

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

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

## Ніжин – 2010

УДК 811.111.378(075.8)

ББК 81.43.21-923

З 41

Рекомендовано Вченою радою

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Протокол № 2 від 07.10.2010 р.

### **Редакційна колегія:**

*Тезікова Світлана Володимирівна* – кандидат педагогічних наук, доцент;

*Потапенко Сергій Іванович* – доктор філологічних наук, професор  
кафедри германської філології;

*Чекаль Галина Степанівна* – кандидат педагогічних наук, професор;

*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, 2010. – 203 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.*

## ЗМІСТ

### НАУКОВІ ТРАДИЦІЇ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

5

*Шевченко С.І., Анатольєва І.А.* Лексичні вправи на заняттях з англійської мови у мовних вищих навчальних закладах

10

*Халимон І.Й., Штенура А.П.* Проблеми вступного корективного курсу

14

*Абрамович А.М., Таран О.М.* Особливості навчання синтаксичного аналізу англійського речення

23

*Грицай А.М., Колесник І.В.* Комунікативно зорієнтоване навчання іноземної мови

29

*Заєць Г.Д.* Засоби вираження функціонально-семантичної категорії парності

34

*Бойко Л.П.* Проблема виховання особистості майбутнього вчителя сьогодні

39

*Давиденко О.В.* Створення комунікативних ситуацій на заняттях з англійської мови засобами відеоматеріалів

45

**Іващенко Н. І.** Проектна діяльність на уроках англійської мови як засіб формування мотивації учнів

55

**Думенко Л.Г.** Удосконалення післядипломної освіти на базі обміну практичної та науково-дослідницької роботи та заснування творчих центрів спеціалістів іноземних мов

60

**Євтушик Л.П.** Дидактизація пісенного матеріалу на заняттях з німецької мови

70

**Козієнко Ю.В.** Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів, які вивчають англійську мову як другу спеціальність (1-й рік навчання)

76

**Копенкіна Л.О.** Особливості організації роботи з газетним матеріалом на базі французької преси

82

**Lerichowa N.** Englische Entlehnungen im Deutschen

91

**Майстренко О.М.** Роль викладача у створенні соціально-психологічного клімату в студентських групах першого року навчання

99

**Romanenko T.** Historical development of the national variant of English in the USA

104

**Сальніков А.С.** Актуалізація фрейму "родина" як спосіб вказівки на цільову аудиторію в автомобільній рекламі

.....  
113

**Терещенко В.Я.** Когнітивний підхід до викладання латинської мови на білінгвальній основі

.....

118

**Тонконог Л.М.** Проблеми опанування та розширення іншомовного словникового запасу

.....

124

**Trykashna Y.I.** Intonation of English compliments in different socio-cultural situations

.....

133

**Федоренко І.С.** Формування та розвиток інтегративного мислення студентів першого курсу на заняттях з практики усного та писемного мовлення

.....

.140

**Данильченко Н.В.** Формування фонетичної компетенції на початковому етапі вивчення англійської мови

.....

147

**Черней О.І.** Формування готовності вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій

.....

155

**Богдан І.І.** Особливості навчання граматики англійської мови в початковій школі

.....

159

**Vorontsova A.** Modern English reference discourse: structure of electronic encyclopaedias

.....

167

**Dynnik A.** From modest person to absolute ruler: referring units in speeches of president Obama

.....  
174

**Козаченко А.В.** Інноваційні підходи до професійної підготовки  
майбутніх учителів в університетах США

.....

180

**Колесник А.С.** Портфоліо як засіб професійного розвитку  
вчителя: досвід США

.....

188

**Matsyk J.** Greek borrowings in magazine discourse

.....

196

## НАУКОВІ ТРАДИЦІЇ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Збірка статей, яку підготували викладачі, випускники та студенти факультету, видана після святкування його 60-річчя. Готуючись до зустрічі з тими, хто творив історію факультету на різних його етапах, ми аналізували здобутки, переглядали досягнення, обмірковували перспективи й приšli до висновку про те, що наукові дослідження викладачів, результати діяльності випускників є свідченням того, що в колективі розуміють традиції, підтримують інновації, цінують співпрацю, прогнозують майбутнє.

