобу спілкування, тому що зменшувались можливості роботи над читанням, усним мовленням. На середньому та старшому етапах робота над вимовою припинялась, тому що вважалося, що навички сформовані на початковому етапі. Це в свою чергу призводило до різкого погіршення вимови в старших класах. В наш час методисти вважають, що робота по вдосконаленню вимови повинна проводитись протягом всього періоду навчання, хоча роль цієї роботи та її характер змінюються на різних етапах навчання. На початковому етапі закладаються основи говоріння, сприймання на слух та читання. Хоча робота над вимовою на цьому етапі не є самоціллю, вона виступає як обов'язковий елемент всієї системи навчання іноземної мови. Задача середнього етапу полягає в тому, щоб підтримати ці навички, попередити їх деавтоматизацію. Якщо на початковому етапі інтенсивна робота над розвитком слухомовних навичок є обов'язковою, то на середньому етапі для неї виділяються окремі моменти уроку.

З вищезгаданого можна зробити висновок про те, що дійсно навчання вимові є дуже важливим на початковому етапі, тому на подальших етапах вимова лише вдосконалюється, а основи закладаються саме в перший рік навчання.

Формування фонетичних навичок у дітей молодшого шкільного віку характер

1. Врахування психологічних особливостей цього віку.

Для того, щоб вчитель міг успішно розв'язати поставлені задачі, йому, по-перше, необхідно знати психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку.

Цей вік особливо гарний для початку вивчення іноземної мови: діти 6 років відрізняються особливою чутливістю до мовних явищ, у дітей з'являється інтерес до осмислення свого мовного досвіду, "секретів" мови. Вони легко запам'ятовують невеликий за об'ємом мовний матеріал і гарно його відтворюють. З віком ці фактори втрачають силу. Як відомо з психології, кожний віковий період характеризується своєю провідною діяльністю. В 6-річному віці відбувається поступова зміна провідної діяльності, перехід від ігрової до учбової. При цьому гра зберігає свою провідну діяльність. Дітей цього віку приваблює школа, але найбільш природним для них в шкільному житті є ігрові елементи діяльності. Враховуючи це, введення звуку повинно бути у формі гри, казки, пояснення артикуляції відбувається під час розповіді казки (Наприклад, "Казка про язичок").

Вище згадувалось, що провідною діяльністю є гра. Вчитель, спираючись на ігрові діяльність, дозволяє забезпечити природну мотивацію

мови іноземною мовою, робить цікавими навіть елементарні вислови. Гра в навчанні іноземним мовам не протистоїть учбовій діяльності, а навпаки вона пов'язана з нею.

Саме використання ігрових прийомів навчання дозволяє заложити основи для формування основних компонентів учбової діяльності: вміння бачити ціль та діяти згідно з нею, вміння контролювати та оцінювати свої дії та дії інших дітей. Увага дітей цієї вікової категорії характеризується нестійкістю: вони вміють зосередитись лише на декілька хвилин. Через це повинна йти постійна зміна виду діяльності. Широко використовуючи іграшки та малюнки, вчитель розвиває образну та асоціативну пам'ять. Іграшки поступово потрібно замінювати малюнками, це забезпечить перехід до власно учбової діяльності. Працюючи з дітьми цього віку, потрібно пам'ятати, що вони не відносять саме до себе зауваження вчителя, якщо вони носять загальний характер, тому фонетичні навички потрібно виправляти індивідуально.

2. Врахування цілей та принципів навчання.

Цілі навчання.

Навчання іноземній мові повинно вносити конкретний внесок в формування всебічно розвиненої, гармонійної особистості. Це перш за все розвиток в учнів творчої самостійності, формування усвідомленого характеру їх активності, вміння працювати в колективі, виховання позитивного відношення до виконуваної діяльності. Основою для досягнення виховних, розвиваючих та освітніх цілей є практичне оволодіння іноземною мовою.

Виховні цілі пропонують виховання у дітей інтересу до вивчення іноземної мови, формування навиків учбової діяльності, вміння колективно вирішувати поставлені задачі.

Розвиваючі цілі: навчання іноземним мовам розвиває у дітей мислення, емоції, увагу, уяву, волю, пам'ять, а також пізнавальні та мовні здібності, формує свідоме відношення як до своєї рідної, так і до іноземної мови.

Практичні цілі полягають у формуванні навиків самостійного рішення елементарних комунікативних задач англійською мовою в рамках тематики, запропонованої програмою, та в отриманні елементарних країнознавчих знань.

Дослідники виділяють найважливішим принципом навчання іноземній мові – принцип комплексної реалізації цілей: розвиваючої, виховної, практичної, освітньої. Оскільки результатом навчання учнів іноземній мові є формування у них навичок та вмінь використання мови як засіб спілкування, то провідним принципом є принцип комунікативної спрямованості.

Враховуючи цілі та принципи навчання, вчитель повинен пам'ятати, що формування фонетичних навичок не є самоціллю, але одним із аспектів роботи над мовою.

3. Вся навчально-виховна робота уявляє цілісну систему, спрямовану на формування, вдосконалення фонетичних навичок.

Фонетичним навичкам слід приділяти увагу на кожному етапі роботи. Фонетичні навички формуються паралельно з граматичними і лексичними в процесі навчання усного мовлення та читання.

4. Присутність великої кількості вправ.

В методиці фонетично-спрямовані фрази звичайно поділяють на вправи у слуханні та вправи у відтворенні.

Вправи у слуханні, які займають невеличке місце серед інших фонетичних вправ, є цілком необхідними, оскільки вони сприяють формуванню важливих ланок механізмів аудіювання і водночас є основою для формування фонетичних навичок говоріння і читання.

Після вправ у слуханні учні виконують вправи на відтворення. При їх виконанні дуже важливо, щоб зразок, за яким учні повторюють звуки, слова, словосполучення і речення, звучав чітко і виразно, в нормальному темпі, з правильною інтонацією. Вправи на відтворення, як і в слуханні, можуть бути чисто фонетичними, спрямованими на засвоєння артикуляції окремих звуків, слів, словосполучень, інтонації речень. При цьому учні можуть вимовляти слова з незнайомим їм значенням. Це сприяє формуванню в них звуконаслідуваних навичок, заснованих на слухових і рухомоторних відчуттях. Однак кількість чисто формальних вправ повинна бути мінімальною. Більшість фонетичних вправ повинна мати комунікативну спрямованість, тобто при їх виконанні учні промовляють слова, словосполучення та речення в контексті бесіди з учителем або один з одним.

Про фонетичний аспект мовлення учнів учитель повинен турбуватись при вирішенні усіх інших методичних задач. Крім того, на кожному уроці слід давати учням спеціальні вправи для підтримання та удосконалення навичок вимови. Це звичайно робиться під час фонетичної зарядки на початку уроку. Матеріал для фонетичної зарядки вчитель обирає сам, виходячи з потреб даного класу або особливостей мовного матеріалу, який буде вивчатись на уроці.

5. Тривалість роботи над звуком.

Робота над звуком повинна бути довготривалою, вона не повинна обмежуватись лише введенням, закріпленням та тренуванням. Працюючи над звуком, діти запам'ятовують правильну вимову і вимовляють його правильно особливо в підготовленому мовленні, тобто у віршах. Але на подальших етапах, при переході до непідготовленого мовлення відбува-

ється втрата правильної вимови. Потрібно знову звертатись практично до самого початку.

Узагальнений матеріал даної статті дозволяє зробити наступні висновки:

Одним з можливих шляхів підвищення якості викладання іноземної мови може бути раннє навчання іноземній мові, яке може забезпечити фундамент для подальшого поглибленого чи спеціалізованого вивчення іноземної мови.

Для того, щоб вчитель міг успішно розв'язати поставлені задачі, йому необхідно знати психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Вчитель повинен пам'ятати про те, що дитина краще запам'ятає матеріал, якщо більша кількість аналізаторів буде приймати участь в його запам'ятовуванні.

Мотиви, що пов'язані з учбовою діяльністю, не займають провідне місце. Для свідомості дитини, що тільки прийшла до школи, в першу чергу виступають такі широкі соціальні мотиви, як мотиви самовдосконалення, самовизначення. Важливо побудувати учбовий процес так, щоб дитина з першого дня навчання в школі "бачила" своє просування вперед. Важливе місце в мотивації молодших школярів займає оцінка.

Слід пам'ятати, що робота над звуком є довготривалою.

На кожному етапі роботи над звуком повинна бути присутня велика кількість вправ.

Системна робота над вимовою дійсно є ефективною, але вона не повинна закінчуватись, тому що артикуляційний апарат дітей молодшого шкільного віку ще не сформований.

Література

1. Избранные педагогические труды/ Занков Л.В. – М.: Педагогика, 1990 – 424с.
2. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков с 1 по 20 век / В.Э. Раушенбах. – М.: Издательство "Высшая школа" 1971. – 112с.
3. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Л.И. – М., 1968, с. 249
4. Методика преподавания иностранных языков за рубежом/ Составители: М.М. Васильева, Е.В. Синявская. – М.: Прогресс, 1967. – 464 с.
5. Начальный этап обучения английскому языку/ Т.Л. Сырык, Г.И. Трубий. – К.: Радянська школа, 1977. – 140с.
6. О некоторых особенностях организации коммуникативно-игрового обучения иностранному языку в начальной школе в условиях "кризиса 7 лет" / Паршикова Е.А. – Іноземні мови № 4/2000 – с. 38.

7. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160с.
8. Урок у початкових класах / Савченко О.Я. – К.: Освіта, 1993. – 224 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ У ПІДРУЧНИКУ КАРП'ЮК ENGLISH ДЛЯ СЬОМОГО КЛАСУ

Авраменко М.М.

У статті розглядається реалізація принципу наочності у вправах для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності у підручнику О.Карп'юк English для 7го класу.

Ключові слова: наочність, вправа, читання, аудіювання.

В статье рассматривается реализация принципа наглядности в упражнениях для обучения рецептивным видам речевой деятельности в учебнике О.Карпюк для 7го класса.

Ключевые слова: наглядность, рецептивное упражнение, чтение, аудирование.

The article deals with the visualizing principle application to teaching reading and listening in the book by O.Karpuk English for the 7th form.

Key words: visual methods, exercise, reading, listening.

Принцип наочності забезпечується у навчальному процесі з іноземної мови створенням відповідних умов для чуттєвого сприймання іншомовного оточення. Завдяки йому створюється максимально наближена до реальності ситуація, що дає можливість відповідати іншомовним умовам [2: 48-49].

Наочність являється опорою під час програмування мовлення або його сприймання, оскільки спочатку увага учня розподілена між змістом мовлення і його мовною формою, яка вимагає значних зусиль. За цих обставин, вона сприяє розвантаженню оперативної пам'яті, в якій також повинні утримуватися операції з мовними знаками [2: 48].

Метою статті є дослідити реалізацію принципу наочності у підручнику О.Карп'юк English для 7го класу.

Призначення та види наочності при навчанні шкільних предметів відрізняються. На уроках іноземної мови наочність виконує декілька функцій:

- семантизація матеріалу, що вивчається;
- пояснення матеріалу, що вивчається;
- введення в тему, ситуацію спілкування;
- надання зразка іншомовного мовлення.

Розрізняють слухову і зорову наочність. Забезпечення учнів у процесі навчання слуховою наочністю необхідно для формування мовленнєвих механізмів, оскільки мовлення – це перед усім звукова матерія, яка фіксується письмовим кодом. Вона звичайно ж невід’ємно пов’язана із зоровою. Зорова наочність може виступати у формі тексту, малюнків, фотографій, схем, карт, тощо. Слухова – у вигляді аудіо записів, кінофільмів, відеофільмів, театральної вистави [2: 48-49].

Наочність відіграє важливу роль при навчанні рецептивних видам мовленнєвої діяльності. Аудіювання сприймається учнями слуховим аналізатором. При цьому наочні матеріали допомагають краще сприйняти та зрозуміти матеріал. Під час читання або аудіювання учні можуть не зрозуміти певний обсяг матеріалу. Тому в цьому випадку наочність може досягнути і зрозуміти його.

Дослідимо реалізацію принципу наочності у вправах для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності у підручнику О.Карп’юк English для 7го класу.

Розглянемо такі вправи:

Тема "Sport in Great Britain", урок 5, вправа 1:

BRITISH SPORTS AND GAMES



If the British people are asked to name their favourite sports, they will name football, cricket and tennis, though golf and horse-riding, as well as boating and rugby, are very popular either Britain invented and developed many of the sports and games which are now played in different countries. The most popular sport, football, is spread all over the world. There are several national football teams in Britain, which compete with each other, every year. The two best teams play in the Cup Final at Wembley Stadium in London. It is the most important football match of



the year. National British teams take part in European competitions and other international matches. Tennis, or lawn tennis, is another popular game in Britain. It was first played in England in 1872. The first Wimbledon tennis championship was in 1877. At first, it was all-English. Now it is international, and the last English champion was Fred Perry in 1936. Nowadays every summer in June, the British hold this famous International Tennis Championship at

Wimbledon, near London. The youngest player at Wimbledon was Kathy Rinaldi in 1981: she was only 14.

Boxing as a British sport is one of the oldest. It existed even in Saxon times.

Swimming, boating and sailing are enjoyed by millions of people. But skiing and skating are not so popular because there is not much snow in Britain in winter [1: 122].

До вправи додана зорова наочність у вигляді фотографій, зроблених під час гри. В цій вправі вона виконує функцію семантизації нового матеріалу, та пояснення нового матеріалу, що забезпечує краще засвоєння матеріалу.

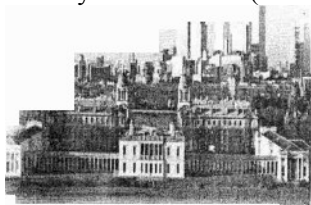
Тема "Entertainment programme", урок 3, вправа 1

Read and discuss in groups:

WHAT IS LONDON?

Speaking about London you should remember that it is unlike any other city in the world. It has wide streets but low houses. This city has never been planned and it has many parts which are different from each other.

Modern London is really three cities: the City of London, a commercial and trade centre, the city of Westminster (the West End) that can be called the historical centre of London with lots of historical places and famous parks, and the City of Southwark (The East End), where workers live.



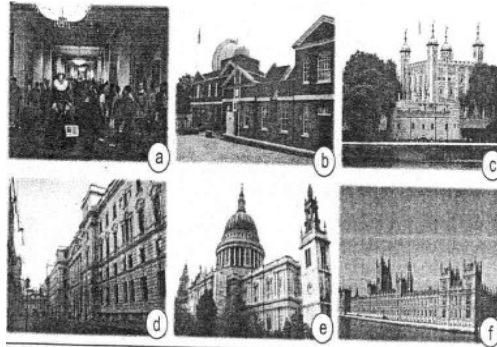
London stands on the deep river Thames, which runs into the North Sea, so all kinds of ships can come into a London Port.

There is so much to see in London that even Londoners can always find new places of interest. They like to say: "When a man is tired of London he is tired of life." [1:142].

В цій вправі зорова наочність – це текст, що виконує роль пояснення нового матеріалу, семантизації та введення в тему, ситуацію спілкування. До даної вправи необхідно було б додати зорову наочність, що б забезпечило краще сприймання нового матеріалу.

Тема "Entertainment programme", урок 3, вправа 3.

Read, look and match the places to the picture [1:142].



До вправи подана зорова наочність: текст та картинки, на яких зображено відомі місця Лондона. В цій вправі вона виконує функцію пояснення нового матеріалу. Учням потрібно прочитати, та поєднати текст із картинками. Але в цьому випадку в них можуть виникнути труднощі, якщо вони ніколи не чули про подані визначні місця Лондона. Доцільніше було б розмістити цю вправу після тексту, що вміщав би цей матеріал, оскільки наочність не завжди може забезпечити успішне виконання завдання.

Тема "Entertainment Programme", урок 9, вправа 3.

Listen to some facts from Charlie Chaplin's life and fill in the table [1: 156].

Date	Event
1889
1894
1916
1929
1931
1936

Звичайно до вправи подано наочність: фотокадри зі стрічок, в яких знімався Чарлі Чаплін, аудіо запис, та таблиця. Ця наочність виконує

функцію зразка іншомовного мовлення та пояснення нового матеріалу.
Слухова наочність забезпечує краще оволодіння новим матеріалом.

Тема "British lifestyle", урок 6, вправа 1:

Before listening remember what you have already learnt about the British family lifestyle.

Listen about the royal family and answer the questions [1:107].



І, як правило, під вправою подано зорову наочність: фотографії членів Британської королівської сім'ї. І в цьому випадку зорова наочність виконує функцію семантизації нового матеріалу, пояснення нового матеріалу, а слухова вводить в тему спілкування, та являється зразком іншомовного мовлення.

Тема "Introduction", урок 10, вправа 4:

1. Listen to the young woman's opinion about Richard Gere. A film star.

Read the statements and put the letter 'T' for the true statements below and the letter 'F' for the false ones.



- 1) Many women say Richard is handsome.
- 2) This young woman agrees with the others.
- 3) In her opinion, Richard is slim and straight.
- 4) She thinks he is a bad actor [1:31].

До цієї вправи додано як слухову, так і зорову наочність. Слухова наочність виконує функцію семантизації, пояснення нового матеріалу, та зразка іншомовного мовлення. А зорова в свою чергу ілюструє людину про яку йдеться мова в аудіюванні.

В підручнику Карп'юк для 7го класу, принцип наочності використовується майже до всіх вправ для навчання рецептивних видів діяльності. Наприклад, якщо це тема "Meals", то поряд з текстами можна побачити малюнки столових приборів. Якщо тема "Sport in Great Britain", то подані фотографії ігор, під час їх проведення.

Я вважаю, що правильне використання принципу наочності є неабиякою перевагою підручника О. Карп'юк English для 7го класу. Автор використовує різні види наочності. Це певним чином допомагає кращому засвоєнню чи то лексичного, чи то граматичного матеріалу.

Але, в підручнику присутні і недоліки. Проаналізувавши вправи, можна помітити, що іноді в підручнику недостатньо використано наочність, або ж автор вибрав неправильне місце вправи у підручнику. Наприклад, у вправі про визначні місця Лондона подані малюнки та певна інформація до них. Але автор не врахувала те, що діти ніколи зазначених місць не бачили, а можливо і не чули. Тут, можливо треба переробити вправу по-іншому, або перед нею подати іншу, яка б містила інформацію, що пов'язана з наступним завданням.

Взагалі реалізація принципу наочності у процесі навчання іноземної мови забезпечує успішне оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю в говорінні, читанні, аудіюванні та письмі, оскільки слухова і зорова наочність виконує функцію зразка іншомовного мовлення і служить стимулом мовленнєвої діяльності учнів.

Підручник О. Карп'юк English для 7го класу є яскравим прикладом використання принципу наочності у рецептивних вправах. Автор чітко і доцільно використовує різні ілюстрації, таблиці до текстів для читання, аудіювання. Це зробило підручник цікавим, різнокольоровим, та наповненим різноманітними цікавими фактами. Учні повинні із великим задоволенням вчитися по цьому підручнику, та повинні отримати гарні знання.

Література

1. Карп'юк О.Д. Англійська мова: Підручник для 7го класу загально-освітніх навчальних закладів. – Тернопіль: Лібра Терра, 2009. – 208с.: іл.

2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К: Ленвіт, 2002.

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К: В.Ц. "Академія", 2010.

УДК 378:316,46

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ АМЕРИКАНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ

Андрієць А.Ю.

У статті розглядаються підходи до визначення поняття "кваліфікований вчитель" у вітчизняній та американській літературі, аналізуються шляхи набуття педагогічної майстерності американськими вчителями та форми їх професійного розвитку, визначаються напрями впровадження позитивного американського досвіду в систему освіти України.

Ключові слова: кваліфікований (ефективний) вчитель, педагогічна майстерність, професійний розвиток, форми професійного розвитку вчителів.

В статье рассматриваются современные подходы к определению понятия "квалифицированный учитель" в отечественной и американской научной литературе, анализируются пути приобретения педагогического мастерства американскими учителями и формы их профессионального развития, определяются направления внедрения позитивного американского опыта в систему образования в Украине.

Ключевые слова: квалифицированный (эффективный) учитель, педагогическое мастерство, профессиональное развитие, формы профессионального развития учителя.

In the article the author analyses approaches towards definition of the term "qualified teacher" in Ukraine and the USA, deals with forms of American teacher's professional development, introduces the ways of implementing positive findings in the national educational system.

Key words: qualified (effective) teacher, teacher mastership, teacher professional development, forms of teacher professional development.

Підвищення якості освіти визначається як один з найважливіших напрямків в розвитку будь-якої країни. Однією з необхідних умов досягнення цієї мети є забезпечення освітніх закладів кваліфікованими педагогами. Для того, щоб ефективно організувати підготовку вчителів та їх подальший професійний розвиток, необхідно, перш за все, визначити, що вкладається в суть понять кваліфікований вчитель, вчитель-майстер, вчитель-професіонал. Ці питання потребують глибокого дослідження, адже їх зміст на сучасному етапі розвитку суспільства змінюється та переосмислюється. До особистості педагога висуваються все нові вимоги, до яких він повинен пристосуватися, щоб залишатися ефективним, конкурентноспроможним, задовольняти запити учнів, громади та влади. Постійний професійний розвиток є запорукою успішної педагогічної діяльності, а отже сприяє ефективності навчання учнів. Хоча з цим твердженням погоджуються всі освітяни, проте підхід до підвищення педагогічної майстерності вчителів в більшості шкіл є формальним. Тому важливим є пошук нових дієвих форм та методів для покращення професійного зростання, вдосконалення педагогічної майстерності українських вчителів. Дослідження досвіду інших, високорозвинених країн світу в цьому напрямку здається доцільним та актуальним.

Система освіти США є децентралізованою та вирізняється демократичністю. Хоча багато хто з американських дослідників визнає, що сьогодні освіта в США переживає кризу, однак саме в проблемній ситуації активізуються пошуки шляхів виходу з неї. Для забезпечення потреб ринку праці суспільство потребує великої кількості освічених громадян, а головна роль в процесі навчання належить вчителю. Тому науковці та педагоги практики змушені шукати нових форм професійного розвитку для підвищення якості викладання. Саме тому різноманітний досвід американської практики заслуговує на увагу вітчизняних освітян.

У вітчизняній педагогічній науці вже накопичений певний досвід з вивчення американської освітньої системи. Зокрема, варто назвати праці Т.Г.Чувакової про професійне становлення молодого вчителя, М.В.Нагач про школи професійного розвитку, Л.Н.Талалової про проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя у вищій школі США, В.Я.Пилипівської про сучасні вимоги до особистості вчителя та проблеми якості освіти, З.А.Малькової про реформування освіти, Б.В.Вульфсона про управління освітою в США, В.Б.Гарагай про сучасні підходи до навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів, Г.Д.Дмитрієва про основи полікультурної освіти, І. В. Гушлевської про трансформацію професійних функцій вчителя в умовах інформаційного суспільства та інших.

Метою даної статті є розглянути підходи до визначення поняття "кваліфікований вчитель" у вітчизняній та американській науковій літературі, а також прослідкувати етапи професійного становлення педагога в США.

У вітчизняній літературі поширене поняття "педагогічна майстерність", що в широкому розумінні означає високе мистецтво виховання і навчання, яке постійно вдосконалюється. Проте поняття мистецтва є досить розпливчастим, важко виділити його складові. Очевидним є лише той факт, що мистецтво ґрунтується на творчості.

Більш конкретне визначення знаходимо у Зазюна І.А., згідно з яким педагогічна майстерність – "це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі" [1: 33]. До таких властивостей вчений відносить гуманістичну спрямованість (як спрямованість вчителя на особистість іншої людини, вияв його професійної ідеології та ціннісного ставлення до педагогічної діяльності), професійну компетентність (як знання дисципліни та особливостей учнів), педагогічні здібності (як властивості особистості педагога, що залежать від особливостей перебігу психічних процесів) та педагогічну техніку (як форму організації поведінки педагога) [1: 30-33].

Спираючись на аналіз підходів до визначення педагогічної майстерності вітчизняними науковцями, можна зробити висновок, що сутність майстерності вчителя складають:

- знання (предмету що викладається, педагогіки, психології, логіки, принципів, форм і методів навчання, індивідуальних особливостей учнів);
- уміння (дохідливо викладати навчальний матеріал, спілкуватися, використовувати навчальні матеріали та новітні засоби навчання, зацікавлювати та мотивувати учнів, аналізувати та оцінювати знання учнів тощо);
- навички (усного мовлення, розподілу власної уваги, орієнтування в часі, використання ТЗН та інформаційних технологій тощо);
- особисті якості (здібності до педагогічної діяльності, ерудиція, широкий кругозір, духовна культура, оптимізм, ентузіазм, наполегливість, здатність до співпереживання тощо);
- поведінка педагога (педагогічна техніка, що включає міміку, жести, техніку спілкування, техніку мовлення, контроль емоцій, а також педагогічний такт, або вміння обирати доцільний стиль спілкування з учнями, батьками, колегами).

Дана, узагальнена модель визначення сутності педагогічної майстерності вчителя відображає основні підходи до визнання майстерності педагога і в американському освітньому просторі.

Професор з коледжу м.Уільямсбурга (Вірджинія, США) Джеймс Строндж, в своїй книзі "Характеристики ефективного вчителя" (Qualities of effective teachers) досить конкретно визначає критерії за якими визначають ефективного вчителя: особистісні характеристики педагога; готовність до управління та організації класу; планування та організація навчального процесу; реалізація навчального процесу; контроль досягнень учнів та їх потенціалу.

Автор детально розглядає особистісні характеристики вчителя, підкреслюючи, що педагог, який випромінює позитив, є компетентним в своєму предметі і може передати такі ж почуття, ентузіазм та оптимізм своїм учням. Крім того те, як вчитель ставиться до своїх учнів, неодмінно відбивається на їх досягненнях, зауважує дослідник [5: 210].

Розкриваючи особистісні риси американського вчителя, в літературі зазначають, що вчитель повинен:

1. Бути відповідальним за успіх конкретного учня та класу в цілому;
2. Максимально наблизити навчання до реального життєвого досвіду;
3. Володіти навичками емпатії;
4. Бути уважним до відповідей учнів, помічати та виправляти помилки;
5. Володіти почуттям гумору;
6. Дотримуватись правил етикету щодо зовнішнього вигляду;
7. Викликати почуття довіри та поваги;
8. Дотримуватись певної системи, проте вміти імпровізувати;
9. Отримувати задоволення від викладання, таким чином надихати учнів своїм прикладом, заохочувати до продуктивної роботи [5: 56].

На думку багатьох вчених в основі професіоналізму вчителя має бути певна база знань як спеціальних так і загальних психолого-педагогічних. Тому американський педагог-теоретик Л.Шульман називає наступні категорії бази знань, необхідні для підготовки та професійного розвитку вчителів: знання предмета викладання; загальні педагогічні знання, до яких належать широкі принципи та стратегії управління класом; знання програми навчання; знання педагогічного змісту (змісту і методів навчання); знання учнів та їх характеристики; знання освітніх контекстів (особливостей класу, школи, шкільного округу, місцевих громад та їх культури); знання освітніх цілей та цінностей, їх філософських та історичних основ [4: 9].

Особливого значення дослідник надає категорії "знання педагогічного змісту", тобто те, наскільки вчитель може організувати і адаптувати матеріал у відповідності з можливостями та особистими інтересами учнів, реалізувати принцип індивідуального підходу, не порушуючи при цьому загальних вимог змісту навчання. За цим критерієм, на думку автора,

дуже легко відрізнити просто вчителя, що знає свій предмет, та вчителя-професіонала.

Становлення кваліфікованого вчителя починається ще на етапі його підготовки. В зв'язку з нестачею педагогічних кадрів в США існують різні програми підготовки вчителів, серед яких можна виділити: традиційні чотирирічні програми навчання в вищих навчальних закладах, проект підготовки нових вчителів (New Teacher Project) та проект "Викладай для Америки" (Teach for America – TFA), програми міської резидентури (Urban teacher residency – UTR), програми екстреного ліцензування, програми сертифікації вчителів (Teacher Certificate or Credential), магістерські програми (Master of Arts in Teaching – MAT або Master of Education – MED) [2: 148]. При цьому програми сертифікації вчителів та магістерські програми можна розглядати і як форми підготовки вчителів, так і форми їх професійного розвитку, адже в них можуть брати участь як люди, що вирішили пов'язати своє життя з викладанням, так і працюючі вчителі, що бажають поглибити свої теоретичні знання та удосконалити практичні навички.

У стрімко змінному суспільстві вчитель має постійно дбати про свій професійний розвиток, розуміти духовні цінності місцевої громади і всього суспільства, брати активну участь у громадському житті, знати і вміти застосовувати різні навчальні технології, добре орієнтуватися в сучасних педагогічних досягненнях.

В дослідженні "Професійний розвиток вчителів: підручник для батьків та членів громади" (Teacher professional development: a primer for parents and community members) дослідники виділяють такі характеристики ефективного професійного розвитку: постійне, безперервне навчання; сфокусованість на вдосконаленні методів навчання та досягненнях учнів; повна відданість справі, "втягненість" в щоденне викладання, усвідомлення пізнавальних потреб учнів; сконцентрованість на ключових завданнях вчителя: планування уроків, оцінювання студентів, розробка навчального процесу; дотримання принципу колегіальності, що означає ділитися досвідом щодо методів роботи, які покращують досягнення учнів; підтримка більш досвідченішими колегами; постійне дослідження практики через конкретні приклади, аналіз та професійний дискурс [3: 6].

Американські науковці надають великої уваги професійному розвитку вчителя та виділяють такі його форми:

1. Програми введення молодого вчителя до педагогічної професії (induction programmes), метою яких є перетворення вчителя-початківця на справжнього професіонала.

2. Тренування вчителів на базі школи (school-based coaching), змістом якого є співпраця компетентного, досвідченого тренера (coach) з невеликою командою вчителів певної школи. В окремих випадках такі тренери можуть співпрацювати з декількома школами одночасно на протязі року.

3. Зустрічі вчителів, що навчають певний клас (grade-level meetings), на яких обговорюються певний клас, досягнення конкретних учнів та шляхи їх поліпшення.

4. Підтримка "провідних", більш досвідчених вчителів (support from lead/master teachers).

5. Нова сертифікація (advanced certification).

6. Менторство (mentoring) – спосіб навчання молодого спеціаліста, при якому він стає напарником більш досвідченого педагога і переймає корисні навички, спостерігаючи за його роботою;

7. Дні підвищення кваліфікації безпосередньо в школі (in-service days);

8. Магістерські програми (master's degree);

9. Професійні конференції (professional conferences);

10. Технологічні тренування (technology training);

11. Спільне планування (common planning time) – співробітництво вчителів школи, під час якого аналізуються навчальні ситуації, досягнення студентів, педагоги діляться досвідом, плануються уроки та навчальний план.

12. Зустрічі вчителів з конкретного предмету (subject-area team meeting) [3: 9].

Партнерство школи з університетом також відіграє неабияку роль як покращенні підготовки майбутніх вчителів, зближуючи теорію з практикою, тобто вищий навчальний заклад і школу, так і в професійному розвитку вже працюючих педагогів.

Беручи до уваги темпи розвитку суспільства, попит на високоосвічених людей та швидкість застарівання знань, політиками та науковцями США було взято курс на забезпечення кожного класу професійним вчителем, а кожного педагога можливістю постійно вдосконалюватися та розвиватися.

Відмінною рисою американських форм професійного розвитку вчителів є принцип колегіальності – педагоги навчаються, аналізуючи свій досвід шляхом рефлексії, узагальнюють його та діляться провідними продуктивними стратегіями з колегами, і в той же час самі навчаються від своїх колег.

Цю ідею втілюють професійні спільноти – ще одна форма підвищення професійної майстерності вчителів, в рамках якої створюються умови для забезпечення постійного професійного розвитку та навчання усіх вчителів-членів даної спільноти. Ця мета досягається методами обговорення

прикладів позитивного досвіду, дискусій, в процесі яких народжуються нові рішення певних проблем.

Крім того, останніми роками набула популярності дистанційна освіта в контексті підготовки та професійного розвитку вчителів. Широко поширеними стали "освітні мережі" (learning communities), створені на базі всесвітньої мережі Інтернет (World Wide Web – WWW) та технології "онлайн" (on-line). Такі мережі дають можливість вчителям спілкуватися з колегами, переймати корисний досвід та поширювати власні досягнення в зручному місці і в зручний для цього час.

За результатами порівняння американського та українського досвіду підходів до визнання педагогічної майстерності вчителів, були розроблені такі рекомендації щодо впровадження позитивного досвіду у вітчизняну практику:

- запровадження інтенсивнішої практики студентів під час навчання у вищих навчальних закладах;
- зближення університету і школи шляхом створення партнерств, шкіл професійного розвитку тощо;
- запровадження на загальнодержавному рівні спеціальних програм введення молодих спеціалістів до професії, надання їм професійної підтримки протягом перших років навчання;
- створення професійних спільнот, зокрема на базі всесвітньої мережі, з використанням новітніх технологій;
- вдосконалення процесу атестації педагогічних працівників шляхом створення стандартів оцінювання педагогічної діяльності.

Література

1. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Современная подготовка учителя американской школы в дистанционной среде/ М. Буибас, П. Сердюков, Н. Сердюкова, Р. Хилл // Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції "Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу". – Ніжин: Видавець П.П.Лисенко М.М., 2011. – С.148-149.
3. Miles W., Neville K. Teacher professional development: a primer for parents and community members. The Finance Project and Public Education Network. – Good Printers, Inc., 2004. – 24 p.
4. Shulman L. Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform// Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57, No 1. – P. 1-23
5. Stronge J. H. Qualities of effective teachers (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, – 2007. – 240 p.

ФОРМУВАННЯ ПОТЕНЦІЙНОГО РЕЦЕПТИВНОГО СЛОВНИКА УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Борщ О.В.

У статті описано розроблений авторкою комплекс вправ для формування англійського потенційного рецептивного словника учнів старшої школи.

В статтє описан разработанный автором комплекс упражнений для формирования английского потенциального рецептивного словаря учеников старшей школы.

The exercises for potential English vocabulary building of senior pupils developed by the author are described in the article.

На сучасному етапі вивчення іноземної мови навчання потенційному словнику відіграє одну з важливих ролей, адже ми часто стикаємося з ним в рецептивних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні та читанні. Потенційний словник є потужним фактором у розширенні доступу до більш широкого кола текстів та забезпеченні більш глибокого їх розуміння, тому йому належить визначна роль у формуванні загального словникового запасу будь-якої особи, яка займається вивченням іноземних мов. Сьогодні актуальність рецептивної лексики визначається передусім тим фактором, що до переліку базових шкільних предметів, які входять до зовнішнього незалежного оцінювання, входить й іноземна мова, де виконання тестів передбачає читання текстів іноземною мовою та виконання тестів по ним.

Активний і пасивний словниковий запас утворюють так звані наявний або реальний словник, який служить основою для формування потенційного словника. На відміну від наявного словника, що включає знайомі лексичні одиниці, які учні вживають для вираження своїх думок або для сприймання і розуміння думок інших людей, потенційний рецептивний словник (ПРС) складають ті незнайомі слова, про значення яких читач або слухач може здогадатися, зустрівшись з ними при читанні або аудіюванні.

В методиці до потенціального словника відносять:

- 1) інтернаціональні слова, подібні за звучанням і написанням та за значенням до слів рідної мови;
- 2) складені слова та слова, які складаються з відомих учням компонентів;
- 3) конвертовані слова;
- 4) нові значення відомих багатозначних слів;
- 5) слова про значення яких учні можуть здогадатися за контекстом [1].

За даними досліджень, словник, що забезпечує розуміння при читанні та аудіюванні, за рахунок ПРС може збільшитися у кілька разів.

Проведене тестування учнів старшої школи показало, що про значення більшості інтернаціональних слів учні здогадуються, але вміння семантизувати значення слів за словотворчими елементами і конвертованих слів необхідно розвивати. Аналіз підручників старшої школи доводить наявність певної кількості вправ даної групи, але ця кількість є недостатньою. Таким чином, є доцільним розробити комплекс вправ, спрямований на розвиток умінь семантизації слів, які складають ПРС учня.

У комплекс вправ для формування ПРС увійшли вправи чотирьох груп у відповідності до виділених джерел ПРС, а саме:

Група 1: вправи для розвитку умінь семантизації інтернаціональних слів (на рівні слова, речення та тексту).

Група 2: вправи для розвитку умінь семантизації конвертованих слів (на рівні словосполучення та речення).

Група 3: вправи для розвитку умінь семантизації складених слів та слів, які складаються з відомих учням компонентів.

Група 4: вправи для розвитку умінь семантизації нових значень відомих багатозначних слів (на рівні словосполучення та речення).

Оскільки п'ятим джерелом є здогадка за контекстом, ми не створювали окрему групу вправ, та як в усіх попередніх групах вправ завдання, що пропонуються діють і на рівні речення, і на рівні тексту, що забезпечує контекст та сприяє розвитку умінь розкриття значень слів за контекстом.

Розглянемо приклади вправ з кожної групи.

Група 1: вправи для розвитку умінь семантизації інтернаціональних слів.

Вправа 1

Task: Guess the meaning of the following words

A)

1. tunnel

B)

1. fax

2. organization
3. kangaroo
4. rendezvous
5. chauffeur
6. champagne
7. chorus
8. hiss
9. toast
10. bomb
11. colony
12. circus

2. democracy
3. college
4. garage
5. chauffeur
6. champagne
7. chorus
8. whisky
9. diskette
10. golf
11. symbol
12. to train

Дана вправа є некомунікативною, виконується на рівні слова, спрямована на розвиток вмінь здогадки про значення інтернаціональної лексики.

Вправа 2

Task: Find international words in the sentences giving below.

1. Jane was in great shock after her exam. She was sure she would get excellent, but her dream hasn't come true.

2. Having moved to the USA Tony has got some problems with his health. According to medical comment the worsening of health was caused by the change of climate.

3. At the exam Bobby decided to cheat a little bit and tried to use the calculator but was immediately caught by the teacher.

4. Jane was in a hurry, she couldn't afford to come late to her best friend's birthday. Suddenly she discovered that her mother had washed her favourite jeans.

5. Alec was nervous, it was his first public speech, but he had never spoken into the microphone. He did his best to pull himself together.

6. Jack was fond of non-traditional kinds of sport, so when he heard about yoga, he decided to try.

7. Helen switched on TV and heard a shocking piece of news about tsunami in Japan, which covered the whole coast of Hokkaido.

Вправа є некомунікативною, спрямована на розвиток вмінь здогадки про значення інтернаціональної лексики за контекстом на рівні речення.

Вправа 3

Task: Guess the meaning of the underlined words.

Muncaster Castle is known to be the home of the Pennington Family for eight hundred years. The castle is situated in the English Lake District. It is a very

mysterious place with a lot of tunnels full of strange things. Sometimes visitors can hear the hissing of snakes, the meowing of cats, the buzzing of bees and the roaring of lions. Elderly people prefer to keep away from this place, because there are a lot of rumors about it. According to calendar, every year in winter the ghosts of Pennington Family gather in the main hall of the castle called 'Paradise' and have their party: they dance, sing in chorus and the head of the family drinks cognac. But young people are fond of this castle. They organize rendezvous here with chocolate, champagne and a violinist playing classical music for their beloved.

Вправа є не комунікативною, виконується на рівні тексту, спрямована на розвиток вмінь здогадки про значення інтернаціональної лексики.

Група 2: вправи для розвитку вмінь семантизації конвертованих слів

Вправа 4

Task: Translate the following words and make up examples with them.

to knife

to butcher

to dog

dog-eared (pages)

a bore

to stone (plums)

to crowd

orange peel

Вправа є некомунікативною, виконується на рівні слова, спрямована на розвиток вмінь семантизації конвертованої лексики.

Вправа 5

Task: Guess the meaning of underlined words.

1. Tom is a real daredevil. He isn't afraid of ghosts and always braves the danger.
2. 'I've just seen there a ghost' cried little Dorothy. – 'Where?', asked the mother. "There, near the door", fingered young lady.
3. She was frightened, she was so scared she was ready to scream. He understood it when he saw the horror in her eyes' glance.
4. Everything happened in a flash. She noticed a quick move of a hooded figure... and then – complete darkness.
5. It was a gorgeous wedding. Newlyweds honeymooned two weeks in France, and then went to New Zealand.
6. Mary was waiting for the guests. She dusted the furniture and cleaned the carpet.
7. Mrs. Blake had a birthday. She baked a cake and dusted it with sugar.

Дана вправа є некомунікативною, спрямована на розвиток вмінь семантизації конвертованих слів, виконується на рівні речення.

Група 3: вправи для розвитку вмінь семантизації складених слів та слів, які складаються з відомих учням компонентів

Вправа 6

Task: Make up compound nouns.

Model: a cup for drinking tea – a tea cup

1. a ball used to play tennis
2. paste for cleaning teeth
3. a shop where books are sold
5. the temperature of the sea
6. a problem with health
7. a key to open the car with
8. tax that you pay on your income
9. a pan for frying
10. a garden where vegetables are grown

Дана вправа є некомунікативною, виконується на рівні слова, спрямована на розвиток вмінь семантизації складених слів.

Вправа 7

Task: a) Make up abstract nouns adding suffixes -tion from the following verbs and translate them into Ukrainian.

Model: to combine – combination

1. to frustrate
2. to isolate
3. to propose
4. to instruct
5. to educate
6. to use
7. to expand
8. to inspire
9. to expand

b) Fill in the gaps with nouns made from given words.

1. Some people need special _____ to stop smoking. (to treat)
2. Nobody expected such _____. (to react)
3. The Tower of London is the most famous _____. (to attract)
4. Are there any _____ in the British Museum today? (to visit)
5. You can choose among a _____ of leisure activities. (to vary)
6. Our planet is in danger of global _____. (to pollute)

Вправа є некомунікативною, виконується в два етапи: завданням першого етапу є утворення абстрактних іменників з допомогою певного суфікса, завдання другого етапу ускладнюється тим, що учню потрібно утворити таке слово, яке буде відповідати контексту даного речення.

Вправа 8

Task: Complete the table.

Model: розвивати – develop – development

	Verb	Noun
Передбачати		
	Produce	
		Qualification
Розвивати		
	Mix	
		Knowledge
	Fail	
Справляти враження		
	Treat	
		Invasion

Дана вправа є некомунікативною, виконується на рівні слова, спрямована на розвиток вмінь семантизації слів, які складаються з відомих учням компонентів.

Вправа 9

Task: Make nouns with the help of suffixes.

1. -ance, -ence

важливість, опір, наполегливість, відмінність

2. -ness

слабкість, темрява, гіркота, холод, доброта

3. -dom

мудрість, королівство, свобода

4. -hood

дитинство, мужність, сусідство, материнство

5. -ship

членство, керівництво, дружба, диктатура

Вправа є некомунікативною, виконується на рівні слова, спрямована на розвиток вмінь утворення нових слів за допомогою даних суфіксів.