Перша дисертація із іноземної філології на тему "Грецький елемент у лексиці англійської мови" була підготовлена та захищена Лесею Борисівною Шахрай у 1962 році. Випускниця Київського національного університету, людина з ґрунтовною теоретичною підготовкою, енциклопедичними знаннями, високим рівнем іншомовних комунікативних умінь та відданістю улюбленій справі, стала автором багатьох статей підготовлених нею для вітчизняних та зарубіжних фахових журналів. Посібник з історії англійської мови "The ABC of English Historical Grammar", виданий нею у видавництві "Радянська школа" у 1971 році й досі є найбільш повною та ґрунтовною навчальною книгою з названої дисципліни для студентів факультетів іноземних мов.

Сьогодні філологічний напрям досліджень гідно продовжує її учень, доктор філологічних наук, Потапенко С.І., який досліджує лінгвокогнітивний та мотиваційний аспекти сучасного англійського медіа-дискурсу, є наставником молодих викладачів, розробником дискурсивної технології навчання практичної граматики. Результати наукових досліджень у даному напрямі представлені ним на міжнародних конференціях (Росія (1991, 1998–2001, 2004, 2006), Білорусь (1998, 2002, 2004, 2006), Польща (2003, 2006, 2007), Франція (2008)). Навчальним посібникам, підготовленим ним, "Сучасний англійський синтаксис: теорія і практика" (2000, у співавторстві), "Англійський артикль та імена-орієнтатори" (2003), "Історія англійської мови" (2010) надано гриф Міністерства освіти і науки України.

Філологічний напрям – це й перекладацькі традиції факультету, започатковані Жомніром О.В., який досліджував питання поетики і стилю Т.Г.Шевченка в перекладах англійською мовою. Результати цих досліджень представлені у журналах "Мовознавство" (1969), "Вітчизна" (1967, 1968), "Дніпро" (1968), "Всесвіт" (1968), "Жовтень" (1969).

Пізніше були переклади В.Шекспіра, Е.Дікенсона, А.Важлка та інших. Студенти 70–80-х рр. пам'ятають велику стіннівку "Translator", яка виходила за редакцією Жомніра О.В. та містила переклади англомовної літератури зроблені студентами, викладачами, співробітниками факультету. Ї сьогодні друковані матеріали 21 випусків цього видання зберігаються у навчально-методичному кабінеті факультету.

До перекладацької традиції факультету поправу відносимо роботи Роліка А.В., Харитонова І.К., які присвячені як теорії так і практиці. Сподіваємося також й на перспективу відкриття перекладацького відділення на факультеті, що дозволить урізноманітнити програми підготовки фахівців та сприятиме подальшому розвитку факультету.

Філологічний напрям – це й праці Р.Г.Зяцьковскої, І.М.Гетьмана, Р.Л.Гуревича, В.П.Скнаря, Л.Г.Кобзар, Л.Б.Карпусь, Л.В.Завальнюк, З.О.Ігіної, Н.О.Колесникової, М.І.Блажко, І.І.Волощук, С.П.Сборик, О.В.Бартиш, С.В.Гамор та інших. Навчальним посібникам з теоретичної граматики І.К.Харитонова надано гриф Міністерства освіти і науки України та рекомендовано для використання на денних та заочних відділеннях факультетів іноземних мов. В аспірантурах провідних навчальних закладах України навчаються наші випускники, викладачі факультету. Тривала співпраця із докторами філологічних наук, професорами А.Е.Левіцьким, Л.І.Прокоповою, М.П.Дворжецькою, підготовка дослідників з іноземної філології у магістерській програмі, відкриття аспірантури зі спеціальності "германські мови", розширення міжнародних зв'язків, належна підтримка з боку ректорату дають підстави прогнозувати подальший розвиток даного напрямку, розробку нових проблем, створення сучасних підручників та посібників.