Вправа 10

Task: a) Complete the table. Make adjectives by adding –ive, –ous, and –able to the words. Remember you will need to change some spelling.

Noun/verb	Adjective
protect\	protective
attract	(1)
possess	(2)
fame	famous
danger	(3)
adventure	(4)
enjoy	enjoyable
suit	(5)
like	(6)

b) Complete the sentences with the adjectives from the previous exercise.

1. Be careful with that knife! Knives can be ...!
2. She's very pretty. In fact, she's the most ... girl in the school.
3. He's such a ... child. Everybody loves him.
4. I wouldn't like to be a well-known pop star. I'd hate to be
5. Do you really want to go to the South Pole? You're very

Вправа є некомунікативною, виконується в два етапи: перше завдання – на рівні слова, спрямоване на розвиток вмінь утворення нових слів з допомогою даних суфіксів, друге завдання – на рівні речення, спрямоване на розвиток вмінь вживання слів у правильному контексті.

Вправа 11

Task: Complete the sentences with adjectives.

Model: My mum can't find a job that suits her.

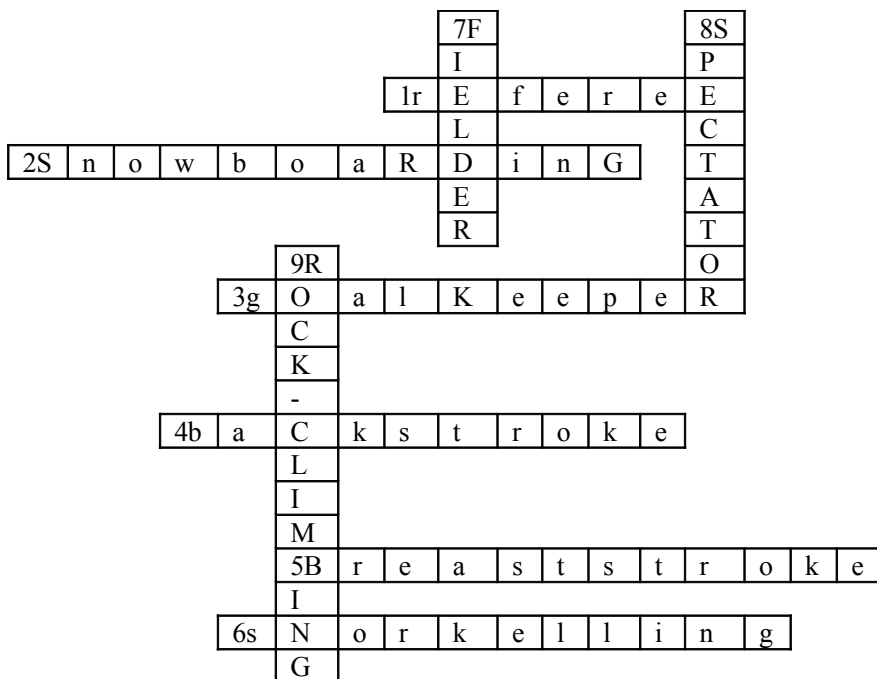
My mum can't find a suitable job.

1. He likes having lots of adventures. He's very _____.
2. Horse riders wear hats that protect their heads. Horse riders wear _____ hats.
3. There are dangers in rock-climbing. Rock-climbing is _____.
4. We all like our swimming teacher. Our swimming teacher is very _____.
5. My sister dreams of fame. My sister dreams of being _____.
6. I enjoy playing computer games. Playing computer games is very _____.

Некомунікативна вправа, виконується на рівні речення, спрямована на утворення прикметників з допомогою суфіксації.

Вправа 13

Task: Complete the crossword.



1. This person controls a football match.
2. The sport of moving across snow on a snowboard.
3. This person stands in front of the goal.
4. A kind of swimming on the sportsman's back.
5. A kind of swimming in which the arms are extended and swept back.
6. A kind of a swimming with a snorkel.
7. This player catches or stops the ball in baseball.
8. This person watches sport.
9. The technique of climbing a mountain.

Дана вправа є некомунікативною, виконується на рівні слова, спрямована на семантизацію складених слів.

Вправа 17

Task: Match the words in column A with their definitions in column B.

A	B
con-man	a person without expert knowledge
footman	a person who walks about the streets with advertising boards hanging from his shoulders
layman	a small portable radio or cassette player listened to by means of earphones
sandman	a mythical person who makes children sleepy
milkman	a male servant who attends the door, the carriage, the table, etc.
walkman	a person who reports and forecasts the weather
weatherman	a person who persuades foolish people to entrust their valuables to him
sandwichman	a person who sells or delivers milk and milk products

Вправа є некомунікативною, виконується на рівні речення, спрямована на розвиток вмінь семантизації слів за словотворчими елементами та з використанням дефеніцій

Група 4: вправи для розвитку вмінь семантизації нових значень відомих багатозначних слів

Вправа 18

Task: Guess the meaning of the underlined words.

1. At the lesson of Mathematics pupils had to solve the following problem. They had to figure out the area of the triangle, when one leg of the triangle was 5 sm., the other one was 6 sm. and the angle between them was $35 \frac{238}{92}$

2. The well-known actress Angelina Jolie is known to have a perfect figure, an ideal for many women and men all over the world.

4. When it's difficult to find the necessary page in the book one should use the table of contents.

5. Can you outfox a fox?

6. Studies have shown that bears follow stringent social rules based on size and territory. A good portion of their diet is comprised of fish from some stream.

7. They even made wine from the coffee fruit, but they never brewed the beans into a hot drink.

Вправа є некомунікативною, виконується на рівні речення, спрямована на семантизацію нових значень відомих багатозначних слів.

Вправа 19

Task: Choose the right variant of translation of the underlined words.

1. Mary was terribly afraid since her way lay through a dark park. A sad night hung over her, there was nobody around, not a soul to speak to.

а) сумна ніч б) темна ніч в) погана ніч

2. Tom is known to be a sad scoundrel, since he was detained by police several times and still continues his mischiefs.

а) непоправний негідник б) засмучений негідний в) серйозний негідний

3. Ann wants to have no truck with Jerry anymore because she considers him to be a sad coward since he didn't defend her when a thief stole her handbag.

а) страшений боягуз б) пригнічений боягуз в) самотній боягуз

4. Alice didn't want go anywhere in such dull weather¹ so she decided to cook some sandwiches for dinner, but she hardly managed to do this because of a dull knife².

1. а) нудна погода б) хмарна погода в) вітряна погода

2. а) слабкий ніж б) тупий ніж в) тьмяний ніж

5. An old man enjoying spring weather was walking slowly along the road keeping a club in his hand.

а) клуб б) палиця в) ручна сумка

Вправа є некомунікативною, виконується на рівні речення, спрямована на семантизацію нових значень відомих багатозначних слів.

Розроблений комплекс вправ був експериментально перевірений під час проведення пробного навчання з учнями 10 та 11 класів Галицької загальноосвітньої школи у 2010-2011н.р. Аналіз результатів до- та після-експериментальних зрізів довели ефективність створеного комплексу вправ для формування ПРС учнів старшої школи.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол.авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – С. 92-105.

ДОСЛІДНИЦЬКИЙ КОМПОНЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ АМЕРИКАНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ

Горбунова М.В.

В статті розглядаються основні напрями дослідницької діяльності американських вчителів в умовах практичної діяльності. Автор статті формулює рекомендації щодо використання позитивного досвіду американських викладачів у системі професійної підготовки вчителів України.

Ключові слова: дослідницька діяльність, практичне дослідження, рефлексивне викладання/рефлексивна практика.

В статье рассматриваются основные направления исследовательской деятельности американских учителей в условиях практической деятельности. Автор статьи формулирует рекомендации по использованию положительного опыта американских преподавателей в системе профессиональной подготовки учителей в Украине.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, практическое исследование, рефлексивное обучение/рефлексивная практика.

This paper deals with the main trends of American teachers' research within their practice. The author of the article formulates some recommendations as for the possible usage of the American teachers' positive experience in the Ukrainian teacher training

Key words: research activity, action research, reflective teaching/reflective practice.

В умовах розвитку суспільства безупинно збільшується обсяг і змінюється зміст знань, умінь і навичок, якими повинні володіти сучасні фахівці. У всіх сферах освіти ведуться пошуки способів інтенсифікації й швидкої модернізації системи підготовки, підвищення якості навчання з використанням нових методів і телекомунікаційних технологій. Поряд з цим у сучасній педагогічній науці останнім часом значна увага приділяється творчій пошуковій діяльності вчителя, спрямованій на впровадження нових педагогічних технологій, на особистісно-орієнтований підхід у навчанні та вихованні, на гуманізацію і демократизацію виховного процесу тощо. Політика в галузі освіти вимагає переосмислення та переоцінки застарілих уявлень, стереотипів щодо системи підготовки

педагогічних кадрів, тому вимоги до підготовки вчителів значно змінюються. Цілком зрозуміло, що сучасний учитель повинен володіти вміннями творчого пошуку, які тісно пов'язані з педагогічним дослідженням та повинні широко застосовуватися у педагогічній організації праці [2, с. 34].

Дослідницька робота сприяє професійному вдосконаленню, оскільки вчителі навчаються краще спостерігати та глибоко аналізувати свою діяльність, критично її осмислювати та знаходити нові шляхи покращення навчального процесу у цілому. Крім того, ця частина вчительської діяльності обумовлює зміни у форматі підготовки педагогічного колективу та критичне осмислення існуючих програм навчання, а також підготовки педагогічних кадрів і, як наслідок, дослідницька робота стає формою саморозвитку вчителів, що є дуже важливим та необхідним для сучасного педагога [10, с. 19].

Загалом, професійна підготовка вчителів Америки відбувається у межах двох основних моделей: клінічної (clinical model) [9, с. 17] та базованої (field-based model) [5, с. 58], які включають в себе розвиток дослідницьких вмінь вчителів. Останнім часом широкого розвитку набуває альтернативна програма підготовки педагогів, яка має на меті створити умови для швидкої та інтенсивної перепідготовки фахівців з інших сфер, які планують займатися педагогічною діяльністю [6, с. 35].

Серед напрямів дослідницької роботи виділяють такі: рефлексивне викладання/рефлексивну практику (reflective teaching/reflective practice) та практичне дослідження (action research) з якими можна ознайомитися у працях Д. Макніф [13], Т. Фарела [9], Е. Ференс [10], Х. П. Алтрихтера [5] та інших.

Процес рефлексії використовується для кращого розуміння відносно складних ідей, феноменів, що не мають чіткої структури і базується на переосмисленні того досвіду, яким вчитель вже володіє з метою його удосконалення. Він допомагає слідкувати за власним розвитком: від початківця до досвідченого фахівця. Отже, рефлексія повинна бути спланованою, осмисленою, структурованою та поєднувати теорію з практикою. Основними елементами рефлексивного викладання/рефлексивної практики є: використання так званих журналів професійного розвитку (The professional development journal), участь у "Групі критичних друзів" (Critical Friends Groups) або "Групі вчителів професійного розвитку" (Teacher Development Groups).

Ведення журналів має форму викладення власних думок, ідей вчителів з того чи іншого приводу. Це можуть бути не тільки питання, що виникли під час викладання у школі, але й під час підготовки вчителя до уроку.

Наприклад, розміркування вчителя про те, як він хоче організувати свою діяльність на уроці, як учні відреагують на той чи інший метод навчання, як найкраще організувати матеріал, щоб всі учні могли його зрозуміти, тощо. Слід зазначити, що вони є суб'єктивними і дають змогу вчителю вести діалог із собою [7, с. 30].

Діяльність педагогічних груп спрямована на удосконалення індивідуальної практичної діяльності вчителя. Такі групи складаються з 8-10 чоловік та аналізують навчання учнів/студентів, розглядають проблемні питання та методи спостереження. Робота у групах організовується наступним чином: 10-ти хвилинний виступ вчителів (презентація), ведення протоколу, обговорення. Вчителі можуть об'єднуватися як з колегами по школі, так і з вчителями інших штатів, країн ("Група вчителів професійного розвитку").

Крім вище зазначених методів можна також виділити такі:

1. Критичний аналіз ситуацій (critical incident analysis), який представляє собою процес рефлексії критичних ситуацій та випадків у межах професійної практики.
2. Спостереження, яке має місце підчас взаємовідвідування колегами уроків та подальше обговорення результатів;
3. Наставництво (mentoring) полягає у наданні допомоги менш освіченому вчителю;
4. Ведення блогів (blogging), які розташовані на освітніх офіційних сайтах або на сайтах вчительських асоціацій.
5. Самооцінювання, яке складається з двох етапів: ознайомлення із стандартами та критеріями діяльності та визначення наближеності власної практики до еталону.

Практичне дослідження це спосіб формування знання про практику. Метою практичного дослідження є удосконалення педагогічного процесу, набуття вчителем нового досвіду, його професійний розвиток. В основі практичного дослідження мають бути теоретичні положення, які перевіряються чи уточнюються. Здійснення дослідження потребує від вчителя володіння адекватними завданням методами та прийомами. Результати мають обов'язково обговорюватися у колі професіоналів. Таке дослідження складається з 6 кроків починаючи з визначення проблемного питання і закінчуючи можливою презентацією власних розробок [8, с. 3].

Х.П.Алтрихтер визначає 9 кроків організації дослідження:

1. Створення дослідницької групи вчителів;
2. Визначення партнерів для співпраці;
3. Ведення журналу;
4. Окреслення першого етапу дослідження та початок роботи над ним;
5. Уточнення етапів дослідження;

6. Систематичне збирання інформації та матеріалів;
7. Аналіз матеріалів;
8. Втілення дослідження у практику;
9. Презентація дослідницької роботи [4, с. 9].

Методи, що застосовують у цьому виді дослідницької діяльності такі:

1. Написання "змістовних міркувань" ((in-depth reflections) окреслення загальних питань);
2. Написання "частинки життєвого досвіду" ((a slice of life) аналіз ситуації з практики;
3. Накреслення діаграм;
4. "Історія в картках" (спостереження в межах визначеної проблеми);
5. "Історія у фото" (графічний метод організації дослідження);
6. "Досьє" ((dossier) метод збирання інформації, яка стосується певної теми чи особи);
7. "Тіньове спостереження" ((shadow study) спостереження за певним учнем чи групою учнів тривалий час) та інші [4, с. 33].

Важливе місце в підготовці американських вчителів до дослідної діяльності та її організації відводиться роботі в асоціаціях. В Америці існує досить велика кількість таких професійних об'єднань вчителів, що забезпечують вчителів теоретичними матеріалами, стимулюють до проведення та публікацій власних досліджень. Слід зазначити, що вони можуть бути як загальними так і для певних груп вчителів: Американська федерація вчителів (AFT – American Federation of Teachers), Асоціація розвитку комп'ютеризації в освіті (AACE – Association for the Advancement of Computing in Education), Американська освітня дослідницька асоціація (AERA – The American Educational Research Association), Асоціація експериментальної освіти (AEE – Association for Experiential Education), Національна освітня асоціація (NEA – National Education Association), Національна асоціація вчителів-науковців (National Science Teachers Association), Інтернаціональна асоціація з читання (International Reading Association) та інші.

Щодо проведення дослідницької діяльності серед українських вчителів, то визначається, що вона є обов'язковим елементом компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителів. Основою розвитку дослідницьких вмінь і навичок педагогів є самостійна-творча робота та обмін досвідом з колегами [1, с. 35]. В університетах студенти також займаються дослідницькою роботою на всіх етапах навчання. Це включає в себе: виконання рефератів, дипломних, курсових; написання творчих робіт, доповідей під час підготовки до семінарських та лабораторних занять; участь у студентських дослідницьких групах, тощо [3, с. 58].

Однак, серед гострих проблем підготовки вчителів вітчизняні науковці найчастіше виділяють проблему організації та проведення наукових досліджень. Виходячи з цього ми визначаємо такі рекомендації:

1. Варто стимулювати впровадження рефлексивного викладання та практичного дослідження в програми підготовки вчителів;
2. Необхідно забезпечити створення та розвиток асоціацій вчителів як наукового середовища;
3. Актуальним на сьогодні є організація та проведення спільних дослідницьких проєктів на рівні викладач – студент – вчитель;
4. Участь у міжнародних конференціях, семінарах, літніх школах має стати одним з основних напрямів педагогічної діяльності.

Тож, як підсумок слід зазначити, що науково-дослідна діяльність має стати невід’ємною частиною підготовки та професійного зросту висококваліфікованого фахівця-педагога в умовах постійного розвитку суспільства та підвищенні вимог до сучасної освіти.

Література

1. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя. – Житомир, 1995. – 325с.
2. Рамський Ю.С. Зміни в професійній діяльності вчителя в епоху інформатизації освіти. – Вища школа, 2009. – №1. – С. 32-40.
3. Спіцин Є.С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – 120с.
4. Altrichter H., Feldman A., Posch P. and Somekh B. Teachers Investigate Their Work: an introduction to action research across the professions (second edition). – London and New York: Routledge, 2007. – 340 p.
5. Brush T. Integrating Technology in a Field-Based Teacher Training Program: The PT3@ASU Project. – ETRD. – 2003. – Vol. 51 № 1. – P. 57-60. [Електронний ресурс]: <http://www.fie-conference.org>
6. Cooper N. Are Our Teachers Prepared? A Look at Teacher Preparation and the Future of Limited English Proficient Students. – 2010. – P. 34-45. [Електронний ресурс]: <http://www.fie-conference.org>
7. Farrell T. Understanding reflective teaching. – Institute of Education, 1999. – 70 p. [Електронний ресурс]: <http://www.fcpsteach.org>
8. Ferrance E. Action Research. – Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University, 2000. – P. 2-7. [Електронний ресурс]: <http://www.lab.brown.edu>
9. Grossman P. Learning to Practice: The Design of Clinical Experience.- Policy Brief. – May, 2010. – P. 10-17. [Електронний ресурс]: <http://www.hct.ac.ae>

10. Kincheloe J. Teachers as researchers: Qualitative inquiry as a path to empowerment. – New York: Falmer, 2003. – 200 p. [Електронний ресурс]: <http://www.nc-net.info>

11. McNiff J. Action research for professional development. – First and Second Editions © Jean McNiff 1995, 1997. – P. 16-28. [Електронний ресурс]: <http://ncrtl.msu.edu>

УДК 371.134

АКЦЕНТИ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Деркач С.П.

У статті висвітлюються основні акценти загальноєвропейської освітньої політики щодо підготовки вчителя іноземної мови. Представлено аспекти, параметри, вимоги та підходи до підготовки вчителя іноземної мови.

Ключові слова: європейська освітня політика, підготовка вчителя, вчитель іноземної мови

Стаття посвячена акцентам общеевропейской образовательной политики по подготовке учителей иностранного языка. Представлено аспекты, параметры, требования и подходы к подготовке учителя иностранного языка.

Ключевые слова: европейская образовательная политика, подготовка учителя, учитель иностранного языка.

The article deals with the main priorities of the European educational policy on the training of the teacher of foreign language. Aspects, parameters, requirements and approaches to the training of teacher of foreign language are described.

Key words: European educational policy, teacher's training, teacher of foreign language

Постановка проблеми. З розширенням політичних, економічних, культурних зв'язків масово починає зростати попит на вивчення і знання іноземних мов, при чому обов'язково першою повинна бути англійська мова як мова міжетнічних контактів, міжнаціональних зв'язків, дипломатичних відносин тощо.

Ключовою персоною у навчанні іноземної мови є, безперечно, вчитель відповідної кваліфікації. Ефективне та неперервне вивчення іноземної мови вимагає взаємодії вчителя із суб'єктом навчання у процесі вивчення мови. Загальновідомо, що навчання іноземної мови значною мірою залежить від рівня підготовки вчителя, його компетенції та бажання скористатися позитивним досвідом зарубіжних учителів і викладачів. Також, вимогою європейської спільноти є знання мінімум двох іноземних мов, причому першою має вивчатися англійська мова як *lingua franca*. Загальноєвропейська політика мовної освіти наголошує, що "... уже в недалекому майбутньому вчитель має бути підготовлений до здійснення своїх навчально-виховних функцій принаймні двома мовами" [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Професійній підготовці вчителя іноземної мови приділена значна увага в таких європейських документах та доповідях: рекомендації Ради Європи "Вивчення та викладання сучасних мов у Європі" (1998 р.), Міжнародна наукова доповідь "Учителі і навчання у світі, що змінюється" (1998 р.), "Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання" (Страсбург, 2001 р.), доповідь Європейської комісії "Підготовка вчителів іноземних мов: результати Європи" (2003), рекомендації Національної ради вчителів англійської мови (2006 р.), дослідження Міжнародної Академії Освіти та Міжнародного Бюро Освіти "Професійне навчання вчителя та його розвиток" (2008 р.), програми "Європейського центру професійної освіти" (2009 р.), доповідь Ради Європи "Результати стратегічної європейської співпраці у навчанні та професійній підготовці" (2009р.).

Мета статті – висвітлити акценти загальноєвропейської освітньої політики з питань підготовки вчителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу дослідження. У міжнародній шкалі актуальним є явище вивчення і порівняння різних систем підготовки вчителів та запозичення тих елементів, які є придатними для застосування у даній країні. Римський клуб (авторитетна неурядова організація), що добре відомий своїми точними передбаченнями майбутнього і пропозиціями раціональних способів подолання перешкод на шляху до стійкого розвитку, та міжнародні організації (ЮНЕСКО, Рада Європи, Європейський Союз) наголошують на необхідності ширшої підготовки вчителів як визначальній передумові успішного реформування й оновлення систем освіти [1, с.94-95].

Реалізація ідей Болонського процесу та рекомендацій Ради Європи у підготовці сучасних учителів вимагає підготовки фахівців нової генерації, здатних до активного життя та ефективного виконання своїх професійних функцій.

У час сучасних трансформацій найбільш перспективним процесом у світовій вищій освіті є Болонський процес, започаткований у травні 1998 р., а у червні 1999 р. засвідчений офіційно у Болоньї. Мотивом його виникнення була необхідність зміцнення інтелектуального, культурного, соціального, наукового та технологічного вимірів європейської спільноти, а також розвитку європейського громадянства, стабільного, мирного та демократичного суспільства. Метою Болонського процесу є створення Європейського простору вищої освіти та підвищення її конкурентоспроможності [2].

Одним із завдань інтеграції до єдиного європейського освітнього простору (у контексті Болонського процесу) є забезпечення якості підготовки фахівців, які будуть конкурентоспроможними на національному, європейському та світовому ринках праці. Європейська педагогічна освіта оновлює зміст і методи професійної підготовки вчителя, посилює взаємозв'язки між національними системами підготовки вчителів. Вважаємо, аналіз світового досвіду професійної підготовки вчителів викликає значний інтерес, тому що саме такий досвід допомагає розширити міжнародні зв'язки, підготувати конкурентоспроможних, мобільних випускників, підвищити престиж вищої національної освіти.

З метою сприяння розвитку співпраці та конвергенції в освітній практиці на європейському рівні, досягнення цілей удосконалення освіти і підготовки вчителів Рада Європи запропонувала ключові дії для вдосконалення підготовки вчителів та студентів:

Сприяння лінгвістичній різноманітності та заохочення людей до вивчення іноземних мов, які малопоширені або рідковживані.

Націлення кожного громадянина на здатність спілкуватися рідною мовою плюс ще двома іноземними мовами європейської спільноти.

Вдосконалення якості вивчення й навчання іноземних мов [3-4].

Дороговкази щодо особливостей її організації були викладені у доповіді ЄК "Підготовка вчителів іноземних мов: пріоритети Європи" (2003) Європейська комісія наголошує на необхідності таких аспектів підготовки вчителів іноземних мов:

- пристосування педагогіки до потреб конкретних груп, які вивчають іноземну мову;
- акцентування більшої уваги на комунікативні аспекти вивчення мови;
- застосування міжкультурного виміру;
- білінгвальні та мультілінгвальні підходи до освіти;
- використання нових і автономних технологій, відкритого та дистанційного навчання у підготовці вчителів та забезпечення майбутніх учителів знаннями щодо використання цих технологій;

- урахування специфіки підготовки вчителя іноземних мов для початкової школи;
- застосування менторських систем у підготовці вчителів, підготовка менторів, які не є педагогами;
- європеїзація та інтернаціоналізація програм підготовки вчителів;
- удосконалення компетентності вчителів щодо іноземної мови та культури, яку вони вивчають [4, р. 8-9].

Важливо зазначити, що при розробленні рекомендацій Ради Європи щодо підготовки вчителів англійської мови розроблено такі положення:

- підтримувати педагогічні навчальні заклади всіх рівнів у ретельній підготовці навчальних програм з вибудованими в логічній послідовності цілями та завданнями, що включають лінгвістичні, дидактичні, психологічні та міжкультурні компоненти підготовки майбутніх учителів;
- сприяти впровадженню освітніх технологій нового виміру у викладанні іноземних мов "учитися вчити" ("learning to learn" dimension), що є ключовим поняттям концепції неперервної особистої освіти;
- допомагати та заохочувати викладачів педагогічних навчальних закладів до використання нового підходу у викладанні іноземних мов, що в документах Ради Європи зазначається як "автономія особи, яка вивчає сучасні мови" й визначається як здатність особи до більш незалежного та ефективного навчання, що є основою для неперервної особистої освіти та вдосконалення комунікативних умінь в умовах розвитку та зміни оточуючої дійсності [3].

Відповідно, комітет Міністрів Ради Європи сформулював вимоги до вищих навчальних закладів, які готують учителів англійської мови:

1. Забезпечити належну кількість підготовлених учителів англійської мови на всіх рівнях.
2. Забезпечити всіх учителів іноземних мов високим рівнем підготовки, що досягається збалансованим поєднанням академічних дисциплін та професійної підготовки.
3. Прийняти необхідні міри для встановлення тісної співпраці з освітніми інституціями, університетами, освітньо-дослідними центрами та школами для підготовки майбутніх учителів іноземних мов.
4. Надати можливість майбутнім учителям іноземних мов практикувати вивчення мови в тих країнах, мову якої вони вивчають [3].

Одним з найважливіших моментів будь-якого процесу є його результат, у нашому випадку йдеться про компетентного учителя іноземної мови. Підвищення рівня їхньої компетентності на Європейському континенті вбачають через [3-5]:

- поєднання високого рівня володіння мовою з достатнім рівнем кваліфікаційної підготовки;
- обізнаністю з методичними досягненнями, пов'язаними з використанням новітніх технологій;
- розширення досвіду та поглиблення знань учителя іноземної мови про культуру країни, мові якої він навчає, та проходження мовної практики в цій країні;
- сприяння реалізації європейського виміру в освіті

Учителі повинні усвідомлювати, що їхня поведінка, яка відбиває звички та здібності, є важливою складовою навчального середовища (середовища, в якому відбувається оволодіння мовою). Вони грають роль, яку їхнім учням у майбутньому належить імітувати в процесі використання мови та практиці викладання. Таким чином, загальноєвропейські рекомендації виділяють наступні параметри, властиві професії викладача іноземної мови:

- здатність викладати;
- здатність "тримати клас" (організаторські здібності);
- здатність проводити дослідження та аналізувати власний досвід;
- диференціація стилів викладання;
- розуміння суті оцінювання та вміння здійснювати його адекватно;
- соціокультурні знання та вміння їх передавати;
- міжкультурні знання, вміння та навички;
- критичні знання, критичний аналіз літератури та вміння їх застосовувати в навчальній діяльності;
- вміння індивідуалізувати навчання в групах, де знаходяться учні з різними здібностями, нахилами та стилями навчання [3].

Висновки. Отже, з огляду загальноєвропейської освітньої політики акцентами підготовки вчителя іноземної мови є: методична підготовка, володіння ключовими компетенціями, достатній рівень володіння мовою для успішного її використання в навчальній діяльності і втілення європейського виміру освіти. У практичній діяльності реалізацію цих умов здійснюють через: білінгвальні та мультилінгвальні підходи до підготовки вчителя іноземної мови; впровадження сучасних інформаційних технологій, відкритого та дистанційного навчання у підготовці вчителів та забезпечення майбутніх учителів знаннями щодо використання цих технологій; удосконалення компетентності вчителів іноземних мов щодо мови та культури, яку вони вивчають; встановлення співпраці з освітніми інституціями, університетами для підготовки майбутніх учителів іноземних мов; практикування вивчення мови в тих країнах, мову якої вони вивчають; європеїзацію та інтернаціоналізацію професійної підготовки вчителів іноземних мов тощо.

Література

1. Василюк А., Корсак К., Яковець Н. Нариси з порівняльної педагогіки: Навчальний посібник. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ, 2002. – 119с.
2. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія.- К.: Вища школа, 1997. – 179с.
3. Болонская декларация. Электронные данные.- Режим доступа: <http://www.dgma.donetsk.ua/rectorat/mon/bolon2.php>
4. Council of Europe (1998) Recommendation No.R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages (Adopted by the Committee of Ministers on 17 March 1998, at the 623rd meeting of the Ministers' Deputies). – Strasbourg: Council of Europe.
5. Kelly M., Grenfell M. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Southampton, SO17 1BJ, UK. 2003. – 90p.
6. Williams M. Teacher training for English language teachers. In G.R. Harvard & P. Hodkinson (Eds.), Action and reflection in teacher education (pp. 213-227). Norwood, NJ: Ablex, 1994.

УДК 378:811.112.2

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ У ПІДРУЧНИКУ АЛЛИ НЕСВІТ ДЛЯ 6 КЛАСУ

Дорошенко Є.

Стаття присвячена навчанню граматичного матеріалу. У ній розповідається про типи вправ за критерієм комунікативності. Також наведені приклади вправ з підручника Алли Несвіт для шостого класу.

Принципи навчання дають відповідь на запитання "Як організувати навчальний процес?"

Навчання предмета "Іноземна мова" відрізняється тим, що головною метою тут виступає не накопичення знань, як це має місце у навчанні інших дисциплін, а оволодіння учнями діяльністю іншомовного мовленнєвого спілкування.

Одним із способів інтенсифікації навчання іноземної мови (насамперед мовлення іноземною мовою) і наближення навчання до "природного"

Шляху опанування мовлення є процес спілкування іноземною мовою, тобто використання принципу комунікативності у навчанні.

Будь-який навчальний процес являє собою процес спілкування, що відбувається у формі спілкування студентів, а також шляхом спілкування учнів один з одним. На заняттях з англійської мови іноземне спілкування – це не лише засіб, але й мета навчання. Звідси витікає важливість урахування комунікативної спрямованості навчання іноземної мови.

Комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, що полягає не лише у тому, що переслідується мовленнєва практична мета, але й у тому, що шлях до цієї мети – це практичне використання мови.

Комунікативність включає в себе індивідуалізацію навчання мовленнєвої діяльності, під якою розуміємо урахування всіх особливостей учня, як індивідуальності: його здібностей, вмінь здійснювати мовленнєву та навчальну діяльність та, головне, його особистісних характеристик.

Комунікативність передбачає ситуативність навчання. Ситуативність необхідна і як спосіб мовленнєвої мотивації, і як умова розвитку мовленнєвого вміння. Ситуативність дійсно може відтворити комунікативну реальність, чим і підвищить інтерес до говоріння.

На основі досліджень процесу становлення усно-мовленнєвих умінь видається можливим сформулювати вимоги до комунікативних вправ:

1. Повідомляти учням інформацію, "поділитися" якою може стати їхньою реальною потребою чи навчальним завданням.
2. Стимулювати своє ставлення до тієї чи іншої життєвої або навчальної реальності.
3. Створювати ситуацію для мовленнєвого спілкування в класі.
4. Будувати їх слід на опрацьованому та достатньо засвоєному учнями матеріалі.
5. Забезпечувати дійсну мовленнєву поведінку учнів згідно з соціально-комунікативною позицією.

Вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення.

Розглянемо типи вправ за критерієм "комунікативність"

Комунікативні вправи розглядаються як спеціально організована форма спілкування, коли учень реалізує акт мовленнєвої діяльності іноземною мовою, що вивчається.

В умовно-комунікативних вправах передбачаються мовленнєві дії учнів у ситуативних умовах.

Основні визначальні якості даного типу вправ:

- наявність мовленнєвого завдання;
- ситуативності.

Якщо одна з цих двох ознак відсутня, вправу не можна віднести до умовно-комунікативних.

В некомунікативних вправах учні виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі.

Приклади завдань до не комунікативних, умовно-комунікативних та комунікативних вправ.

Напишіть по одному запитанню до кожного речення, починаючи її словами, що подані в дужках.

(В учня немає ніякого мовленнєвого завдання: він ставить запитання до відомої інформації, вся його увага зосереджена на формі: порядку слів у питальному реченні, вживанні допоміжного дієслова у разі потреби; ситуація мовлення відсутня. Висновок: вправа не комунікативна.)

а) Прочитай записку, яку написали тобі батьки (у записці прохання полисти квіти, помити підлогу, вимити посуд).

б) Батьки повернулися додому. Скажи їм, що ти виконав те, про що вони просили.

(Учень одержує два мовленнєвих завдання: спочатку прочитати записку і зрозуміти її, а потім доповісти батькам про виконання їх прохання. Увага учня розподіляється між змістом та формою. Створено ситуацію мовлення, яку можна навіть інсценувати. Проте всі речення, що говорить учень, побудовані за однаковим зразком, вправа має тренувальний характер. Висновок: вправа умовно-комунікативна).

Сьогодні у нас гості з англійських країн. Познайомтесь один з одним. Розпитайте, з якої саме країни приїхав гість, з якого міста, якої він(вона) національності та ким збирається стати в майбутньому.

(Створена вчителем ситуація моделює реальну ситуацію зустрічі українських та зарубіжних школярів, що мотивує використання іноземної мови з метою спілкування. Обидва партнери мають справжнє мовленнєве завдання – дізнатися якомога більше один про одного. Продукт мовлення – діалог-розпитування. Висновок: вправа комунікативна).

Отже у системі вправ основне місце мають посідати умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Некомунікативні вправи посідають підлегле місце.

Згідно з принципом комунікативності в навчанні іноземних мов і практичної мети – навчання іншомовного спілкування, засвоєння мовного матеріалу: граматичного, лексичного, фонетичного, орфографічного відбувається комплексно. Проте це не означає відсутність спеціальної цілеспрямованої роботи по засвоєнню граматичних форм і структур, вокабу-

ляра, звуків, інтонаційно-ритмічний моделей, орфографічних правил. Вони становлять той "будівельний матеріал", без якого не може відбуватися будь-яке спілкування. Ось чому виникає необхідність у фрагментах уроків, на яких домінує той чи інший аспект мови – граматики, лексики, фонетики, орфографія. Метою таких уроків є формування відповідних навичок мовлення – граматичних, лексичних, фонетичних, орфографічних.

Навчання граматичного матеріалу

У середніх навчальних закладах вивчаються не всі граматичні явища вивчуваної іноземної мови, а спеціально відібраний граматичний мінімум, який складається з активного і пасивного граматичного мінімуму. Для вираження власних думок іноземною мовою учень має володіти тими граматичними структурами (ГС), які входять до активного граматичного мінімуму. До пасивного граматичного мінімуму входять такі ГС, якими учні можуть не користуватися для вираження своїх думок, але які потрібні для сприймання й розуміння мовлення.

Мета навчання граматичного матеріалу іноземної мови, що вивчається, це володіння граматичними навичками мовлення: Репродуктивними, тобто граматичними навичками говоріння і письма (активним граматичним мінімумом) та рецептивними навичками, тобто граматичними навичками аудіювання і читання (активним і пасивним граматичним мінімумом).

Під час ознайомлення з новою граматичною структурою (або явищем) в початковій школі учитель, передусім, повинен звернути увагу на функцію цієї структури, а форма має засвоюватися в нерозривній єдності з функцією імпліцитно – без використання вербальних правил (описових і правил-ілюстрацій).

Грамматичні явища в початковій школі вивчаються шляхом сприймання і використання мовленнєвих зразків у комунікативних ситуаціях.

Приклади вправ з підручника Алли Несвіт

p.35 ex.55

Choose the correct item to complete the sentences.

1. Olga_ the sea gulls at the sea side last summer

- a) Feeds
- b) Was feeding
- c) Fed

Tom and Steve_ in the sea, when their friends came.

- a) Was swimming
- b) Swam
- c) Were swimming

Тут у учня немає ніякого мовленнєвого завдання, він вибирає один із варіантів, вся його увага зосереджена на формі. Ситуація мовлення відсутня, отже вправа некомунікативна.

p.52 ex. 1

Work in pairs. Look at the notes. Talk about what Ann has already done/has not done yet.

Examples:

A: Has Ann taken the rubbish out of the house?

B: Yes, she has. Has she taken the dog out for a walk?

A: No, she hasn't.

TO DO:

- Take the rubbish out
- Take the dog out
- Iron clothes
- Vacuum the carpet
- Wash the dishes
- Tidy up the room

Учні отримали мовленнєве завдання: доповісти, що Аня вже зробила, а що ні. Увага учнів розподіляється між змістом та формою. Створено ситуацію мовлення, проте речення, що говорить учень, побудовані за однаковим зразком, вправа має тренувальний характер. Отже вправа умовно-комунікативна.

p.67 ex.2

Say, which work about the house you had done before your parents come home yesterday.

Ця ситуація моделює реальну, що мотивує використання іноземної мови з метою спілкування. Учень має мовленнєве завдання – розповісти про роботу по дому. Висновок: вправа комунікативна.

Отже у системі вправ основне місце мають посідати умовно-комунікативні та комунікативні вправи. Оскільки вони вчать дитину спілкуватися у ситуаціях, схожих на реальні. Некомунікативні вправи посідають підлегле місце.

Література

1. Алла Несвіт. We learn English. 6 клас. – К. – 2007.
2. Подмазін С.І. Особистісно орієнтований освітній процес. Педагогіка і психологія. – 1997.

3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному сплкуванню.

4. Лаптева О.А. Идеи коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике. М. – 1990.

УДК 378:811

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ У ПІДРУЧНИКУ А.НЕСВИТ "WE LEARN ENGLISH"

Жацько О.М.

У статті розглянуто питання комунікативності у навчанні іноземних мов; досліджена проблема реалізації принципу комунікативності у підручнику, що використовується у середніх навчальних закладах; представлені приклади вправ з розвитку вмінь аудіювання.

Ключові слова: принцип комунікативності, аудіювання, вправа.

В статье рассмотрен вопрос коммуникативности; исследована проблема реализации принципа коммуникативности в учебнике, который используется в средних учебных заведениях; представлены примеры упражнений для развития умений аудирования.

Ключевые слова: принцип коммуникативности, аудирование, упражнение.

The article deals with the problem of communicativeness, the realization of the communicative principle is analyzed on the textbook for secondary schools; the examples of the exercises for teaching listening are given.

Key words: the principle of communicativeness, listening, exercise.

Процес оволодіння учнями іноземних мов – цілеспрямований і керований, оскільки вчитель вибудовує його за власним планом і реалізує під час спілкування на уроках та у позакласній роботі з учнями. Провідною технологією навчання іноземних мов визнано комунікативну, адже метою навчання є формування комунікативності, яка передбачає уміння використовувати іноземну мову як засіб спілкування у різноманітних сферах життя [1, с. 53].

Традиційно у шкільних програмах із навчання іноземних мов визначають практичну (комунікативну), освітню, розвивальну та виховну цілі. Визначено, що найважливіша з цілей це практична, тому що практичне оволодіння учнями іншомовним спілкуванням у середній школі означає

формування у них певного рівня комунікативної компетенції, достатнього для здійснення міжкультурного спілкування у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні і письмі у типових ситуаціях визначених програмою [1, с. 55].

Навчання іноземної мови відбувається на основі дидактичних та методичних принципів [2, с.48]. Принцип комунікативності є провідним методичним принципом, який сприяє успішному досягненні головної мети навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах – навчити дітей здійснювати іншомовне спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування [2, с.52].

У реальному житті будь-яка усна ситуація спілкування не може здійснюватися без аудіювання, адже аудіювання являється однією з сторін усного мовлення. Людина сприймає на слух інформацію свого співрозмовника, а потім відповідно будує своє висловлювання.

У навчанні аудіювання виокремлюють підготовчі і комунікативні (мовленнєві) типи вправ. Під час підготовчих формують фонетичні, лексичні та граматичні навички аудіювання. Комунікативні вправи виконують з метою розвитку вмінь аудіювання [1, с.135].

Вправи з аудіювання є дуже важливими у процесі навчання іноземних мов, адже формування фонетичних, лексичних, граматичних навичок говоріння відбувається шляхом багаторазового подання мовних явищ на слух і проговорювання їх під час вимови слів, словосполучень, фраз.

Підручник А.Несвіт для 6 класу "We learn English" розподілений на розділи відповідно до тем, у кожному розділі присутні декілька вправ з аудіювання. За критерієм спрямованості на прийом або видачу інформації вправи у підручнику рецептивно-репродуктивні, адже спрямовані спочатку на прийом а потім на відтворення інформації; за критерієм комунікативності – умовно-комунікативні; за допоміжними критеріями вони усні, одномовні тренувальні, класні чи домашні. Всі вправи є посилюючими та доступними, відповідають віку та можливостям учнів 6 класу, є необхідними та достатніми для реалізації навчання учнів іншомовного спілкування. Також вправи є досить цікавими, адже містять пізнавальну інформацію про країну мову якої вивчають. Кожна вправа спрямована на те, щоб учні навчилися сприймати іншомовне спілкування, правильно його розуміти; навчилися відтворювати висловлювання з правильною інтонацією, логічними наголосами; навчилися розпізнавати лексику та граматичні структури, які вивчаються. Проілюструємо дані твердження прикладами вправ.

Приклад 1

Exercise 1 p.28

Listen to two people talking about life in the city and life in the country. Then write words they use to talk about the city and the words they use to talk about the country.

Words that describe life in the country:

Words that describe life in the city: [3, с. 28]

Дана вправа полягає в тому, щоб учні послушали інформацію про життя в місті та селі. Результатом вправи буде розуміння чи не розуміння сприйнятого на слух висловлювання, учні повинні будуть записати слова, які вживаються для опису життя в місті та в селі. Ця вправа є дуже корисною для засвоєння лексичних одиниць, тому що учні повинні уважно слухати текст, адже потім їм потрібно буде виписати інформацію, яку вони зрозуміють. Учні слухають вільне висловлювання, інтонацію та логічні наголоси під час говоріння мовця, що є дуже важливим при вивченні іноземної мови.

Приклад 2

Exercise 1 p. 118

1. Listen, read and act out the dialogues.

Jane is not sure that the department store is open or not, so she is calling there to find out.

Operator: Yes, may I help you?

Jane: Yes, please. How late you open to night?