Методичний напрям досліджень, який пов'язано з іменами Близнюка Олександра Ісааковича, Верби Георгія Васильовича, Антонока Григорія Федоровича, продовжений та теоретично підкріплений працями Л.С.Панової, Н.М.Жилко отримав подальший розвиток у публікаціях О.М.Таран, Т.Г.Чувакової, С.П.Литвиненко, І.Ф.Андрійко, І.В.Колесник, А.М.Грицай, Т.М.Тимченко та ін. У 2010 році у видавничому центрі "Академія" видано підручник "Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах", який підготовлено авторським колективом факультету іноземних мов й у якому представлено сучасні підходи до організації навчального процесу у школі та рекомендовано Міністерством освіти та науки України до використання у навчальному процесі у ВНЗ. Заслужують також на увагу таблиці та навчальні



посібники з країнознавства англomовних країн Жилко Н.М., Близнюка О.І. А "Вправи з граматики англійської мови" (Жилко Н.М., Панова Л.С.), посібник який також рекомендовано Міністерством освіти та науки України і активно використовується вчителями та учнями, викладачами та студентами, перевидано 5 разів і з кожним наступним виданням автори модернізують підходи, доповнюють матеріал, удосконалюють вправи.

Серед праць, які підготовлені нашими викладачами для загально-освітньої школи, є методичні рекомендації, таблиці, діафільми, платівки, картки, робочі зошити, мультимедійні курси, посібники, підручники. Авторським колективом у складі доцента Палія О.А. та викладача Сидоренко М.М. підготовлено підручники з німецької мови для 5–9-х класів, які на конкурсній основі рекомендовані Міністерством освіти до використання у навчанні німецької мови як другої. Концепція вивчення у школі двох і більше іноземних мов є новою для України і тому приємно відзначати нашу участь у її реалізації.

Окремо варто сказати про дослідження проблем застосування технічних засобів навчання іноземних мов, ініціатором яких по праву вважаємо Близнюк О.І. У 60-ті роки за його участі на факультеті було підготовлено таблиці з граматики англійської мови, малюнки для розвитку мовлення, лабораторні роботи для тренування фонетики, граматики, лексики. Результати наукового доробку викладачів факультету обговорювалися на республіканських заходах, які проводилися в Ніжині, а саме: республіканський семінар завідувачів кафедрами іноземних мов педагогічних інститутів (1961), республіканський семінар методистів обласних інститутів удосконалення вчителів (1963). Залежно від етапу розвитку суспільства та освіти змінювалися і підходи: від таблиць й малюнків до комп'ютерних класів та мультимедійних програм, що є предметом дослідження професора Чекаль Г.С., доцентів Жилко Н.М., Палія О.А., Шевченко С.І., Москалець О.О., викладача Плотнікова Є.О. та ін. Студенти 60-х пам'ятають фонетичну лабораторію, 70-х – лінгафонний кабінет, 80-х – відеоклас, 90-х – комп'ютерний клас.

З початку 2000-х у лабораторії комп'ютерних технологій навчання іноземних мов, яку очолює професор Чекаль Г.С., викладачі та студенти відпрацьовують моделі, методи і прийоми, досліджують умови використання комп'ютерної техніки, інформаційних та комунікаційних технологій, підходи до формування та розвитку інформаційної

компетенції вчителів. Перспективним напрямом, до якого ми вже залучилися, є впровадження дистанційної форми організації навчання на факультеті. Цьому сприяли й наша участь у спільному з університетом штату Айова (США) проєкті "Реформа та оновлення педагогічної освіти", співпраця з Центром педагогічної майстерності цього університету та нашою випускницею Лесею Хассал, професором національного університету м.Сан-Дієго (США) П.І.Сердюковим.

Підтвердженням розвитку методичної традиції факультету є захист кандидатських дисертацій О.А.Палія, С.І.Шевченко, І.Й.Халімон, О.О.Москалець, який став можливим завдяки співпраці із Київським лінгвістичним національним університетом та лабораторією навчання іноземних мов Інституту педагогіки АПН України.

Новим підрозділом факультету з 2008 року стала кафедра іноземних мов, яка здійснює підготовку студентів з іноземної мови на всіх факультетах університету. Завдяки науковим дослідженням М.П.Долматової, С.В.Кривець, І.О.Зель виконується розробка проблем навчання іноземної мови як елементу освіти дорослих.

Досвід міжнародної співпраці, розширення зв'язків із зарубіжними партнерами дозволили виконати дослідження із порівняння підходів до підготовки вчителя у різних освітніх системах, окремих елементів офіційної та неофіційної освіти країн з англійською та німецькою мовами спілкування: С.В.Тезікова, Т.Г.Чувакова, М.В.Нагач, Н.К.Удовиченко, Н.М.Карпенко, Ю.А.Кучер, С.В.Павлюк та ін. У 80-х роках перші делегації студентів із інших країн відвідали Ніжин – сьогодні ми пишаємося результатами міжнародних проєктів щодо підготовки вчителя (Фонд "Відродження", 1998), впровадження інформаційних технологій в освіту (Університет штату Айова (США) 2000–2003, 2008). Завдяки розвитку даного напрямку досліджень на факультеті іноземних мов стало можливим брати участь у міжнародних наукових зібраннях США (2002, 2003, 2009), Європи (Хельсінкі, 2010). Центр порівняльних педагогічних досліджень (керівник – Тезікова С.В.) , який створено на факультеті у 2000 році спільно з кафедрою педагогічної майстерності нашого університету, відділом порівняльної професійної педагогіки і психології Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України, є тим науковим середовищем, де відпрацьовуються методологія порівняння освітніх явищ, міжнародна термінологія, готуються презентаційні матеріали щодо освіти України для міжнародних наукових зібрань. Нашими партнерами за даним напрямом є професори, доктори педагогічних наук Л.П.Пуховська, М.П.Лещенко, Є.І.Коваленко, старший науковий співробітник В.Г.Редько.

Окремо хочеться сказати про випускників факультету, бо саме вони примножують традиції факультету та розповсюджують його досвід. Серед наших постійних наукових партнерів С.Л.Бобир, Н.В.Богушевич, І.В.Шарейко, Н.М.Гайдай, І.Шмарова (Чернігів), С.В.Гладь (Вінниця), які працюють у програмах підготовки вчителів іноземних мов. У м.Бровари, завдяки зусиллям Л.Г.Думенко, наші випускники впроваджують новітні технології навчання та демонструють високі результати на міжнародних конференціях, семінарах, на кафедрах університету. У м.Носівка таким лідером є З.Д.Пуха, в м.Ромни – Т.М.Штучка, в Ямполі – Г.М.Васильченко, в Тернополі – М.Є.Ростоцька, в Пирятині – О.М.Литвиненко, в Чернівцях – Ю.Гільчук, в Ніжині – О.В.Котлячкова та багато інших. Редактором газети "English", на сторінках якого є методичні поради, обмін досвідом, новітні підходи до навчання англійської мови, є наша випускниця Т.В.Михайленко. Співпраця з випускниками важлива й корисна, оскільки це ланцюжок між минулим та майбутнім. Говорячи однією мовою, розуміючи один одного з півслова, довіряючи один одному, знаючи та розділяючи основи професійної майстерності, ми збагачуємось самі й збагачуємо теорію та практику навчання.

Слід відзначити, що кожний із названих напрямів має свої перспективи, які ми пов'язуємо з новою генерацією викладачів та співробітників факультету. Так, професійну підготовку за напрямом "професійна педагогіка" пройшли 9 осіб, за напрямом "іноземна філологія" планують свою діяльність 5 викладачів, з методикою викладання іноземних мов пов'язують свої плани 4 особи. Середовищем, де обговорюються наші здобутки, є Міжнародна конференція "Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови", яка проводиться кожні два роки, спільні засідання кафедр, Центру порівняльних педагогічних досліджень, лабораторії комп'ютерних технологій навчання та відповідних наукових підрозділів провідних навчальних закладів та Інститутів АПН України.