O: Until 9:00 p.m.

J: Thank you very much.

2. At the shoe shop.

Ann: I'd a pair of shoes, please.

Shop-assistant: What fashion would you like?

A: Low shoes for every daywear.

Sh: What color would you like?

A: Black.

Sh: What size do you wear?

A: Four. Can I try them on?

Sh: Of course [3, с. 118]

Дані ситуації є типовими для реального життя, тому вона є досить корисною, адже діти засвоюють лексику, яку вони зможуть використати у реальному житті.

Приклад 3

Exercise 1 p. 66

Listen to the conversation. Name the thing that Ann put into the cake. Act it out.

Jane: his cake tastes delicious, Ann.

Ann: thanks. I was trying to do my best. Besides it's easy to make.

Jane: what is in it?

Ann: there is flour, of course. And sugar, cocoa and baking soda.

Jane: did you put any eggs?

Ann: no, there aren't any eggs. There is a little salt, water and vegetable oil.

Jane: is that it?

Ann: I think so. No ...I forgot. There is vinegar and vanilla. That's all.

Jane: thanks. I'll try to cook it by myself [3, с. 66].

Дана вправа полягає у прослуханні діалога, життєвої ситуації. Завдання учнів полягає в тому, що вони повинні відтворити прослуханий діалог з правильною інтонацією та вимовою, також дана вправа сприяє засвоєнню нової лексики з відповідної теми. Така вправа є досить корисною, тому що вона відтворює типову життєву ситуацію, сприяє засвоєнню лексики з відповідної теми. Вправа є рецептивно-репродуктивною, що зобов'язує учнів не тільки прослухати та зрозуміти висловлювання, а й відтворити даний діалог. Вправа є умовно-комунікативною, тому при прослуховуванні учні максимально уважні, адже потім їм потрібно буде виконати мовленнєве завдання до вправи.

Вправи є досить схожими між собою, адже мають схожі комунікативні завдання, але у 3-му прикладі учні мають не тільки уважно прослухати та відтворити діалог, а й обговорити його, назвати продукт приготування.

Приклад 4

Exercise 2 p. 78

A) Listen to the Aesop's fable "The Fox and the Grapes". Look at the pictures and order them according to the fable.

B) Listen to the fable again and answer the questions.

Where was the Fox walking one day?

What did he see on a branch of a tree?

Could he reach the grapes?

What did Fox say in end? [3, с. 78].

Дана вправа є дуже ефективною для перевірки вмій аудіювання, адже рівень розуміння прослуханого перевіряється спроможністю учнів чітко впорядкувати картинки до казки та якомога повніше відповісти на запитання.

Ця вправа є рецептивно-репродуктивною, адже спрямована не лише на прийом інформації, а й на її видачу після уважного прослуховування та повного розуміння змісту висловлювання. Дана вправа має завдання і на перевірку розуміння змісту, тобто впорядкувати картинки до вправи відповідно до тексту, і на перевірку рівня запам'ятовування та точності відтворення змісту, відповіді на подані запитання. До того ж вправа є

досить цікавою, адже вивчаючи тему "Books are our friends" вони мають справу з різноманітними книжками, в тому числі і з казками.

Приклад 4

Exercise 1 p. 98

Listen to the boys talking about sports. Make the sentences T (true) and F (false).

Steve goes in for tennis.

Steve joined the sports club last year.

Steve trains three days a week.

Dan is very busy. He can attend the sports club only at the weekends.

Steve invites Dan for a contest in March.

Dan can go to watch the contest [3, с. 98].

Розуміння носія мови є дуже важливим у оволодінні іноземної мови, тому ця вправа спрямована на максимально зосереджене сприйняття та розуміння учнями висловлювання для їх спроможності виконати завдання вправи. Дана вправа є рецептивною, адже спрямована лише на прийом інформації, та некомунікативно, адже учні мають виконувати завдання з мовним матеріалом. Але такі типи вправ також є дуже важливими у формуванні комунікативної компетенції, тому що вона спрямована на розвиток вмінь аудіювання, які відобразатимуться при певній комунікативній ситуації, коли потрібно буде правильно розуміти висловлювання співрозмовника.

Отже, всі вправи з аудіювання у підручнику А. Несвіт є досить цікавими, з великою кількістю наочності, є доступними, зрозумілими й посильними, враховуючи вік учнів, та достатніми для реалізації мети оволодіння іноземною мовою. Всі вправи з аудіювання у підручнику спрямовані на розуміння іншомовного мовлення у текстах, діалогах, різноманітних ситуаціях, при повторюванні слів та фраз; спрямовані на розпізнання лексичних одиниць, граматичних структур, що сприяє спілкуванню з чіткою вимовою та інтонацією. Формування комунікативної компетенції є найголовнішим у навчанні іноземної мови, а вправи у підручнику А. Несвіт дійсно спрямовані на її формування.

Література

1. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах: підручник Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: В. Ц. "Академія", 2010. – 327с.

2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник кол. авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. Ми вивчаємо англійську мову: підруч. А.М.Несвіт для 6-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2007. – 208с.: іл.

УДК 371.3:811,111

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Іванченко І.Г.

У статті розглядаються суть та зміст викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, висвітлюються основні особливості критеріїв відбору літератури, засобів, форм та методів роботи зі студентами.

Ключові слова: іноземна мова за професійним спрямуванням, комунікативна компетенція, комунікативно-орієнтоване навчання, самостійна робота, автентичний текст.

В статье рассматриваются суть и содержание преподавания иностранного языка профессионального направления, раскрыты основные особенности критериев отбора литературы, средств, форм и методов работы со студентами.

Ключевые слова: иностранный язык профессионального направления, коммуникативная компетенция, коммуникативно-ориентированное обучение, самостоятельная работа, аутентичный текст.

This article deals with the essence of teaching English for specific purposes. The basic features of literature selection, means, forms and methods of work with the students are exposed.

Key words: English for specific purposes, communicative competency, communicatively oriented teaching, independent work, authentic text.

Постановка проблеми. Процеси демократизації, які відбуваються в Україні, інтеграція країни в світовий економічний простір, розширення політичних та культурних зв'язків між країнами в різних галузях значно підвищили статус іноземної мови та докорінно змінили критерії системи освіти [3, с. 54]. У Національній доктрині розвитку освіти, у розділі "Стратегія мовної освіти", викладені основні завдання для викладачів іноземних мов вищих навчальних закладів, а саме створити систему безперервної освіти, "що забезпечує обов'язкове володіння громадянами

України державною мовою, можливість опанувати рідну і практично володіти хоча б однією іноземною мовою" [5].

Вивчення іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах є професійно спрямованим. Це означає, що мови викладаються з метою навчити студентів застосовувати їх у своїй професійній діяльності, тобто читати спеціальну іншомовну літературу для отримання потрібної інформації, а також уміти спілкуватися із зарубіжними колегами з професійних питань [7, с. 12]. Професійне спрямування у викладанні дисциплін передбачає диференційоване навчання з урахуванням освітніх потреб, вимагає створення умов для оволодіння матеріалом відповідно до професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілі, змісті, структурі та організації навчального процесу.

В останні роки інтерес до оволодіння іноземною мовою (у першу чергу англійською) значно зріс. З розвитком засобів масової комунікації, особливо мережі Інтернет, професійна інформація стає більш доступною. Та, незважаючи на наявність потреби й усвідомленої мотивації в оволодінні англійською мовою, більша частина випускників вищих навчальних закладів не в змозі користуватись нею у своїй професійній діяльності [7, с. 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні десятиріччя у контексті проблеми, що розглядається, було проведено велику кількість наукових досліджень. Низку фундаментальних праць з питань організації викладання іноземної мови та визначення основного змісту навчання студентів виконано Г.В.Барабановою, Т.О. Вдовіною, Н.Д.Гальським, Н.І.Газ, Г.А.Гринюк, Л.Ю.Куліш, Б.А.Ляховицьким, О.С.Можаєвою, Л.П.Смеляковою, С.К.Фоломкіною та багатьма ін., що становить теоретичне підґрунтя для поставленого завдання.

Постановка завдання. До основних завдань статті належать: розкрити суть та зміст навчання англійської мови за професійним спрямуванням; висвітлити основні особливості критеріїв відбору літератури, засобів, форм та методів роботи зі студентами.

Виклад основного матеріалу. Матеріально-технічні потреби, що зростають, випереджають сьогодні процеси соціальної і психологічної зрілості людей, їх здібність до ведення діалогу, культури комунікацій, активного самопізнання і самовираження. У зв'язку з цим сьогодні змінюються характер і функції професійної освіти: вона повинна не тільки передати знання, сформувати уміння, але і підготувати майбутніх фахівців до безперервного навчання впродовж всього життя, до виховання особистості, здатної до самореалізації, до професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Сучасні тенденції в курсі викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах передбачають передусім формування у студентів комунікативної компетенції – умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формі у межах професійної сфери і тематики, визначених програмою для кожного фаху, дотримуючись традицій і норм країни, мова якої вивчається. Особливість викладання англійської мови за професійним спрямуванням полягає у фаховому контексті обраної спеціальності, основним актуальним завданням якої є оволодіння знаннями фахової терміносистеми і набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання навчальних професійно орієнтованих завдань, спрямованих на подальше спілкування у виробничих ситуаціях.

І хоча вже досить багато зроблено і досягнуто значних успіхів у технології комунікативно-орієнтованого навчання іноземних мов в немовних ВНЗ, існує ще безліч проблем, пов'язаних з обмеженою кількістю годин, що виділяються на навчання іноземним мовам у немовних ВНЗ, недостатнім рівнем знань і вмінь, з якими випускники середніх шкіл приходять до вищих навчальних закладів, різним рівнем мовної підготовки.

За таких умов навчити студента спілкуватися іноземною мовою з метою отримання професійної інформації і розуміти мовлення носіїв мови можливо, поєднуючи традиційні і інноваційні методи, з-поміж яких принцип комунікативності як у навчанні, так і у використанні навчальних матеріалів і посібників виходить на перший план. Такий підхід до викладання іноземної мови наприкінці минулого століття зумовив перегляд традиційних методик.

Грамматична компетенція, яка складала основу традиційної методики, зараз вважається механізмом виконання комунікативних завдань у межах певної ситуації мовлення. Важливою рисою нових підходів стало розуміння того, що недостатньо вивчати лише мовні норми. Набагато важливіше, щоб студенти оволоділи соціокультурними нормами, до складу яких входять і мовні. Провідну роль у навчальному процесі відіграють практичні заняття, під час яких студенти ознайомлюються з новою лексикою, опрацьовують автентичні тексти, вчать використовувати здобуті знання на практиці. Розв'язання комунікативно-пізнавальних завдань здійснюється завдяки різноманітним сучасним засобам іншомовного спілкування: рольові ігри, навчальні ситуативні завдання, парні та групові форми роботи тощо [4]. Основними підходами до навчання іноземної мови за професійним спрямуванням також залишається особистісно-орієнтований, діяльнісний і комунікативно-когнітивний, у центрі уваги котрих є особистість студента, урахування його особливостей, можливостей та здібностей.

Слід зазначити, що основною з багатьох проблем у навчанні є різке зниження мотивації учбової діяльності, що пояснює характер цілеспрямованої дії, який спонукає до результативності. Для того, щоб викликати цікавість студентів, внутрішню самоповагу до себе, одним з факторів навчального процесу є створення позитивної атмосфери на основі індивідуального підходу і бажаного кінцевого результату. Тому студентам немовних ВНЗ пропонують такий вид діяльності, як самостійні роботи. Для їх виконання відводиться певна кількість годин планом робочої програми позаурочно. В основу завдань покладено принцип методу проектів, головна ідея якого – спрямованість на переорієнтацію процесу навчання, а саме: на розвиток професійних якостей, навчання самостійно оволодівати знаннями. Студенти вчаться самостійно ухвалювати різні рішення, шукати шляхи отримання інформації, співпрацювати в колективі. Теми для самостійної роботи обираються та зазначаються в програмі з оглядом на розділ, який вивчається на певному етапі. Кінцевим продуктом проектної діяльності самостійних робіт може бути як самостійно складений термінологічний словник лексики за фахом, самостійний переклад технічних текстів, так і розробка блок-схем технологічних процесів, складання анотації статей англійською мовою тощо. Контроль за діяльністю студентів здійснюється завдяки оцінюванню як процесу, так і результату. Більшою мірою використовують спосіб підсумкового контролю, до якого належать письмовий звіт самостійної роботи та розроблений студентами матеріал, підкріплений усними відповідями.

Оволодіння іноземною мовою реалізується не лише за допомогою традиційних методичних прийомів і технологій, але й шляхом диференціації навчання та модернізації навчального процесу.

Значний обсяг інформації, що збільшується щодня в певній галузі науки і техніки, з одного боку, і невелика кількість годин аудиторних занять з іноземної мови професійного спілкування, з іншого, виводить комп'ютер та інформаційні технології на перше місце в процесі самостійної роботи студентів. Специфіка вивчення будь-якої іноземної мови полягає в тому, що студент не може вивчити її абсолютно самостійно, без професійного контролю і нагляду. У такій ситуації комп'ютер – ідеальний помічник викладача в процесі формування фонетичних, лексичних і граматичних навичок студента.

Поштовхом і мотивацією до вивчення іноземних мов останнім часом стало використання ресурсів Інтернету. Основою Всесвітньої Мережі є спілкування, а також вона може забезпечити безпосередній зв'язок з носіями іноземної мови. Щоб іти в ногу з часом, постійно підвищувати свій професійний рівень, викладачам потрібно використовувати на заняттях такі

безмежні ресурси Інтернету, як листування за допомогою електронної пошти з ровесниками з інших країн, створення і проведення спільних телекомунікаційних проєктів, участь у різноманітних конкурсах і олімпіадах, участь у текстових і голосових чатах, публікації наукових робіт на навчальних сайтах тощо. В Інтернеті іноземна мова перестає бути навчальною дисципліною, а стає засобом спілкування.

Викладач також може успішно використовувати Інтернет для підготовки до занять. У глобальній мережі є необмежена кількість мовного і країнознавчого матеріалу, методичні рекомендації щодо новітніх технологій навчання, поради авторів нових підручників і навчальних комплексів, можливість постійно підвищувати власний рівень володіння мовою, самому спілкуватися іноземною мовою й заохочувати до цього своїх студентів.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі впливає на характер навчально-пізнавальної діяльності студентів, активізує самостійну роботу з різними електронними засобами навчального призначення [8]. При застосуванні комп'ютерних технологій значно підвищується мотивація студентів, їхня незалежність, а це, таким чином, призводить до того, що самостійна робота студентів виходить на якісно новий рівень. Відповідно, зацікавленість студентів збільшує кількість часу, який вони витрачають на підготовку домашнього завдання, розробку проєктів.

Окрім очевидних переваг, упровадження комп'ютерних технологій учити студента працювати самостійно, вирішувати завдання, що постануть перед ним на робочому місці, стимулює його до самоосвіти протягом усього життя.

Наступним, не менш важливим, є питання пошуку та відбору навчального матеріалу, який є основою змісту навчання англійської мови за професійним спрямуванням. Як зазначає Барабанова Г.В., у немовному ВНЗ універсальною дидактичною одиницею професійно-орієнтованого навчання є автентичний текст, який надає фактологічний матеріал для організації навчального спілкування [1]. Англійськомовні автентичні тексти є цінним інформаційним та пізнавальним матеріалом, який доповнює отримані студентами під час вивчення спеціальних дисциплін знання [6]. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання термінологічної лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх уживання у відповідності до ustalених мовних норм і стандартів.

Питання складання і відбору текстів слід вирішувати з урахуванням репрезентації жанрів, якими повинен оволодіти студент того чи іншого

навчального закладу. Так, в аграрному ВНЗ варто зосередитися на особливостях функціонування й перекладу англomовних науково-технічних текстів, уміння розуміти які є складовою професійної діяльності майбутніх спеціалістів у сфері економіки та сільського господарства, особливо на сучасному етапі європеїзації вищої освіти.

Мова текстів, що пропонуються для читання, повинна бути доступна студенту – це має бути читання, а не розшифрування тексту. Від виконання цієї вимоги залежить успішність протікання читання як мовленнєвої діяльності, бо тільки в такому випадку увага студента може бути зосереджена на змісті тексту. Доступність мови тексту створює умови для автоматизації механізмів читання – швидкості впізнавання мовного матеріалу, цілісного сприймання слів і словосполук, зростання поля впізнавання, читання, – а також для формування професійно-орієнтованої комунікативної компетенції на базі матеріалу тексту.

Слід зазначити, що своєрідність мовних засобів при вивченні англійської мови за професійним спрямуванням зумовлює необхідність розробки і використання спеціальних методичних прийомів для їх презентації та засвоєння.

Визначаючи кількість лексичних одиниць, необхідних для складання словника – мінімуму англійської професійної лексики, слід розуміти, що не можна навчати студентів фахової лексики взагалі, її можна навчити лише в межах певної відібраної тематики, яка буде стояти найближче до основних питань профільної дисципліни факультету [2].

Мінімізація кількості відібраних лексичних одиниць є запорукою успіху в навчанні іноземної мови, оскільки чим менше обсяг матеріалу, тим більше шансів добитися ефективного його засвоєння. Іншими словами, для результативного навчання студентів необхідна мінімально достатня кількість нової іншомовної лексики, яка б відповідала їхнім потребам та забезпечувала досягнення комунікативної достатності для повноцінного мовленнєвого спілкування в обмеженому колі типових комунікативних ситуацій майбутніх фахівців. Щодо процедури відбору професійної лексики, необхідно зазначити основну послідовність операцій: вивчення номенклатури сфер, тем і ситуацій, характерних для професійної діяльності студентів; фаховий аналіз програмних вимог щодо змістовного наповнення навчального матеріалу, його відповідності потребам; пошук і підготовка текстових автентичних матеріалів, їх аналіз на відповідність вибраним критеріям відбору; обробка та систематизація відібраних джерел термінологічної лексики; вибір одиниць лексики згідно з визначеними критеріями відбору, її фіксування на паперових й електронних носіях, переклад термінів українською мовою; створення списку фахової лексики, її аналіз

порівняння з іншими, аналогічними словниками-мінімумами, які є в матеріалах наукових досліджень з даної проблеми, уточнення і складання остаточного варіанту.

Висновки. Отже, основними особливостями викладання іноземної мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах є постановка принципу комунікативності на перший план, надання значної уваги оволодінню соціокультурними нормами іноземної мови професійного спрямування. Виконати такі завдання можна за допомогою поєднання традиційних і новітніх інформаційних технологій, які дозволяють зробити процес оволодіння іноземною мовою більш інформативним, доступним і цікавим.

Література

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма "ІНККОС", 2005. – 315 с.
2. Жлуктенко Ю.О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю.О. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1971. – 222 с.
3. Кравчук Г.В. Навчання професійно-орієнтованого діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами / Г.В. Кравчук. – Іноземні мови. – 2008. – №4. – С. 54-57
4. Морська Л.І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: дис. .. канд. пед. наук: 13.00.02 / Морська Лілія Іванівна. – К., 2001 – 85с.
5. Національна доктрина розвитку освіти. Розділ IV. Стратегія мовної освіти / [електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.setlab.net>
6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Бакаєва Г.Є. [та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
7. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу / О.Б. Тарнопольський. – К.: Вища шк., 1993. – 167 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи / М.М. Фіцула. – К.: "Академвидав", 2006. – 352 с.

УДК 373.51

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ілляшенко Я.Ю.

У статті розглядаються шляхи реалізації принципу наочності у вправах для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Аналізуються цілі використання наочності, наведено відповідні приклади вправ з підручника О.Карпюк "English" для 7 класу.

Ключові слова: принцип наочності, продуктивні види мовленнєвої діяльності, вправа

В статті рассматриваются способы реализации принципа наглядности в упражнениях для развития продуктивных видов речевой деятельности. Анализируются цели использования наглядности, приведены примеры упражнений с учебника О.Карпюк "English" для 7 класса.

Ключевые слова: принцип наглядности, продуктивные виды речевой деятельности, упражнение.

The article deals with the principle of using the visual methods in the exercises for teaching the productive types of speech activity. The aims of using visualisation are analyzed, are given the examples of exercises from the textbook "English" for the 7th form.

Key words: visualizing principle, the exercises for teaching speaking and writing, exercise.

Головною метою навчання іноземних мов в сучасній середній школі є практичне оволодіння іноземною мовою. Говоріння та письмо – обов'язкові компоненти мети, які є продуктивними видами мовленнєвої діяльності. На другому етапі основної школи (7-9 класи) зростає роль вправ що імітують умови природного іншомовного спілкування. Для цього збільшується опора на вербальну наочність та підказки [3: 226-227].

Для здійснення ефективного навчання необхідно дотримуватися дидактичних принципів.

Дидактичні принципи визначають перебіг навчального процесу та не залежать від предмета навчання. Серед усіх дидактичних принципів особливо актуальним є принцип наочності. Згідно з ним навчання базується на конкретних образах, які безпосередньо сприймаються тими, кого навчають.

На уроках іноземної мови наочність виконує декілька функцій: семантизації, пояснення навчального матеріалу; закріплення навчального матеріалу; введення в тему, ситуацію спілкування; зразка іншомовного мовлення. Учені класифікують наочність за формою на лінгвістичну (мовну) та екстралінгвістичну (предметну, зображувальну), за каналом сприйняття – на слухову та зорову. Специфіка принципу наочності на уроках іноземних мов полягає у домінуванні слухової, а не зорової наочності, що зумовлено звуковою матерією мовлення [3:67-68].

Виходячи з принципу наочності ефективність навчання залежить від цілеспрямованого залучення органів відчуттів до сприймання і переробки навчального матеріалу [1: 130].

Таблиця 1

	Лінгвістична		Екстралінгвістична	
	слухова	зорова	слухова	зорова
Функції наочності				
Семантизації, пояснення навчального матеріалу	+	+		+
Закріплення навчального матеріалу		+	+	+
Введення в тему, ситуаціоспілкування	+			+
Як зразок іншомовного мовлення	+		+	

Розглянемо, як перераховані види наочності використовуються для навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності за підручником О.Карпюк "English" для 7 класу.

Приклад 1

Мета вправи: вдосконалення лексичних навичок. Екстралінгвістична зорова наочність використана для семантизації, пояснення нового матеріалу

Task: match the number with the name of place settings.

PLACE SETTINGS

- 1) napkin
- 2) plate
- 3) bread and butter plate
- 4) water glass
- 5) wine glasses
- 6) cup and saucer
- 7) fork and knife
for the fish
- 8) fork and knife
for the meat
- 9) butter knife
- 10) fork for dessert
- 11) spoon for dessert
- 12) spoon for soup

[1: 58]

Приклад 2

Мета вправи: вдосконалення лексичних навичок. Екстралінгвістична зорова наочність використана для закріплення навчального матеріалу.

Task: match the pictures with the words from a) to j) putting the letters near each other. (1.peel, 2.slice, 3.mash, 4.mix, 5.oil, 6.boil, 7.chop, 8.pour, 9.cut,10.fry)

INTO MY PORTFOLIO

VOCABULARY

1. Match the pictures with the words from a) to j) putting the letter near each word.

- 1) peel
- 2) slice
- 3) mash
- 4) mix
- 5) oil
- 6) boil
- 7) chop
- 8) pour
- 9) cut
- 10) fry

Compositio
My Projec
My Survey

Report
Self-Test

TEST YOURSELF!

10 points

[1:72]

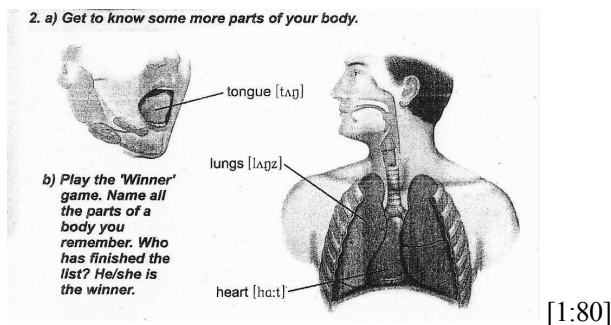
Приклад 3

Мета вправи: розвиток умінь говоріння.

Екстралінгвістична зорова наочність використана для закріплення навчального матеріалу.

Task: Get to know some more parts of your body.

Play the 'Winner' game. Name all the parts of a body you remember. Who has finished the list? He/she is the winner!



Приклад 4

Мета вправи: розвиток соціокультурних вмінь. Екстралінгвістична зорова наочність використана як введення в тему, зразок іншомовного мовлення.

Task: write about your friend. Use the examples in task 1 and 'Useful Tips' below.

Useful Tips

<p>Your address</p> <ul style="list-style-type: none"> • Street number and name • Town/City and postcode • Country, if foreign • Date 	<p>Flat 2 16 Zelena Street Lvov, 79000 Ukraine 4th December 20 –</p>
<p>GREETINGS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Greet your friend 	<p>Dear John,</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>MAIN BODY</p> <ul style="list-style-type: none"> • Give your reasons for writing 	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>ENDING</p> <ul style="list-style-type: none"> • End your letter in a friendly 	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Sign your name</p>	<p>Love, / your friend, Victor</p>

<p>Sign your name</p>
<p>in a friendly</p>

досконалення лексичних навичок. Екстралінгвістична використана для введення в ситуацію спілкування та є о мовлення.

Task: Work in pairs. Make your own sightseeing tour and visit two of the places below.

5. Work in pairs. Make your own sightseeing tour and visit two of the places below.

a) Choose the places and get to know about them.

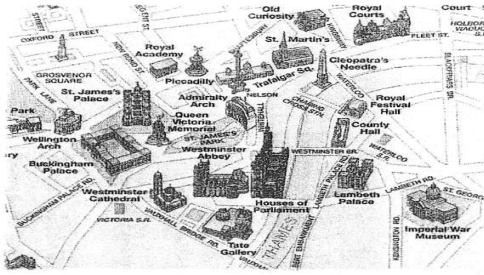
- **Westminster Abbey** [ˌwestmɪnstəˈæbi] is a historic building in London. It was founded in the 11th century. Many of Great Britain's famous men are buried in the abbey.

- **Piccadilly Circus** [ˌpɪkəˈdɪliˈsɑːkəs] is a square in the central part of London.

London's well-known theatres and cinemas are on Piccadilly Circus. This is the square that is round, not square like many other places.

- **Trafalgar Square** [trəˈfælgə] is in the centre of the West End. On the north side there is the National Gallery, in the north-east corner there is the National Portrait Gallery, and in the centre there is Nelson's Column with a figure of the great seaman.

- **Buckingham Palace** [ˈbʌkɪŋgəm] is a place where British Queen and her family live. In front of the palace, there is a Monument to Queen Victoria, who was one of the most favourite British queens. She ruled more than any other and helped make England strong.



[5:144]

Приклад 6

Мета вправи: вдосконалення лексико-граматичних навичок, розвиток мовленнєвих вмінь. Екстралінгвістична зорова наочність використана для введення в ситуацію спілкування та є зразком іншомовного мовлення

Task: look at the pictures and give answers on the questions below.

Дітям запропоновано дати відповіді на питання котрі зі споживчих товарів зображених на малюнку користується найбільшим попитом в Англії, порівняти затребуваність тих же товарів в Україні, тощо.

(casio watch, Heinz Baked Beans, Dunlop Sport Shoes, Colgate toothpaste, Hula Hoops Potato Rings, Honda Moped, Kelloggs Cornflakes, Levi's Jeans) read the advertisement. Make a drawing of one or two best-selling things in Ukraine. Write your own advertisement for them.

Example:
Sport Shoes!

Dunlop

I would like to buy them!

They are not like other shoes!

I like the way they are designed!

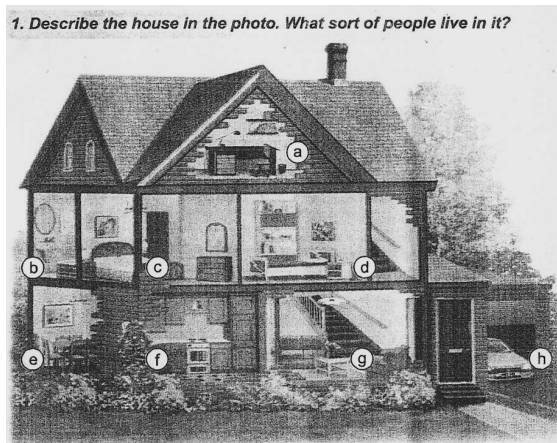
Besides they are strong, light and comfortable!

They are expensive, but they are the best! [1:176]

Приклад 7

Мета вправи: вдосконалення лексичних навичок. Екстралінгвістична зорова наочність використана для закріплення навчального матеріалу.

Task: describe the house in the photo. What sort of people live in it?



[1:112]

Приклад 8

Мета вправи: вдосконалення лексичних навичок. Екстралінгвістична зорова наочність використана для закріплення навчального матеріалу.

Task: Work in pairs. Ask and answer as in the example.








Example:

What shall I do with this?

Peel them first and then chop them.

8. Work in pairs. Ask and answer as in the example.

Example:

	What shall I do with these?	Peel them first and then chop them.	
1		2	
● peel ● chop		● wash ● chop	
4		5	
● cut ● grill		● slice ● mix and oil	
		6	
		● slice ● fry	

[8:69]

Висновок

Використання наочності на уроках англійської мови забезпечує успішне засвоєння та закріплення навчального матеріалу та служить в якості зразка іншомовного мовлення.

Література

1. Карп'юк О.Д. Англійська мова: Підручник для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів. – Тернопіль: Видавництво Астон, 2006. – 196 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.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – Вид. 2-е / С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин.-М.: Издательство ИКАР,2009.-448с.

УДК 378:811

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ У ПІДРУЧНИКУ А.НЕСВИТ "WE LEARN ENGLISH" ДЛЯ 5 КЛАСУ

Котенко В.О.

Стаття присвячена аналізу ступеня комунікативності вправ для навчання лексичного матеріалу у підручнику А.Несвіт "We learn English" для 5 класу.

Ключові слова: принцип комунікативності, формування лексичних навичок, вправ.

Статья посвящена анализу степени коммуникативности в упражнениях для обучения лексическому материалу в учебниках А.Несвит "We learn English" для 5 класса.

Ключевые слова: принцип коммуникативности, формирование лексических навыков, упражнение.

This article is dedicated to the level of communicativeness analysis in the exercises for teaching lexical material in the textbooks "We learn English" by A.Nesvit for the fifth form.

Key words: the communicative principle, the development of lexical skills, an exercise.

У чому полягає комунікативний підхід? До чого зобов'язує його використання у навчанні іноземної мови учнів? Відповіді на поставлені запитання можна отримати, розглянувши принцип комунікативності.

Поняття "комунікативність" розглядали багато дослідників: В.О.Артемов, В.Г.Костомаров, А.А.Леонтьєв, Ю.І.Пассов, С.Л.Рубінштейн, О.Б.Тарнопольський, Н.К.Скляренко, Е.П.Шубін та ін.

Так, Ю.І.Пассов вважає, що "...комунікативність передбачає мовленнєве спрямування навчального процесу. Практичне мовленнєве спрямування не тільки мета, але й засіб, де і те, і інше діалектично взаємопов'язані" [3, с.36]. С.Ю.Ніколаєва розглядає принцип комунікативності як провідний методичний принцип, який "...сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах – навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу" [1, с. 51].

Комунікативний підхід в найбільшій мірі відбиває специфіку іноземної мови як навчального предмету в середньому навчальному закладі. Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння вміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність учнів організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування.

У свою чергу, майже всі вчені одностайні в думці, компонентами комунікативності є: 1) ситуативність, 2) мовленнєво-мисленнєва діяльність, 3) новизна, 4) функціональність, 5) індивідуалізація, 6) діалог культур (Ю.І.Пассов, В.М.Плахотник, В.Г.Редько, В.В.Сафонова, Н.К.Скляренко).

Дотримання цих принципів у навчальному процесі та в структурі підручників з іноземної мови надасть можливість побудувати такий процес навчання, коли з'явиться можливість розвивати всі види мовленнєвої діяльності як засобу спілкування. Для чіткішого осмислення сутності досліджуваного принципу і можливості його застосування вважаємо за доцільне проаналізувати його реалізацію на прикладі підручника.

Отож, проаналізуємо книгу А.Несвіт "We learn English" для 5 класу.

Наше завдання в дослідженні як принцип комунікативності реалізується у вправах для навчання лексичного матеріалу в цьому підручнику.

Для прикладу подамо декілька вправ:

Приклад 1

Ex. 3, p.64

Work in pairs. Take turns to ask and answer about the furniture you need for your and your friend's new flat (houses). Use the words below.

Examples:

- What furniture do you need for your room?
- I need a video and an arm-chair.
- Do you need a bookshelf?
- Yes, I do. / No, I don't.

A bed, a carpet, a cupboard, a cooker, a microwave oven, a sofa, a table, a video, a TV set, a radio set, a mirror, chairs, curtains, an arm-chair, a refrigerator, a telephone, a washing machine, a dishwasher, a wardrobe.

Мета даної вправи полягає у формуванні в учнів мовленнєвої компетенції. Учні вправляються у використанні конкретної граматичної структури та певних лексичних одиниць. Це є продуктивна, умовно-комунікативна вправа.

Приклад 2

Ex. 1, p. 114

Read and discuss.

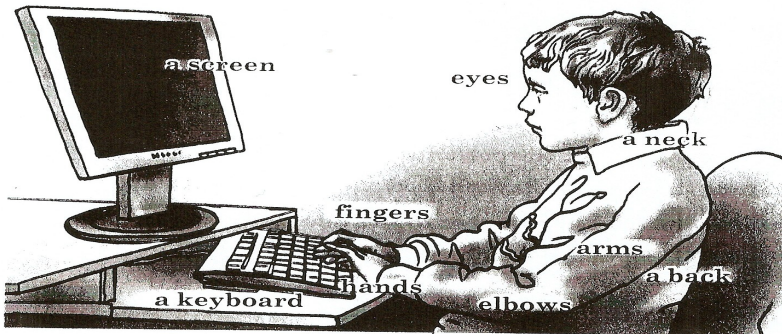
Do you often use a computer?

What about your brothers, sisters and parents?

Which parts of your body can computers be bad for?

1. Read and discuss.

1. Do you often use a computer?
2. What about your brothers, sisters and parents?
3. Which parts of your body can computers be bad for?



У даній вправі навчання іноземної мови будеється аналогічно до реального процесу мовленнєвого спілкування. Тобто дискусія (про яку сказано в завданні) буде наближена до реального спілкування. Ця вправа також продуктивна, умовно-комунікативна.

Приклад 3

Ex. 1, p. 16

Listen and repeat the words.

Look and say which of these places you have in your school and where they are.

- 1. a) Listen and repeat the words.
b) Look and say which of these places you have in your school and where they are.**

Example:

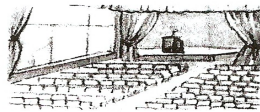
We have an Assembly Hall in our school. It is on the third floor.



Headmaster's Office



Staff Room



Assembly Hall



History Study



English Study



School Library



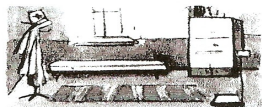
Arts and Crafts Room



Computer Study



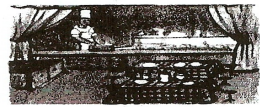
Gymnasium



Nurse's Room



Cloakroom



School Canteen

Щодо даної вправи, необхідно зазначити, завдання а) – буде репродуктивною умовно-комунікативною вправою, а вже завдання б) – комунікативною продуктивною вправою.

Процес навчання з виконанням таких вправ має комунікативний характер. Це означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій відбувається завдяки здійсненню учнем іншомовної мовленнєвої діяльності. Тобто, оволодіння засобами спілкування (в даному випадку-лексичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Тут учні виконують вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування. Навчальний процес (коли діти спілкуються в діалогах чи обговорюють те, про що їх просять в поставлених завданнях) є моделлю мовленнєвої комунікації. Але тут йдеться лише про максимальне зближення процесів навчання і реального спілкування, бо навчання іноземної мови відбувається в умовах рідномовного оточення, на основі якого учні вчать спілкуванню і готуються до участі в іншомовному спілкуванні.

На завершення слід зазначити, що не даремно за останні роки комунікативний підхід набув широкого застосування у навчанні іноземної мови і використовується у багатьох вправах, адже саме за таких умов учні найбільш наближені до реального спілкування, а ще окрім комунікативної компетенції вони оволодівають і мовними, країнознавчими та лінгвокраїнознавчими знаннями.

Література

1. Методика викладання іноземних мов: підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої. – К: Ленвіт, 1999: – 320 с.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Кол. авторів Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова. – К: Академія, 2010. – 327 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: пос. для учит. иностр. яз. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
5. Ми вивчаємо англ. мову: підручн. для 5-го кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2007. – 208 с.: іл.

УДК 371.32:811.111'373

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ В ПІДРУЧНИКУ А.НЕСВІТ "WE LEARN ENGLISH" ДЛЯ 6-ГО КЛАСУ

Лапко Т.Ф.

Статтю присвячено проблемі комунікативної спрямованості вправ для навчання діалогічного мовлення. Автор дає визначення принципу комунікативності, визначає вимоги до побудови вправ на розвиток діалогічного мовлення у відповідності з цим принципом, здійснює аналіз вправ на навчання діалогічного мовлення в підручнику А.Несвіт "We Learn English" щодо реалізації в них принципу комунікативності.

Ключові слова: принцип комунікативності, діалогічне мовлення, реплікування.

Стаття посвячена проблеме коммуникативной направленности упражнений для обучения диалогической речи. Автор даёт определение принципа коммуникативности, определяет требования к построению упражнений для развития диалогической речи в соответствии с этим принципом, выполняет анализ упражнений для обучения диалогической речи в

учебнике А.Несвит "We Learn English" с учетом реализации в них принципа коммуникативности.

Ключевые слова: принцип коммуникативности, диалогическая речь, реплицирование.

The article deals with the problem of the communicative approach while teaching pupils dialogues. The author gives the definition of the communicative principle, determines the demands to the exercises for teaching dialogues according to this principle, and carries out the analysis of the dialogue exercises in the book by A.Nesvit "We Learn English" taking into account the realization of the communicative principle in them.

Key words: the communicative principle, dialogic speech, stimulus-response work.

Практична спрямованість навчання іноземної мови в школі передбачає оволодіння учнями іноземною мовою як засобом комунікації в усній та письмовій формі в певних межах. Суть такого комунікативного навчання полягає у їх підготовці до участі в іншомовному спілкуванні в умовах іншомовного спілкування, створених у класі [2, с.5]. Тобто, на якому б етапі оволодіння мовою учні не перебували (засвоєння окремих мовних явищ, побудова висловлювання з використанням широкого кола мовних явищ і т.і.), їх навчальна діяльність повинна відбуватися у формі спілкування.

Проблему комунікативно орієнтованого навчання іноземної мови в школі розглядали у своїх працях такі вчені-методисти, як О.М. Гордій, Є.Ю. Мельник, Ю.І. Пассов, Т.Л. Романенко, В.Л. Скалкін, О.О. Чевичелова, О.С. Черняхович, Е.П. Шубін. Проте кількість наукових робіт, присвячених аналізу сучасних навчально-методичних комплексів з точки зору їх відповідності основним методичним принципам, зокрема принципу комунікативності, на наш погляд, є недостатньою. З огляду на це метою статті є аналіз вправ на навчання діалогічного мовлення в підручнику А. Несвіт "We Learn English" з точки зору реалізації у них принципу комунікативності. Перед нами поставлено завдання:

- визначити сутність поняття "принцип комунікативності";
- вивчити вимоги до побудови вправ на розвиток діалогічного мовлення у відповідності з принципом комунікативності;
- проаналізувати, чи вправи, спрямовані на розвиток умінь діалогічного мовлення, побудовані з урахуванням принципу комунікативності.

"Без комунікативності ... немає сучасної методики", – читаємо у В.Г.Костомарова та О.Д.Митрофанової. Отже, методисти розглядають принцип комунікативності як основний методичний принцип, який сприяє

успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах – навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу [1, с. 51]. Тобто, викладаючи іноземну мову, педагог учить спілкуватися нею.

Як відомо, спілкування здійснюється в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі [2, с.52–56]. Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній і монологічній формі. У нашій статті ми звернемося до діалогічної форми говоріння. Діалог – це форма усного мовлення, у процесі якого відбувається безперервний обмін висловлюваннями між двома чи кількома співрозмовниками [2, с.147].

Розглянемо вправи на навчання діалогічного мовлення, які пропонуються у підручнику А. Несвіт "We Learn English". Аналіз підручника показав, що робота майже над кожною темою починається з вправ на побудову діалогічних єдностей, які вчать учнів давати репліку-реакцію на задану стимулюючу репліку. Наприклад, завданням до однієї з перших вправ по темі "Літні канікули" є дати відповіді на запитання про те, як учні проводять свої канікули.

Exercise 1. Work in pairs, take turns to ask and answer the questions about summer holidays [3, с. 18].

1. What holidays do you like more: autumn, winter, spring or summer? Why?
2. How long do you think school holidays should be?
3. Do you prefer one long holiday or several short ones?
4. What do you usually do on holidays?
5. Do you like to have a rest at home or visit new places when you are on holidays?
6. Do you like to be alone or to spend time with friends and relatives?
7. What do you usually do with your friends?

На жаль, у більшості вправ на навчання реплікування, поданих у підручнику, репліка-стимул є запитанням. Автору бажано було б урізноманітнити репліки-стимули, використовуючи різні по типу висловлювання (повідомлення, спонування) для того, щоб навчити учнів будувати інші види діалогічних єдностей, а не лише питання та відповіді.

Крім вправ на побудову реплік-реакцій, у підручнику запропоновано вправи, метою яких є навчити учнів будувати стимулюючу репліку і відповідну репліку-реакцію. Наприклад, в одній із вправ по темі "Їжа та напої" вчитель окреслює лише ситуацію та комунікативні задачі для кожного партнера. Завдання учнів полягає в обміні репліками в парах.

Exercise 4. Work in pairs. Look at the pictures. Disagree with your friend. Talk with him/ her as in the example [3, с. 73].

$$135 \times 5 - 124 : 6 =$$



Example:

A: These vegetables taste delicious.

B: Oh, no! They taste awful!

Delicious, beautiful, difficult, scary, rough, friendly, soft, ugly, awful, easy.

Спираючись на зразок, учні створюють якомога більше мікро-діалогів про предмети, зображені на малюнках, використовуючи подані прикметники.

Автором підручника створено також велику кількість вправ на побудову три- або чотиричленних мікро-діалогів. Наприклад:

Exercise 4. a) Look and find the hidden words: trips, games, activities, kindness, computers, challenges, sports, discoveries, experiments, holidays, jokes, music, celebrations, words.

C	E	L	E	B	R	A	T	I	O	N	S	A	J	H
B	K	X	C	T	R	I	P	S	G	A	M	E	S	O
C	H	A	L	L	E	N	G	E	S	A	C	L	S	L
K	I	N	D	N	E	S	S	D	M	Z	R	B	P	I
E	C	I	S	U	M	N	S	E	K	O	J	T	O	D
F	O	S	E	I	R	E	V	O	C	S	I	D	R	A
G	Q	D	G	S	R	E	T	U	P	M	O	C	T	Y
E	X	P	E	R	I	M	E	N	T	S	I	V	S	S
W	O	R	D	S	S	E	I	T	I	V	I	T	C	A

b) Work in pairs. Talk with your friends about these school things.

Example:

A: What do you like about school and studying?

B: I like discoveries and experiments. And what do you like?

A: As for me, I like holidays and celebrations best of all.

B: Lucky you!

Працюючи над даною вправою, учні спочатку шукають зашифровані слова, а потім – за поданою схемою складають діалоги, у яких висловлюють своє ставлення до речей та видів діяльності, названих цими іменниками.

Побудова діалогічних єдностей та побудова цілісного розгорнутого діалогу є справою досить важкою для учнів. Тут на допомогу вчителю приходять учбові тексти, які є додатковим джерелом комунікативних ситуацій для учнів. Прикладом вправи на навчання діалогічного мовлення з опорою на текст є вправа 4 [3, с.153].

Exercise 4. Read and act out the situation.

Example:

A: I have written a list of things we need to take for our trip: ___.

B: Let me have a look. OK, I think we don't have to take so much clothes. I have listened to the weather report, they say it's going to be warm enough.

A: I wonder, if we must take.

B: I think we need some. And don't forget to take a camera with you.

A: I have already packed it. Do you know where our is?

B: I think it is in the wardrobe.

A:..

You are going for a two-week tour. You are travelling on board a plane. Talk with your friend and discuss all the items you must take on the trip.

Виконуючи цю вправу, учні будують один діалог на основі структурно-логічної схеми з опорою на тематичний текст, інший – у відповідності із запропонованою комунікативною ситуацією по зразку.

Як правило, спочатку автором підручника пропонуються вправи на навчання діалогічного мовлення з опорою на тексти, а потім – ситуації, пов'язані з розмовною темою, що вивчається, або на міжтематичній основі. При чому учні оточені багатьма фрагментами дійсності, які спонукають їх до вживання в своєму мовленні мовних одиниць, що вивчаються. Для цього у підручнику вживаються зображувальні ситуації. Наприклад, перед учнями ставиться завдання розіграти розмову з продавцем супермаркету та одним із покупців з приводу купівлі продуктів. У допомогу учням автором підручника пропонується зразок.

Exercise 4. Work in pairs. Act out the situation "In the Supermarket". Use the dialogue of Ex. 2 as an example [3, с.113].

Role Card A. You are a customer. You are doing the shopping in the supermarket. Write a shopping list. Order what you want.

Role Card B. You are a shop-assistant. Talk to a customer and help him/her to buy the things he/she is looking for.

Shopping list

½ kilo of cheese
1 kilo of sausages
2 kilos of potatoes
1 kilo of oranges.

Наступним прикладом, який яскраво відображає імітацію живого спілкування є вправа 4 [3, с. 17].

Exercise 4. Work in pairs. Choose the role card. Roleplay the situation "Looking at Holiday Photographs".

Role Card A. You took some photos when you were on holidays last summer. You are going to show them to student B. Talk to him/her about the photographs and about your holidays. Before you start, think about:

the photographs:

where you took the photographs;
the name of the building or place;
who the people are.

the holiday:

where you went;
how long you stayed there; who you
went there with;
what you did there.

Role Card B. Student A is going to show you some photographs he/she took while on holidays last summer. Try to ask lots of questions about them, as well as questions about the holidays.

Ця вправа подібна до попередньої, але завдання учнів ускладнюється тим, що їм не дається жодної опори.

Отже, у підручнику А.Несвіт "We Learn English" для 6-го класу є достатньо вправ на навчання діалогічного мовлення. Більшість з них мають комунікативний характер, тобто, вони побудовані так, щоб усвідомленою ціллю мовних висловлювань учнів було вирішення тих чи інших практичних задач, що виникають у ситуаціях, схожих із ситуаціями реального мовного спілкування.

Література

1. Методика викладання ІМ у середніх навчальних закладах: підручник / [кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Методика навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / [Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін.] – К.: В.Ц. "Академія", 2010. – 327 с.
3. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську: підручник для 6-го класу загальноосвіт. навч. зал / А.М. Несвіт. – К.: Генеза, 2007. – 208 с.

ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ В СПЕЦІАЛІЗОВАНІЙ ШКОЛІ З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Петрашук О.В.

Основні цілі навчання іноземної мови в процесі формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції. Напрямки організації навчання іноземним мовам в школі в умовах модернізації змісту освіти.

Процеси міжкультурної Інтеграції на національному та міжнародному рівнях зумовили модернізацію змісту іншомовної освіти в Україні. Мова виступає як засіб пізнання картини світу, залучення до цінностей створених іншими народами. Одночасно мова – це ключ до відкриття унікальності і своєрідності, власної самобутності.

Сьогодні в українській системі мовної освіти відбулися значні позитивні зміни як в організаційному так і в змістовому аспектах. Істотно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Значно виросли освітні та самоосвітні функції школи, професійна значимість їх на ринку праці в цілому, що у свою чергу потягнуло за собою посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування.

Особливо актуальним став інтерактивний підхід до вивчення іноземних мов у школі, а саме, розвиток таких компетенцій як мовна, мовленнєва, соціокультурна та деякі ін.).

Сучасний етап навчання іноземним мовам, основною характеристикою якого є диверсифікація варіантів вивчення предмета, вимагає привести вивчення предмета у відповідність до етапів навчання. Це повинно стосуватися не тільки об'єму мовного та мовленнєвого матеріалу, але і визначення пріоритетів у виборі видів діяльності, що формуються і відповідно мовних умінь та навичок. На рівні відбору сфер спілкування для молодшого шкільного віку перевага надається ігровій сфері [1, с. 54].

Для старшокласників іноземна мова повинна стати надійним засобом залучення до науково-технічного прогресу та задоволення пізнавальних інтересів. Тому в старших класах є природним розширення та поглиблення тематики за рахунок країнознавчого, загальнолюдського або технічного матеріалу зорієнтованого на майбутню професію учня.

Таким чином в самому змісті навчального предмета повинні бути закладені механізми, що розкривають можливість практичного викори-

стання іноземної мови як важливого засобу розвитку та задоволення інтересів учнів в тому числі і немовних [2, с.10-11]. Дія цих механізмів буде забезпечена, якщо навчальний матеріал допомагає учню та вчителю знайти відповідь на наступні питання:

1. Де і як учень зможе використати іноземну мову у своїй майбутній професійній діяльності?
2. Яку користь знання іноземної мови принесуть при виборі професійної діяльності?
3. Яким чином іноземна мова дозволяє долучитися до науково-технічного та культурного прогресу та традиціям країн мову яких вивчають учні, поповнити свої знання у сфері точних чи гуманітарних наук?

Із основ дидактики відомо, що у зміст навчального предмета входить також емоційна діяльність. Стосовно предмета іноземна мова ця емоційна діяльність пов'язана перш за все з позитивним відношенням вчителя та учнів до змісту навчального предмета.

Згідно з "Концепцією вивчення іноземних мов" основними цілями навчання іноземної мови в школі є

1. Формування і розвиток комунікативної культури учнів (формування і розвиток мовної, мовленнєвої і соціокультурної компетенцій, необхідних і достатніх для спілкування в межах рівня B1+ і B2;.

2. Соціокультурний розвиток учнів (вивчення іноземної мови і культури інших народів, розвиток в учнів умінь представити свою країну і культуру засобами іноземної мови в умовах міжкультурного спілкування).

3. Ознайомлення учнів із стратегіями самоаналізу свого комунікативного розвитку міру просування від одного ступеня вивчення іноземної мови до іншого, що у свою чергу дозволить їм ставити і досягати власних поставлених задач у вивченні іноземної мови.

4. Формування в учнів поваги до інших народностей і культур, готовності до ділової співпраці і взаємодії, спільному вирішенні загальнолюдських проблем [5, с. 48].

5. Розвиток мотивації до вивчення другої іноземної мови.

6. Розвиток самоосвітнього потенціалу молоді з урахуванням розмаїття сучасного багатомовного і полікультурного світу.

7. Досягнення рубіжного рівня B1+ відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти учнями 11-річної школи.

Зміст і структура шкільного курсу з іноземних мов визначаються:

- комунікативними цілями і задачами шкільного курсу з іноземних мов;
- варіативністю змісту навчання іноземної мови в різноманітних типах шкіл при вивченні першої та другої іноземної мови;
- кількістю годин відведених на вивчення іноземної мови;

- віковими особливостями учнів на кожному етапі вивчення іноземної мови;

- наступністю між етапами навчання;
- міжпредметними зв'язками.

Систематичне вивчення іноземної мови здійснює:

- позитивний вплив на розвиток психічних функцій дитини;
- його пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви тощо; стимулюючий вплив на загальні мовленнєві здібності дитини.

Завдання, що стоять перед предметом іноземна мова – повинен вирішувати методично грамотний вчитель, який володіє сучасними технологіями навчання, ознайомлений з психолого-педагогічними особливостями учнів.

Успішний початок вивчення іноземної мови сприяє створенню високої мотивації до вивчення іноземних мов. Успіх навчання і відношення учнів до предмета багато в чому залежить від того, наскільки цікаво і емоційно вчитель проводить уроки. Без сумніву, що в процесі навчання іноземним мовам учнів велике значення має гра. Таким чином успіх практичної реалізації інноваційних навчальних стратегій у спеціалізованій школі більшою мірою залежить від рівня готовності вчителя іноземної мови до нових умов соціально-культурного, середовища, що формується в школі і від здатності викладати мову функціонально, з орієнтацією на міжкультурну комунікацію.

Навчання іноземної мови на першому етапі:

- створення умов для ранньої комунікативно-психологічної адаптації до нового мовного світу, який відрізняється від рідної мови і культури, і для подолання психологічного бар'єру при використанні іноземної мови як засобу комунікації;

- набуття дітьми соціального досвіду через розширення спектру комунікативних ролей в ситуаціях сімейного та шкільного спілкування з друзями та дорослими іноземною мовою, формування уявлень про загальні риси та особливості спілкування рідною та іноземною мовою:

- формування елементарних комунікативних умінь у 4-х видах мовленнєвої "діяльності з урахуванням можливостей і потреб молодших школярів:
- формування універсальних лінгвістичних категорій, що спостерігаються у рідній та іноземній мові.

На другому етапі вивчення іноземної мови (5-9 класи) в центрі уваги знаходиться послідовний та систематичний розвиток в учнів всіх складових комунікативної компетенції в процесі оволодіння різноманітними стратегіями говоріння, читання, аудіювання, письма.

Навчання іноземної мови в основній школі направлено на вивчення іноземної мови як засобу міжнародного спілкування через:

- формування та розпиток базових комунікативних умінь в основних видах мовленнєвої діяльності:
- комунікативно-мовленнєве вживання в іншомовне середовище країни мова якої вивчається:
- розвиток всіх складових іншомовної комунікативної компетенції:
- соціокультурного розвитку учнів у контексті європейської та світової культури за допомогою країнознавчого, культурознавчого, лінгвокраїнознавчого матеріалу;
- формування умінь представити рідну культуру і країну в умовах іншомовного міжкультурного спілкування;
- ознайомлення учнів з доступними для них стратегіями для самостійного вивчення мов і культур.

Основні напрямки організації навчання Іноземним мовам у старшій школі в умовах модернізації змісту освіти.

На завершальній третій ступені навчання іноземної мови повинно допомагати формуванню іншомовній комунікативній компетенції, яка забезпечує використання іноземної мови в ситуаціях офіційного та неофіційного спілкування в навчальній, соціально-побутовій, культурній, адміністративній, професійній сферах комунікативної взаємодії.[5, с.51] Водночас у центрі уваги є розвиток культури усного та писемного мовлення засобами іноземної мови, поглиблення культурознавчих знань про стиль життя у країнах мова яких вивчається.

Зміст і структура об'єкту зумовлені його функціями. Основні функції навчання на старшому етапі системи загальної середньої освіти в її призначенні:

- забезпечити закінчення учнями загальної середньої освіти і підготувати випускників школи до життя та праці в сучасному інформаційному суспільстві;
- сприяти їх соціальній адаптації в умовах постійно розвиваючогося суспільства;
- допомогти учням їх самовизначенні при виборі подальшого життєвого шляху відповідно до їхніх здібностей, нахилів, можливостей;
- стимулювати старшокласників до продовження навчання і створити умови для полегшення їх переходу з однієї ланки системи навчання в іншу, а також націлити їх на самоосвіту.

На практиці ж старша школа орієнтує своїх випускників на вступ до ВНЗ.

На вивчення іноземної мови в спеціалізованих школах виділяється годин більше, ніж у загальноосвітніх. Це дає можливість досягнути досить високого рівня навченості, який відповідає рівню B2 згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Цей рівень передбачає більш гнучке; більш вільне володіння іноземною мовою, використання мови як засобу міжособистісного і міжкультурного спілкування в широкому спектрі ситуацій офіційної і неофіційної взаємодії з носіями мови. Введення спецкурсів, факультативів в школах з поглибленим вивченням іноземної мови дозволяє не тільки краще підготувати випускників їх вибраним напрямом, а й розширює діапазон підготовки випускників з іноземної мови. Необхідно також відзначити, що модернізація змісту мовної освіти і відповідно профілізація старшої школи співвідноситься з введенням незалежного зовнішнього оцінювання.

Навчання іноземної мови у спеціалізованій школі спрямовано на:

- розвиток комунікативної культури та соціокультурної освіти учнів, що дає змогу їм бути рівноправними партнерами міжкультурного спілкування іноземною мовою у побутовій, культурній, та навчально-професійній сферах;
- навчання етики дискусійного спілкування іноземною мовою при обговоренні культури, стилю та способу життя людей;
- розвиток загальнонавчальних умінь збирати, систематизувати та узагальнювати культурознавчу і іншу інформацію, що викликає інтерес в учнів;
- ознайомлення учнів з технологіями самоконтролю та самооцінки рівня володіння мовою;
- розвиток умінь представляти рідну культуру, країну, стиль життя людей в процесі іншомовного культурного спілкування;

Варто також відзначити, що у зв'язку з реформуванням освіти країни нагальними стали кадрові проблеми, а саме: рівень кваліфікації вчителів та їх готовність до дослідницько-експериментальної роботи.

Література

1. Басіна А. Методика викладання іноземної мови в початковій школі. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с.
2. Коваленко О. Удосконалення системи шкільної іншомовної освіти у контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №4. – С. 9-16.
3. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2007-2008 навчальному році (Методичні рекомендації) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – №3. – С. 6-12.

4. Коломінова О.О. Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови у початковій школі // Іноземні мови. – 2004. – №2. – С. 50-53.

5. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі // Книга вчителя іноземної мови: Довідково-методичне видання / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна. – Харків: ГОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – С. 45-52.

6. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.

УДК 372.32;811.111

ФОРМУВАННЯ СОЦІО-КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Петровська К.

Кардинальні перетворення нашого суспільства сприяють утвердженню пріоритету загальнолюдських, гуманістичних цінностей, актуалізації гуманітарних знань (Закон України "Про освіту", Державна національна програма "Освіта"). Сьогодні відкриваються нові шляхи знайомства з іншими народами і культурами, реалізуються спільні освітні проекти і програми, зростає мобільність, що сприяє розв'язанню завдань реформування національної системи освіти та її поступовій інтеграції у міжнародний освітній простір[6].

Тому, методист Коломінова стверджує, що нова мета навчання іноземної мови – "використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу"[2,5] – загострює особливу увагу до соціокультурного складника іншомовної комунікативної компетенції[4,50].

Міжкультурна комунікація, як визначає І.І.Халеевої, є "сукупність специфічних процесів взаємодії людей, що належать до різних культур та мов. Вона відбувається між партнерами при взаємодії, які не тільки належать до різних культур й усвідомлюють той факт, що кожен з них є "іншим" і кожен сприймає чужорідність "партнера" "[3, 122].

Одним із пріоритетних завдань навчання іноземних мов визнається формування в учнів комунікативної компетенції, важливим складником якої виступає соціокультурна компетенція [6], що дозволяє будувати мовленнєву і невербальну поведінку з урахуванням норм соціумів [1,88].

Джерельну базу даної теми складають праці українських та іноземних методистів: Роман С., Коломінова О., Чекаль Г., Нікітенко З., Осіянова О., Томахін Г., Денисенко О., Lado R.

Оскільки фундамент шкільного курсу з іноземної мови має бути закладений у початковій школі, розглянемо зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови дітей молодшого шкільного віку.

Змістову основу формування іншомовної соціокультурної компетенції учнів, у тому числі початкових класів, має становити певний мінімум фонових країнознавчих знань. Під фоновими знаннями розуміють знання, які є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям [4,50].

Соціокультурний фон важливий для кожного виду мовленнєвої діяльності. Для читання та аудіювання важливий об'єм соціокультурної інформації та соціокультурних знань, які пов'язані як з країнознавчою та культурознавчою інформацією, так і зі знанням тих лексичних чи мовних одиниць, лексичний фон яких відображає соціокультурну реальність країни досліджуваної мови. Соціокультурні вміння починають "закладатися" у процесі формування грамотності на початковому етапі навчання іноземної мови [1,89].

Наприклад, кожний британець, у тому числі й дитина молодшого шкільного віку, знає, що означає абревіатура UK, як виглядає прапор Великої Британії, який вони називають Union Jack, яким є національне вбрання шотландців, валійців, а також офіційний символ кожної частини об'єднаного королівства.

У Великій Британії дотримуються певних традицій у дитячому харчуванні. На сніданок: cornflakes with milk, rice crisps with semi-skimmed milk etc. Другий сніданок (lunch) зазвичай складається з: lunch crisps, cheeseburger, ham salad, orange squash etc (Source: Early Times, 18-24 July 1991).

Змалку у юних британців виховують ввічливість як норму поведінки, стриманість оцінки і взагалі мовленнєвої поведінки ("understatement" у термінах британців). Виявом цього є широке вживання евфемізмів типу: "This is not the best job", коли в тактовній формі, наприклад, хочуть сказати учню, що він не доклав потрібних зусиль у виконанні завдання.

Такими є деякі фонові знання, усвідомлені юними британцями. Вони зумовлюють їх певну мовленнєву поведінку, яка може бути незрозумілою для їх однолітків – представників іншої культури через відсутність відповідних фонових знань.

Для формування в українських молодших школярів певного мінімуму фонових країнознавчих знань добір матеріалу з різних галузей британської (американської) культури необхідно здійснювати не лише за критерієм мовленнєвої посильності, але передусім з урахуванням соціокультурних інтересів учнів початкових класів [4,50].

Необхідне використання в процесі навчання автентичних діалогів / полілогів, переважно у формі відеоматеріалів, що дозволяють певною мірою подолати обмеження опосередкованого навчання і показати безпосередньо живий процес спілкування носіїв мови. Важливо, щоб використовувані матеріали адекватно відображали соціокультурні реалії народу і були актуальними [3,123].

Фонові знання, як видно з наведених вище прикладів, реалізуються за допомогою певних мовних засобів. Передусім це національні реалії, а також фонова лексика, які складають мовний компонент соціокультурного аспекту навчання англійської мови.

За визначенням Г.Д.Томахіна, реалії – це назви притаманних лише певним націям і народам предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імен національних і фольклорних героїв, міфологічних істот тощо. У порівнянні з іншими словами мови характерною рисою реалії є тісний зв'язок предмета, поняття, явища, що визначається реалією, з народом (країною), з одного боку, та історичним часом -з іншого. Тому реаліям звичайно притаманний національний, а також історичний колорит[5,13-18].

Лексичний мінімум початкової школи має бути насиченим різними видами національних реалій: реаліями-антропонімами, переважно більшість яких становлять імена, прізвиська; етнографічними реаліями, до складу яких належать: 1) назви іграшок; 2) тварин; 3) дитячих та спортивних ігор, якими захоплюються молодші школярі; 4) одягу, взуття; 5) їжі, напоїв; 6) грошових одиниць; 7) свят; 8) елементів довкілля тощо; реаліями культури та освіти, до яких належать: 1) персонажі відомих літературних казок, творів для дітей; 2) мультфільмів, кінофільмів; 3) імена видатних діячів культури: письменників, акторів, музикантів; реаліями шкільного життя: реаліями-топонімами, які становлять географічні назви.

До того ж, як зазначає Коломінова О., дітей завжди цікавлять імена їхніх британських (американських) однолітків. Тому дамо приклади реалій-антропонімів, які позначають імена дітей: повні і деякі похідні від них (у дужках).

Лексику, яка відрізняється фонами (рівень лексичного поняття при цьому зберігається), називають фоною. Так, якщо порівняти слова letter, letter-box з українськими – лист, поштова скринька, то в понятійному плані тут повна тотожність. Проте відносно лексичного фону існують певні розбіжності, а саме: англійське та українське оформлення листів, англійське та українське уявлення про поштову скриньку, її колір, розмір, місце розташування тощо.

Окрему групу фонових знань становлять мовленнєвий етикет і малі форми дитячого фольклору, які також реалізуються у певних мовних засобах. Так, під мовленнєвим етикетом розуміють мікросистему національне специфічних вербальних та невербальних одиниць (кінесика, проксемика, фонація), які прийняті і пропонуються суспільством для встановлення контакту співрозмовників у бажаній тональності згідно з установленими правилами поведінки. Етикет виявляється у найбільш частотних побутових ситуаціях, починаючи з ранніх стадій спілкування. Саме із засвоєння мовленнєвого етикету починає вивчення іноземної мови кожний, кого очікує спілкування з носієм відповідної іншомовної культури. Добір таких одиниць має бути зумовлений реальними мовленнєвими можливостями учнів молодшого шкільного віку. Водночас він має враховувати і дидактичні фактори, зокрема потенційні можливості соціокультурного мовленнєвого матеріалу для здійснення виховання дитини його засобами: вчити її бути ввічливою, чемною, толерантною та стриманою в оцінках, дати їй можливість користуватися необхідним мінімумом мовленнєвих формул етикету для висловлювання деяких соціолінгвістичних нюансів мовлення в ситуаціях, що моделюються на уроках, навчити її адекватно реалізовувати мовленнєві інтенції. Наприклад: Good morning. How are you? Good-bye. See you soon. Thank you. You are welcome. Sorry. That's all right. Never mind. Well done. Wonderful. Fine.

До невербальних аспектів етикету, як відомо, відносять також елементи кінесики (зокрема національне обумовлені жести), проксемики (відстань між комунікантами), фонації (акустичні характеристики мовлення, вигуки, звуконаслідування).

Компонентом змісту соціокультурної компетенції є елементи англійського дитячого фольклору у вигляді його малих форм: римування, лічилок, віршиків, пісень тощо, їх методичні можливості практично невичерпні. Передусім малі форми дитячого фольклору є значним джерелом фонових знань, цікавих і для дітей молодшого шкільного віку.

Примітною ознакою малих форм дитячого фольклору є також образність ситуації.

Отже образність, чіткий ритм, мелодійність, притаманні цим творам, утворюють механізми, які цементують мовлення і сприяють його мимовільному запам'ятовуванню. Вони стимулюють фантазію дітей і заохочують їх до творчої діяльності, зокрема до драматизації цих творів, до імпровізації ролей, тобто до такої словесної творчості, яка є, за даними досліджень Л.С.Виготського, найбільш зрозумілою і потрібною дітям.

Ознайомлення учнів з одиницями соціокультурної інформації: фовною лексикою, реаліями національної культури, малими формами

дитячого фольклору вимагає використання лінгвокраїнознавчих коментарів як засобів забезпечення адекватних пояснень.

У лінгвокраїнознавчих змістових коментарях пояснюються як лексичні поняття, так і лексичні фоки. Наприклад, lunch – другий сніданок. Українською мовою його називають ланч або ленч. За часом він відповідає нашому збіду – від 12 до 15 год. Або: Mother's Day – День Матері – свято, яке відмічають в англійських країнах кожної другої неділі травня; Alice (Аліса) – ім'я допитливої, розумної, доброї і хороброї дівчинки – героїні відомих на весь світ книжок англійського письменника Льюїса Керролла "Аліса в країні чудес" та "Аліса в Задзеркаллі" тощо.

Зміст соціокультурної компетенції становлять також навички та вміння мовленнєвої та невербальної поведінки в ситуаціях, що моделюють діалог культур. Такими є:

- оперувати відібраним для початкового ступеня мінімумом лінгвокраїнознавчого мовного матеріалу;
- адекватного оперування відібраним мінімумом етикетно-узуальних одиниць мовлення;
- оперувати відібраним мінімумом комунікативно стереотипізованих і національне обумовлених кінем, які вживають юні носії англійської мови;
- оперувати відібраними країнознавчими знаннями, в тому числі знаннями норм повсякденної поведінки, а також знаннями естетичного плану: малими формами дитячого англійського фольклору, доступними зразками художньої літератури, дитячої анімації;
- творчого використання засвоєних соціокультурних знань [4,51-53].

Таким чином, формуючи соціо-культурну компетенцію на уроках англійської мови у початковій школі, вчитель має пам'ятати, що даний процес має відбуватись, враховуючи вікові особливості учнів, їх інтереси і, врешті, привести до діалогу культур.

Література

1. Вашева Н.В. Формирование социокультурной компетенции на уровне функциональной грамотности в курсе обучения иностранным языкам // Педагогические науки. – 2007. – №4. – С. 88-90.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (проект). Базовий навчальний план основної і старшої школи // Іноземні мови. – 2003. – №1. – С.5.
3. Капин И.А. Социокультурный компонент в изучении иностранного языка // Педагогика. – 2007. – №5. – С. 122-123.
4. Коломінова О. Зміст соціокультурного аспекту навчання англійської мови у початковій школі // Іноземні мови. – 2004. – №2. – С. 50-53.

5. Томахин Г.Д. Реалии в языке и культуре // Иностранные языки в школе.- 1996.-№6.-С.13-18.

6. <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/35834.html>

УДК 378:811

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ КОМУНІКАТИВНОСТІ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ

Пищур О.С.

У статті висвітлено реалізацію принципу комунікативності у вправах для навчання читання. Проаналізовано ступінь комунікативності вправ для розвитку вмінь даного виду діяльності в підручнику А.Несвіт "We learn English" для учнів 5 класу ЗОШ.

The article deals with the problem of the realization of the communicative principle in the exercises for teaching reading. The level of its realization is analysed in the textbook by A.Nesvit "We learn English" for the pupils of the 5th form of secondary schools.

Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є, поряд з усним мовленням, важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, яким учні середньої школи мають оволодіти згідно з вимогами чинної програми з іноземних мов [1, 187].

В історичному плані читання виникло пізніше усного мовлення, проте на його основі, і стало важливим засобом спілкування та пізнання. Завдяки читанню, яке робить доступною будь-яку інформацію, передається досвід людства, нагромаджений у найрізноманітніших сферах трудової, творчої, соціально-культурної діяльності. Уміння читати дає можливість випускникам школи у своїй подальшій роботі та навчанні користуватися літературою на іноземній мові для пошуку інформації за фахом, задоволення своїх читацьких чи творчих інтересів, удосконалення вмінь усного мовлення і т.ін. [1, 188].

Читання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який включає техніку читання (ТЧ) і розуміння того, що читається, і відноситься до письмової форми мовлення. Психофізіологічну основу читання складають операції зорового сприйняття тексту і його розуміння. При читанні

інформація, на відміну від аудіювання, поступає до читця через зоровий канал, тому вирішальну роль виконують зорові відчуття, які спричиняють дію внутрішнього моторного/мовленнєворухового аналізатора. Завдяки цьому читання супроводжується внутрішнім проговорюванням, яке стає повним, розгорнутим мовленням при читанні вголос. Людина, яка читає мовчки, про себе, неодмінно чує те, що вона читає, тому слухові відчуття також є обов'язковим елементом читання [1, 188].

З психологічної точки зору процес сприймання та розуміння тексту безпосередньо пов'язаний з мисленням та пам'яттю. Сприймаючи текст, читець виділяє в ньому окремі ланки, які є для нього найбільш суттєвими, і синтезує ці ланки в єдине ціле. Пам'ять при цьому – логічна та механічна – допомагає мисленню [1, 188].

Розрізняють два основних рівня розуміння тексту: рівень значення і рівень смислу/змісту. Перший пов'язаний із встановленням значень сприйнятих мовних одиниць та їх безпосередніх зв'язків, другий – з розумінням змісту тексту як цілісної мовної одиниці. У зв'язку з цим навички та вміння, які забезпечують розуміння тексту, умовно поділяють на дві групи, хоча процеси сприймання та осмислення відбуваються одночасно. Перша група – навички, які пов'язані з технічним аспектом читання. Вони забезпечують безпосередній акт сприйняття графічних знаків та співвіднесення їх з відповідними значеннями; друга група – це вміння, які забезпечують смисловий аспект читання: встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями тексту, досягнення розуміння змісту, задуму автора, тобто розуміння тексту як завершеного мовленнєвого твору. Щоб досягти такого рівня розуміння навички техніки читання мають бути гранично автоматизованими, завдяки чому увага читця повністю зосереджується на смисловій переробці тексту [1, 189].

Мотивом читання як комунікативної діяльності є спілкування, а метою – отримання необхідної інформації, причому робота з текстом може переслідувати різні цілі: іноді потрібно лише визначити, про що цей текст, в інших випадках важливо зрозуміти основну чи нову інформацію, замисел автора, підтекст. Той, хто читає, як правило, завжди прагне отримати інформацію найекономнішим способом, тому його читання відбувається в різному темпі і характеризується гнучкістю як ознакою зрілого читання.

У процесі навчання іноземної мови в середній школі необхідно сформулювати уміння читання на комунікативно достатньому рівні, з тим, щоб учні могли розуміти: а) основний зміст нескладних автентичних текстів та б) досягти повного розуміння складніших за змістом і структурою текстів різних жанрів: суспільно – політичних, науково – популярних, художніх

(адаптованих). Учнів потрібно навчити користуватися двомовними словниками та різними довідковими матеріалами [1, 190].

Навчання іноземної мови здійснюється на основі дидактичних та методичних принципів. До методичних принципів відносяться принципи комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови [1, 51]. Їх неможливо застосувати у навчанні інших шкільних предметів, оскільки вони відображають специфіку предмета "Іноземна мова" і містять суто методичні поняття та явища [2, 73].

Принцип комунікативності є провідним методичним принципом, який і сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах – навчити учнів здійснювати іншомовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Ю.І.Пасов визначає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації [1, 51].

Викладаючи іноземну мову, педагог учить спілкуватися нею. На якому б етапі оволодіння іноземною мовою учні не перебували (засвоєння окремих мовних явищ, побудова висловлювання з використанням ширшого кола мовних явищ), їх навчальна діяльність повинна відбуватися у формі спілкування. Якщо вчителєві, наприклад, потрібно ввести деяку кількість слів на тему "Місто", то він має спочатку поставити перед учнями комунікативне завдання: "Сьогодні ми будемо вчитись проводити екскурсію нашим містом. Для цього спочатку слід вивчити декілька нових слів". У цьому разі засвоєння нових слів учні сприйматимуть як осмислену діяльність, яка підпорядкована завданню спілкування (навчитись розповідати гостям про своє місто). Інакше кажучи, принцип комунікативної спрямованості передбачає моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування з метою мотивації мовлення учнів.

Принцип комунікативної спрямованості не суперечить принципу свідомості, який передбачає усвідомлення, розуміння мовного матеріалу, послідовності операцій з ним. Так, учням дають час і можливість зрозуміти й осмислити мовні засоби, їх взаємозв'язок з мовними одиницями, засвоєними раніше. Якщо усвідомлення мовного матеріалу відбувається з урахуванням загального комунікативного завдання, воно виявляється ефективнішим і сприяє переходу мовних засобів на підсвідомі рівні, а процес навчання стає для учнів привабливішим [2, 73].

На кінець 5-го класу учні розуміють основний послідовно фактичний текст, зміст якого пов'язаний зі сферою власних інтересів (орієнтований обсяг – 400 друкованих знаків); знаходять основну інформацію у текстах різноманітного характеру (значення незнайомих слів розкривається на

основі здогадки, малюнка, схожості з рідною мовою); розуміють зміст листів, листівок особистого характеру [4, 51].

Для того, щоб розглянути реалізацію принципу комунікативності у вправах для навчання читання, проаналізуємо вправи у підручнику Несвіт А.М. "We learn English" для 5-класу.

№1 Ex. 3 p.8-9

Look, read, and match the descriptions of the people with the pictures.

Тип вправи – комунікативна (або мовленнєва). Увага тут зосереджена на змісті. Метою є орієнтація на діяльність. Учням потрібно зрозуміти, про що говориться у характеристиках людей та правильно оцінити інформацію, щоб потім, в свою чергу, характеристики відповідали б побаченим малюнкам. Мотивом є прочитати характеристики, щоб потім не помилитися і зробити правильний вибір. Ця вправа є рецептивно – репродуктивною, бо учні спочатку сприймають вербальну інформацію з підручника, а вже потім репродукують її повністю або частково.

№2 Ex.2 p.34

a) Listen and read.

b) Look through the text and find the name of:

1. a type of school;
2. a place to eat at school;
3. school subjects.

Перша частина вправи є некомунікативною (учні виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі). Друга частина вправи – комунікативна. Мотив полягає у тому, щоб прочитати текст для того, щоб знайти відповідні назви. Вправа є рецептивно – репродуктивною. Маємо рівень тексту у контексті. Учні оцінюють зміст прочитаного тексту, визначають, про що говориться у тексті, вибирають головні факти. Читання допомагає зрозуміти інформацію.

№3 Ex.1 p. 108

Listen and repeat.

1. to feel ill;
2. to phone the mother;
3. to take smb home;
4. to write a prescription;
5. to go to the chemist" s;
6. to take the medicine (pills);
7. to feel better.

Ця вправа – некомунікативна (або мовна). Вона є рецептивною, увага зосереджена лише на формі. Учні розпізнають звуки, розрізняють граматичні структури та лексичні одиниці.

№4 Ex.5 p.37

Write eight sentences about one of your school days. Use the Past Simple.

В учня немає ніякого мовленнєвого завдання, увага зосереджена на формі. Вправа некомунікативна і репродуктивна (учень лише складає речення).

№ 5 Ex. 1 p.56

Work in pairs. Discuss the questions.

1. Do you think it is better to be a big sister or a little sister?
2. What do you like to do with your sister or brother together?
3. How much time do you spend together?

Тип вправи – умовно-комунікативна. Мовленнєві дії учнів передбачаються у ситуативній умові. Найявне чітке мовленнєве завдання – дати відповідь на запитання. Вправа спрямована на прийом інформації.

№ 6 Ex.4 p.56

Speak in class. Talk about Dan s grandparents.

Вправа є умовно-комунікативною. Завдання полягає у переказі тексту відомого слухачам. Учень сприйняв певну вербальну інформацію з підручника, а вже потім репродукує її (рецептивно-репродуктивна вправа).

Отже, читання іноземною мовою, як комунікативне вміння є дуже важливим. Згідно з вимогами чинної програми з іноземних мов, учні середньої школи мають оволодіти цим видом мовленнєвої діяльності. Процес навчання читання іноземною мовою ускладнюється цілим рядом об'єктивних та суб'єктивних факторів. Але врахувавши всі труднощі, учитель навчає учнів користуватися літературою на іноземній мові.

Література

1. 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.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВІД "Академія", 2010. – 328 с.
3. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову: Підручник для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 224 с.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. Іноземні мови. 2-12 класи. – К.: Перун, 2005.

УДК 381

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ ГРАМАТИЧНИХ ВПРАВ У ПІДРУЧНИКУ О.КАРП'ЮК "ENGLISH" ДЛЯ 6 КЛАСУ

Примаченко Є.М.

У статті аналізується ступінь комунікативності вправ для формування граматичних навичок у підручнику О.Карп'юк "English" для 6 класу загальноосвітніх шкіл. Розглянуто можливості надання граматичним вправам комунікативної спрямованості.

The level of communicativeness of grammar exercises in the textbook "English" by O.Karpyuk for the 6th form of secondary schools is analyzed in the article. The opportunities of giving bigger communicative value to grammar exercises are suggested.

Одним із способів інтенсифікації навчання іноземної мови й наближення навчання до природного шляху опанування мовлення є процес спілкування іноземною мовою, тобто використання принципу комунікативності у навчанні.

Комунікативність включає в себе індивідуалізацію навчання мовленнєвої діяльності, під якою розуміється врахування всіх особливостей учня як індивідуальності: його здібностей, вмінь здійснювати мовленнєву навчальну діяльність та, головне, його особистісних характеристик. Комунікативність передбачає ситуативність навчання. Ситуативність необхідна і як спосіб мовленнєвої мотивації, і як умова розвитку мовленнєвого вміння, до того ж відтворюючи комунікативну реальність, підвищує інтерес до говоріння [3].

Навчання граматики іноземної мови полягає у формуванні в учнів граматичних навичок – автоматизованих дій із мовним матеріалом, спеціально відібраним для шкільного граматичного мінімуму. Учні, які починають вивчати іноземну мову, вже засвоїли систему граматичних навичок рідної мови. Вона може слугувати як опорою у процесі засвоєння граматики іноземної мови, так і загальмовувати його. Учитель, який буде пояснювати певне граматичне явище, повинен усвідомлювати, як воно співвідноситься з рідною мовою учнів [2, 101].

Пошук оптимальних шляхів формування граматичних навичок слід почати з усвідомлення процесу породження мовленнєвого висловлювання у природному мовленні, за сформованих мовленнєвих механізмів. Це дасть

змогу зрозуміти, які саме навички слід формувати в учнів, у який спосіб організувати їхню навчальну діяльність [2, 105].

Перед ознайомленням учнів із певною граматичною структурою слід представити узагальнене комунікативне завдання, яке можна розв'язати за допомогою граматичного явища, відтак пояснити, яка граматична форма існує для цього в іноземній мові [2, 106]. Розглянемо граматичні вправи, які представлені в підручнику О. Карп'юк "English" для 6 класу.

Граматична вправа № 1

(Ex.4. p.31)

Put the sentences into interrogative forms.

Example: I have read the book.

Have you read the book?

She has written the exercise.

Mum has made a cake.

We have seen a real elephant.

A happy smile has appeared in her face.

Mike and I have bought 2 tickets to the theatre [1, 31]

Завдання вправи полягає у навчанні учнів ставити питання у Present Perfect Tense й засвоїти використання цього часу. Тут ми бачимо, що ця вправа не містить комунікативне завдання, але вчитель може надати цій вправі комунікативної спрямованості. Дану граматичну вправу можна подати через засоби наочності: картки, ілюстрації, малюнки. Отож, вчитель може принести картки, які містять об'єкти, що згадуються у вправі: a cake, an elephant, tickets and so on. Вчитель може показувати ці малюнки й говорити учням, що він зробив з цими предметами (так як написано в підручнику). А діти повинні перепитати те, що вони почують.

Наприклад: учитель показує картку з зображенням торта й каже, що вона щойно його спекла. А один з школярів повинен спитати чи дійсно вона це зробила.

Через зазначені засоби наочності й такої формі спілкування, учні краще зрозуміють як правильно ставити запитання й засвоять вживання даного часу. Така форма роботи буде ефективнішою, ніж просто прочитати з підручника речення й поставити запитання. Адже урізноманітнюються форми й види діяльності, встановлюється зворотний зв'язок між вчителем та учнем, учнем та засобами наочності, поширюється мотивація школярів до вивчення граматичного матеріалу.

Граматична вправа № 2

(Ex.2. p.26)

Make up the sentences putting the verbs into the correct tense forms. Write down and act out the dialog in pairs.

A: let| go out| tonight

B: Ok. you| where| want| go

A: why| we| go| not| Internet club

B: it| not open| today

A: Ok. Let| volleyball| play

B: Good idea. What| time |you| play| want

A: at half past 5| what about| go| to the cafe| now

B: ok. let| go [1, 26]

Працювавши з цією вправою, учні формують навички утворення граматично правильних фраз, тобто вживання фіксованого порядку слів в англійському реченні. Так як в українській мові порядок слів довільний, то це може заважати дітям правильно будувати речення. Тому ця вправа ще раз допоможе школярам засвоїти структуру речення, також використати вже готові фрази в діалозі. Але дана граматична вправа не є комунікативно спрямованою. Щоб ця вправа була умовно-комунікативною, вчитель повинен поставити таке комунікативне завдання: "Дайте своїм друзям поради як проводити свій вільний час. Для цього слід вивчити декілька фраз". У результаті, дії учнів набувають емоційного забарвлення, вони отримують зацікавленість у розігруванні діалогу, щоб потім дати поради своїм однокласникам.

Граматична вправа № 3

(Ex.2. p.78)

Rewrite the sentences as in the example.

Example: She is a good singer.

- Yes, she sings well.

He is a careless driver.

She is a slow walker.

Jane is a hard worker.

John is a fast speaker.

Mr. Brown is a good teacher.

I am a bad painter.

Marry is an early bird [1, 78]

Перед тим, як робити цю вправу вчитель повинен поставити комунікативне завдання: "Сьогодні ми будемо розповідати про себе та своїх друзів. Дайте підтвердження про особисті характеристики даних людей". Після цього в школярів з'явиться мотивація мовлення, з'явиться зацікавленість щодо виконання вправи. До речі, учні з задоволенням будуть розповідати про себе (що вони роблять добре, що погано) й про своїх друзів, використовуючи подані речення у вправі.

Наприклад: - She is a good singer

– Yes, she sings well. And what about you? Your friend?

Так, як ми формуємо мовні навички, потрібно ввести дітей у такі ситуації, які б спонукали їх вживати у своєму мовленні мовні одиниці, що вивчаються. Тому ця вправа буде ефективною у тренуванні прислівників для подальшого їх використання.

Граматична вправа № 4

(Ex.1 p.62)

Choose the correct question tag.

1. Mary doesn't like her fancy dress....
a) didn't she? b) does she? c) did she?
2. It was a windy day yesterday....
a) wasn't it? b) isn't it? c) was it?
3. You aren't English.....
a) are you? b) aren't you? c) were you?
4. I am very good at playing chess.....
a) am I? b) wasn't I? c) am I not?
5. We have got nice masks,.....
a) have we? b) haven't they? c) haven't we?
6. They haven't done their homework yet.....
a) has they? b) have they? c) haven't they? [1, 62]

Ми бачимо, що завдання вправи полягає у використанні дітьми Question Tags для того, щоб надати більшої ввічливості, приязні до співрозмовника.