Сподіваємось, що матеріали представлені у даній збірці стануть підтвердженням вищесказаного та дозволять читачеві познайомитися з науковими доробками викладачів, випускників та студентів факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

*С.В.Тезікова, доцент,  
кандидат педагогічних наук,  
декан факультету.*

## ЛЕКСИЧНІ ВПРАВИ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У МОВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Шевченко С.І., Анатольсва І.А.

*Автори статті діляться власним досвідом організації лексичних вправ на заняттях з англійської мови в мовних ВНЗ.*

*Ключові слова: лексична одиниця, лексичні вправи, лексичні навички.*

*Авторы статьи делятся личным опытом организации лексических упражнений на занятиях по английскому языку в языковых вузах.*

*Ключевые слова: лексическая единица, лексические упражнения, лексические навыки.*

*The authors of the article share their experience in the field of teaching English vocabulary in class in linguistic universities.*

*Key words: lexical unit, lexical exercises, lexical skills.*

В основі навчання лексики лежить принцип випереджаючого усного засвоєння мовленнєвих зразків через комунікативні завдання, а потім аналіз і перенесення цього матеріалу на подальшу мовленнєву практику. Згідно з комунікативним підходом до навчання новий мовний лексичний матеріал спочатку пред'являється у певному контексті, а вже потім активізується в усному і писемному мовленні за допомогою відповідних вправ і завдань. Вони мають бути комунікативно спрямованими і сприяти формуванню у студентів знань не лише про значення нової мовної одиниці, але й про її формоутворення та функції (застосування) у мовленні. На основі цих знань мають формуватися відповідні мовні навички. Такий комунікативно-когнітивний підхід до навчання мовного лексичного матеріалу сприяє його усвідомленому засвоєнню й адекватному використанню у практичній мовленнєвій діяльності.

На відміну від шкільного уроку, де вчитель подає нові лексичні одиниці (ЛЮ) у зв'язній розповіді з опорою на наочність, у мовних ВНЗ студенти здійснюють перше знайомство з новою лексикою під час читання тематичного тексту. Як правило, це автентичний текст або його уривок, який може підлягати незначній адаптації. За допомогою словника студенти встановлюють значення ЛЮ, знайомляться з її вимовою і

записують у словник. Таким чином, усвідомлення мовного явища відбувається шляхом звертання до контексту.

Для успішного засвоєння лексики студенти виконують велику кількість вправ з підручника, за яким здійснюється навчання. Але, як правило, таких вправ виявляється замало, щоб організувати вправляння у вживанні ЛО не лише вдома, а й на занятті. **Метою** цієї публікації є розгляд вправ, спрямованих на формування репродуктивних лексичних навичок студентів на аудиторних заняттях у мовних ВНЗ.

Під час ознайомлення з ЛО студенти навряд чи звертають належну увагу на вимову. А саме від правильної вимови залежатиме й успіх сприйняття. Тому викладач повинен забезпечити на занятті багаторазову вимову тих ЛО, що підлягають вивченню. Це допоможе створити у студентів мовно-моторний образ мовного знаку. Від кількості повторювань залежатиме стійкість його утримування в пам'яті. Отже, на кожному занятті перед виконанням будь-яких лексичних вправ викладач повинен дати студентам можливість проговорити всі ЛО вголос. Це завдання виконується в індивідуальному синхронному режимі. Викладач у цей час намагається слідкувати за вимовою студентів та коригувати її. Після цього студентів можна об'єднати у пари для того, щоб вони перевірили один одного на знання вимови та перекладу нових ЛО. Вони по черзі ставлять один одному запитання: "What's the English for ...?" і відповідають на нього.