Так як головні завдання говоріння є передача й отримання необхідної інформації й розкриття почуттів, можна подати дану вправу через стимул-реакцію. Суть розкривається в наступному: 1 учень виходить до дошки й клас задає йому запитання, зазначені в цій вправі. У свою чергу, цей учень повинен дати повну відповідь на ці запитання.

Наприклад:

P.1: They haven't done their homework yet, have they?

P. 2: Yes, they haven't done their homework yet, because they went to the theatre.

Ця вправа допоможе школярам повторити граматичні часи, так як тут вжито декілька часів, тренувати Question Tags й зрозуміти коли та для чого їх потрібно вживати. До того ж, вправа дасть змогу учням вступити в контакт з одне одним і завдяки ігровій формі отримати інтерес до виконання вправи й усвідомити роль та функції даної структури в спілкуванні.

Граматична вправа № 5

(Ex.1. p.78)

Make up adverbs from the following adjectives and complete the sentences with them.

Slow, heavy, merry, fast, loud, bright

I had to speak very...

The cat climbed the tree very....

The sun is shiningtoday

Some animals are very fast but some move very....

The children were laughing... [1, 78]

Дана вправа не є комунікативною, але щоб продемонструвати, що вона може мати комунікативну значущість, потрібно подати її через засоби наочності. Учитель показує дітям об'єкти, зображені на картках, а учні, по черзі, розповідають, що зображено на малюнку та як ця дія виконується. Водночас картки вчителя створюють змістову опору для висловлювання, допомагаючи урізноманітнити ситуації для спілкування.

Наприклад:

T.What is this?(показуючи малюнок з зображенням сонця)

P. This is the sun. It is shining.

T.How?

P.Brightly

Ця вправа допоможе школярам зрозуміти вживання прислівників, як їх утворювати та з якою метою вживати їх в реченнях. Крім того, встановлюється взаємний зв'язок між учителем та учнем, відбувається обмін інформацією зі школярем й увага дітей розділена між змістом мовлення та його мовною формою.

Граматична вправа № 6

(Ex.1. p.14)

Give advice to these people. Use should or shouldn't.

Example: I have got a toothache.

- You should go to the dentist.

- You should not eat many sweets.

1. I am cold

2. I have got a headache

3. I can't swim

4. I am too fat

5. I am tired

6. I do not want to do my homework

7. I would play a game [1, 14]

Дана вправа є умовно-комунікативною. Вона може бути використана не тільки для того, щоб тренувати певну граматику, а й є можливість подати цю вправу через діалог. Навіть перевіряючи вправу, можна читати її у

парах. Є й інший варіант: можна розіграти діалог на основі цієї вправи, тобто використати декілька реплік звідси, додати свої й дати поради, що потрібно робити, а що- ні.

Наприклад (уривок з діалогу 2 дівчат):

- I have got a terrible headache.

- Oh, you should take an aspirin and go home.

- But I am to go to the library now.

- No, you shouldn't go there. It is too nosy in the library.

Розігрування діалогів, складені учнями, допоможуть школярам зрозуміти цю граматику й в якому контексті вживати саме *should* (*shouldn't*), а не інше модальне дієслово. Тобто, перед тим як робити цю вправу вчитель повинен дати комунікативне завдання: "Сьогодні будемо вчитися давати поради своїм однокласникам. І цьому нам допоможе дана вправа". Тож вивчення граматики повинно відбуватися у формі спілкування. Тренування цієї вправи допоможе учням удосконалити знання та сформувати навички в складанні діалогів й роботі в парах. У цьому разі засвоєння граматики школярі сприймуть як осмислену діяльність, яка підпорядкована завданню спілкування (навчитись давати поради своїм друзям).

Оволодіння уміннями говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим навчальна діяльність учнів організується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей та намірів спілкування [3].

У підсумку зазначимо, що, переглянувши підручник О.Карп'юк "English" для 6 класу та проаналізувавши граматичні вправи, очевидно, що більшість вправ для навчання граматики мають некомунікативний характер, але вчитель може надати комунікативної спрямованості більшості з них.

Література

1. Карп'юк О.Д. Англійська мова: підручник для 6 к. загальноосвітніх навчальних закладів. – Тернопіль: "Лібра Терра", 2009. – 192 с.
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.
3. <http://www.br.com.ua/referats/Movedennyia/162841.html>. (27.02.2011)

УДК 371.32:811.111

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ВРАХУВАННЯ РІДНОЇ МОВИ У ВПРАВАХ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЛЕКСИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПІДРУЧНИКУ Л.В. БИРКУН "OUR ENGLISH " ДЛЯ 7-ГО КЛАСУ

Рудченко Ю.А.

У статті здійснено аналіз вправ для навчання лексичного матеріалу в підручнику Л.В.Биркун "Our English" для 7-го класу з точки зору врахування як позитивного, так і негативного впливу рідної мови. Автор розкриває суть дидактичного принципу врахування рідної мови, розглядає явище міжмовної інтерференції як проблему при вивченні лексики, робить висновок про те, що проаналізовані вправи сприяють зниженню рівня лексичної інтерференції, що підвищує ефективність оволодіння учнями іноземною мовою.

Ключові слова: принцип урахування рідної мови, лексична інтерференція, семантизація.

В статье осуществлен анализ упражнений для обучения лексического материала в учебнике Л.В. Биркун "Our English" для 7-го класса с точки зрения учета как положительного, так и отрицательного влияния родного языка. Автор раскрывает суть дидактического принципа учета родного языка, рассматривает явление межъязыковой интерференции как проблему при изучении лексики, делает вывод о том, что проанализированные упражнения способствуют снижению уровня лексической интерференции, что повышает эффективность овладения учащимися иностранным языком.

Ключевые слова: принцип учета родного языка, лексическая интерференция, семантизация.

The article is dedicated to the analysis of the lexical exercises in the textbook by L.V Byrkun "Our English" for the 7-th form in terms of accounting both the positive and the negative influence of the native language. The author reveals the essence of the didactic principle of taking into account the native language, examines the phenomenon of interlingual interference as a problem while studying the vocabulary, comes to the conclusion that the reviewed exercises help to reduce the level of lexical interference, which increases the efficiency of mastering the foreign language by learners.

Key words: principle of taking into account the native language, lexical interference, semantization.

Практична мета навчання іноземної мови (ІМ) в школі полягає в оволодінні учнями цією мовою як засобом комунікації. При цьому необхідно пам'ятати, що учні вже володіють засобом спілкування – рідною мовою. В історії методики відомі способи примусити учнів на деякий час немовби "забути" рідну мову, які виявилися невдалими: рідну мову можна усунути з процесу навчання, але неможливо позбутися її із свідомості учнів. У зв'язку з цим ефективним у вивченні іноземних мов є підхід із включенням рідної мови в навчальний процес [5, 74].

Явище впливу рідної мови на вивчення іноземної розглядали у своїх працях такі психологи, психолінгвісти, лінгвісти, методисти, як В.Алімов, Н.Баграмова, М.Бурлаков, В.Вагнер, М.Затовканюк, І.Зимня, С.Кузьміна, Т.Кузнецова, О.Ніколаєва, О.Черемська, О.Шинкаренко та ін. Однак питання аналізу сучасних навчально-методичних комплексів з точки зору їх відповідності основним методичним принципам, зокрема принципу врахування рідної мови, у науковій літературі, на нашу думку, висвітлене недостатньо.

Мета статті – здійснити аналіз підручника Л.В. Биркун "Our English" для 7-го класу з точки зору врахування як позитивного, так і негативного впливу рідної мови у вправах для навчання лексичного матеріалу.

Мета зумовила основні завдання:

визначити, яким чином навички рідної мови можуть впливати на формування іншомовних навичок;

проаналізувати шляхи врахування рідної мови на лексичному рівні;

дослідити, чи вправи, спрямовані на формування та удосконалення лексичних навичок, запропоновані у підручнику, відповідають принципу врахування рідної мови в процесі навчання іноземної.

Відомо, якщо в рідній мові наявне явище, подібне до того, що вивчатимуть з ІМ, учитель може опиратись на перенесення навичок з рідної мови на іноземну, тоді процес засвоєння матеріалу відбувається швидше і без особливих труднощів. В іншому разі навички рідної мови можуть ускладнювати процес засвоєння іномовних звуків, слів, словосполучень, граматичних явищ тощо [5, 74]. Такий вплив рідної мови визначається терміном "інтерференція". У. Вайнрайх трактує це поняття як випадки відхилення від норм будь-якої з мов, що відбувається в результаті володіння двома чи більше мовами [2, 22]. З методичної точки зору, це явище має негативний характер, але воно виникає об'єктивно та є наслідком мовного контакту.

Найбільш яскраво інтерференція виявляється на лексичному рівні, оскільки результати цього процесу (саме за обсягом результатів взаємодії мов) тут реалізуються у значному обсязі. Під лексичною інтерференцією розуміють "двостороннє (у плані вираження і в плані змісту) зближення лексичних одиниць однієї або різних мов, обумовлене передусім їх

фонетичною і семантичною близькістю, що призводить до мимовільного порушення мовної норми" [3, 56]. Як свідчить подане вище визначення, лексична інтерференція може бути внутрішньомовною (вплив одних слів на інші в межах однієї іноземної мови) та міжмовною (результат переносу лексичних навичок рідної мови при вивченні іноземних слів).

Інтерференція виявляється як при оволодінні формами слів, так і їхнім значенням, і вживанням. На рівні внутрішньомовної інтерференції труднощі викликають слова, схожі за фонетичною та графічними формами (then – than, through – threw, sink – think – sink), та ті, які вживаються в схожих мовленнєвих ситуаціях (come – go, bring – take). Лише усвідомлення учнями різниці у вживанні цих лексичних одиниць і значний досвід в усному та писемному спілкуванні можуть забезпечити правильне вживання їх у мовленні.

Прикладом міжмовної інтерференції можуть бути міжмовні омоніми, наприклад, magazine, occupy, intelligence (англ.), які схожі на слова української мови, але відрізняються від них за значенням. Своєчасний коментар вчителя з приводу таких лексичних одиниць, а також робота зі словником допоможуть попередити помилки, що можуть виникнути завдяки такій хибній аналогії.

Явище міжмовної інтерференції також пов'язане із засвоєнням багатозначних слів. Значення слова, які є спільними для рідної та іноземної мов, не викликають особливих труднощів у учнів. Однак кожне нове значення лексичної одиниці, яке не є характерним для рідної мови, потребує додаткових зусиль для засвоєння. Так, дієслово run найлегше засвоюється учнями у значенні "бігати". Досить важко даються учням інші значення цього слова: "говорити", "вести (справу)" і т.д. Очевидно, раціонально вводити багатозначні слова не в усіх відразу значеннях, а поступово.

Крім того, для кожної мови характерна своя, особлива сполучуваність слів. Це також затрудняє вживання їх учнями. Наприклад, англ.: to listen to smb/ smth, to approach smth, to join smth, to enter smth. Робота над цими лексичними одиницями повинна розпочинатися з порівняння їх з відповідними словами рідної мови. Потім слід переходити до одномовних тренувальних вправ, які повинні допомогти подолати негативний інтерферуючий вплив рідної мови.

Основним способом подолання лексичної інтерференції у сучасній методиці визнано семантизацію, під якою розуміють розкриття змісту лексичної одиниці. У підручнику "Our English" для встановлення значення слів використовуються неперекладні та перекладні прийоми семантизації. Прикладом неперекладної семантизації є вправи на розкриття значення слів за допомогою малюнків і фотографій, на підставі їх морфемної будови, контексту або визначення.

Exercise 1. Read the sentences, look at the pictures and guess the meanings of the words in bold type [1, 58].



1. Lemons are sour.
2. Pepper is bitter.
3. Ketchup is spicy.
4. Sea water is salty.
5. Sugar is sweet.

Так, у даній вправі учням пропонується здогадатися значення виділених слів на підставі контекстуальної здогадки (розуміння загального змісту речення, знання фактів). Це завдання є одним із прийомів семантизації, який полягає в демонстрації нової лексики в такому контексті, який дозволяє суб'єктам навчання самостійно здогадатися про її значення.

Продемонструємо ще одну вправу з використанням прийому визначення слова на підставі контекстуальної здогадки.

Exercise 4. Read and try to guess the meaning of the words and word combinations in bold type [1, 58].

Health care (1) is a system for keeping people healthy. A healthy person not only feels good physically but also enjoys life. Sometimes people can get ill (sick) (2), they may feel some pain (3), some part of their body may hurt (4), or they can get an injury (5). Then people go to a doctor and ask for help. The doctor tries to find out what illness (disease) (6) the person has and then starts the treatment (7). The patient can be treated (8) in different ways. One of them is taking medicines (drugs) (9). As the result the patient can be cured (10).

Виконання вказаних вище завдань сприяє формуванню в учнів уміння здогадуватись про значення незнайомих слів. Використання контексту також дозволяє уникати перекладу рідною мовою і допомагає встановленню асоціативного зв'язку між словами. Основною вимогою використання цього прийому семантизації є знання певної кількості іноземної лексики.

Використання прийому визначення (дефініції) – опису значення слова вже відомими словами є можливим теж за умови наявності в суб'єктів

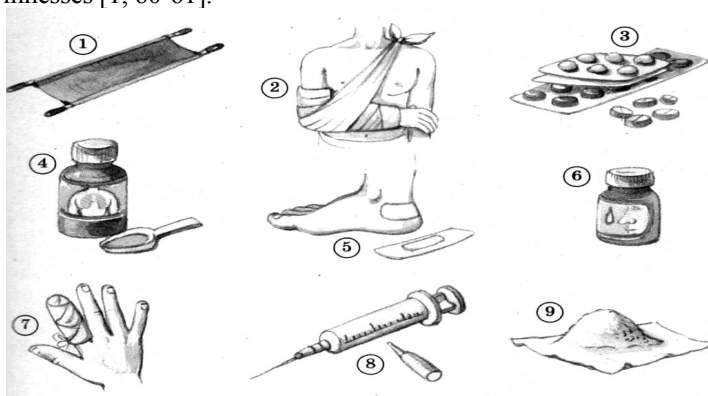
навчання певного рівня сформованості комунікативної компетенції в галузі лексики. Приведемо приклад вправи на розкриття значення слів за допомогою визначення.

Exercise 2. Read the definitions and match them with the words that describe textures of different foods [1, 38].

- | | |
|---|------------------|
| a) cooked with too much oil. | 1. chewy |
| b) firm, making a sharp sound when you bite. | 2. creamy |
| c) needs to be chewed a lot. | 3. crisp/ crispy |
| d) pleasantly hard and dry, firm and fresh (about fruits and vegetables). | 4. crunchy |
| e) thick and smooth like cream. | 5. greasy |

Семантизація за допомогою прийому демонстрації предметів, зображених на малюнках, використовується, головним чином, по відношенню до слів з яскраво вираженим предметним значенням. Прикладом такого прийому може бути така вправа:

Exercise 2. Look at the pictures and match them with the things doctors use to treat illnesses [1, 60-61].



a drops, b sticking plaster, c mixture, d powder,
e plaster, f pills, g bandage, h injection, i stretcher

На малюнках до вправи зображено різноманітні предмети, які лікарі використовують у медичній практиці. Учні одержують завдання підібрати малюнки до поданих слів. Використання цього прийому семантизації на початковому етапі роботи над темою дозволяє підвищити успішність засвоєння нових слів. Це пояснюється тим, що слухомоторні сприйняття здобувають підтримку у зорових образах, які являють собою не графічне

зображення слова, а реальний предмет, який вони позначають. Важливість використання цього прийому полягає у тому, що він дає можливість встановлювати прямі асоціації між предметом та іншомовним словом, а відповідно дозволяє уникати переклад.

Слова, які можливо зрозуміти в тексті без спеціального вивчення, складають потенційний рецептивний словниковий запас учнів. Існує декілька джерел формування потенційного словникового запасу. Наприклад, мета даної вправи полягає у тому, щоб навчити учнів розкривати значення слів з опорою на словотворчі елементи.

Exercise 1. Discuss the following questions [1, 66].

1. What does the word ability mean?
2. What is the meaning of the prefix dis- in the words disorder, disappear and discomfort?
3. What does the word disability mean?
4. What kinds of disabilities do some people have?
5. Why do some people have disabilities?
6. Can disabilities be cured?

Знаючи суфікси, префікси, а також значення кореневих слів, учні можуть самостійно зрозуміти такі слова, як: disability, discomfort, disorder, discomfort.

У наступній вправі ми спостерігаємо опору на інтернаціональну лексику або на подібні слова в рідній мові, що значно полегшує сприйняття та розуміння учнів. Таким чином відбувається накладання системи рідної мови на систему мови, вивчення якої розпочато, внаслідок чого, невідомі, погано засвоєні елементи нової мови замінюються тими, які відомі з рідної [4, 94].

Exercise 2. Listen to a report from the conference, discuss the questions below, read the text Multicultural English and answer the questions after it [1, 14-15].

1. How many sounds are there in Ukrainian? Are they different from English sounds?
2. Are there similar words in Ukrainian and English?
3. Is the word order in Ukrainian strict?
4. Do the endings of words have any meanings in Ukrainian? What are they?

English is more multicultural than any other language. For centuries it has taken words from other languages, and today's international communication means that new words are appearing every day in this language. As a matter of fact, English contains words from more than 350 other languages. We know that algebra comes from Arabic, goulash from Hungarian, garage from French,

sputnik from Russian. Sometimes English even takes the whole phrases. We use c'est la vie from French and feng shui from Chinese.

International communication has also created specialized English such as Internet English or text message English for mobile phones. New words such as e-mail and homepage are added to the language when they are needed. Instead of for you we write 4 you in the mobile phone message. We are very creative when we are limited by space or anything else.

1. Why is English a multicultural language?
2. How many languages have given words to English?
3. How has international communication influenced English?

Аналіз підручника засвідчує, що автор приділив достатньо уваги врахуванню як позитивного, так і негативного впливу рідної мови в лексичних вправах. На нашу думку, проаналізовані вправи сприяють зниженню рівня лексичної інтерференції, що підвищує ефективність оволодіння учнями іноземною мовою. При цьому автор акцентує увагу на неперекладних прийомах семантизації. Однак вважаємо за доцільне висловити зауваження щодо недостатньої кількості вправ на відпрацювання дієслів з прийменниковим і безприйменниковим управлінням.

Література

1. Биркун Л. Наша англійська: підручн. для 7 кл. загальноосвітн. навч. закл. (6 рік навчання)/ Л.В. Биркун, Н.О. Колтко, С.В. Богдан ; за наук. ред. П.О. Бега. – К.: Освіта, 2009. – 224 с.
2. Вайнрах У. Языковые контакты/ У. Вайнрах – К.: Вища школа, 1979. – 263 с.
3. Кузнецова И.Н. Теория лексической интерференции (на материале французского языка): дис. ... д-ра фил. наук/ И.Н. Кузнецова. – М., 1998. – 280 с.
4. Методика викладання ІМ у середніх навчальних закладах: підручник/ кол. авторів під керізн. С.Ю. Ніколасвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
6. Методика навчання ІМ у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник/ Л.С. Панова, І.Ф. Андрійко, С.В. Тезікова та ін. – К.: В.Ц. "Академія", 2010. – 327 с.

УДК 378:316,46

**СТАРША ШКОЛА США: ЗМІСТ ОСВІТИ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

У статті проаналізовано цілі та принципи діяльності американської старшої школи, розглянуто підходи до формування змісту освіти на даному етапі навчання.

Ключові слова: старша школа, зміст освіти, навчальна програма дисципліни, навчальний план.

В статье проанализированы цели и принципы деятельности американской старшей школы, рассмотрены подходы к формированию содержания образования на данном этапе обучения.

Ключевые слова: старшая школа, содержание образования, учебная программа дисциплины, учебный план.

The article deals with the educational objectives and principles of American high school, approaches to formation of content.

Key words: high school, instructional content, instructional program, curriculum.

Зміст освіти на кожному етапі суспільного буття залежить від рівня розвитку науки та економіки, специфіки системи освіти певної країни, відведеного на освіту часу, теоретичного і практичного значення окремих галузей науки в загальній системі людських знань, завдань суспільства і держави у галузі політики, економіки і виховання. Система освіти Сполучених Штатів має свою специфіку, вона дає можливість студенту зробити власний вибір дисциплін з дуже широкого спектру запропонованих курсів навчання, а також поглиблено опанувати обраний напрям підготовки. Децентралізація освіти США являє собою великий інтерес як для дослідників, так і для вчителів. Названа проблема знайшла відображення у дослідженнях Красовицького М.Ю., Локшиної О.І., Корсунова В.І., Рифкіна Б.Л., Дмитрієва Г.Д. та інших.

Метою цієї статті є розкриття принципів організації навчального процесу та формування змісту освіти у старшій школі США.

Зазначимо, що діяльність старшої школи США, як і всієї освітньої системи, базується на певних методологічних засадах, які є своєрідним синтезом багатьох філософських поглядів та особливостей історичного розвитку цієї країни. Ці засади є відображенням американської філософії освіти, джерелом якої є філософія прагматизму (Джон Дьюї та його послідовники), що втілює в собі здобутки соціального прагматизму та європейських гуманістично – антропологічних традицій [5, 216].

Провідними ідеалами американської філософії освіти є демократичність, рівність, солідарність, свобода вибору. Філософія освіти акцентує індивідуалізм, вбачаючи роль освіти у здійсненні американської мрії – досягнення "успіху", який ототожнюється з добробутом кожного громадянина. Крім того, американська освіта спрямована на емансипацію та подолання відчуження жінки від суспільства, її самоствердження та самореалізацію, збагачення духовного життя.

Дослідники відмічають, що основними принципами діяльності старшої школи є:

1. Реалізація суспільних та індивідуальних цілей в освіті. Діяльність школи спрямована, передусім, на максимальне врахування індивідуальностей учнів, створюючи відповідні програми навчання для кожного з них. Кожна з програм відповідає освітнім цілям та кар'єрним прагненням особистості.

2. Багатокультурний характер освіти і виховання. Багатокультурна освіта має на меті створення такого шкільного середовища, яке враховує відмінності індивідів та культурно-етнічних груп, сприяючи встановленню толерантних взаємин між ними. Відповідно до цього зміст освіти передбачає ознайомлення школярів з різними пластами американської культури, історії, етики тощо.

3. Рівний доступ до освіти усіх категорій учнів, у тому числі з особливими потребами. Цей принцип має враховувати у навчальному процесі індивідуальні потреби, здібності та ментальності кожного учня. Крім того, метою є сприяння зниженню почуття своєї неповноцінності меншовартості, забезпечення можливості хворим дітям повноцінного спілкування з іншими.

4. Диференціація, гнучкість освітньої системи і свобода вибору учнем напрямів, змісту й темпів свого навчання. Диференціація навчання передбачає функціонування класів з програмами різних рівнів – від середнього до посиленого. Засвоївши обов'язкову програму, учень може обрати курси більшої складності, які вивчають у коледжі.

Залежно від рівня знань з того чи іншого предмета учень навчається в різних групах: з мови, наприклад, він може бути в шостому класі, а з математики – у сьомому. У старших класах, вивчаючи обов'язкові дисципліни, кожен учень навчається за індивідуальною програмою відповідно до його нахилів та особистих планів на майбутнє.

Слід зазначити, що найскладнішою проблемою є проблема визначення обсягу знань для старшої школи, що є об'єктом гострих дискусій філософів, психологів, педагогів. Підкреслюється, що створення світу навчальних знань у кожному випадку має відповідати принаймні таким вимогам:

вписуватися у певні соціокультурні контексти, містити в собі певні загально визнані наукові концепції і відкривати перспективу для розвитку особистості [3, 149].

Державний контроль над американською початковою, середньою та вищою освітою став реальним з прийняттям Акту на захист національної освіти 1959 (National Defense Education Act) і Акт про початкову та середню освіту 1965 (Elementary and Secondary Education Act). Ці два федеральні закони складають основу на даний час федерального управління освіти.

В квітні 1991 р. в США з'явився документ, який, на наш погляд, заслуговує на увагу і аналіз: "Америка – 2000: стратегія в галузі освіти".

У лютому 2010 року було оголошено, що прагнучи покращити освітні показники, уряд погодився прийняти ряд національних стандартів освіти та національного тестування.

Національні стандарти створюються вчителями у професійних асоціаціях. На державному рівні з ними погоджуються чи ні. Як правило є національно визнаний стандарт з предмету, підготовлений відповідною асоціацією. І на його основі штати мають право розробляти власні варіанти стандартів, які узгоджуються у відповідних комісіях. Розмір шкільного округу може бути різним – від 200-300 дітей, як у містечку Елк Горн у Айові, до 800 тис. дітей у Лос-Анджелесі.

По суті, у США немає системи освіти, як такої, бо в кожному з 50-ти штатів є своє законодавство. У США є 15 тис. шкільних округів, і кожний із них має свій статут і свою політику у сфері освіти. Кожен із 80 тисяч директорів шкіл, кожен із 2 млн. учителів Америки теж за зачиненими дверима своєї школи чи класу визначають шкільну політику.

Громадяни кожного шкільного округу обирають шкільну раду. Члени шкільної ради виконують свої функції на громадських засадах. Для них це може бути сходинкою в політичній кар'єрі, наприклад, мери багатьох міст починали свою діяльність саме там [2, 12].

Для того щоб управління було ефективним, школа повинна стати самоврядною громадою учнів та вчителів. У США практично щороку з'являються нові підручники, впроваджуються нові технології навчання. Але, як стверджують американські спеціалісти, реальні зміни відбуваються дуже й дуже повільно.

Зазначимо, що старша школа (High School) в США (старші класи середньої школи) включає чотири освітні рівні, які відповідають чотирьом рокам навчання: рівень першокурсників (freshman), другокурсників (sophomore), третьокурсників (junior), старшокурсників (senior).

Навчальний рік у різних штатах розпочинається і закінчується в різний час, але тривалість навчального року, як правило, дорівнює двом семестрам,

кожен з яких складається з трьох періодів по 6 тижнів. У багатьох школах функціонує літній семестр (Summer School), під час якого учні мають можливість покращити свої оцінки, подолати відставання, поповнити знання.

Загальноприйнятим є п'ятиденний робочий тиждень; навчальні години розраховані на чотири щоденних уроки по дві академічні години кожен. Таким чином, пересічний учень обирає вісім курсів на семестр, кожен з яких, з урахування п'ятиденного робочого тижня, забезпечено 4–6 академічними годинами. Отже, учні працюють з 7/9 до 14/15 години з перервою на ланч (другий сніданок) – 1 година [3, 146].

Приблизна наповнюваність класів – 30/35 чоловік. Необхідно зазначити, що класів на цьому рівні навчання фактично не існує – в залежності від рівня знань з кожного предмета учень навчається у різних групах. High School не схожа на школу у нашому розумінні – це, скоріше, підготовчий курс до навчання у вищому навчальному закладі. Залежно від успіхів у навчанні у своїй групі, або навпаки, якщо учень не справляється з програмою, він може бути переведений протягом навчального року "вгору" або "вниз". Отже, учень може бути з англійської мови у 9 класі, а з математики – у 10 класі. З інших предметів, проте, він може навчатися за програмою перших курсів коледжу.

Перебування учня у школі регламентується відповідними правилами. У кожному штаті школи мають документ, який визначає права та обов'язки учнів, головним чином, вимоги дисциплінарного характеру (спокійно поводити себе у приміщенні, бути готовими до уроку; демонструвати коректність до вчителів і дорослих; просити дозволу покинути клас; не приносити до школи зброю та небезпечні речовини; не припускати пожежних ситуацій; дотримуватися правил поведінки в автобусі). Кожного року батьки та учні отримують такі правила і повинні підписатися, що вони з ними ознайомлені [4, 154].

Проблемі присутності на уроках надається велика увага. Відсутність у школі повинна бути пояснена важливою причиною, відсутність без поважної причини не дає права перескласти пропущений матеріал. Запізнення учня на урок тягне за собою відпрацювання матеріалу у вільний від уроків час – у години ланчу, в суботу або після уроків.

Діюча система санкцій за порушення правил внутрішнього розпорядку в школі є досить суворою і передбачає різні види покарань за одноразові чи постійні порушення.

На початку навчального року учень зустрічається з радником (counselor), який, враховуючи інтереси учня, допомагає скласти індивідуальну учнівську програму. Програма, зазвичай, складається з обов'язкових

та низки додаткових предметів відповідно до інтересів учня та обраної ним спеціалізації. Навчаючись за індивідуальною програмою, учень має власний розклад уроків і може опановувати предмети різними темпами. Вивчивши шкільний курс математики, або, наприклад, фізики чи історії, учень може, навчаючись у школі, поглиблювати вивчення предмету на рівні вимог коледжу, отримуючи відповідні кредити. Програма, що забезпечує учневі старшої школи можливість заробити кредити для коледжу, називається "Tech PREP". Вона передбачає узгодження деяких шкільних професійних програм навчання з відповідними програмами вищих навчальних закладів. У разі отримання оцінки не нижче "C" учень має право на автоматичне зарахування цього предмета при вступі до коледжу [1, 117].

Основним принципом структурування змісту освіти у старшій школі США є відхід від "уніфікованих навчальних програм для усіх штатів" шкіл. На федеральному рівні визначено обов'язкове "ядро" (інваріант) – низка предметів для вивчення та рівень знань з предметів, нижче якого опускатися недоцільно. Опанування цього рівня оцінюється загальнонаціональними письмовими тестами. До предметів "ядра" увійшли: англійська мова, математика, історія і Конституція США, природознавство, письмо, читання.

Предмети варіативної частини визначаються штатами, містами та окремою окремою школою.

Найскладнішою проблемою у цьому аспекті є проблема визначення обсягу знань для старшої школи, що є об'єктом гострих дискусій філософів, психологів, педагогів. Підкреслюється, що створення світу навчальних знань у кожному випадку має відповідати принаймні таким вимогам: вписуватися у певні соціокультурні контексти, містити в собі певні загально визнані наукові концепції і відкривати перспективу для розвитку особистості [3, 149].

Отже, навчальні програми з передбачуваним комплексом знань, що вимагають стандартів, мають тенденцію до холізму (цілісності), тобто єдності актуального та потенційного, і водночас повинні слугувати повсякденним вимогам життя.

Як правило, у США на рівні старшої школи, учні відвідують різноманітні класи, не приділяючи особливої уваги якомусь конкретному предмету. Навчальні програми розрізняються за якістю і суворістю вимог, наприклад, деякі штати вважають 65 (за 100-бальною шкалою) прохідним балом, в той час як інші вважають достатнім 60 або 75 балів. Студенти зобов'язані прийняти мінімальну кількість обов'язкових предметів, але можуть обрати додаткові предмети ("факультативні"), щоб заповнити їх необхідну кількість годин навчання.

Такі курси навчання входять до переліку обов'язкових предметів у всіх американських старших школах: природничі науки (як правило, два роки мінімум, біологія, хімія та фізика); математика (як правило, два роки мінімум, у тому числі алгебра, геометрія, введення в аналіз, статистика, і математичний аналіз); англійська (зазвичай чотири роки мінімум, у тому числі література і т.д.); суспільні науки (зазвичай три роки мінімум, зазвичай включають в себе історію і державний устрій США, курси економіки); фізичне виховання (принаймні один рік).

Решта предметів учні повинні вибирати самі. Набір таких предметів буває самий різноманітний за кількістю та якістю, в залежності від фінансового стану школи і нахилів школярів. Типовий набір необов'язкових класів такий: Комп'ютери (обробка текстів, програмування, графічний дизайн); легка атлетика (крос-кантрі, футбол, бейсбол, баскетбол, легка атлетика, плавання, теніс, гімнастика, водне поло, футбол, софтбол, боротьба, черлідінг, волейбол, хокей з шайбою, хокей на траві, бокс, лижі / сноуборд, гольф); образотворче мистецтво, (живопис, скульптура, фотографія, кінематограф); іноземні мови (іспанська та французька мови є найбільш поширеними, але й китайська, латинська, грецька, німецька, італійська, арабська, японська часто зустрічаються в переліку дисциплін за вибором); видавнича справа (журналістика, редагування щорічника).

Серед предметів на вибір у школах Джексонавіля (штат Флорида) є: автомобільна технологія, авіаційна технологія, технологія комунікацій, косметологія, кулінарія, комп'ютер, архітектура, технологія здоров'я (професія медсестри), конструкторська справа тощо [6, 54].

Englewood High School (Форт Пієрс) пропонує учням курси з агротехнології, агробізнесу, бухгалтерії, комп'ютера, дизайну, маркетингу, ветеринарної справи, підготовки до професії асистента, лікаря [7, 57].

Central High School (Форт Пієрс) пропонує курси з менеджменту, туризму, дизайну, комп'ютера тощо.

Отже, організація старших шкіл досить різноманітна, вона дає можливість учню зробити вибір з дуже широкого спектру запропонованих курсів навчання з самими різними інтересами, а також можливістю поглибленого навчання вибраної спеціальності.

Зазначимо, що наприкінці кожного семестру учні складають письмові іспити з усіх курсів, кожен з яких включає до 150 запитань. Приділяючи велику увагу неординарним учням, старша школа США пропонує спеціальні, так звані "альтернативні програми". Найбільш типовими з них є: академічна подвійна програма, дострокова програма, випереджальна програма, міжнародна бакалаврська програма (IB).

Таким чином, опанування учнем програмного матеріалу упродовж навчання у старшій школі підсумовується відповідним свідоцтвом про закінчення середньої школи, яке, зазвичай, містить інформацію про курси, що вивчалися, та кількість кредитів, отриманих протягом вивчення курсу.

Теоретичні засади методичного забезпечення навчального процесу в американській High School спрямовані на створення так званого "навчального середовища", тобто таких умов спільної діяльності, які б максимально сприяли не тільки засвоєнню навчального матеріалу, а насамперед спонукали учнів до самостійної роботи [2, 12].

Зазначимо, що серед методів, форм, прийомів навчання у старшій школі США основними є такі:

Використання комп'ютера. Висока оснащеність комп'ютерами дає змогу учням до початку навчання у старшій школі оволодіти необхідними знаннями та навичками для його використання у навчальному процесі. У старшій школі комп'ютер використовується як інструмент для пошуку в Інтернеті необхідної інформації, для написання твору, виконання завдання з метою самоперевірки або контрольного тестування.

Залучення учнів до самостійної роботи з літературними та довідковими джерелами, енциклопедіями тощо. Саме на цьому базується значна частина домашніх або групових завдань. У штаті Каліфорнія, наприклад, вивчаючи предмет "Бібліотечні навички", учні вчать працювати з бібліотечною документацією, використовувати комп'ютер з метою пошуку книги або необхідної інформації, для роботи з каталогами.

Таким чином, самостійна робота сприяє розвитку нових форм навчання (екстернату, дистанційного, безперервної освіти), які з кожним роком стають все більш актуальними та популярними.

Написання творів з опорою на особистий досвід учня. Учні часто пропонують заздалегідь щось дізнатися самостійно або з допомогою батьків осмислити факт, події власного життя. Темати творів можуть бути: "Я і мої батьки", "Родинні звичаї", "Найкращий день у моєму житті". "Найгірший день у моєму житті", "Мої друзі" тощо. Але такий підхід не виключає написання творів і на більш складні теми (Ейнштейн, Едісон. Вашингтон, Брати Ройт і т.п.).

Індивідуальні та групові проекти. Широко розповсюдженим, особливо у старших класах, є метод "проектів" – завдань, які змушують учнів зібрати матеріал, інтегрувати велику кількість інформації і представити певний проект вирішення якоїсь проблеми (тут одночасно можуть використовуватися знання з географії, історії, математики тощо). Учням однієї з старших шкіл штату Пенсільванія було запропоновано, зокрема, підготувати проект мандрівки до національного заповідника у Мічигані (розробити

маршрут туристської групи, використання транспорту з розрахунками витрат бензину, зібрати матеріал про фауну і флору місцевості тощо).

Велике значення надається консультативній роботі викладачів зі студентами, яка дозволяє диференціювати самостійну роботу. В школах США консультативне навантаження викладачів часто перевищує сумарне навантаження лекцій та практичних занять. Студенти мають змогу звернутися з питаннями стосовно навчальних планів, методів роботи з книгою, пошуку інформації, виконанні наукових досліджень тощо. Варто наголосити, що у США самостійна робота – це вдало спланований процес, який відбувається під керівництвом викладача, планується школою, повністю забезпечується методично та індивідуалізується у залежності від здібностей та підготовки студентів, а також передбачає творчу діяльність з набуття та закріплення наукових знань.

Отже, зміст освіти старшої школи США відповідає соціальному замовленню суспільства (завданням всебічного розвитку людини), забезпечувати високу наукову і практичну значущість навчального матеріалу. Він намагається враховувати реальні можливості процесу навчання (закономірності, принципи, методи, організаційні форми, рівень загального розвитку школярів, стан навчально-методичної та матеріальної бази школи), забезпечувати соціальне детерміновану єдність у конструюванні та реалізації змісту освіти з позиції навчальних предметів, що вивчаються в школі.

Література

1. Корсунов В.И. Перспективы развития высшей школы США / В.И. Корсунов // Педагогика. – 2009. – № 5. – С. 116-124.
2. Красовицький М.Ю. Погляд на американську школу./ М.Ю. Красовицький // Шлях освіти. – 1999. – №2. – С. 12 -15.
3. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти в розвинених англосовітських країнах в контексті глобалізації (90 pp. XX – початок XXI ст) / А.А. Сбруєва.– Суми: ВАТ "Козацький Вал", 2004. – 500 с.
4. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / За ред. О.І. Локшиної. – Київ.: СПД Богданова А.М., 2006. – С. 143 – 182.
5. Яровая Е.О. Обучение по-американски / Е.О. Яровая // Народное образование. – 2008. – №9. – С. 216 – 219.
6. Creating Our Future. A Career and Educational Planning Guide. Grades 9 – 12. – Jacksonville, Florida, Duvall County public schools. – 2002. – 54 p.
7. Curriculum Guide: 2002 – 2003 – Englewood High School. – Jacksonville, Florida, 2003. – 57 p.
8. Florida Performance Standards. 2009. – Florida: Board of Education of the state of Florida.2009. – 120 p.

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НЕСТАНДАРТНИХ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Стасів Р.З.

У статті обґрунтовується ефективність використання нестандартних уроків під час навчання англійської мови в молодших класах загально-освітніх шкіл. Запропоновано приклади завдань з інтегрованого уроку англійської мови та природознавства.

Ключові слова: пізнавальна діяльність, молодші школярі, інтегрований урок.

В статье обосновывается эффективность использования нестандартных уроков для обучения английскому языку в младших классах общеобразовательных школ. Предложено примеры заданий с интегрированным уроком английского языка и природоведения.

Ключевые слова: познавательная деятельность, младшие школьники, интегрированный урок.

The article deals with the effectiveness of the use of nonstandard lessons for teaching English to primary pupils. The examples of tasks for integrated lessons (English + natural history) are suggested.

Key words: cognitive activity, primary pupils, integrated lesson.

Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів набула важливого значення в сучасних умовах, коли суспільство потребує людей освічених, здатних самостійно мислити, швидко орієнтуватися в життєвих ситуаціях, звільнених від комплексів.

Активізація пов'язана, по перше, зі зміною позиції вчителя, який не лише передає знання, але й формує особистість учня через організацію його активної діяльності. По-друге, змінюється і позиція учня. Він вчить англійську мову тому, що йому цікаво, а не тому, що це передбачено шкільною програмою.

Практика досвідчених вчителів переконує, що активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів здійснюється комплексним поєднанням багатьох способів та засобів активізації. Це, зокрема:

- здійснення проблемного навчання;
- організація різних видів самостійних робіт;

- проведення нестандартних уроків;
- використання нестандартних завдань;
- застосування дидактичних ігор [2: 16-17].

Нестандартні уроки викликали зацікавленість автора статті, бо виступають одним із засобів формування в учнів позитивних внутрішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності, викликають в них глибоке емоційне враження, збагачують їх мислення, розвивають духовні сили школяра, увагу та пам'ять.

Тому мета цієї статті – розглянути можливості активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів початкових класів засобами нестандартних уроків англійської мови.

Звернення до проблеми нестандартних уроків та їх впливу на всебічний розвиток дитини пов'язане насамперед із загальноновизнаним фактом низького рівня об'єктивної та суб'єктивної готовності дітей до життя за межами школи, фактично відсутністю у більшості навчальних закладів системи роботи, спрямованої на розвиток соціально-психологічної готовності дитини до життя. Цю готовність можна набути через використання та запровадження в школі інновацій, насамперед нестандартних уроків.

Відзначимо, що єдиного чіткого визначення поняття нестандартного уроку у педагогічній літературі ще й досі не існує. Найбільш поширеною є характеристика такого уроку як імпровізованого навчального заняття, що має:

- нестандартну (невизначену) структуру;
- незвичайний задум, зміст і організаційну форму [1: 18-19].

На думку С.М.Бондаренка, нестандартні уроки – це уроки, які не вкладаються у рамки виробленого й сформульованого дидактикою стереотипу; уроки, на яких учитель не дотримується чітких етапів навчального процесу, методів, традиційних прийомів роботи [1: 23-24].

Р.П.Мільруд зазначає, що нестандартний урок – це творчість, самобутність, мистецтво вчителя, який використовує індивідуальні, часто саморобні дидактичні матеріали, дедалі більше урізноманітнюючи й удосконалюючи їх [3: 229-252].

Для автора статті нестандартний урок – це урок, за допомогою якого можна сформувати в учнів стійкий інтерес до вивчення англійської мови й удосконалювати методичний рівень самого вчителя.

Переваги нестандартних уроків уже доведені методистами, педагогами та психологами. До основних переваг таких уроків відносять:

- незвичайність і захопливість змісту;
- набуття учнями практичного або суспільного досвіду;
- висока активність учнів;

- створення у школярів позитивного емоційного настрою;
- формування в учнів глибокого і стійкого інтересу до предмета [5: 356-357].

Важливе значення нестандартних уроків полягає в тому, що вони забезпечують розвиток соціального інтелекту дитини: навичок спілкування та готовності учнів до взаємодії з ровесниками та дорослими у змодельованих ситуаціях, які ідентичні до життєвих, які можуть виникнути, коли учні потрапляють в іншомовне середовище.

Для правильної підготовки уроку потрібно:

1. продумати систему взаємозв'язків навчального, розвивального та мотиваційного компонентів навчальної діяльності;
2. виділити основну мету й підпорядкувати її досягненню зміст та структуру уроку;
3. продумати типи самостійних завдань;
4. продумати фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи учнів на уроці;
5. продумати диференціацію виучуваного матеріалу [5: 370-372];
6. прогнозувати труднощі, які можуть виникнути в учнів.

Загалом учні мають високий розумовий рівень, добре володіють знаннями, проте не завжди вміють застосовувати їх у практичній діяльності. Одним із ефективних шляхів вирішення такої проблеми можуть стати інтегровані уроки, які спрямовані на поєднання двох і більше навчальних предметів.

Інтеграція навчання (від латинського *integer* – повний, цілісний) може дати ефект лише за умови, коли сам учитель виявить свій творчий підхід до вивчення кожної теми зокрема, так і всього навчального матеріалу в цілому. Це залежить від уміння систематизувати матеріал, органічно поєднувати уроки з різних предметів, підпорядковуючи їх головній дидактичній меті [2: 16-22].

Інтегрований урок, як правило, готують і проводять декілька вчителів. Вони спільно визначають тему інтегрованого уроку, ставлять цілі, відбирають зміст і обсяг навчального матеріалу (кожен із свого предмета, а потім узгоджують), визначають форми, засоби і методи, за допомогою яких реалізуватиметься навчальний матеріал; виявляють об'єктивно існуючі зв'язки в базових знаннях учнів, які підлягають інтеграції, з урахуванням специфіки навчальних предметів.

Щоб підготувати та провести нестандартні уроки вчителям необхідно:

1. Опрацювати багато фахової психологічної та методичної літератури з питань:

- активізація навчально-пізнавальної діяльності школярів та шляхи її реалізації на практиці;
- методи стимулювання навчальної діяльності учнів;
- нестандартні уроки – один із шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності школярів;
- оптимальні умови вибору форм навчальних занять;
- методика підготовки та проведення окремих видів нестандартних уроків.

2. Приготувати методичні матеріали для проведення нестандартних уроків та провести ці уроки.

3. Виготовити цікавий дидактичний матеріал для проведення уроків.

4. Проаналізувати результати проведених уроків та зробити відповідні висновки про доцільність та ефективність нестандартних уроків [3: 227-229].

Нестандартні уроки не лише стимулюють інтерес до вивчення іноземної мови взагалі, а й сприяють росту фахового та методичного рівня самого вчителя; стимулюють набуття вчителями практичного досвіду підготовки та проведення нестандартних уроків, опануванню сучасними інноваційними методами та технологіями навчання школярів; виробленню власного педагогічного стилю; формуванню умінь вчителя прогнозувати та аналізувати результати навчально-виховного процесу [4: 117-118].

Автор статті на власному досвіді спробувала провести один із таких нестандартних уроків, а саме інтегрований урок природознавство + англійська мова. Метою цього уроку було розширення та закріплення у дітей набутих знань про життя тварин нашої місцевості, відпрацювання лексики по темі "Animals". Звичайні етапи уроку отримали такі назви "Ігрова галявина", "Привіт із лісової школи", "У нас гості", "Де зимують тварини?", "Хвилинка відпочинку", "Інтерв'ю", "Домашнє завдання".

Учням сподобалась гра "Ігрова галявина", де вони мали ланцюжком назвати тварин місцевості рідною та англійською мовою. Учні мали вдома приготувати по 10 назв тварин місцевості, щоб не повторюватися. Діти з ентузіазмом показували свої знання. Елемент змагання в завданнях дав позитивний результат, підвищив ефективність роботи.

За допомогою зупинки "Інтерв'ю" діти вдосконалювали вміння складати спеціальні запитання та давати повну відповідь на них.

And now you'll work in pairs. Imagine that one of you is a correspondent from English newspaper. Ask your partner "Who are you? Where do you live? What do you like?" Your partner must speak about a fox, a wolf and a squirrel. They can choose animal themselves.

I. – Who are you?

- I am a fox.

- Where do you live?
- I live in the forest.
- What do you like?
- I like chickens.

II. – Who are you?

- I am a squirrel.
- Where do you live?
- I live in trees in the forest.
- What do you like?
- I like nuts.

Під час зупинки "У нас гості" учні мали здогадатися за відбитками лап, яка тваринка прийшла в гості, та за допомогою зображення хатинки, де вона мешкає.

Завдання "З лісової школи" заключалося в описі тваринки англійською мовою. Учень отримував картку із зображенням тварини й мав описати її якнайточніше не називаючи, решта класу мала здогадатися запитуючи "Is this a frog?" Наприклад:

- This animal lives in the forest. It has red fur. It likes to eat chickens. It is friends with a wolf.
- Is this a fox?
- Yes, it is. / No, it isn't.

На початку та в кінці уроку були використані анонімні "карточки настрою", учні повинні були намалювати відповідний смайлик.

Продуктивність даного уроку була доволі високою, це підтвердили результати міні-тесту в кінці заняття. Найнижчою була оцінка 7 балів, тоді коли на звичайному уроці деякі діти отримували 5 балів. Загалом якісний показник знань на інтегрованому уроці збільшився на 24%.

Проаналізувавши цей нестандартний урок можна сказати, що він допоміг формувати в учнів позитивні внутрішні мотиви навчально-пізнавальної діяльності (мотиви відповідальності, комунікативності, перспективності, самовдосконалення, пізнавальний мотив); дозволив за незвичайною, цікавою та захоплюючою формою приховати серйозність навчальної діяльності. А це, в свою чергу, запобігає втомі учнів, викликає в них глибоке емоційне враження, збагачує їх мислення, розвиває духовні сили школяра, увагу та пам'ять.

Цей інтегрований урок, дав можливість здійснювати синтез діяльності двох вчителів, спрямований на взаємозв'язок теоретичних знань і практичних навичок, на формування цілісної системи знань, необхідних для свідомої операційно-практичної діяльності учнів. Це спонукає учнів поба-

чити те, що шкільні знання потрібні їм з усіх навчальних дисциплін в комплексі, що вони необхідні їм для подальшого життя.

Отже, сповнені яскравих вражень, невимушеного спілкування, демократичні, незвичайні уроки допомагають зацікавити учнів у вивченні іноземної мови й тим самим збільшують ефективність навчання. Тож нестандартні уроки заслуговують на право доповнити традиційні уроки, які педагоги використовують у щоденній своїй практичній діяльності.

Література

1. Бондаренко С.М. Урок – творчество учителя. – М.: 1974. – 175 с.
2. Куцай Т.Г. Урізноманітнення форм навчання як засіб гуманізації педагогічного процесу // Початкова школа. – 1995. – №3. – 65 с.
3. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. – М.: 2007. – 310 с.
4. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов. – К.: Ленвіт – 2002. – 245 с.
5. Пальчевський С.С. Педагогіка. – К.: Каравела. – 2007. – 412 с.

УДК 378:811

ЕТАПИ НАВЧАННЯ ДІЛОВОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Тезікова Н.В.

У статті розглядаються особливості ділового писемного мовлення, етапи його навчання, типи та види вправ, а також наведено можливі форми роботи на уроках англійської мови в старших класах.

Ключові слова: ділові листи, електронні листи, текстовий підхід, жанровий підхід, процесуальний підхід.

В статье рассматриваются особенности деловой письменной речи, её этапы обучения, типы и виды упражнений, а так же представлены возможные формы работы на уроках английского языка в старших классах.

Ключевые слова: деловые письма, электронные письма, текстовый подход, жанровый подход, процессуальный подход.

The article deals with the features of business writing, levels of its training, types of exercises. Here are also given English language classroom activities in high school.

Key words: business letters, email letters, textual approach, genre approach, procedural approach.

Швидкі темпи передачі інформації, широкі партнерські стосунки між фахівцями, велика кількість контактів характеризують сучасний етап розвитку суспільства. Писемна комунікація є однією із засобів ділового спілкування, бо саме через ділову документацію, листування встановлюються ділові контакти. Тому зрозумілим є інтерес дослідників та практиків в галузі іншомовної комунікації до особливостей навчання писемного мовлення на різних ступенях освіти.

Аналіз проблем навчання ділового писемного мовлення проведений нами дозволяє стверджувати про те, що основним видом письмового тексту в межах такого типу комунікації є документ. Інформація документу може подаватися у різних стилях, залежно від його жанру. Для більшості офіційних ділових документів прийнято використання формального (formal) або напівформального (semi-formal) стилю. Неформальний (informal) стиль властивий письмовим документам приватного характеру. Визначення стилів та їх особливостей дозволяє сформувати перелік жанрів письмових документів, що повинні навчитися писати учні. Такі жанри дають певні орієнтири для розробки методики навчання.

З метою визначення етапів навчання ділового писемного мовлення нами проаналізовано вітчизняну та зарубіжну методичну літературу. Слід зазначити, що незважаючи на певні розбіжності між класифікаціями етапів у різних авторів, в основному дослідники виділяють такі три етапи:

1. Оволодіння графікою / орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно;
2. Засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, комбінування їх у мовленні;
3. Оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування.

Слід зазначити, що завдання 1-2 етапів навчання здебільшого вирішуються у основній школі. Навчання ділового писемного мовлення має місце на третьому етапі і здійснюється у старшій загальноосвітній школі.

Метою даної статті є представлення типів та видів вправ для навчання листування, а також можливих режимів роботи на уроках англійської мови у старшій школі.

Необхідно відзначити, що перш ніж виконувати вправи для навчання форматування, учні повинні побачити зразки ділових листів і отримати пояснення щодо їх формату, включаючи, структуру, композицію, визначення місць для розміщення різного роду інформації та всіх інших деталей написання (наприклад, у яких випадках треба закінчувати лист словами Yours

sincerely, а в яких – Yours faithfully). Така послідовність аналізу зразків та отримання пояснень перед виконанням відповідних вправ є характерною особливістю текстового підходу, який надалі має пов'язуватися із положеннями жанрового і процесуального підходів, що дозволить готувати учнів до розуміння можливих стилів писемного спілкування та їх варіативності.

Отже, охарактеризуємо можливі типи і види вправ.

Першим видом вправ для навчання ділового листування є вправи на формування умінь писати листи за прийнятим в англomовній соціокультурній спільноті стандартом оформлення (умовно-комунікативні репродуктивні вправи для індивідуального виконання, з повним керуванням, з рольовим ігровим компонентом та зі спеціально створеними опорами). Учні надається текст листа з перемішаними у випадковому порядку частинами: абзацами, де викладається мета написання листа, прохання або запит, інформація про адресанта та адресата, дата, звернення, кінцівка тощо. На окрему аркуші представлені пусті "рамки" – незаповнені прямокутники, що стоять на тих місцях, де мусять бути розміщені окремі частини листа. Завдання учня полягає в тому, щоб вписати кожен з окремих частин листа в ту "рамку" (прямокутник), де відповідна частина повинна знаходитися за прийнятим стандартом оформлення. Інструкція може бути такою:

Приклад 1. *You, as a Ukrainian company's employee, have to write a letter of inquiry to an American partner-company. You have been thinking about this very important letter for a long time and writing it in parts. As a result the separate parts of the letter got mixed up. Your draft with the mixed up parts is below. Put all the parts in their proper places using the frames given to you as prompts and then mail the letter to the addressee [1].*

Такий вид вправ має багато варіантів, що дозволяє вносити різні ускладнення. Наприклад, можна не давати учням "рамки", знявши тим самим спеціально створену опору та залишивши тільки природну опору у вигляді перемішаних частин листа. Учні повністю самостійно вирішують, де та в якій послідовності розміщувати ті чи інші частини на аркуші паперу. Ще більше ускладнення досягається, коли певні частини (наприклад, звернення, інформація про адресанта, кінцівка, один з абзаців основної частини) не даються у готовому вигляді. Учень повинен скласти їх сам, спираючись на інформацію в інструкції, та розставити у відповідних місцях та у відповідній послідовності. Нарешті, можна давати лише рамки частин листа без тексту, а інструкцію будувати так, щоб у ній були вказівки про те, яким має бути зміст листа, ким та кому він має бути відправленим, з якою метою тощо. В останніх двох випадках вправа стає продуктивною з частковим або мінімальним (в останньому випадку) керуванням та такою, що слугує не тільки для розвитку умінь писати ділові листи у прийнятому

для англомовної соціокультурної спільноти форматі, але й для розвитку вмінь висловлювання думок у письмовій формі при листуванні.

Вправи, подібні до наведеної у прикладі 1, доцільно виконувати на комп'ютері, оскільки вони, хоча й є умовно-комунікативними, але одночасно є алгоритмічними, тобто мають тільки один правильний варіант виконання. Тому виконання таких вправ добре пристосоване для самоконтролю через ключі, які надаються у комп'ютерних навчальних програмах.

Вправи, що обговорювалися, є вправами на навчання формату ділового листування. Але такий формат, як вже зазначалося, включає не тільки чисто технічні характеристики щодо розміщення окремих частин листа, тобто характеристики його структури. Головне у форматуванні – це жорстко регламентоване надання певної інформації у кожній частині. Наприклад, у першому абзаці обов'язково потрібно вказати мету листа та джерело інформації, яке було стимулом для його написання. Так, у листі-заяві щодо прийому на роботу в першому абзаці обов'язково формулюється бажання бути прийнятим на посаду, об'явленою вакантною, та вказується, звідки отримана інформація про цю вакансію. У другому абзаці такого листа повинна бути розміщена інформація про заявника з визначенням тих кваліфікаційних якостей, що дозволяють йому розраховувати на відповідність його кандидатури, і так далі. Неможливо вилучити якусь частину цієї інформації або змінити послідовність її викладення, і це потрібно відпрацювати у відповідних вправах, наприклад:

Приклад 2. (Комунікативна рецептивна вправа з частковим керуванням з рольовим ігровим компонентом з природною опорою у наданому тексті; призначена для парного виконання). *You are a Personnel Department manager. Your company has announced a vacancy in the Sales Department and you have received a lot of application letters. One of them you have not even considered because it lacked the most important information. Even the purpose of writing it was not indicated. That is why you could not answer the letter. The applicant who has not received any response came to you for explanations. Explain what was wrong with his/her letter that prevented your writing a response [1].*

Таку вправу можна перетворити з рецептивної на продуктивну, змінивши інструкцію.

Приклад 3. *Your friend has written a letter of application for a vacant position announced in the local newspaper. The position is very important to him/her, that is why he came to you with a request to check the letter, as he/she wants it to make the best possible impression. After reading the letter, you saw that it lacks some important information and the information which is there is in wrong places. Help him rewrite the letter in a proper way [1].*

Цю ж саму вправу, дещо змінивши інструкцію (перероблення власного письма), можна зробити вправою для індивідуального виконання.

Отже, після того, як виконані вправи на форматування, подібні до наведених у прикладах 1, 2 та 3, починається виконання вправ на висловлення думок у письмовій формі в діловому листі того чи іншого конкретного жанру.

Ці вправи поділяються на два основні рівні. У вправах першого рівня учень отримує розгорнуті підказки щодо того, які саме думки потрібно висловити в листі. На другому, вищому, рівні дається тільки інструкція, якої саме комунікативної мети потрібно досягти, пишучи той чи інший лист без надання більш розгорнутих підказок.

Прикладом вправи першого (нижчого) рівня може бути наступна комунікативна, продуктивна вправа, з частковим керуванням, з природними опорами та рольовим ігровим компонентом, що призначена для індивідуального виконання.

Приклад 4. *You are the secretary of your college Science Club. You have seen this advertisement and are interested in organising a group visit. You have written some questions to ask the museum. Read the advertisement and the questions carefully. Then write a letter to the group organiser of the museum explaining what you would like to do and asking for the information you need.*

SCIENCE MUSEUM EXHIBITION 'THE NEXT 100 Years' Come and find out about your future. Over 300 exhibits.

Showing recent exciting discoveries that will affect the way we live. The exhibition is open daily. 10 a.m. – 6 p.m. (including weekends). Special discounts for educational groups.

Booking – necessary for groups? How far in advance? Number of people in the group – any maximum?

Photos – flash OK? video cameras? Refreshments – snack bar or picnic space available?

Write a letter of between 120 and 180 words to the museum in an appropriate style. Do not write any postal addresses [3].

Описана вище вправа цього рівня на написання листа-запиту щодо певної інформації є чи не найпростішою, оскільки підказки визначають практично повний зміст листа. Вправи такого виду можуть бути й ускладненими зі зниженням повноти підказок, хоча їх загальні характеристики залишаються незмінними – див. приклад нижче:

Приклад 5. *You work at Westbury Language School. You have invited a lecturer called Miss White to come and talk to your students about a famous English writer. Below is part of a letter you received from her. Look at the extract*

from her letter, the notes you have made on it, and the map of Westbury. Then write a letter to Miss White, giving all the information she asks for.

Write a letter of between 120 and 180 words in an appropriate style. Do not write any postal addresses [4].

Вправи на написання ділових листів другого, вищого, рівня складності побудовані на тому, що учні отримують тільки завдання з описом ситуації та визначенням жанру і комунікативної мети листа. Інші підказки не даються або, якщо даються, то вони не є такими, що обумовлюють структуру та зміст листа, як у наступному прикладі:

Приклад 6. *On a recent journey to Scotland for an adventure training course, one of your suitcases was lost by the airline. The picture below shows the case and some of its contents (but you should be able to remember a few more). Write a formal letter to the airline company (Customer Relations Officer, Bee line Travel Ltd., 26 Kingsway, Edinburgh, Scotland) giving details of the case and the main items it contained so that the company can check to see if it has been found. Write your letter in 120-180 words excluding the address [6].*

Завдання на написання такого листа, який належить до жанру, що поєднує в собі риси листа-скарги та листа-запиту щодо певної інформації, буде носити ще більш творчий характер, якщо вилучити підказку про речі, які були у валізі. Для цього вилучається малюнок і відповідно змінюється інструкція, ускладнюючи завдання:

Приклад 7. *On a recent journey to Scotland for an adventure training course, one of your suitcases was lost by the airline. Write a formal letter to the airline company (Customer Relations Officer, Beeline Travel Ltd., 26 Kingsway, Edinburgh, Scotland) giving details of the case and the main items it contained so that the company can check to see if it has been found.*

Якщо проаналізувати вправи, наведені в прикладах 4 та 5, у їх співставленні з вправами, наведеними у прикладах 6 та 7, то видно, що всі характеристики цих вправ однакові за винятком однієї. У вправах 4 та 5 керування часткове, а у вправах 6 та 7 воно або наближається до мінімального (приклад 6), або дійсно є мінімальним (приклад 7). Таким чином, два рівні вправ на висловлення думок у письмовій формі в діловому листі того чи іншого конкретного жанру розрізняються тільки рівнем керованості. Чим він нижче, тим вище творчий характер завдань та автономія учнів у процесі їх виконання.

Навчання ділового листування в електронній формі (електронна пошта) принципово не відрізняється від навчання такого ж листування на паперових носіях. Звичайно, береться до уваги не тільки своєрідний стиль електронних ділових листів, але й те, що їх формат дещо відрізняється від паперових ділових листів (наприклад, не треба вказувати адресу відправни-

ка або одержувача, які проставляються автоматично). Схема ж навчання залишається тією ж самою: спочатку оволодіння форматом, а потім – виконання вправ на висловлювання думок в електронному діловому листі того чи іншого жанру.

Вправи на оволодіння форматом електронного ділового листування можуть бути некомунікативними, як у наданому нижче прикладі репродуктивної вправи зі спеціально створеними опорами, повним керуванням без ігрового компонента, призначеної для індивідуального виконання [5]

Приклад 8. *Put paragraphs (a-e) in the emails below in the correct order.*

- a) We are a Turkish company exporting to the EU, and need a firm of lawyers in France to represent us on some legal matters.
- b) In particular, we would like to know your experience in dealing with disputes between companies involved in import/export.
- c) I am emailing you off your website, which I found through Google.
- d) An early reply would be greatly appreciated.
- e) We would be grateful for some information about the legal services that your firm offers.

Така вправа шляхом перероблення інструкції за схемою, наведеною у прикладі 1, легко перетворюється на вправу умовно-комунікативного характеру:

Приклад 9. (Умовно-комунікативна репродуктивна вправа для індивідуального виконання з повним керуванням, рольовим ігровим компонентом та зі спеціально створеними опорами). *You, as a Ukrainian company's employee, have to write an email message of inquiry to an EU legal firm. You have been thinking about this important message for a long time and writing it in parts. As a result the separate parts of the letter got mixed up. Your draft with the mixed up parts is below. Put all the parts in their proper places and then send the message to the addressee.*

Слід зазначити доцільність використання вправ некомунікативного характеру, подібних до наведеної у прикладі 8, на початку навчання ділового листування взагалі та електронного ділового листування зокрема. Вони є корисними через те, що підвищують усвідомлення учнями форматних характеристик ділового листа.

Як і у випадку з навчанням написання ділових листів на паперових носіях, після вправ на форматування цілком логічно переходити до вправ на навчання висловлення думок у письмовій формі в електронному діловому листі того чи іншого конкретного жанру. Знов, як і в попередньому випадку, ці вправи повинні носити комунікативний характер і мають розподіляються на два рівні, що різняться ступенем керованості. Всі продуктивні вправи для індивідуального виконання з рольовим ігровим

компонентом, природними опорами та частковим керуванням мають інструкції, подібні до тієї, що наводиться нижче у прикладі 10:

Приклад 10. *You are a representative of a Ukrainian legal firm that has received an email inquiry from a British construction company, which is planning to work in Ukraine. After reading the message, you have printed it out and made some notes for yourself to prepare your response. Now write your email response to the message following your notes [2].*

Вправи вищого рівня, як і у навчанні ділового листування на паперових носіях, відрізняються тільки наявністю мінімального керування і будуються так, як у прикладі 11, наведеному нижче:

Приклад 11. *As a well-known specialist in bridge construction, you have received an email invitation (below) to attend the International Conference on Bridge Construction to be held next year in London and to give a talk there. Answer the message, thank for the invitation and either accept or decline it. If you accept, give the title of your proposed talk and ask to email you the guidelines. If you decline, explain your reasons and apologize for being unable to come.*

Вправи, наведені у прикладах вище, здебільшого призначалися для індивідуального виконання. Але з тим же успіхом (якщо дещо змінити інструкції до вправ) вони можуть виконуватися у парах або малих групах. Це особливо доцільно на початкових етапах навчання, коли взаємодопомога та взаємонавчання найбільш важливі для адекватного формування відповідних умінь.

Крім того, слід узяти до уваги, що в навчанні ділового листування (як у паперовій, так і в електронній формах) текстовий та жанровий підхід повинен сполучатися з процесуальним. Отже, перед написанням того чи іншого ділового листа, того чи іншого конкретного жанру, учні мають обговорювати його зміст у парах або малих групах, спільно генерувати ідеї для наповнення змісту, спільно склали план відповідно до потрібного формату та способу висловлювання думок в англомовному діловому листі. Лише після такої спільної роботи слід переходити до індивідуального написання першого варіанту листа, який би надалі проходив рецензування та коментування іншими учнями. Потім, на основі отриманих коментарів, учні індивідуально пишуть другий варіант, редагують його. Така робота може повторюватися до створення остаточного варіанта листа. Наведена схема діє при навчанні будь-яких типів та жанрів письмових документів, що відносяться до практичного письма.

Слід також підтримати С.Д.Сторожук щодо використання комп'ютерів для виконання вправ алгоритмічного характеру, а також творчих, продуктивних вправ з частковим або навіть мінімальним керуванням, з наступною перевіркою виконання викладачем або з використанням взаємоперевірки

[7]. Взагалі, треба відзначити, що написання учнями ділових листів на комп'ютері завжди доцільне, тому що в сучасному діловому спілкуванні ділові листи пишуться здебільшого саме з використанням комп'ютера.

Отже, організація вчителем названих етапів навчання ділового писемного мовлення сприятиме формуванню стійких навичок і вмінь учнів, що дозволить забезпечити ефективність писемної комунікації у різних сферах суспільного життя.

Література

1. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 288 с.
2. Тарнопольский О. Б., Кожушко С. П., Рудакова М. В. Writing Academically (Писати академічно): Посібник для навчання академічного письма англійською мовою студентів вищій мовних навчальних закладів. – К.: Фірма "ІНКОС", 2006. – 228 с.
3. Bell J., Gower R. First Certificate Expert. Coursebook. – Harlow, Essex: Longman, 2003. – 225 p.
4. Bell J., Gower R. First Certificate Expert. Student's resource book. – Harlow, Essex: Longman, 2004. – 176 p.
5. Emmerson P. Email English. – Oxford: Macmillan Education, 2004. – 96 p.
6. O'Connell S. Focus on First Certificate. – Harlow, Essex: Addition Wesley Longman Limited, 1997. – 271 p.
7. Storozhuk S. Computer-aided teaching of business correspondence in English in Ukraine // Business Issues. – 2004. – Issue 2. – P. 14-17.

СТУПІНЬ КОМУНІКАТИВНОСТІ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ У ПІДРУЧНИКУ А.НЕСВИТ "WE LEARN ENGLISH" ДЛЯ 5 КЛАСУ

Теребило О.Л.

Стаття присвячена аналізу ступеня реалізації принципу комунікативності у вправах для говоріння в підручнику А.Несвіт "We learn English" для 5-го класу загальноосвітньої школи.

This article deals with the realization of communicative approach while teaching speaking on the example of the exercises from the textbook by A.Nesvit "We learn English" for the 5th form.

Принцип комунікативності – це провідний методичний принцип, який сприяє успішному досягненню головної мети навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах – навчити учнів здійснювати іншомовне мовленнєве спілкування в межах засвоєного навчального матеріалу. Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації [2, 51], тобто комунікативні ситуації, що використовуються у навчанні іноземної мови, мають моделювати типові ситуації реального життя у відповідній сфері спілкування (освітній, професійній, публічній чи особистій).

Згідно зі ступенем реалізації принципу комунікативності вправи поділяються на комунікативні, умовно-комунікативні та не комунікативні вправи. Усі вправи характеризуються наявністю або відсутністю ситуації, метою вправи, її структурою та рівнем висловлювання.

Отже комунікативні вправи характеризуються наявністю типової ситуації реального життя. Увага комунікативних вправ зосереджується на змісті висловлювання. Метою таких вправ є розвиток умінь, їх структура є різноманітною, а рівень висловлювання – текст.

Приклад 1: Work in pairs. Take turns to tell what you did yesterday.

Example:

- What did you do yesterday?
- Yesterday I cleaned my room. I dusted the furniture and watered the flowers. My mother and I visited my grandparents. In the evening I took a shower and went to bed.

Умовно-комунікативними є вправи, які містять ситуацію, що максимально наближена до реального спілкування, але поставлена в рамки, тобто учням подані конкретні ситуативні умови спілкування. Увага таких вправ зосереджується не тільки на змісті, а і на формі висловлювань. Метою умовно-комунікативних вправ є формування навичок користуватися навчальним матеріалом, їх структура одноманітна, а рівень висловлювання – текст, фрагмент уроку.

Приклад 2: Work in groups. Act out the situations.

You are a new pupil. Ask your classmates about the places you have in your school. Ask them about the school rules.

На відміну від комунікативних мовні вправи (або некомунікативні) не містять ситуації спілкування, яка б наближалася до реального життя. У вправах такого типу увага зосереджується на формі висловлювання. Мета некомунікативних вправ полягає у формуванні мовленнєвих навичок. Структура таких вправ одноманітна, так як рівень висловлювання таких вправ – фонема, слово або речення.

Приклад 3: Write the words in the correct order to make sentences.

1. your/Where/Headmaster's/in/school/is/the/Office/?
2. Do/often/you/to/the/room/go/nurse's/?
3. is/There/ large/computer/a/study/in/school/our/.

Представимо викладене вище в таблиці (табл.1).

Таблиця 1

Реалізація принципу комунікативності у вправах

Види вправ	Ситуація	Увага зосереджується на:	Мета вправи	Структура	Рівень висловлюв.
Комунікативні вправи (мовленнєві)	✓	зміст	уміння (діяльність)	різноманіт.	текст
Умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві)	✓	зміст/форма	навичка (дія)	одноманіт.	текст, фрагмент уроку
Некомунікативні (мовні)	–	форма	форм.навички (дія або операція)	одноманіт.	фонема, слово, речення

Кожна вправа незалежно від її характеру має три- або чотирифазову структуру:

Перша фаза – завдання;

Друга фаза – зразок виконання;

Третя фаза – виконання завдання;

Четверта фаза – контроль (контроль з боку вчителя, взаємоконтроль або самоконтроль учнів).

Викладачі Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля Зайцева Л.С. та Чекулаєва Т.О. у своїй статті "Принцип комунікативності у навчанні іноземної мови" висловили таку думку: "На сучасному рівні навчання дисциплін галузі "іноземна мова" передбачає інтегрування лінгвістичних та інтерпретаційних знань і умінь у різних ситуаціях спілкування" [3]. Тобто поєднання знань з різних тем, які учень отримав на уроці, та використання їх у різних життєвих ситуаціях. Учні повинні чітко розуміти матеріал і легко їм оперувати, щоб швидко і правильно застосовувати його.

Будь-який навчальний процес являє собою процес спілкування, що відбувається у формі спілкування. На заняттях з англійської мови іншомовне спілкування – це не лише засіб, але й мета навчання. Звідси витікає важливість урахування комунікативної спрямованості навчання іноземної мови [3]. Комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, а отже практичне використання мови. Учні на уроках повинні спілкуватися іноземною мовою якомога більше.

Комунікативність включає в себе індивідуалізацію навчання мовленнєвої діяльності, під якою розуміємо урахування всіх особливостей учня як індивідуальності: його здібностей, вмінь здійснювати мовленнєву на навчальну діяльність та, головне, його особистісних характеристик. Тобто вибір засобів, заходів, темпу навчання повинен бути здійсненим з урахуванням психології учня. В.Володько так визначає поняття індивідуалізація навчання: "це організація такої системи взаємодії між учасниками процесу навчання, коли якомога повніше враховуються і використовуються індивідуальні можливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку та гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, що компенсували б наявність недоліків і сприяли формуванню індивідуальної особистості" [1, 86].

Комунікативність передбачає ситуативність навчання. Ситуативність необхідна і як спосіб мовленнєвої мотивації, і як умова розвитку мовленнєвого вміння. Адже засвоєння знань – це діяльність, яка носить в собі певні мотиви. Мотивація – одна з важливих умов підвищення ефективності індивідуальної роботи студентів. У теперішній час мотивація як психічне

явище трактується різноманітно: по-перше, як сукупність мотивів, по-друге, як спонукання, яке викликає активність організму та визначає її спрямованість. Зацікавленість у навчанні також відіграє велику роль. Але необхідно, щоб ця зацікавленість привела індивіда до активного стану, який дасть визначену спрямованість його діяльності. Для спрямованості діяльності потрібно, щоб індивід (учень) чітко ставив перед собою цілі та був упевнений у їх досягненні, інакше активність учня дуже скоро згасне або зовсім не активізується.

Наприклад, вправа з підручнику А.Несвіт "We learn English" для 5-го класу" [4, 77].

Приклад 4: Work in pairs. Act out the situation.

Your friend phones you. He/She invites you to a cinema. Ask him/her about the film you are going to watch and about the time the film starts. Tell him/her about the time the film starts. Tell him/her about the chores you have to do. Agree upon the time and the day.

Ця вправа є умовно-комунікативною тому, що, по-перше, в завданні вказана певна ситуація, яку учні повинні відтворити (в даному випадку це ситуація особистої сфери). По-друге, увага комунікантів буде зосереджена на змісті діалогу: похід до кінотеатру. Метою вправи буде розвивати вміння діалогічного мовлення. Рівень висловлювання – текст (діалог). Отже, зробивши аналіз вправи, ми можемо побачити, що ця вправа дійсно є комунікативно спрямованою. Адже метою принципу комунікативності є побудова ситуацій близьких до реального життя. І в цій вправі ми бачимо ситуацію, яка є типовою для спілкування людини в особистій сфері.

Розглянемо інші можливі варіанти реалізації принципу комунікативності у вправах для говоріння у підручнику А.Несвіт "We learn English" для 5-го класу".

Приклад 5: Work in groups. Discuss the situations. Use so or such.

You are planning a school party. Decide which play you are going to stage, who will play the leading roles.

Example:

I think Olena will play the leading role. She sings so well.

Цю вправу можна вважати комунікативною. Тому, що, по-перше, у цій вправі подана конкретна ситуація, яку учні повинні відтворити (їм потрібно обговорити шкільну вечірку, яка планується, та те, як вона буде проводитися і хто буде грати у виставі, тобто принцип комунікативності втілений у створенні ситуації публічної сфери спілкування людини). По-друге, увага учнів зосереджується на змісті ситуації, адже крім самого обговорення вони повинні використати so та such і при цьому задумуватись над різницею ситуацій в яких вони використовуються. Таким чином в учнів буде

формуватись навичка правильно використовувати *so* та *such*. По-третє, рівень висловлювання такої вправи – текст, адже учні повинні обговорити свою ситуацію: вирішити хто буде грати головні ролі та яким чином буде проводитись свято. Крім того поданий приклад. Отже, ця вправа є комунікативною.

Приклад 6: Speak in class. Talk about Dan's grandparents.

Учням подається текст після якого виконується подана вправа. Але все ж таки ця вправа не може вважатися комунікативною. Адже, по-перше, учням не подана конкретна ситуація за якої вони повинні розповісти про бабусю та дідуся Дена. Завдання не містить мотиву виконання, який є дуже важливим, не вказані ролі комунікантів (у даній ситуації роль відповідача). Впливає питання "навіщо?", "як?", "з якою ціллю?". Учням потрібно пояснити, чому вони повинні щось розказувати про родичів Дена.

На мою думку завдання треба було сформулювати так: "You have just read the text about Den's grandparents. Talk about them in class. Share your information with the class. Perhaps they missed something". Таким чином учням пояснюється для кого вони це роблять, навіщо та з якою метою. Увага буде зосереджуватися на змісті тексту, що потрібно відтворити, та на його форму. Метою вправи буде розвиток умінь монологічного мовлення, рівень висловлювання – текст та фрагменти з тексту, адже це переказ. Таким чином ця вправа стала б умовно-комунікативною.

Вправа 3: Work in pairs. Act out the situation.

You are at home. Your mum is very busy at her work. She phones you and asks you to help her to do the shopping. You agree and ask her about the things to buy.

Ця вправа є комунікативною. По-перше, тому, що в завданні вказана певна ситуація особистої сфери, яку учні повинні перетворити в діалог, а також вказані ролі комунікантів. По-друге, увага комунікантів буде зосереджена на змісті їхнього діалогу, тобто на побудові конкретної розмови матері і сина, подана тема: покупки. По-третє, мета вправи сформувати вміння учнів використовувати нові слова з теми у своїй розмові. Рівень висловлювання – текст (діалог).

Література

1. Володько В.М. Індивідуалізація процесу навчання як принцип неперервної педагогічної освіти / Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції у 6 кн. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн 5. – с. 85-87.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. – К.: Ленвіт, 1999. - 320 с.

3. Методика викладання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л.С.Панова, І.Ф.Андрійко, С.В.Тезікова та ін. – К.: ВЦ "Академія", 2010. – 328 с.

4. Несвіт А.М. Ми вивчаємо англійську мову: підруч. для 5 кл. загальноосвітніх. навч. закл. – К.: Генеза, 2005. – 224 с.

5. www.rusnauka.com

УДК 378:316,46

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАДИЦІЙ В ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Тимошенко В.В.

У статті розглядається американська традиція спільнот випускників університетів; демонструються форми та методи їхньої діяльності на прикладі Університету штату Арізона, Університету штату Західна Вірджинія, Чиказького Університету та Університету штату Айова; аналізуються перспективи використання позитивного досвіду американських університетів в Україні.

Ключові слова: асоціація алюмнусів, університетська традиція, фінансово-ідеологічна готовність.

В статье рассматриваются теоретические принципы американской традиции алюмнусов; демонстрируются формы и методы их деятельности на примере четырёх американских университетов: Университета штата Аризона, Университета штата Западная Вирджиния, Чикагского Университета и Университета штата Айова; анализируются перспективы использования позитивного опыта американских университетов в Украине.

Ключевые слова: ассоциация алюмнусов, университетская традиция, финансово-идеологическая готовность.

In the article the author considers the theoretical principles of the American tradition of the alumni; demonstrates forms and methods of their activities by example of four American universities: Arizona State University, West Virginia University, The University of Chicago and Iowa State University; analyzes the prospects of the utilization of the positive experience of the American universities in Ukraine.

Key words: alumni association, university tradition, financial-ideological availability.

Входження України до загальноєвропейських освітніх об'єднань зобов'язує нас до пошуку шляхів забезпечення соціального партнерства в освіті та підготовці випускників вищих навчальних закладів до партнерства, благочинності, відкритості та участі у спільних суспільно та особистісно значимих подіях. Відомо, що європейська традиція студентських спільнот була завезена у США та набула там нового значення. Сьогодні більшість американських університетів підтримуються та контролюються асоціаціями випускників (алюмнусів).

Слід зазначити, що американська освіта є постійно у колі уваги українських дослідників: професійне становлення вчителів (Гушлевська І.В., Нагач М.В., Чувакова Т.Г.); зміст шкільної освіти (Локшина О.І.); інформатизація освіти (Кудін В.О.); організація окремих напрямів виховання (Левченко М.П., Романова С.М.); підготовка фахівців різних галузей (Романовський О.О.). Разом з тим ми відмічаємо відсутність спеціальних досліджень діяльності громадських організацій випускників при навчальних закладах. І якщо раніше дана традиція функціонувала лише у США, то тепер вона "входить в моду" і в країнах Європи, у числі яких є і Україна.

Метою даної статті є проаналізувати діяльність асоціацій алюмнусів при американських університетах, дати оцінку функціонуванню асоціацій алюмнусів в Україні та спрогнозувати успішність та популярність цієї американської традиції в українському університеті.

Термін "алюмнус" – латинського походження, він означає "вихованець, плеканець, пташеня". Згідно з American Heritage Dictionary, "алюмнуси" – це випускники школи, коледжу, університету. Крім того, даний термін часто використовується у значенні "колишній робітник", "колишній член групи/-організації/асоціації", "колишній співробітник" чи "колишній мешканець (монастиря/притулку)" тощо.

У світовій практиці нараховуються тисячі асоціацій та клубів алюмнусів. Як правило, асоціації алюмнусів (АА) мають довгу історію, соціальний престиж та широке коло практичної діяльності. Вони розвиваються з різноманітних клубів взаємної підтримки пам'яті колишніх випускників. Ці "ностальгічні" клуби з часом перетворилися у сильні об'єднання, котрі не лише влаштовують подальшу долю випускників, але також являються впливовими соціальними багатофункціональними інституціями. Вони вирішують різноманітні проблеми: від працевлаштування та організації вільного часу до питань матримонії та інших соціальних та матеріальних питань. В спектр їхніх функцій також входить підтримка

талановитих студентів та випускників (стипендіальні програми), яка здійснюється за кошти благодійних фондів на базі асоціацій.

Асоціації алюмнусів мають свої особливості.

По-перше – це: офіційність та легальність діяльності. Мається на увазі те, що асоціація алюмнусів завіряється в документації як юридична особа, приймає свою конституцію, згідно з положеннями якої здійснює свою діяльність. Крім того, асоціація має свої благодійні фонди, які теж офіційно завіряються і захищаються законом.

По-друге – це: ідеологія та символіка. Кожна асоціація алюмнусів повинна мати у своєму арсеналі символи, які б поєднували членів асоціації у єдине ціле, а саме: герб асоціації, печатка, пісня, кепки, значки, футболки, прапор тощо.

По-третє – це: наявність статуту в асоціації, який приймається на початкових етапах створення асоціації. У статуті асоціації вказуються загальні положення, мета, завдання та напрямки діяльності асоціації, права та обов'язки, членство в асоціації, її структура, керівні, структурні та контрольно-ревізійні органи, матеріально-фінансове завдання асоціації, принципи внесення змін та доповнень до статуту, порядок припинення діяльності асоціації.

На основі аналізу діяльності асоціацій алюмнусів при чотирьох американських університетах (Університет штату Арізона, Університет штату Західна Вірджинія, Чиказький Університет, Університет штату Айова) можна виділити основні форми та методи діяльності асоціацій.

Серед спільних рис форм та методів їхньої діяльності можна виділити наявність структури, кредо та конституції асоціацій, згідно яких вони функціонують. Також це система фінансування заходів та проектів в рамках діяльності асоціацій. Крім того, однаково в кожній асоціації існує власна ідеологія: мається на увазі наявність в алюмнусів духу спільноти та бажання розвивати свій університет спільними зусиллями. І звичайно ж традиції асоціації, які несуть в собі саму індивідуальність університету з його власною історією, теперішнім та майбутнім.

Результати дослідження показують, що головною відмінністю у формах та методах діяльності асоціацій алюмнусів при американських університетах є акцент, який ставить асоціація на певній сфері своєї діяльності.

Так, наприклад, Університет штату Арізона акцентує свою діяльність на ідеології асоціації. Асоціація має чітко визначене кредо, згідно якого вона здійснює свою діяльність і ні за яких умов не має права відступати від нього.

Університет штату Західна Вірджинія приділяє велику увагу організації фінансових проектів в рамках діяльності асоціації. Про фінансову опіку

Університету алюмнусами свідчить існування Благочинного Фонду Асоціації Алюмнусів. Протягом більш, ніж 75ти років Благочинний Фонд Асоціації Алюмнусів при Університеті штату Західна Вірджинія допоміг більш, ніж чотирьом тисячам талановитим студентам реалізувати їхні мрії. Фонд тримається виключно на добровільних приватних внесках і в своєму активі має 11 мільйонів доларів США, що дозволяє Університетові навчати своїх студентів закордоном і відповідно давати їм можливість міжнародного досвіду.

Чиказький Університет акцентується на послугах, бонусах та пільгах, що надаються алюмнусам. Кожен алюмнус Чиказького університету має свою ідентифікаційну картку, за допомогою якої всі ці бонуси та пільги стають можливими. Асоціація тісно співпрацює з різноманітними клубами та організаціями, такими як – "Quadrangle", "Penn", "Quarters" тощо, які саме і являються провайдерами послуг та пільг для алюмнусів.

Найбільш комплексно представлені всі особливості на сайті асоціації алюмнусів Університету штату Айова. Асоціація університету не ставить акцентів на певній сфері діяльності асоціації алюмнусів. Всі аспекти є однаково розвиненими та структурованими. Про це свідчить існування Благодійного фонду Stanton Memorial Carillon, який фінансує всі проекти асоціації. Щорічно в рамках діяльності асоціації проходить щонайменше 150 різноманітних заходів. Університет також активно піклується своїми молодими алюмнусам, які становлять 22,9% загальної кількості алюмнусів. Асоціація має Раду з питань відносин між алюмнусам. Це свідчить про те, що асоціація піклується навіть особистими відносинами між алюмнусами. Найвидатніші алюмнуси щорічно нагороджуються таким преміями, як: Alumni Merit Award, Alumni Medal, Distinguished Alumni Award тощо.