Але цього ще недостатньо для оволодіння новою лексикою. Оскільки мовлення завжди ситуативне, й існує органічний зв'язок між практичною ціллю, думкою, яку треба висловити, та мовними засобами для втілення цієї думки у сформованих мовленнєвих механізмах, то стає зрозумілим, що під час навчання іноземної мови необхідно закладати в пам'ять студентів не ізольовані слова, а весь зв'язок між певним типом практичної цілі, мовленнєвого задуму та тими лексичними засобами, які такі цілі та задуми "обслуговують" [1, с. 34]. Отже, оволодіння формою слова та його змістом здійснюється в цілеспрямованій навчальній діяльності, коли учні багаторазово вимовляють слова вголос у *різноманітних ситуаціях*. У процесі такої діяльності повинні формуватися лексичні навички.

На початку студенти повинні засвоїти контекст, у якому вживаються нові ЛО в тематичному тексті. Це завдання вони виконують вдома, а на занятті викладач здійснює контроль. Спочатку студенти пригадують контекст у парах. Потім група ділиться на дві команди. Кожна команда обирає ті ЛО, засвоєння яких може викликати певні

труднощі. Далі команди стають у дві шеренги. Члени команд по черзі пропонують один одному спочатку перекласти ЛО, а потім вжити її у контексті. За кожну правильну відповідь команда одержує 1 очко. Таким чином кожен студент може принести своїй команді 2 очка. Якщо ж він має певні труднощі, то може запросити допомогу своєї команди, але втратить при цьому певні бали. Дух змагання завжди стимулює діяльність як школярів, так і студентів. По закінченні гри підводяться підсумки й оголошуються переможці.

Наступним кроком буде навчитися самостійно вживати ЛО в своєму мовленні. Для цього студенти вдома продумують, у яких ситуаціях можна вжити ту чи іншу ЛО. На занятті викладач поєднує студентів у групи по 3. Один студент пропонує двом іншим вжити ЛО у мікродіалозі, який складався б з репліки-стимулу та репліки-реакції на неї. Таким чином, студенти на етапі тренування у вживанні ЛО вчать реплікування, важливої складової діалогу. Після виконання такої роботи у парах викладач викликає по два студенти з різних пар, а група пропонує їм вжити у мікродіалогах різні ЛО. Проте не всі зможуть впоратися з таким завданням. Оскільки ця вправа виконується експромтом, це завжди є непередбачене мовлення. І якщо студент не володіє іншомовним матеріалом або комунікативними вміннями на належному рівні, можливі тривалі паузи. Тому розпочинати рекомендуємо з сильніших студентів, або поєднувати у пари студентів із різним рівнем володіння мовою. Такі вправи можна тренувати на кожному занятті. Адже змінюється склад малих груп, змінюються ролі і ситуації спілкування. Можна запропонувати декілька способів контролю самостійного вживання ЛО студентами у мікродіалогах. Після роботи в малих групах можна організувати змагання між двома командами. Члени команди по черзі задають ЛО і називають двох студентів, які повинні побудувати мікродіалог. Подібне завдання можна виконати у режимі натовпу. Викладач пропонує ЛО, студенти об'єднуються у пари і вживають її у своєму контексті. Робота виконується у синхронному режимі. Потім викладач викликає 1–2 пари для контролю.

На подальших заняттях викладач може організувати індивідуальний контроль вживання ЛО у власних висловлюваннях. Він пропонує так званий Stimulus – Response Test (S – R Test). Викладач називає слово рідною мовою, а студенти записують його переклад. Потім він промовляє стимулюючу репліку, а студенти записують репліку-реакцію, в якій вживають задану ЛО.

На старших курсах студенти вчаться пояснювати значення ЛО та виразів з ними. Це підказує ще один спосіб оволодіння лексикою. Один або два студенти виступають у ролі вчителів і повідомляють групі про всі значення певної ЛО та наводять свої приклади. Студенти підкріплюють пояснення "вчителів" своїми прикладами. У кінці розповіді студенти просять "вчителів" допомогти їм перекласти речення, в яких вживається нова ЛО (Will you help me to translate the sentence?) Або запитують чи правильно вони вживають ЛО у своїх реченнях. Студенти можуть пропонувати як правильні речення, так і з помилками (Is it correct to say ...?). Як різновид цієї вправи можна виконати таку. Студенти пропонують "вчителів" приклади з новою ЛО, а "вчитель" встановлює її значення.

Студенти старших курсів повинні вчитися пояснювати значення ЛО іноземною мовою. Особливо корисними будуть такі вправи для майбутніх учителів. У грі "Password" обираються дві команди. Студенти по черзі отримують картки з ЛО, пояснюють або за допомогою пантоміми показують слово, а інша команда повинна відгадати його. Якщо відповідь правильна, студент записує це слово на дошці. На заключному етапі викладач або хтось із студентів вимовляє всі слова чітко декілька разів і студенти повторюють їх.

Пропонуємо ще один варіант цієї вправи. Викладач заздалегідь готує тлумачення певних ЛО. Деякі з них правильні, а деякі хибні. Завдання студентів – погодитися з правильними тлумаченнями і виправити неправильні. Таку гру можуть підготувати і студенти.

Наведені вище вправи можна виконувати поряд із вправами підручника (на перефразування, доповнення, переклад тощо). Крім того, можна проводити різноманітні лексичні ігри. Наприклад гру "Клубок", мета якої – активізація лексики з певної теми. Вчитель починає розмову з будь-якої теми, наприклад, "Going on a hike": Tomorrow we are going hiking. We are going to take a tent with us. Один студент повторює це речення і додає своє: Besides I'm going to pack a rucksack. Наступний студент повторює ці два речення і додає своє. Студент, який не зміг відтворити всіх попередніх речень або сказати своє речення, вибуває із гри.

Дуже цікавим завданням для студентів є "Інтерв'ю". Студенти заздалегідь складають запитання з активною лексикою. Викликається один студент і відповідає на запитання своїх одногрупників. Гра завершується груповою бесідою, в якій студенти розповідають, які запитання були найцікавіші або найскладніші, що вони дізналися від тих, кого

вони інтерв'ювали, хто був найбільш активним. Як різновид цього завдання такі запитання може написати на картках викладач, а студенти по черзі витягують картки, відповідають на запитання і адресують його іншим студентам.

Цікавою є гра у "Схованки". Студенти в парах складають діалоги, в яких вживають певну активну ЛО. Завдання решти – відшукати приховане слово.

У всіх запропонованих вправах роль викладача зводиться до керування активною і самостійною діяльністю студентів. Його дії обов'язково спрямовані на формування в студентів різноманітних навчальних умінь – умінь самостійної пізнавальної діяльності. Змінюється якість навчальних дій – дії студентів стають більш активними, творчими й самостійними. Така організація виконання лексичних вправ не суперечить навчанню, спрямованому на студента ("student-centered learning").

Оволодіння лексикою та мовою взагалі буде ефективним лише в тому випадку, якщо у студентів будуть яскраво виражені пізнавальні інтереси, що звичайно виявляються в загальному позитивному відношенні до навчання.

### Література

Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі : [навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов] / Л. С. Панова. – [2-ге вид., переробл. та доповн.]. – Ніжин : НДПУ, 2003. – 149 с.

УДК 371.3:81.342

## ПРОБЛЕМИ ВСТУПНОГО КОРЕКТИВНОГО КУРСУ

Халимон І.Й., Штепура А.П.