Проаналізувавши стан асоціацій випускників в Україні, ми відмічаємо позитиви: дійсно подібні організації існують при таких університетах, як Львівська Політехніка, Національний Гірничий Університет, Київський Політехнічний Університет. Найактивнішим серед них є Університет Львівська Політехніка, який вже сьогодні розробляє схеми фінансових проектів у співробітництві з такими підприємствами, як Львівська пивоварня, "Schneiderelectric", "Київстар" тощо. Але на глобальному рівні існування традиції асоціації алюмнусів поки що існує виключно в теоретичній площині.

Розмірковуючи над питанням реальності, дієвості та ефективності впровадження американської традиції асоціації алюмнусів в українському університеті, слід розглянути два аспекти: фінансову спроможність та ідеологічну зрілість.

Щоб дати реальну оцінку фінансовій спроможності середньостатистичного українця до підтримання американської традиції "Асоціацій Алюмнусів", слід порівняти річні прибутки українців та американців.

Місячний дохід українця становить менше 200 доларів США на місяць за повідомленнями прес-служби Державної статистики. В середньому дохід одного українця за рік складає майже 18, 347 тисячі гривень.

За даними Бюро Перепису Населення США\US Census Bureau, середньостатистичний американець, зайнятий в повний робочий тиждень, заробляє 43, 527 доларів США за рік, відповідно 3,627 доларів США за місяць. Як показує дослідження, середній місячний дохід американця та українця суттєво відрізняються, але в Україні з її широко розповсюдженою приватною власністю з початку 90х років визріла ціла армія приватних підприємців, власників заводів, фабрик та концернів, які у своєму розпорядженні мають мільйони-мільярди доларів США, чим, власне, і уможливають свою спроможність до меценатства та спонсорства українських університетів.

Отож, дана інформація доводить, що, мабуть, не тільки фінансовий показник є гальмівним чинником розвитку традиції Асоціацій Алюмнусів. Найголовнішим "коренем зла" є брак ідеологічної готовності. Багато науковців заграють з ідеєю того, що все-таки ми ще не повністю дійшли і посягнули нашу незалежність та демократію. Пострадянські залишки ще досить активно фігурують в логіці та ідеології українця.

Аналізуючи ідеологічну готовність українця до прийняття американської традиції Асоціацій Алюмнусів слід підкреслити, що в силу вузькості своїх інтелектуально-культурних інтересів, багато хто з нас починає демонізувати все нове, незнайоме, дивне, незрозуміле. Так, наприклад, традиція підтримки університету може викликати безпрецедентний внутрішній бунт: "виключна автономія власних інтересів та небажання вкладати кошти в благодійність". Це є стандартна модель думки пересічного українця. Але ж хтось має починати думати інакше. Виникає знову запитання: як дійти до того, щоб почати думати інакше?

Мабуть, саме тут дуже доречним буде термін "культурна революція". Термін "культурна революція" походить із великої трагедії, спричиненої жадливим політичним злочином: брутальним намаганням Мао Цзедуна перевернути владні структури комуністичного Китаю з метою того, що він вважав виснаженими життєвими силами комуністичної революції. Розбурхуванням молоді та спрямуванням її проти правлячої еліти і її способу життя, проти історичних і культурних традицій самого Китаю старий диктатор сподівався розпалити пожежу перманентної революції.

Соціальний вплив Америки на світ у чомусь тягне за собою явище, схоже на культурну революцію, але ця революція привабливіша й ненасильницька, вона далекосяжна, стійкіша і тому зрештою приводить до глибших перетворень. Глобальна культурна революція, що надихається Америкою, не ґрунтується на політичних установах і не будується на демагогії: вона змінює соціальні звичаї, культурні цінності, сексуальну поведінку, особисті смаки та індивідуальні матеріальні очікування майже всіх молодих людей у світі. Хоча можливості придбання матеріальних цінностей, доступні 2, 7 мільярдам молодих людей віком від 10 до 34 років, дуже відрізняються у різних країнах – віддзеркалюючи загальні відмінності розвитку цих суспільств – у всьому світі існує значна схожість смаків щодо бажання мати найновіші компакт-диски, у захопленні американськими фільмами і телесеріалами, у магнетичній привабливості рок-музики, у поширенні комп'ютерних ігор, у повсюдності джинсів та у проникненні навіть у місцеві традиції різних країн американської масової культури. У результаті може виникати строката суміш місцевого й загального, але це останнє очевидним чином буде пов'язане з Америкою. Основою надзвичайної привабливості американської масової культури є американська демократія, для якої особливе значення має соціальний егалітаризм, поєднаний із можливістю необмеженої індивідуальної самореалізації та збагачення.

Закордоном ця багатоманітна, часом особистісна, але частіше віртуальна дія американської масової культури справляє революційний вплив. Вона звільняє людську особистість, перевертає усталені звичаї, викликає великою мірою нездійсненні соціальні прагнення й підриває традиційний порядок. Вона також гомогенізує культурні розбіжності, але це питання вибору: масова культура поширюється не шляхом нав'язування, а через наслідування – що вказує на те, що для нас це приваблива і благодіюча культурна революція. Якщо її вплив дестабілізує соціальний порядок, то це відбувається тому, що американське подобається більше за місцеве. Естети можуть засуджувати масову культуру, але їхні смаки не прищеплюються іншим.

Отож, в ході дослідження виникає паралельно запитання і звідси: якщо ж українці змогли перейняти в американців моду на джинси, МакДональдз, кросівки та рок-музику, то яку складність для них буде становити перейняти моду на "Асоціації Альюмнусів? Якщо українець зі своїм середнім статистичним доходом дозволяє собі купити пару нових джинсів і кросівок, сходити в МакДональдз і колекціонувати компакт-диски з записами рок-музики, то невже він не зможе вкласти 20-30 гривень на місяць у

свою Альма Матер? Знову ж таки гостро постає питання ідеологічної готовності це зробити.

В ході дослідження виникла ідея про те, що існують певні аспекти, "можливість відбутися" яких робить запровадження американської традиції Асоціації Алюмнусів реальною річчю. Отож, були окреслені перспективні напрями розвитку суспільних явищ, які, на нашу думку, повинні прискорити розповсюдження діяльності університетських спільнот випускників:

- перехід від пострадянської моделі мислення до європейської;
- науковий туризм, отримання міжнародного досвіду;
- залучення фінансово-забезпечених випускників до спонсорства та меценатства;
- виховання традиції алюмнусів починаючи вже з першого курсу навчання в університеті.

Література

1. Квек М. Національна держава. Глобалізація та Університет як модерний заклад // ідея Університету / Упоряд. М. Зубрицька та ін. – Львів, 2002.

2. Покликання університету: Зб. наук. пр. / Відп. Ред. О. Гомілко. – К.: РІА "ЯНКО"; "ВЕСЕЛКА", 2005. – 304 с.

3. Пролеев С. В. Феномен Університету та Європейська "автономія розуму" // Філософська думка. – 2003. – №3.

4. Різниченко С. Т. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти США // Трибуна, 2000. – № 1-2. – с. 22-24.

5. Романовський О. Особливості організації вищої освіти в США // Освіта і управління, 1999. – №2. – с. 160-170.

УДК 373.51

НАВЧАННЯ УЧНІВ ВОСЬМОГО КЛАСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ НАПИСАННЯ СТАТТІ ДО ПЕРІОДИЧНОГО ВИДАННЯ

Трошина А.С.

У статті розглянуто перспективи розробки комплексів вправ для навчання учнів восьмого класу написання англomовних статей до періодичного видання, запропоновано приклади відповідних завдань.

В статье рассматриваются перспективы создания комплексов упражнений для обучения учеников восьмого класса написанию англоязычной статьи в периодическое издание, предлагаются примеры соответствующих заданий.

The article deals with the prospects of creating a set of exercises for teaching the pupils of the eighth form to write articles to periodicals. Samples of corresponding tasks are provided.

Практична мета вивчення іноземної мови в загальноосвітній школі полягає у тому, щоб випускник школи був підготовленим на своєму рівні до участі в усіх сферах сучасного суспільного життя, що, в свою чергу, неможливо без умінь писемного спілкування у публічній сфері. Сучасні засоби масової інформації дають можливість усім бажаючим звернутися до громадськості зі сторінок паперових та електронних періодичних видань. Для того, щоб це звернення мало очікуваний вплив на читача, воно має бути створеним на належному рівні. Саме тому навчання написання статті до періодичного видання є важливим компонентом практичної мети вивчення іноземної мови, а метою цієї статті є розгляд перспектив навчання учнів восьмого класу написання англомовної статті до періодичного видання як необхідної сходинки до оволодіння компетенцією спілкування у суспільній сфері.

Слід зауважити, що проблема навчання письма та окремих композиційно-мовленнєвих форм не є новою в методичній науці. Над нею працювало багато як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, а саме: О.Б.Тарнопольський, С.В. Литвин, С.Ю. Ніколаєва, J.M. Reid, M. Lindstrom та інші. Виділяють два головні види письма – практичне та академічне [5: 229]. Написання статті можна віднести водночас і до академічного, і до практичного письма. З одного боку учні навчаються правильно будувати і оформлювати статтю. З іншого – виконують письмову роботу, за допомогою якої вони навчаються письма як виду творчої продуктивної мовленнєвої діяльності. На нашу думку, практичний аспект написання англомовної статті полягає в тому, що працюючи над статтею, учні спираються на власний досвід, фантазію та уяву, збагачують словниковий запас, працюють з різними жанрами мовлення. Учням надається можливість висловити оригінальну думку, розкрити своє бачення тієї чи іншої проблеми. Крім цього, готуючись до написання статті, учні проводять пошукову роботу: працюють з ресурсами Інтернету, словниками, довідниками, газетами, підручниками, поглиблюють свої знання та досвід.

Згідно із Програмою для загальноосвітніх шкіл [1], учні восьмого класу мають оволодіти рівнем А2+ (елементарний користувач) за шкалою Загальноєвропейських Рекомендацій. Таким чином на кінець восьмого класу учні повинні вміти: письмово передавати інформацію адекватно цілям, завданням спілкування; правильно оформлювати повідомлення залежно від його форми описувати предмет, особу, події, явища, об'єкти (в межах 16 речень); писати короткі прості записки та звернення, пов'язані з загальними потребами; вміють написати дуже простого особистого листа напр. із вдячністю комусь за щось; можуть писати зв'язними реченнями про повсякденні аспекти свого оточення; здатні написати дуже короткий елементарний опис подій та особистих вражень; пишуть серії простих фраз, речень про сім'ю, житлові умови, освітній рівень, короткі уявні біографії та прості вірші про людей; дають короткий, елементарний опис подій, вчинків; використовують просте, описове мовлення для винесення судження про щось та порівнювати об'єкти [2: 34]. У восьмому класі програмою передбачено навчання таких видів письма як: написання статей, приватних листів, простих записок, коротких описів та розповідей про сім'ю, житлові умови, теперішнє, минуле та майбутнє; уявних біографій та простих віршів, заповнення формулярів, написання коротких листівок [1: 82].

Існує декілька підходів до процесу формування навичок та розвитку вмінь писемного спілкування. Ми погоджуємося з думкою про те, що цей процес проходить три етапи: 1) рецептивний – етап розвитку вмінь читання та формування навичок розуміння мовних зразків та засобів оформлення статті; 2) рецептивно-репродуктивний – етап формування та вдосконалення навичок використання позамовних, мовних і мовленнєвих стандартів написання тексту; 3) продуктивний – етап розвитку вмінь написання тексту. Вправи, які використовують для навчання письма як виду мовленнєвої діяльності, зазвичай розподіляють за дидактичною метою – які саме уміння вони мають розвинути або який тип тексту навчити творити [5: 228]. О.Б.Тарнопольський виділяє певні вимоги до написання та оформлення статті: 1) стаття не має бути занадто довга чи коротка; 2) стаття може і часто вимагає поєднання в одному тексті параграфів різних типів; 3) стаття може містити комбінацію різних жанрів, таких як опис, розповідь, роздум; 4) у вступній частині використовують риторичні запитання та заголовки, які б сприяли приверненню уваги читача; 5) статті можуть створюватися для різного кола читачів. Вони повинні бути написаними так, щоб зацікавити всіх читачів журналу або газети; 6) останнім етапом у написанні статті є перевірка написаного: граматики, лексики, пунктуації [6: 172]. Наведемо приклади вправ для навчання написання статті до періодичного видання.

Рецептивний етап

Вправа 1. Мета: розвиток умінь читання і розуміння тексту статті; актуалізація знань про структуру статті.

Task: This is an article (see below) written by a person, who lives in Qatar. Hussa Al-Hitmi decided to write the article to a well-known magazine, in order to attract tourists to his marvellous country.

a) Read this article and be ready to answer the questions about its structure.

b) To see how well you understand the structure of the article answer these questions:

1. How many big parts does an article consist of?
2. What are they?
3. What does the Introduction of the article include?
4. What does the Body of the article include?
5. What does the Conclusion of the article include?

Hussa Al-Hitmi

Qatar

During the past two decades, my country, Qatar, has witnessed tremendous changes in almost every area except social mores; this aspect remains unchanged, a fact about which we are proud. The transportation system has been modernized significantly: a network that previously consisted of several trails and dusty roads has now been transformed into a system of modern highways and wide streets with lights and green trees on both sides. Communications have also been modernized; in the past, there were no telecommunications system connected to the rest of the world by satellite. In addition, the industrial sector has grown from virtually no factories to industries in cement, chemicals, food canning, and fish processing. All these factors make Qatar appealing to both the natives and to visitors [7: 101].

Рецептивно-репродуктивний етап

Вправа 2. Мета: формування навичок правильної організації статті.

Task: You are the editor of the Guardian. Correct the article. Put sentences in the right way. Make a conclusion. The first sentence is done for you.

Later in that decade, the Boeing 707 was the first jet air-plane to carry passengers across the Atlantic. Now the Concorde jet can make the same trip in just seven hours. Jet airplanes have made travel much faster. The 707 cut trans-Atlantic flight time almost in half. For example, in 1960, it took 16 hours to fly from New York City to London in a regular airplane [7: 89].

Вправа 3. Мета: розвиток умінь написання статті.

Task: Write an article to your school newspaper on a topic of your choice. Here there is a hint for you.

HINT

1. Choose a subject you know about and are interested in.
2. Choose a specific audience; decide what that audience probably already knows about your subject and what else they might like to know about it.
3. Gather information about the topic.
4. Construct a topic sentence that contains controlling ideas that need to be explained, defined, and illustrated.
5. Ask questions about the topic sentence.
6. Answer those questions with facts, examples, physical description, and personal experience.
7. Make a conclusion.
8. Write a rough draft of the article.
9. Re-read your article.
10. Proofread the article carefully; correct grammatical and mechanical errors (mistakes) [7: 92].

Вправа 4. Мета: розвиток умінь написання статті.

Task: You are asked to write an article to one Ukrainian magazine and describe different ways of spending holidays. Using vocabulary below, write your paper of approximately 1.000 words.

Vocabulary: photography, bird-watching, reading (thrillers, detective stories, romances, historical fiction), card games, puzzles, listening to music, cookery, dancing, horse-riding, surfing, parachuting, mountaineering, cycling, skateboarding, camping, gardening, fishing [6: 208].

Продуктивний етап

Вправа 5. Мета: розвиток умінь написання статті.

Task: Write an article about an event you attended. Discuss your article in groups of four. Choose the best article.

Вправа 6. Мета: розвиток умінь написання статті.

Task: Collect your knowledge about Ukrainian and English newspapers. Imagine that you are a reporter of the Daily Telegraph; write the article about variety of the Ukrainian newspapers (half of the group), and about the differences of the Ukrainian and English newspapers (the other half).

Вправа 7. Мета: розвиток умінь написання статті.

Task: Ask your groupmates about newspapers or magazines they used to read. Write a short article to the local (school) newspaper using the results of your survey.

Вправа 8. Мета: розвиток умінь написання статті.

Task: You are a professional reporter of the fashionable magazine. Write about the most-spread hobbies. Describe your favorite hobby.

Вправа 9. Мета: розвиток умінь написання статті.

Task: Write article-presentation about your favorite actor/actresses to the tabloid. Take into consideration that your audience is teenagers.

Отже, навчання писемного мовлення забезпечує підготовку випускника школи до участі в усіх сферах суспільного життя. Для навчання написання статті, вчитель іноземної мови повинен мати добірку текстів-зразків для аналізу і усвідомлення учнями жанрових особливостей статті, перелік відповідних мовних кліше, схеми-алгоритми як орієнтовні основи дій учнів при написанні статті. Використання представлених у статті вправ, формують та розвивають в учнів навички написання статті.

Література

1. Басай Н.П., Биркун Л.В. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-12 й класи. – К.: Перун, 2005. – 208 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. Литвин С.В. Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи писемного спілкування англійською мовою: Автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.02 / КНЛУ. – К., 2002. – 32 с.
4. 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.
5. Станкевич Н.М. Розвиток писемного мовлення у студентів-іноземців // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С.226-237.
6. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Рудакова М.В. Writing Academically: A Coursebook for Teaching Academic Writing in English Students of Linguistic Tertiary Educational Institutions: Посібник. – К.: Фірма: "ІНКОС", 2006. – 228 с.
7. Reid J.M., Lindstrom M. The Process of Paragraph Writing. – New Jersey: Prentice Hall Regents, 1985. – 242 p.

ОБРАЗНІСТЬ ЯК ОЗНАКА ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ І КОМПОНЕНТ ІДЮСТИЛІО ПИСЬМЕННИКА

Терещенко В.Я.

В статті розглядається поняття образу як лексико-стилістичного комплексу, який об'єктивує те, як людина розуміє, категоризує та концептуалізує світ у своїй свідомості.

Ключові слова: образ, художній твір, концепт, текст.

В статье рассматривается понятие образа как лексико-стилистического комплекса, который объективирует то, как человек понимает, категоризирует и концептуализирует мир в своём сознании.

Ключевые слова: образ, художественное произведение, концепт, текст.

The article reveals the notion of image as a lexico-stylistical complex which objectivises how a person understands, makes categories and conceptualizes the world in his consciousness.

Key words: image, creative work, concept, text.

Однією з основних структур концептуальної системи людини є саме образ, який традиційно розглядається як свідчення когнітивного стилю автора. Тенденція розглядати образ у взаємозв'язку з процесами мислення людини, пізнання й роботи свідомості у вітчизняній науці має витоки з положень О.О.Потебні, який трактував образ як засіб мислення і пізнання, та В.В.Виноградова, який підкреслював, що образ несе інформацію про пізнання індивідом (автором) дійсності та уособлює розумовий зміст.

Традиція вивчення образу свідчить про те, що теоретичне осмислення цього явища починається разом з виділенням його з синкретичної цілісності міфу. Наприклад, стародавній поетичний образ був по суті єдиною можливою формою пізнання навколишнього середовища. Його античний еквівалент "образ-ейдос" (за термінологією Платона) трактувався через співвідношення "вигляду" та "ідеї", тобто матеріального втілення образу та його ідеальної сутності. Джерелом творення образів через "мімесис" (наслідування, за термінологією Аристотеля) є неповторні, різноманітно-конкретні форми реального світу. Ідея образів-архетипів, що була висунута у психологічній теорії на більш пізньому етапі (Т.Рібо, В.Вундт, З.Фрейд, К.Юнг) перегукується з ейдосами античного періоду. Німецька класична

естетика (Кант, Гегель, Шеллінг) розглядає образ через його відношення до творчого суб'єкту та його пізнавальної діяльності. Фундаментальне значення має "теоретична поетика" О.О.Потебні, коло головних теоретичних ідей якої пов'язане із проблемою образу та його внутрішньої структури. На цьому етапі сформовані загальні принципи творення словесного образу за рахунок невідповідності двох планів – плану вираження, тобто того, про що йде мова, й плану змісту, тобто того, що треба розуміти під висловом. Художній твір розглядається в цьому аспекті як близький до безпосередньо мовних явищ, стверджується принципова багатозначність словесного образу, внутрішня ємність його емоційного та понятійного змісту, невідповідність плану вираження й плану змісту (за аналогією з невідповідністю значення й внутрішньої форми слова), обумовленість змісту словесного образу межами виражальних можливостей слова. Сукупність цих ідей, яка обґрунтована закономірностями розумової діяльності людини заклала основи у трактуванні словесного образу як психічного еквіваленту образного уявлення у свідомості сприймаючого. Головним лишається елемент пізнання, роботи мислення, осягнення та роз'яснення сутності оточуючих людину явищ.

Когнітивна наука акцентує увагу на людському мисленні та супроводжуючих його процесах сприймання, розуміння, запам'ятовування, тощо. Пізнання світу пов'язане з процесом концептуалізації інформації про навколишнє середовище, структурними одиницями якого є концепти – різносубстратні одиниці оперативної свідомості, а саме уявлення, образи, поняття, схеми дії та поведінки. Концепт є посередником між словом і дійсністю, що зберігається у семантичній пам'яті людини та формує концептуальну картину світу. Вербалізовані та означені концепти виконують функцію репрезентації змісту окремого кванту інформації про світ, зберігання цієї інформації у пам'яті та оперування цим змістом у мовленні [3].

Звернення когнітивної лінгвістики до такого об'єкту дослідження, як вербалізована інформація, потребує перегляду існуючих методів семантичного аналізу. Новий методологічний апарат включає різні методи концептуального аналізу, які об'єднує загальна мета – пошук тих концептів, які підведені під мовну одиницю та обумовлюють буття знаку як когнітивної структури, у якій відображені знання людини про світ.

У сучасній лінгвістиці можна виділити образну теорію мови письменника як моделюючої системи, що характеризується певною пізнавальною потужністю та обов'язковою вмотивованістю мовних одиниць. Створюючи образ на базі інформації, що отримується по сенсорних та моторних каналах, індивід будує власну модель бачення світу в цілому та в окремих його явищах, здійснюючи при цьому інтерпретацію нового змісту у рамках

старого значення, через образне уподібнення як засіб вираження інтерпретації суб'єктом об'єкту. При цьому слід зазначити, що в основі індивідуального світосприйняття лежать універсальні для усього соціуму поняття та уявлення, які відбиті в художньому різновиді мовної творчості. Таким чином концептуальна картина світу характеризується привнесенням як суб'єктивних так і загальнолюдських понять, які під час акцентування на них авторської думки потребують вираження особливими мовними засобами. Відношення між сутністю та її образним вираженням будується на основі поняття "бачити як" (seeing as), яке забезпечує реальний зв'язок між концептом та його реальним втіленням. Тобто значення образу ґрунтується на сутності асоціацій синтезу складових частин або образу та прототипу, які є можливими завдяки різновидам зв'язків імплікації (уподібнення) та симіляції (асоціації). Переведення інформації з ідеального модусу в матеріальний супроводжується об'єктивацією за допомогою мовних засобів фрагменту знання, що базується на деякій ідеальній моделі, розумовій структурі.

Сучасна лінгвістика в цілому формується як антропологічна. Антропоцентрична парадигма переключає інтереси дослідника з об'єктів пізнання на суб'єкт, тобто аналізується людина в мові і мова в людині. Людина пізнає світ через пізнання самого себе, своєї теоретичної предметної діяльності в ньому [4].

Зважаючи на те, що оточуючий світ отримує своє відображення саме завдяки людській мові можна вважати, що антропоцентризм є основним принципом сучасних лінгвістичних досліджень. Антропологічний погляд на мову повніше розкриває природу людського фактора у різних ситуаціях спілкування, центральною ланкою якої є текст. Людина живе у світі текстів, у них вона відкриває не лише об'єктивну дійсність, а й саму себе, бо за будь-яким текстом стоїть і світ предметів, явищ, подій, і світ ідей, почуттів

Текст є одночасно і конгломератом мовних структур і риторичних правил, і маніфестацією мовної особистості, і засобів мовленнєвого впливу. Якщо взяти до уваги той факт, що мова знаходить своє безпосереднє вираження у тексті (зв'язному мовленні), а мовна особистість – це перш за все тексти нею створені, то тексту як такому належить особливе місце у галузі лінгвістичних досліджень. Структура мовної особистості і її маніфестація визначають класичну проблематику співвідношення мови і мислення, мови і дійсності, мови і соціальної взаємодії: таким чином, текст як втілення мовної особистості є інтегруючим феноменом лінгвістичної парадигми [5].

Ототожнювати текст і художній текст недоцільно. Говорячи про художній твір, маємо на увазі текст художнього твору, що становить об'єкт лінгвістичного дослідження. Під художнім текстом розуміємо авторське повідомлення, яке репрезентує унікальний спосіб світогляду, яке здатне

емоційно впливати на читача і має риси, які відрізняють його від інших типів текстів: а) образність, б) експресивність, виражена мовна особистість автора.

Відправним пунктом дослідження художнього тексту є його мова. Вивчення ідіостилу письменника не може пройти повз феномен "мова художньої літератури", яка найбільш повно і яскраво втілює у собі найкращі якості національної мови, її творчі можливості, багатство образних засобів і точність у вираженні думки. Мова – матеріал й основа словесного мистецтва, її елементи в структурі художнього тексту підпорядковуються закону семантичного перетворення. Результатом такого перетворення є народження художнього змісту, що виникає внаслідок взаємодії елементів художнього тексту. Характер цієї взаємодії здебільшого обумовлюється особистістю письменника, що виявляється в індивідуальному стилі.

Під індивідуальним стилем ми розуміємо способи і прийоми функціонального перетворення мовних одиниць у художні елементи, які мають системний і закономірний характер і проявляються протягом усієї творчості письменника.

Особливість мови художньої літератури часто вбачають в її образності. Це невід'ємна, інваріантна характеристика стилю художньої літератури. Сам літературний твір, являючи собою художньо-змістове, чуттєво-змістове узагальнення дійсності є збірним і в той же час цільним образом. Образність у художньому тексті є відображенням як індивідуального так і універсального сприйняття світу. Образ – ланка між мовною формою і художнім смислом, матеріальною частиною якої є стилістичні прийоми різних мовних рівнів (графічні, фонетичні, лексичні, синтаксичні – в залежності від рівня абстракції) [2].

У письменника образність індивідуальної мови спирається на образні основи загальнонародного мовлення. Письменник носій і творець національної культури мовлення. Користуючись загальнонародною мовою свого часу, він відбирає, комбінує і, відповідно до свого творчого задуму, поєднує різні засоби словарного складу і граматичної будови своєї мови. Сама специфіка індивідуального образного бачення світу, так як і своєрідність стилевої доміанти, обумовлюють відбір письменником тих мовленнєвих засобів, які дають йому можливість яскраво виразити свої творчі задуми. Тяжіння письменника до використання певних прийомів образних засобів мовлення складає безсумнівну ознаку ідіостилу. Образність повністю залежить від жанру, теми і сюжету тексту, містячи у собі індивідуальні стилістичні уподобання і особливості мови автора.

Отже, функція образності у творах будь-якого видатного письменника ніколи не зводиться до простої ілюстрації чи прикраси, це є органічний елемент його індивідуального стилю.

Література

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – №1. – С.64-72.
2. Курахтанова И.С. К проблеме языковой образности: Сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М.Тереза. – М., 1981. – Вып. 174
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Изд. РАН. – М., 1993. – Т.52, №1.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
5. Тураева З.Я. Лингвистика текста и категория модальности // Вопросы языкознания. – 1994. – №3. – С.105-114.

УДК 811.111.(075.8)

ШВИДКІСТЬ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ В СТАРШІЙ ШКОЛІ: ТРУДНОЦІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Шкуро Т.

У цій статті розглядається проблема недостатньо удосконаленої навички швидкісного читання англomовних текстів учнями старших класів середньої школи. Автор представляє запропоновані методистами класифікації проблем швидкого та осмисленого читання, а також ряд умінь та навичок читання, якими учні повинні володіти на момент закінчення школи.

Ключові слова: навички читання; швидкісне читання; труднощі в читанні.

В этой статье рассматривается проблема недостаточно усовершенствованного навыка скорочтения англоязычных текстов учениками старших классов средней школы. Автор представляет предложенные методистами классификации проблем быстрого и осмысленного чтения, а также ряд умений и навыков чтения, которыми ученики должны овладеть на момент окончания школы.

Ключевые слова: навыки чтения; скоростное чтение; трудности при чтении.

This article deals with the problem of insufficient skills in speed reading of English texts by senior schoolchildren. The classifications of problems put

forward by methodists concerning speed reading with comprehension, and reading skills and abilities which pupils should master by the time they finish school are mentioned in this article.

Key words: reading skills; speed reading; problems in reading.

Питання про те, що читання іноземною мовою є найважливішим академічним мовленнєвим умінням учнів, уже протягом останніх років залишається дискусійним. В академічному оточенні читання є основним способом пошуку нової інформації та доступу до альтернативних пояснень та тлумачень. Більше того, читання слугує основою для синтезу та критичної оцінки вмінь [2].

Численні дослідження таких зарубіжних та вітчизняних методистів як Б. Бродерік, Г. Вейнрайт, Дж. Ланган, Е. Фрай, Н. Бориско та А. Кизикеєва показали, що навіть учні старших класів не володіють достатніми навичками читання, і це при тому, що на момент закінчення середньої школи передбачається, що навички читання в учнів повинні досягати рівня В1 (загальне читання фактичного тексту із задовільним рівнем розуміння, читання кореспонденції, читання з метою орієнтації, читання для отримання інформації та аргументації, читання інструкцій [1:54].

Мета нашої статті заключається в тому, щоб узагальнити можливі шляхи вдосконалення навичок швидкого читання іноземною мовою.

Питанням швидкості читання загалом та швидкості читання іноземною мовою займалися та займаються багато науковців, оскільки й на сьогодні це питання залишається актуальним. Ця проблема представлена у працях Б.Бродерік, Г.Вейнрайт, Дж.Ланган, В.Міллер, Дж.Мур, Ф.Сміт, А.Кизикеєва, Н.Бориско, Ю.Ніколасвої, Т.Чумак, С.Шевченко тощо.

На думку зарубіжних методистів, ефективне навчання читання іноземною мовою розпочинається з визначення труднощів учнів у читанні, а потім використання належних методів для вдосконалення їх умінь. Спостереження показали, що більшість учнів мають такі труднощі в читанні [4]:

- 1) читання слово за словом, покладання на візуальну інформацію, що уповільнює швидкість читання і зменшує рівень розуміння прочитаного;
- 2) зосередження на формі, а не на значенні;
- 3) концентрація уваги на деталях, що призводить до забування про основну ідею;
- 4) малий обсяг рецептивної лексики та покладання на словники, звідки учні дізнаються про значення слова;
- 5) малий багаж знань.

Гордон Вейнрайт, автор дванадцяти книг з оволодіння умінням спілкуватися, у своїй статті "How to read faster and recall more" також торкається

питання про проблеми та труднощі читання. Він пропонує свою класифікацію, в якій поділяє ці проблеми на ті, що пов'язані з конкретним типом тексту, та на інші проблеми [5]. У першому блоці проблем він описує труднощі в читанні та розумінні інформації з таких джерел:

а) газети (велика кількість матеріалу, політичні упередження та невміння швидко віднайти важливу інформацію і відкинути повсякденну, нецікаву інформацію);

б) кореспонденція (однією з найважливіших труднощів є те, що такі тексти написані в старомодному комерційному стилі, важкому для розуміння);

в) журнали (велика кількість інформації та відсутність навички швидкого перегляду тексту з метою швидко зрозуміти основні ідеї);

г) звіти (багато інформації та базового матеріалу, читання якого має передувати читанню звіту);

д) законодавчі матеріали (такі матеріали, як правило, написані архаїчною мовою, що є важкою для розуміння);

е) рукописні матеріали (основна проблема – нечіткість почерку автора);

є) електронна пошта та телетекст (труднощі при читанні тексту з екрану комп'ютера, який весь час мерехтить);

ж) наукові папери (більшість з них, за словами Г. Вейнрайта, бідно побудовані і погано написані; автору часто не вдається розрізнити факти від суджень);

з) інструкції з експлуатації (написані технічною мовою, часто детальні та великі за обсягом);

и) контракти та фінансові папери (містять багато визначень, термінів та чисел, що уповільнює процес розуміння таких текстів);

і) читання на дозвіллі, що виявляється в читанні художньої та нехудожньої літератури (такі матеріали мають бути цікавими для читання, якщо читач сам їх обирає, проте, як зазначає Г. Вейнрайт, власне оцінювання матеріалу негативно впливає на швидкість читання).

Окрім вищезазначених проблем, автор виділяє такі, що не пов'язані з читанням конкретного типу тексту. Сюди входять:

1) недостатній запас слів, що уповільнює процес читання та розуміння тексту;

2) відсутність релаксації (читання тексту іноді може супроводжуватися напруженням та знервованістю; щоб зняти напруження, автор радить виконувати вправи з фізичної релаксації);

3) очікування (інколи під час читання дуже важко очікувати, що буде далі. Ця проблема виникає через те, що необхідністю швидкого перегляду матеріалу перед його прочитанням знехтували);

4) концентрація (читачеві важко сконцентруватися на читанні, він постійно відволікається своїми власними проблемами);

5) затримка (зрілий читач здатний утримувати інформацію протягом тривалого часу);

6) мета (якщо мету читання важко визначити, процес читання та розуміння тексту уповільнюється);

7) мотивація (необхідна для того, щоб читати з більшою цікавістю та задоволенням. Вмотивоване читання є значно швидшим за невмотивоване).

Існуючі труднощі відрізняють зрілого, кваліфікованого читача від читача, в якого навички читання не вдосконалені. Деякі методисти розподіляють труднощі в читанні на три типи: механічні, психологічні та освітні.

Механічні труднощі включають у себе:

1) регресію (на відміну від швидкого читача, повільний читач регресує, тобто часто повертається до попередньої інформації в тексті. Багато хто вважає, що регрес у читанні неминучий, оскільки з першого разу зміст тексту неможливо зрозуміти. Проте, це твердження є помилковим);

2) проговорювання та внутрішнє мовлення (рухи губ, язика та інших органів мовлення при читанні. Ця звичка формується ще в дитинстві, коли вчать читати. Спочатку дитина промовляє слова по літерах, потім по складах і, нарешті, читає вголос все слово. В результаті між зоровим образом слова та його вимовою встановлюється міцний рефлекторний зв'язок, але формується звичка промовляти текст спочатку вголос, пізніше пошепки, а потім вже про себе);

3) швидкість сприйняття чи фіксацію часу (ще одна особливість, яка відрізняє швидкого читача від повільного. У швидкого читача вона вища, а у повільного відповідно нижча);

4) рух очей (зрілий читач, на відміну від незрілого, одним поглядом охоплює групи слів, а не окремі слова);

5) ритм (повільному читачу бракує ритму в читанні; швидкий читач має ритмічні та впевнені рухи очей);

6) відсутність гнучкої швидкості (повільний читач читає будь-які тексти повільно, а швидкий читач швидко охоплює очима весь текст перед тим як його читати, щоб прочитати його значно швидше).

Психологічні труднощі полягають у тому, що незрілий читач читає тексти з більшою напруженістю, і при цьому у нього не досить розвинені вміння припущення, сконцентрованості, затримки інформації та формулювання мети читання).

Освітні труднощі характеризують недостатній обсяг словникового запасу читачів, їх базових знань та вмінь читати критично.

Джон Ланган у своїй книзі "Ten Steps to Improving College Reading Skills" вводить таку послідовність із десяти умінь читання, що вважаються обов'язковими для основного розуміння тексту [3]. Перші шість умінь стосуються в основному словесного рівня розуміння:

- 1) вживання слів у контексті;
- 2) розуміння основної ідеї;
- 3) запам'ятовування деталей;
- 4) розуміння ключового моменту в тексті;
- 5) розуміння зв'язків у тексті, що потребує додаткового часу;
- 6) розуміння зв'язків, що включають у себе приклади, порівняння чи протиставлення, причину чи результат.

Уміння, що залишилися, стосуються критичних рівнів розуміння:

- 1) уміння розрізняти факти від думок;
- 2) уміння робити припущення;
- 3) розуміння мети та стилю даного тексту;
- 4) оцінювання аргументів.

На нашу думку, велику роль в оволодінні учнями навичками швидкісного читання іншомовних текстів відіграє вчитель. Його завдання полягає в тому, щоб допомогти учням змінити їх звички, навчаючи їх уже згаданим умінням у читанні. Найбільш ефективним для цього є читання під керівництвом учителя або скероване читання. Термін "читання під керівництвом" означає розраховане в часі читання в класі під керівництвом вчителя. За допомогою такого читання не тільки учні вчаться читати по різному, з різною швидкістю, з різними цілями, але й учитель може спостерігати, як учні читають, давати підказки, як виправити такі помилки при читанні, як, наприклад, субвокалізація. Окрім того, при скерованому читанні вчитель має можливість навчати різних ефективних умінь. Нижче приведені деякі уміння в читанні, які можуть бути використані в скерованому читанні [4]:

1) словесна атака (уміння, що заключаються в тому, щоб здогадатися про значення незнайомого слова без використання словника; існують такі підвиди словесної атаки: а) вживання підказок з контексту; б) використання структурної інформації – аналіз основ та афіксів невідомих слів допомагає учням самостійно здогадуватися про значення цих слів. З самого початку вчитель має привчити учнів здогадуватися про значення слів самостійно і використовувати словники лише в крайніх випадках);

2) читання смисловими блоками (кількість слів, яку учень може охопити одним поглядом визначає швидкість читання, тому учні мають навчитися читати смисловими блоками замість того, щоб читати окремі слова);

3) вибіркоче читання (уміння, що полягає в тому, щоб віднайти саме ту інформацію, яка цікавить читача; найкращий спосіб навчити цього учнів полягає в тому, щоб вони знайшли в тексті конкретну інформацію, наприклад, означення чи ім'я певної дійової особи. Той, хто перший віднайде цю інформацію, повинен(на) пояснити, як йому(їй) це вдалося);

4) швидкий перегляд тексту (уміння швидко проглянути текст з метою визначення його основної ідеї. На нашу думку, такі види роботи як вибіркоче читання та швидкий перегляд тексту мають бути широко впроваджені на уроках англійської мови);

5) прогнозування (згідно з психолінгвістичними моделями читання, ефективне читання значною мірою залежить від правильного прогнозування подальших подій. Учням можна дати завдання здогадатися із заголовку тексту, про що в ньому буде йти мова);

6) впізнавання організаційних моделей (найбільш розповсюдженими організаційними моделями в підручнику, наприклад, є причина-наслідок, визначення, послідовність подій, просторові географічні, теза-приклад, опис, узагальнення, гіпотеза-очевидність. Кожна з цих моделей має відповідні логічні сполучувальні елементи, які є важливими для розуміння читання. Найкращий шлях навчити учнів впізнавати організаційні моделі – дати їм завдання прочитати різні абзаци з різними організаційними моделями і визначити їх сполучувальні елементи);

7) уміння розрізняти загальні твердження від конкретних деталей (загальні твердження містять головні ідеї, а деталі, як правило, слугують поясненнями чи прикладами до основних тверджень. Тому для розуміння тексту більш важливими є загальні твердження. Часто вони вводяться в текст за допомогою сигнальних слів *in general, above all, in conclusion* тощо. Учитель повинен навчити учнів звертати увагу на ці слова);

8) припущення та висновок (розуміння тексту включає в себе не тільки розуміння того, що написано, але й тієї інформації, що мається на увазі. Для цього треба вміти аналізувати та синтезувати. Висновок базується на дедукції того, що мається на увазі, і того, що написано. Для цього учнів треба навчити читати між рядками, робити висновки);

9) розуміння та оцінка (читач повинен не просто розуміти що він читає, але й аналізувати та синтезувати, щоб сформулювати свої власні думки та судження. Щоб дати власну оцінку, учня потрібно навчити читати критично. Сузь критичного читання полягає в тому, щоб розуміти чому і для кого автор написав той чи інший текст. Читач повинен визначити мету автора, взяти до уваги його цільову аудиторію, зуміти розрізнити його власні погляди від фактів).

Отже, поряд із проблемами в іншомовному читанні, існує також і ряд можливостей подолати ці проблеми. Повільне читання та низький рівень розуміння тексту, нажаль, є явищем широко розповсюдженим серед старшокласників та учнів в цілому. Тому питання вдосконалення швидкості читання іноземною мовою до сих пір залишається актуальним.

Література

1. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь. – К.: Ленвіт. – 2009. – С. 54.
2. Кызыкеева А. Б. Teaching reading in an EFL classroom // Вестник КАСУ. – 2006. – № 2. – С.42-48.
3. Langan J., Kar G. Ten Steps to Building College Reading Skills. Townsend Press. – 1989. – С.109.
4. Saville-Troike, Muriel. Reading and the audiolingual method. In Reading in a second language: Hypothesis, organization, and practice. – 1979. – С. 79-84.
5. Wainwright, Gordon. How to read faster and recall more: <http://www.howto.co.uk/learning/reading-techniques>.

УДК 811.112.2'373.7

ОСНОВНІ НАПРЯМИ КОНТРАСТИВНОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Ролік А.В., Зуб І.

У статті розглядаються основні напрями порівняльно-фразеологічних досліджень та аналізується лексичний аспект англійських та німецьких фразеологізмів із соматичним компонентом. Окрім того, предметом розгляду є фразотворча активність відповідних компонентів в обох мовах.

Ключові слова: контрастивна фразеологія, порівняльно-фразеологічні дослідження, фразеологічна одиниця, соматичний компонент, фразотворча активність.

В статье рассматриваются основные направления сравнительно-фразеологических исследований и анализируется лексический аспект английских и немецких фразеологизмов с соматическим компонентом. Кроме того, предметом рассмотрения есть также фразообразующая активность соответствующих компонентов в обоих языках.

Ключевые слова: контрастивная фразеология, сравнительно-фразеологические исследования, фразеологическая единица, соматический компонент, фразообразующая активность.

The article is an attempt to show the main ways of contrastive-phraseological studies and to analyze the lexical aspect of English and German phraseological units with a somatic component. Also the phrase building activity of some somatic components in both languages is analyzed.

Key words: contrastive phraseology, contrastive-phraseological studies, phraseological unit, somatic component, phrase building activity.

Сучасне лінгвістичне дослідження неможливе без зіставлення досліджуваних об'єктів, оскільки воно є обов'язковою умовою характеристики мовних явищ, установлення суттєвих формальних і змістових зв'язків між ними. Основний елемент лінгвістичного зіставлення – виявлення тотожних (інтегративних) і відмінних (диференційних) ознак порівнюваних факторів мови [1, с. 35].

Відношення тотожності і відмінності характерні не лише для явищ, які знаходяться у системному зв'язку всередині однієї мови, а й для аналогічних явищ у різних мовах. Проте мета і роль міжмовного зіставлення зовсім інші. Узагальнення системи використаних мовних засобів і набору семантичних категорій у різних мовах дозволяє дати типологічну характеристику їх побудови, тобто показати найважливіші явища всіх мов (універсали), а на їх тлі – специфічні для більшості мовних груп риси, які об'єднують мови в різні типи.

Для споріднених мов (напр., слов'янських або германських) зіставлення веде до встановлення історичної мовної спільності, яка виявляється не лише в структурній і семантичній, але і в матеріальній близькості зіставлених одиниць.

Нарешті, між одиницями зіставлених мов може існувати (в мовленні) функціональне відношення перекодування, яке встановлюється при перекладі текстів з однієї мови на іншу, а також при навчанні іноземної мови на базі іншої. Цим визначаються основні напрями прикладної розробки міжмовних зіставлень:

- теорія перекладу, яка займається встановленням регулярних закономірних функціонально-семантичних тотожностей між окремими одиницями окремих мов;
- контрастивна лінгвістика, яка прагне виявити, в першу чергу, суттєві для методики викладання іноземних мов відмінності останніх від рідної мови.

Отже, міжмовне зіставлення є основою різноманітних теоретичних і прикладних напрямів сучасних лінгвістичних досліджень: типологічного, порівняльно-історичного, трансляційного, контрастивного і лексикографічного [2, с 68]. Кожен із цих напрямів має свої особливі завдання, основний матеріал, правила та прийоми аналізу.

Порівняльна лінгвістика диференціюється за мовами, які порівнюються (дві, або більше; споріднені, віддалено споріднені, неспоріднені), за суб-системами мови (порівняльна лексикологія, граматики, фразеологія і т.д.), а також за напрямками аналізу (типологічний, контрастивний, трансляційний і т.д.).

У більшості праць із порівняльного аналізу вказуються його труднощі та окреслюються шляхи їх подолання [3, с 59]. Таким чином, можна виділити деякі принципи міжмовного порівняльного аналізу, які застосовують до будь-яких пар (груп) мов та на будь-яких рівнях порівняння:

1) первинність внутрішньомовного опису щодо міжмовного вивчення окремих мов повинна передувати їх порівнянню як у цілому, так і на кожному окремому етапі;

2) перевага спільних рис над відмінними у дослідженні: порівняльний аналіз базується на об'єктивній схожості між порівнюваними одиницями; відповідно встановлення спільного повинно передувати встановленню відмінностей;

3) можливість порівнювати внутрішньомовні описи: вивчення окремих мов повинно послуговуватись єдиною теорією, тими самими методами і за допомогою єдиного понятійного апарату;

4) однібічне чи двобічне зіставлення: описособливостей мови А стосовно мови Б чи навпаки; або паралельний опис мов А і Б стосовно заздалегідь встановленого в цих мовах набору структурних, семантичних і функціональних явищ;

5) порівняльний аналіз може йти від мовної форми до змісту (семасіологічний підхід) чи, навпаки, від змісту до способу його вираження (ономасіологічний або концентивний підхід);

6) порівняльне дослідження може бути синхронно-порівняльним або діахронно-порівняльним;

7) джерела порівняльного аналізу і порівнювані явища можна вивчати незалежно в кожній окремій мові та в мовних творах цієї мовою або в мовних творах, які знаходяться у відношеннях перекодування (оригінал і переклад).

Слід зазначити, що порівняльне дослідження фразеологічного складу різних мов як самостійний напрям фразеологічних досліджень знаходиться на стадії становлення. У сер. 60-х рр. XX ст. Л.І. Ройзензон та Ю.Ю.Авалі-

ані запропонували конкретні напрями аналізу, які досі є актуальними та перспективними [4, с 30-70]. Їх можна узагальнити наступним чином:

1. За характером та кількістю мов, які порівнюються:

- споріднені (групи та пари): слов'янські, східнослов'янські, російська та українська, німецька та англійська мови;

- віддалено споріднені (в основному, пари), наприклад, російська і німецька, українська і німецька, російська та англійська, російська і французька мови;

- неспоріднені (пари, ряди та групи), наприклад, російська й естонська, грузинська і німецька, індоевропейські й тюркські, германські й тюркські.

2. За характером порівнюваних ФО:

- група ФО з однотипною структурою та функцією, наприклад, дієслівно-іменникові, компаративні, тавтологічні, прислів'я;

- групи ФО, які містять семантично однотипний компонент, наприклад, прикметник кольору, дієслово руху, назву-соматизм, назву-зоонізм, власне ім'я;

- групи ФО з однотипним сигніфікативним значенням, наприклад, ФО із значенням "дуже багато" і "дуже мало", "багатство – бідність";

- групи ФО з однаковою лексико-граматичною організацією і спільною семантикою в різних мовах, наприклад, ФО з компонентом спільного походження, ФО – кальки, ФО – повні еквіваленти, ФО – формальні запозичення.

3. За характером порівнюваних явищ:

- граматичні якості ФО, наприклад, їх структурно – синтаксичні типи, морфологічний склад, граматична варіативність, граматична дистрибуція;

- лексичний (компонентний) склад ФО, наприклад, найбільш вживані компоненти, лексична варіативність;

- фразеологічна семантика і семантичні відношення у фразеологічній системі, наприклад, характер образності; фразеологічна синонімія, антонімія, полісемія і організація фразеологічних мікросистем (полів, груп); семантичне членування ФО;

- стилістичні характеристики і явища у фразеології, наприклад, механізми стилістичного перетворення ФО, стилістичні особливості функціонування окремих фразеологічних груп і розрядів;

- кількісні характеристики фразеології, наприклад, уживаність у мовленні, число компонентів у ФО та інші.

Отже, для сучасних досліджень із порівняльної фразеології найбільш характерними є порівняння на рівні конкретних ФО (встановлення міжмовних фразеологічних еквівалентів, синонімів, омонімів і т.п.) розрядів і груп ФО (структурно-семантичних, лексико-граматичних, семантичних і

т.д.) і фразеологічних явищ і категорій (формальні, формально-змістові й семантичні характеристики ФО).

Як відомо, фразеологізми – одиниці вторинного утворення, які відрізняються від звичайних словесних комплексів низькою регулярністю мовної (формально-змістової) організації (стійкістю, ідіоматичністю), яка ґрунтується на семантичному зсуві того чи іншого типу, що спричинює обов'язкову відтворюваність ФО та слабку передбачуваність їх плану змісту щодо плану вираження і навпаки. За своєю формальною структурою ФО – словесні комплекси (словосполучення та речення). Функціонально-семантично ФО співвідносяться зі словесними комплексами чи зі словами. Зверхслівний різнооформлений характер ФО означає, що у складі фразеологізму завжди є лексичні компоненти (які співвідносяться, як правило, із самостійними лексемами), а також формально-синтаксична схема (яка співвідноситься, як правило, з певними синтаксичними моделями змінних словесних комплексів). Крім того, ФО завжди мають функціонально-синтаксичну характеристику і відповідні морфологічні ознаки.

Із структурної другорядності фразеологічної системи впливає її важлива риса: у фразеології кожної мови більшою чи меншою мірою відбуваються всі основні особливості її інших рівнів [7, с 26]. Звідси головна особливість порівняльного фразеологічного аналізу – необхідність урахування даних первинних систем – лексичної та граматичної, а також специфіки їх прояву у фразеології, тобто ускладнений, "багатоповерховий" характер порівняння.

Так, дієслівна категорія виду представлена в українській мові та українській фразеології, але відсутня в німецькій та англійській мовах та їх фразеологіях. Порівняймо:

- **to take one's head on** – to risk losing everything which is important to you if a plan or action is not a success.

- **für etw. (A), für j-n die Hand ins Feuer legen** – ручатися головою за що-небудь, кого-небудь.

У свою чергу, в українській мові нема граматичної категорії означеності-неозначеності іменника, вираженої системою артиклів, наприклад:

- **armed to the teeth** – озброєний до зубів;

- **j-m. blutet das Herz** – у кого-небудь серце кров'ю обливається.

При порівнянні двох різних фразеологічних систем слід мати на увазі, що навіть подібні категорії, форми та засоби інших мовних рівнів звичайно мають різне значення в системі мови. Відповідно, схожість, виявлена під час безпосереднього спостереження, може при системному підході виявитися відмінністю, і навпаки [5, с. 15].

Перераховані особливості порівняльно-фразеологічного дослідження свідчать про його ускладненість, опосередкованість та багатоплановість [6, с 116]. Із цією якістю пов'язана ще одна риса – певна апроксимативність (приблизність) аналізу та його результатів. Поняття тотожності взагалі навряд чи можна застосовувати до порівнюваних фразеологічних фактів, кожен із яких посідає в системі своєї мови специфічне місце і має особливе значення, яке не повторюється у незмінному вигляді в системі іншої іноземної мови для порівнюваного факту. Практично мова йде не про абсолютну, а про відносну тотожність, яка стосується основних функціональних і семантичних характеристик ФО в цілому, а також їх конститuentів, парадигматичних та синтагматичних зв'язків.

Як було зазначено вище, специфіка порівняльного аналізу у фразеології обумовлена, перш за все, місцем фразеологічної системи в загальній системі мови – її вторинним, похідним характером стосовно двох первинних конституюючих систем – лексичної та синтаксичної. Зверхслівність (окремооформленість) ССК означає наявність у них компонентного складу, який синтаксично організовано певним чином (у словосполучення або речення). Цим пояснюється виділення у всіх ССК двох основних аспектів – лексичного і структурно-синтаксичного, які знаходяться у складних стосунках із відповідними первинними системами мови.

Із точки зору свого компонентного складу ФО будь-якої мови можна охарактеризувати, а відповідно і порівняти з ФО іншої мови за рядом кількісних та якісних показників. Ось деякі з них:

- середня кількість компонентів у ФО (об'єм фразеологічних одиниць);
- загальнокатегоріальна лексико-граматична належність компонентів (розподіл на частини мови);
- формальна співвіднесеність фразеологічних компонентів із лексемами;
- фразотворча активність компонентів;
- субкатегоріальна належність компонентів;
- словотворча характеристика компонентів;
- тематична належність компонентів у їх прямих значеннях;
- стійкість лексичного аспекту ФО;
- семантична співвіднесеність компонентів із лексемами (міра їх семантичної відокремленості).

Треба зазначити, що порівнювати можна не лише конкретні ФО, а й цілі парадигматичні об'єднання фразеологічних одиниць, в основі яких знаходиться суттєва семантична (сигніфікативно-денотативна) спільність. Міжмовне зіставлення застосовують з метою встановлення, якою мірою збігається набір основних фразеосемантичних груп, тобто найбільш типових значень, виражених у порівнюваних мовах ФО [8, с. 12].

Для порівняння основних семантичних груп німецької та англійської мов досить зручно користуватися відомим ідеографічним словником німецької мови Ф.Дорнзайфа, в якому лексичні та фразеологічні одиниці німецької мови об'єднані за логіко-тематичним принципом у 20 класів, які, у свою чергу, діляться на 910 груп [21, с. 18]. Для отримання відповідних результатів в англійській мові було використано тезаурус Роджета, в якому виділено 6 загальних класів, які розподіляються на 39 підкласів, взагалі у словнику міститься 990 груп [26, с. 40].

За кількістю фразеологічних одиниць, виділених у словниках в обох мовах, можна виділити наступні класи:

- нефразеологічні класи: Anorganische Welt, Stoffe/Matter (№3): Matter in general, Inorganic matter, Organic matter; Schrifttum, Wissenschaft/Intellect: the exercise of mind (№4), Kunst/Creative thought;

- середньофразеологічні класи: Wesen/Beziehung, Geschehnis/Existence, Relation, Change, Causation Zeit/Time; Sinnesempfindungen/Personalemotion, Interpersonal emotion; Religion. DasÜbersinnliche/Religion, Morality;

- низькофразеологічні класи: Raum, Lage, Form/Space in general, Form, Order, Größe, Venge, Zahl, Grad/Quantity, Number; Sichtbarkeit, Licht, Farbe/Schall, Temperatur, Gewicht, Aggregatzustände, Geruch, Geschmack/Matter in general, Ortsveränderung/Change, Motion, Dimensions;

- високофразеологічні класи: Wollen und Handeln/Volition: the exercise of the will; Fühlen, Affekte, Charaktereigenschaften/Emotion, General; das Denken/Intellect: the exercise of the mind (formation of ideas), Zeichen, Mitteilung, Sprache/Modes of communication, means of communicating ideas.

У цілому цей розподіл підтверджує відому думку, що фразеологізми служать для конотативного (суб'єктивного, оцінного, емоційно-експресивного) позначення предметів і понять і що їх розповсюдження і роль особливо великі там, де мова йде про предмети або речі, які викликають максимальну особистісну зацікавленість та емоційне переживання суб'єкта. Не випадково до високофразеологічних класів належать усі аспекти психічної діяльності людини та міжособистісних соціальних відношень [11, с. 63].

Отже, у сфері типових сигніфікативно-денотативних та конотативних значень між фразеологічними складами німецької та англійської мов не виявлено суттєвих відмінностей. Найбільші фразеологічні семантичні групи в обох мовах служать для позначення чи вираження екстремальних (а тому суб'єктивно значущих) фізичних, психічних і соціальних ситуацій і станів особи.

Суб'єктивно-оцінювальний елемент фразеологічного значення відображає ставлення особи до означуваного явища; він базується на певних

негативних рисах, об'єктивно можливих для даного явища, і висуває їх на перший план. Отже, можна говорити про властиву обом досліджуваним мовам семантичну асиметрію фразеологічної системи (тобто зсув у бік негативних значень [8, с. 37]), яку можна пояснити більш гострою та диференційованою емоційною та мовно-мисленневою реакцією людей саме на негативні явища, а також характерною тенденцією використовувати у стресових, різко негативних емоційних станах готові мовні форми, в тому числі ССК. Крім того, саме в цих сферах активно діє закон "тяжіння синонімів" [12, с. 59], згідно з яким явища, які відіграють важливу роль в інтересах і діяльності людей, позначаються більшою кількістю синонімів (як лексичних, так і фразеологічних).

Важливою характеристикою фразеологічного складу мови є загальний ступінь фразотворчої активності компонентів (середнє число ФО, які утворюються за участю одного повнозначного компонента).

Конкретні лексеми кожної мови різною мірою беруть участь у формуванні ФО. і хоча точні дані отримати дуже складно, оскільки дослідити вдається лише обмежену частину фразеологічного складу, але очевидно, що певна частина словника взагалі не виступає як компонент фразеологічних одиниць, тобто є пасивною у фразотворчому відношенні, наприклад, calf, ankle, thigh, forehead – в англійській мові та (m) Knöchel, (f) Hüftel, (m) Schenkel, (f) Handwurzel, (m) Kiefer, Augenbrau, Augenwimper, (f) Kehle – в німецькій. Фразотворча активність інших імен-соматизмів, які є компонентами ФО, досить різна. Тому можна говорити про високочастотні, середньочастотні та низькочастотні фразеологічні компоненти (межа між ними приймається умовно, наприклад, низькочастотні компоненти утворюють 1-5 ФО: Körper, Wange, Blut, Gurgel, Elle, Gehirn, Busen та wrist, chest, breast, lung, moustache, jaw, eyebrow, eyelash; середньочастотні 6-20 ФО: Ferse, Lunge, elbow, nail, palm, knee, throat, skin, toe, fist, thumb, body, brain, belly, stomach та високочастотні (більш ніж 20 ФО): Hand, Kopf, Auge, Herz, Ohr, Fuß, Hals, Mund, Bein, Nase, Finger, eye, head, face, finger, hand, leg, foot, bone, nose, heart [3, с. 92].

Усі високочастотні компоненти ФО мають і самостійне існування в лексичній системі мови; іншими словами, немає компонентів-некротизмів, які беруть участь у значній кількості ФО (звичайно їх не більше 2-3 ФО) [13, с. 185-186]. У своєму самостійному вживанні вони належать до високочастотної зони лексичного складу, його найдавнішої, найбільш соціально значущої частини. Як правило, це багатозначні слова, окремі переносні значення яких більшою чи меншою мірою відчутні і у фразеологічних значеннях ФО, порівняймо, наприклад: Hand, Kopf, Herz; head, eye, heart, hand та інші. Проте, безсумнівно, вирішальну роль відіграють їх головні

первинні, прямі значення [14, с. 53]. Фразеологічна система чітко демонструє подвійний антропоцентризм – походження та функціонування, тобто орієнтація на людину як у складових лексемах-компонентах у їх прямих значеннях, так і у ФО у їх фразеологічних значеннях [15, с. 193].

Як відомо, масова частка соматизмів – загальна риса більшості, якщо не всіх фразеологічних систем [17, с. 13]. Цікаво, що у всіх досліджуваних мовах на перших місцях за фразотворчою активністю знаходяться слова, які позначають руку, око та голову. Навряд чи це явище можна пояснити внутрішньолінгвістичними чинниками. Очевидно, не випадково, що названі компоненти найбільш прямо відповідають чуттєвому (око) та логічному (голова) ступеням пізнання, а також мірилу його істинності – практиці (рука). Дослідники фразеології пояснюють явище широкого функціонування назв частин тіла як організуючих центрів ФО багатьох мов дією деяких екстралінгвістичних факторів. Органи відчуттів, через які відбивається процес навколишнього світу, і ті органи, за допомогою яких здійснюються найрізноманітніші дії та процеси (первинним і універсальним органом праці є рука), відігравали виняткову роль у житті людини. Орієнтацію у просторі, свою оцінку оточення тощо людина здавна співвідносила насамперед із частинами свого тіла. У багатьох мовах світу найменування частин тіла стали назвами мір [23, с. 14-81]. Українські словники засвідчують широке входження до фразеологічних зворотів і таких слів цього тематичного ряду, як око (в межах 200), ніс (близько 40), вухо (близько 50), серце (близько 50), нога (близько 70), рука (близько 100) [24, с. 102]. Проаналізовані соматизми англійської та німецької мов ще раз підтверджують це припущення.

Узагалі принципова якісна схожість лексичного аспекту різних фразеологічних систем ґрунтується, як свідчить проаналізований матеріал, у першу чергу, на загальнолюдському соціальному та гносеологічному фундаменті [5, с. 94]. Прямі чи непрямі запозичення відіграють в цьому питанні лише другорядну роль.

Загалом можна констатувати, що між фразеологічними системами німецької та англійської мов немає принципових відмінностей. Розбіжності між ними з'являються тоді, коли в дію вступають внутрішні мовні чинники, зокрема лексичні.

Література

1.Авалиани Ю.Ю. Семантическая структура слов-компонентов и семантическая структура фразеологических единиц (на материале индоевропейских языков) // Бюллетень по фразеологии. – Самарканд, 1972. – №1.

2. Амелькина С.Г. Один из методов семного анализа фразеосочетаний. – М.: Высшая школа, 1972.
3. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – ЛГУ, 1963.
4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. – М.: Высшая школа, 1955.
5. Бархударов Л.С. Язык и перевод. – М.: Высшая школа, 1975.
6. Блох М.Я. A course in theoretical English grammar. – М.: Высшая школа, 1983.
7. Винник В.О. Назви одиниць виміру і ваги в українській мові. – К.: Наукова думка, 1966.
8. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. – Л.: Высшая школа, 1977.
9. Глазырин Р.А. Сопоставительный анализ компаративных фразеологических единиц в современных ерманских языках. – АКД – Москва, 1972.
10. Долгополов Ю.А. Сопоставительный анализ соматической фразеологии (на материале русского, английского и немецкого языков). – АКД – Казань, 1973.
11. Емирова Е.М. Некоторые актуальные вопросы современной русской фразеологии (опытсемантического анализа фразеологических единиц). – Самарканд, 1972.
12. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка – М.: Высшая школа, 1986.
13. Кунин А.В. Английская фразеология. – М.: Высшая школа, 1970.
14. Кунин А.В. Перевод образных ФЕ в англо-русском словаре: Методический сборник переводческого факультета. – М.: МГПИИЯ, 1969.
15. Левицкая Т.Р., Фитерман А.М. Теория и практика перевода с английского языка на русский. – М.: Изд-во литературы на иностр. языках, 1963.
16. Мелерович А.П. К вопросу о соотношении фразеологической и синтаксической семантики. – Самарканд 1972.
17. Милехина В.И. К типологии фразеомоделей. – АКД – Воронеж, 1974.
18. Неведомская О.М. Компаративные фразеологизмы немецкого языка в сопоставлении с русскими. – АКД–Л., 1973.
19. Приходько К.Д. Соотношение фразеологических единиц и нефразеологических словосочетаний одинакового лексико-грамматического состава (на материале современного французского языка: Автореф. канд. филол. наук. – М., 1972.
20. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М.: Высшая школа, 1980.

Лексикографічні джерела

1. Dornseiff F. Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen. – Berlin, 1959.
2. Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten. – Mannheim, 1992.
3. Duden. Die sinn und sachverwandten Wörter. – Mannheim, 1997.
4. Longman. Dictionary of English Language and Culture. – British Library, 1992.
5. Longman. Dictionary of contemporary English. – British Library, 2001.
6. Roget's Thesaurus of English words and phrases. – 1996.
7. Баранцев К.Т. Англо-український фразеологічний словник. – К.: Радянська школа, 1969.
8. Гавриш В.І. Пророченко О.П. Німецько-український фразеологічний словник. – К.: Радянська школа, 1981.

УДК 811.112.2(07)

ДЕЯКІ ШЛЯХИ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО СКЛАДУ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Ролік А.В., Сметаннік С.

У статті робиться спроба показати зміни в словниковому складі сучасної німецької мови, обумовлені соціальними факторами. Зокрема розкриваються особливості розвитку лексики німецької мови в умовах сучасної інформаційної революції, яка супроводжується процесами уніфікації та диференціації, завдяки чому досягається стабільність лексичного фонду та діалектика його оновлення і збагачення.

Ключові слова: соціальні фактори, інформаційна революція, уніфікація, диференціація, стабільність, оновлення, збагачення.

В статье предпринимается попытка показать изменения в словарном составе современного немецкого языка, обусловленные социальными факторами. В частности раскрываются особенности развития лексики немецкого языка в условиях современной информационной революции, сопровождающейся процессами унификации и дифференциации, благодаря чему достигается стабильность лексического фонда и диалектика его обновления и обогащения.

Ключевые слова: социальные факторы, информационная революция, унификация, дифференциация, стабильность, обновление, обогащение.

The article is an attempt to show changes in vocabulary of modern German which are caused by social factors. In particular the peculiarities of development of vocabulary of German in conditions of modern information revolution are reviewed. The article deals also with the processes of unification and differentiation thanks to which the stability of lexical fund and dialectics of its renovation and enrichment will be achieved.

Key words: social factors, information revolution, unification, differentiation, stability, renovation, enrichment.

Питання про природу мовних змін продовжує залишатись в центрі уваги лінгвістів. Слід зауважити, що проблема мовної еволюції розглядалась під різними кутами зору. В цілому всі різноманітні підходи можна звести до двох основних: до концепції, згідно з якою мовні зміни обумовлені зовнішніми факторами, і по-друге, до положення про те, що всі мовні зміни пов'язані виключно з внутрішніми причинами.

Як відмічає Е.Г.Туманян, в даний час ці дві полярні концепції лягли в основу єдиної теорії мовних змін [1, с. 86]. Цим, по суті, маніфестується положення про двояку залежність мови – "від середовища, в якому вона існує, з одного боку, і від її внутрішнього механізму і будови, з іншого" [2, с.198]. Разом з тим, щодо конкретних мовних факторів, дане положення не завжди дозволяє чітко диференціювати мовні зміни, що зумовлюються, зокрема, складністю виявлення соціально обумовлених лінгво-культурних феноменів на різних мовних рівнях.

Основне завдання даної статті полягає у спробі показати зміни в словниковому складі сучасної німецької мови, обумовлені соціальними факторами, на матеріалі техноцентричної лексики.

В сучасному мовознавстві приділяється велика увага соціальній обумовленості мови, яка знаходить своє відображення в семантичних процесах у системі конкретної мови, в соціальній та регіональній диференціації мови. "Що стосується соціальної природи мови, – пише В.З.Панфілов, то вона полягає не лише в тому, що мова є надбанням всього колективу, який нею говорить, і, функціонуючи як найважливіший засіб спілкування його членів, обслуговує їх суспільні потреби, але і в тому, що вона виникає як продукт і разом з тим передумова (і необхідний компонент) соціального розвитку людини в процесі її трудової діяльності [3, с. 13].

Професійні діалекти, тобто різновид соціального діалекту, який об'єднує людей однієї професії чи одного роду занять, з'явилися у німецькій мові в епоху пізнього середньовіччя (XII–XV ст.), хоча, очевидно, вони існували і раніше. Виникнення цих особливих "мов" було пов'язане з розвитком ремесел та розподілом праці. Так у XIV–XV ст. в Німеччині виникли особливі словники гірників і книгодрукарів. Багато слів та виразів

цих спеціальних "мов" перейшло в загальнонародну німецьку мову і збереглося до наших днів [4, с. 105-114].

Соціально-професійна стратифікація лексичного складу німецької мови в сучасну епоху посилюється, що певним чином впливає і на загальнолітературну лексику. В умовах масового включення носіїв німецької мови в структуру сучасного високорозвинутого виробництва, масового професійного навчання вже немає місця для тієї вузькогрупової лексики, яка була характерною для колишніх цехових умов. Вузькогрупову лексику сьогодні створюють інституційні групи (школа, клас, армійський підрозділ і т.д.) та групи за спільністю інтересів.

Як відмічають дослідники, розвиток лексики німецької мови з початку ХХ ст. характеризується стрімким зростанням обсягу літературної мови [5, с. 680].

Особливо загальний фонд літературної мови збагатився словниковими елементами природничих, технічних та суспільних фахових мов, які, в свою чергу, значно зросли внаслідок промислової революції. Цілий ряд технічних винаходів ХІХ ст. здійснив такий відчутний вплив на життя широких верств населення, що відповідні технічні терміни стали невід'ємною частиною загального лексичного фонду. В першу чергу до них належить слово *Technik*, запозичене з французької у ХУІІІ ст., з якого було потім утворене слово *Techniker* (1830). Також із французької німецькою мовою було запозичене ще у ХУІІ ст. слово *Maschine*, від якого з'явився цілий ряд новоутворень, таких як *Dampfmaschine* (1819), *Waschmaschine* (1831), *Nähmaschine* (1854), *Schreibmaschine* (1880). Штroke використання в промисловості газу та електрики викликало появу таких слів, як, наприклад, *Gasanstalt*, *-beleuchtung*, *-kocher*, *-lampe*, *-laterne*, *-licht*, *-uhr*. Розвиток автомобілебудування мав наслідком утворення таких слів, як *Benzinmotor*, *Dieselmotor*, *Verbrennungsmotor*, *Auspuff*, *Vergaser*, *Zündung*. Аналогічним чином літературна мова збагачувалась новими словами внаслідок розвитку літакобудування та засобів зв'язку.

Розглядаючи лексику сучасної німецької мови ми можемо спостерігати активні процеси її розвитку, що охоплюють окремі лексеми та групи лексем, які піддаються семантичним перетворенням, створення нових позначень, запозичення іншомовних слів та їх формальну та семантичну адаптацію в німецькій мові. Спостерігаються також формування і переформування деяких лексичних мікросистем, міграція позначень, наприклад, наукових, в інші сфери діяльності суспільства, зокрема в побутову [6; 7].

Нова лексика, нові значення вже існуючих слів концентруються довкола тих фактів, речей та ідей, які в силу тих чи інших причин опиняються в центрі суспільної уваги [8, с. 177].

Найбільш яскравою рисою сучасної культури необхідно визнати інформаційну революцію. Як зауважують дослідники, інформаційна технологія та широке використання цієї технології в промисловості, комерції та побуті породжує революцію, яка не має аналогів в історії людства. Не лише зміни, які сталися в нашому світі та нашому мисленні, перевершують всі попередні технологічні революції, але й їхні темпи [9, с. 91]. До цієї тематичної групи, окрім вузькоспеціалізованих термінів, сфера використання яких обмежена професійною діяльністю, належить велика кількість назв різного роду комп'ютерних пристроїв, які широко використовуються в побуті та на виробництві, наприклад, PC – Personalcomputer, der Chip, Software, Hardware, der Terminal, Display, Monitor, Printer, Input, Output, Feedback, Internet, World Wide Web, E-mail, online та інші.

Переважну більшість слів у цій тематичній групі складають запозичення з англійської мови, багато з яких вживається і в українській мові. Іншомовні за походженням ці слова піддаються асиміляції і використовуються для утворення нових неологізмів німецької мови – іменників, прикметників, дієслів, дієприкметників. Наприклад, Online – Anschluss, -Angebot, -Agentur, -Anteil, -Ausgabe, -Bank, -Bewerbung, -Dienst, -Jobvermittler, -Kontaktanzeige, online beraten/diskutieren/grüßen/lernen/unterrichten; inputten, computerisieren.

До соціальних наслідків інформаційної революції можна віднести і появу нових масових професій, пов'язаних з обслуговуванням EOM та їх застосуванням: Programmierer, Software-Fachmann, Analyst, DV-Methodiker та ряд інших.

Нові позначення, пов'язані з використанням EOM, з'являються в найрізноманітніших сферах людської діяльності, наприклад, der Monitoring (в медицині, охороні довкілля), die Computerrangliste "рейтинг" (спорт, реклама).

Комп'ютеризація охопила широкі верстви сучасного німецького суспільства [10, с. 98]. Одним зі свідчень високого соціального статусу "комп'ютерної" лексики може бути її використання в переносному, образному значенні, порівняємо, наприклад, слово Feed-back в значенні "зворотний зв'язок".

Метафоричне вживання слів технічного змісту типу die Panne – аварія, am laufenden Band – безперервно, постійно, die Verzahnung – зчеплення, а також дієслів einschalten – вмикати, включати, ausschalten – вимикати, наприклад eine Pause einschalten, jeden Irrtum ausschalten, auf etw. schalten – налаштовуватися на що-небудь, auf stur schalten – не дати себе переконати, можна спостерігати в різних стилях сучасної німецької мови.

Техноцентрична метафорика в цілому відстає від технічного прогресу і в переважній більшості відображає більш старий рівень техніки. Так, широкоживаною є сучасна метафорика, пов'язана з тематичною групою "електрика", наприклад, *mit jmdm. keinen Kontakt bekommen, Kontakte anlegen, haben, Kurzschlußhandlung* (вчинок, здійснений у стані афекту), *unter*

Hochspannung stehen (відбуватись у напруженій атмосфері).

Ряд метафоричних висловлювань зорієнтований на поняття побутової техніки: *er arbeitet auf Sparflamme* – він працює без вогнику; *er war der reinste Müllschlucker* – людина, яка змушена зносити (ковтати) все; *jmdn. durch den Wolf drehen* – пропустити через м'ясорубку; *bei jmdm. tickt es nicht ganz richtig* – у нього не всі вдома.

Техноцентрична метафорика є безумовно ознакою нашого часу. Значна кількість фразеологізмів та образних виразів на основі асоціацій з технічними приладами, їх роботою чи їх властивостями демонструють ту роль, яку техніка відіграє в сучасному світі і як цей світ відображається в свідомості людини.

Техноцентрична метафорика є безумовно ознакою нашого часу. Значна кількість фразеологізмів та образних виразів на основі асоціацій з технічними приладами, їх роботою чи їх властивостями демонструють ту роль, яку техніка відіграє в сучасному світі і як цей світ відображається в свідомості людини.

Вичерпний аналіз змін у лексичному складі сучасної німецької мови, обумовлених соціальними факторами, повинен опиратися на вивчення масового мовного матеріалу, що далеко перевершує обсяги цієї статті. Проте навіть аналіз окремих ділянок словника німецької мови дозволяє отримати уявлення про ті активні процеси розвитку лексики сучасної німецької мови, свідками яких ми є. Ці процеси охоплюють як окремі лексеми, так і групи лексем, які семантично трансформуються, формуються і переформовуються.

Розвиток словникового складу є закономірним і супроводжується процесами уніфікації та диференціації, завдяки яким досягається стабільність основного лексичного фонду та діалектика його оновлення та збагачення. Розвиток лексичного фонду характеризується цілим комплексом факторів. Він пов'язаний з диференціацією варіантів слова, з розвитком типів лексичних одиниць, з процесами словотворення, запозичення, соціально-територіальної диференціації. Певну роль відіграє також і взаємодія різних прошарків лексики, процеси термінологізації та детермінологізації і взаємодія розмовної та літературної мови. Розвиток словникового складу проходить нерівномірно. Нерівномірність розвитку словникового складу носить закономірний характер, що викликано значною мірою соціальною обумовленістю розвитку мови, адже саме від потреб суспільства залежить інтенсивність розвитку окремих прошарків лексики.

Особливістю нинішнього складу лексики німецької мови є стрімке збільшення кількості функціонуючих у мовленні слів і, головне, існування у

ньому великого числа актуальних позначень. Іншою рисою, яка визначає особливість нової частини лексики, є прихована інтернаціоналізація нових слів, що зближує актуальну частину словникового складу різних мов.

Література

1. Туманян Э.Г. О природе языковых изменений // Вопросы языкознания. – 1999. – № 3. – С. 86-98.
2. Серебренников Б.А., Кубрякова Е.С. Язык как исторически развивающееся явление // Общее языкознание. – М.: Наука, 1970. – 604 с.
3. Панфилов В.З. Язык как предмет языкознания. Общественная природа языка // Онтология языка как общественного явления. – М.: Наука, 1983. – 312 с.
4. Жирмунский В.М. Национальный язык и социальные диалекты. – М., Л.: Художественная литература, 1936. – 299 с.
5. Kleine Enzyklopädie Deutsche Sprache. – Leipzig, 1983. – 724 S.
6. Eggers H. Veränderungen im Wortschatz durch Wissenschaft und Technik / Deutsche Sprache der Gegenwart. – Stuttgart, 1980. – S. 72-84.
7. Oksaar E. Das heutige Deutsch – ein Spiegel sozialer Wandlungen / Deutsche Sprache der Gegenwart. – Stuttgart, 1980. – S. 84-104.
8. Розен Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
9. Розен Е.В. Немецкая лексика: история и современность. – М.: Высш. школа, 1991. – 96 с.
10. Langner H. Zum Wortschatz der Sachgruppe Internet // Muttersprache. – 2001. – № 2. – S. 97-110.

УДК 811.111'34

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКОГО РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ

Гамор С.В.

У статті розглядаються фонетичні модифікації звуків в англійському розмовному мовленні. Аналізу піддаються випадки асиміляції, еліптичності, редукції та зв'язування.

Ключові слова: розмовне мовлення, еліптичність, асиміляція, зрощення.

В статье рассматриваются фонетические модификации звуков в английской разговорной речи. Анализируются случаи ассимиляции, эллиптичности, редукции та срацивания.

Ключевые слова: разговорная речь, эллиптичность, ассимиляция, срацивание.

The article focuses on recent modifications of sounds in conversational English caused by assimilations, elision, reduction and coalescence.

Key words: conversational speech, elision, assimilation, coalescence.

В лінгвістичній літературі є багаточисельні визначення поняття "розмовне мовлення". Розмовне мовлення розглядається як усна форма спонтанного діалогічного мовлення [Галперін, 43], як одна з функціонально-стилістичних різновидностей мови [Виноградов В.В., 124] і як особлива система, яка має специфічний набір одиниць і специфічні закони їх функціонування [О'Коннор, 81].

Найбільш поширеним є поняття розмовного мовлення як усного спонтанного, невимушеного, в основному діалогічного мовлення носіїв літературної мови.

В цій статті ми будемо виходити з цього визначення, описуючи фонетичні особливості англійського спонтанного мовлення.

Саме в такому мовленні з найбільшою очевидністю виявляються характерні ознаки розмовного мовлення: асиміляції, зв'язування, зміни довготи голосних та приголосних звуків, еліптичності.

1. Асиміляція. В кожній мові діють свої закони асиміляції; тому для того, щоб засвоїти правильну вимову, необхідно вивчити ці закони, щоб не привносити в іноземну вимову звички та правила своєї рідної мови [Портнова, 79].

Ми відрізняємо історичну асиміляцію від асиміляції, що діє в мові тепер. За сферою дії асиміляція буває регресивною та прогресивною. За ступенем дії асиміляція буває повною та частковою [Васильєв, 250].

Так, впливу регресивної асиміляції піддаються комбінації шиплячих з сонантом /j/, наприклад:

/s/ or /z/ + /j/ = /ʃ/ or /ʒ/, horseshoe, his shirt, hosier

Кінцеві /t / або /d / асимілюються з наступними /p /, /k /, або /b /, /g /, наприклад:

Good boy /b:/, at peace /p:/, pet kitten /k:/.

Кінцевий носовий /n / також може змінювати місце артикуляції під впливом наступного приголосного, наприклад:

He is in pain.

They're in Korea.

It rains in May.

/m/

Be on guard!

/d/

Спостерігається стійка тенденція вживання регресивної асиміляції, що впливає на спосіб артикуляції, наприклад:

Could you give me a call?

Let me do it for you.

|m|

Особливий випадок являє собою асиміляція зрощення (coalescence), коли після кінцевих /t/, /d/, /s/, /z/ наступне слово починається на /j/, наприклад:

T + j = tS *virtue, statue*

D + j = dZ *education, would you?*

S + j = S *issue, this year*

Z + j = Z *Does your mother know?* [Паращук, 139].

2. Intrusive [r]. Мовці додають [r] навіть, коли попереднє слово не закінчується на [r], наприклад:

Put a comma/r/ in it, thaw/r/ out, the idea/r/ of it, Asia/r/ and Africa

Це характерно, також, як для англійського літературного мовлення, так і для деяких неротичних північно-американських діалектів [Паращук, 140].

3. Твердий приступ (Glottal stop /ʔ/). Цей вибух вживається як один з відтінків фонемі /t/ в кінці складу та коли попередній звук - сонант , наприклад:

What's that? [woʔs ʤʔ], [bʔn], quite wrong [kwaiʔ rʔʔ] [Паращук, 140].

4. Занепад ненаголошеного [i]. Голосний [I] все менше вживається у ненаголошених складах. З одного боку, [i] вживається в кінці слова, наприклад:

happy ['hʌpi], coffee ['kɔʔi]

З іншого боку, [q] вживається перед приголосним, зокрема в закінченнях -less,

-ness, -ily, -ity, -ate, -ed, -es, -et, ace, наприклад:

quality, capacity, deliberate, delicate, hopeless, goodness, target, budget, primarily, palace, neckless.

Ця тенденція пояснюється процесом централізації ненаголошених голосних, а саме, зміною місця артикуляції в напрямку центра ротової порожнини [Паращук, 75].

5. Еліптичність (елізія). Випадіння звуків – досить поширене явище в англійському розмовному мовленні, яке, проте, мінімально

відображається на письмі. Навіть носії мови часто не помічають, коли відбувається цей процес.

1. Деякі форми елізії типові для одного складу. наприклад:
випадіння приголосних [t] в [ntS] і [d] в [ndZ] – [lAnS], [streinZ].

Приголосний [t] випадає, коли [nt] стоїть перед [l] або між голосними – *winter, Toronto, mantle*.

Приголосні [t] або [d] часто випадають в групах трьох приголосних:
[t] *restless, listless, exactly*
[d] *windmill, kindness, hands*.

Відбувається випадіння приголосних [p], [t], [k] в групах приголосних [mps], [mpt], [nts], [Nks], [Nkt] – *Jumped, lynx* (Паращук, 142).

2. Інші форми елізії виникають на межі складів як у словах так і між словами.

Приголосні [t] [d] можуть випадати, якщо попередній склад закінчується на приголосний, а наступний склад починається на приголосний –

next thing, next question, stand clear, stand firm.

Випадіння голосного [q] можливе у випадку, коли наступний склад починається на [l] або [r] та ненаголошений голосний, що має ефект складу: *camera, adultery*.

Голосний [q] може також опускатися в першому складі слова, коли наступний склад є наголошеним і починається на приголосні [l] та [r] – *terrific, collide* [Паращук, 143].

3. В розмовному мовленні можливе явище елізії кінцевого приголосного [v] в *OF* перед словами, що починаються на приголосний, та приголосних [h] і [f] на початку займенників, наприклад:

Lots of money, waste of time, help him, tell them [Паращук, 143)].

4. Останнім часом спостерігається тенденція випадіння голосного в англійських дифтонгах, що веде до втрати другого елемента останніх перед іншим голосним, наприклад:

[ai], [au] become [a] *try again* [tra q 'gein], *how about* [ha q 'baut]

[ei] becomes [e] *stay around* [ste q 'raund]

[qu] becomes [q] *going* [gqiN] [Паращук, 143].

5. Для англійського розмовного мовлення характерна монофтонгізація дифтонгів, наприклад дифтонга /uq/. Зникає відмінність між *shore* і *sure, pore* і *poor, more* і *moor* [Савер, 224]

Як показують фонетичні дослідження останніх років, перераховані характеристики поряд з іншими, такими, як зміни в тональному рівні тексту, емпатичний наголос, нерівномірність паузації, темпоральна нерегулярність, зміни в довготі звуків складають специфіку розмовного

мовлення, що відрізняє його від інших мовленнєвих різновидностей [Портнова, 80]. Недбала артикуляція, як наслідок зменшення мовленнєвого самоконтролю, часто є причиною характерних особливостей розмовного мовлення.

Знання специфіки розмовного мовлення особливо важливі для всіх тих, хто не має можливості вивчати англійську мову в природньому мовленнєвому оточенні, так як це допомагає відтворити справжню картину живої мовленнєвої стихії.

Детальне вивчення особливостей розмовного мовлення допоможе студентам оволодіти навичками сприйняття іншомовного мовлення, а також буде сприяти формуванню у студентів лінгвістичного кругозору, який дозволить простежити тенденції мовної еволюції.

Література

1. Виноградов В. В. О теории художественной речи. – М., 1971. – 302 с.
2. Парашук В. Ю. Теоретична фонетика англійської мови: [навчальний посібник]. – Вінниця, НОВА КНИГА, 2005. – 240 с.
3. Портнова Н. И. О фонетических особенностях французской разговорной речи / Н. И. Портнова // Иностранные языки в школе. – 1982. – №2. – С.79-81.
4. Galperin I.R. Stylistics. – Moscow: Higher School, 1977. – 335 p.
5. O'Connor J.D. Phonetics. – Penguin, 1977. – 415 p.
6. Sauer, Walter. Some recent developments in Standard British English pronunciation and the teaching of EFL // Journal of the International Phonetic Association 29(1), 2004.
7. Vassilyev, V.A. English Phonetics: A theoretical course. – Moscow: Higher Publishing House, 1970. – 320 p.
8. Wells, J.C. Accents of English. – Cambridge, London, New York: Cambridge University Press, 1982. – 685p.

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.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ
ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Відповідальний редактор
ЧУВАКОВА Тетяна Григорівна

Технічний редактор – Сливко В. П.
Верстка, макетування – Борщ О. В.

Видання друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку __.11.11 р.	Формат 60x84/16.	Папір офсетний.
Гарнітура Computer Modern.	Ум. друк. арк. 11,4	Тираж 50 прим.
Замовлення №		



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.