*У статті розглянуто проблему формування фонологічної компетенції під час вивчення вступного корективного курсу студентами, які опановують англійську мову як другу спеціальність. Виділено основні труднощі, які виникають у процесі навчання фонетичного матеріалу.*

*Ключові слова: англійська мова як друга спеціальність, фонологічна компетенція, вступний корективний курс.*



*В статье рассматривается проблема формирования фонологической компетенции во вступительном коррективном курсе у студентов, которые овладевают английским языком как второй специальностью. Выделены основные трудности, возникающие в процессе обучения фонетическому материалу.*

*Ключевые слова: английский язык как вторая специальность, фонологическая компетенция, вступительный коррективный курс.*

*The article deals with the problem of formation of phonological competence in the introductory remedial course for students who study English as the second speciality. The main difficulties arising in the process of teaching the phonetic material are pointed out.*

*Key words: English as the second speciality, phonological competence, introductory remedial course.*

**Постановка проблеми.** Основною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції, що означає оволодіння всіма її компонентами, а саме: мовною, мовленнєвою та соціокультурною компетенціями. Мовна компетенція також інтегративна і включає лексичну, граматичну, фонологічну та орфографічну компетенції. Фонологічна компетенція – це здатність сприймати і відтворювати звукові одиниці мови у певному контексті з використанням відповідного наголосу, ритму та інтонації. Вона містить знання та навички перцепції та продукції:

- звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації у певному контексті (алофонів);
- фонетичних ознак розрізнення фонем (дистинктивних ознак, наприклад, сонорності, назальності, закритості, лабіальності);
- фонетичного складу слів (складоподілу, фонетичних відрізків, словесного наголосу і тону);
- фонетики речення (наголос, ритм, інтонація);
- фонетичної редукції, асиміляції, елізії **З**, с. 116<sup>8</sup>

Формування фонологічної компетенції розпочинається з першого дня навчання іноземної мови на початковому ступені навчання і триває на середньому і старшому ступенях навчання у школі. Метою навчання фонетичного матеріалу у середніх навчальних закладах є формування слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок на апроксимованому рівні **З**, с. 107<sup>8</sup> Досягнення цієї мети не забезпечує формування у випускників школи фонологічної компетенції на рівні, достатньому для

подальшого навчання за спеціальністю "вчитель іноземної мови". Це зумовлює доцільність і необхідність проведення вступного корективного курсу на початковому етапі навчання іноземної мови як фаху.

Для визначення характеру такого курсу серйозне значення має рівень знань випускників середніх навчальних закладів. Як свідчить практика, він часто не відповідає програмним вимогам. Особливо актуальною ця проблема є в умовах навчання англійської мови як другої спеціальності (першою спеціальністю є "українська мова та література", "російська мова та література" тощо). Підготовка майбутнього вчителя з другої спеціальності "іноземна мова" має певні особливості у порівнянні з однопрофільною. Насамперед, навчальним планом передбачено меншу кількість годин, відведених на вивчення іноземної мови, та скорочений перелік навчальних дисциплін з другого фаху. Негативно впливають на навчальний процес переважаність студентів предметами першої спеціальності, несформованість професійної мотиваційної сфери і недостатній початковий рівень володіння мовою. Зокрема, як свідчить практика, багатьом студентам, які вивчають англійську мову як другу спеціальність, притаманні нерозвиненість фонематичного слуху, відсутність адекватних вимовних навичок, недостатня сформованість акустико-артикуляційних образів, що відволікає увагу студента на мовну форму повідомлення, у результаті чого не розпізнаються значення слів і синтагм як одиниць сприймання.

Отже, під час вивчення вступного корективного курсу постає проблема формування фонологічної компетенції у зазначеній категорії студентів.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблему формування фонологічної компетенції у тих, хто вивчає іноземну мову, досліджували В.А.Васильєв, І.А.Лукницький, Т.А.Передерій, Л.С.Панова та ін. Особливості її формування у студентів мовних ВНЗ, у тому числі у вступному корективному курсі, були предметом дослідження Л.А.Гарашук, Ю.В.Головач, В.Гутник, А.Е.Левицького. У той же час проблеми формування фонологічної компетенції у студентів, які вивчають англійську мову як другу спеціальність, а зокрема труднощі, що виникають під час вступного корективного курсу, залишилися поза увагою науковців.

Зважаючи на це, **метою** статті є виділення основних труднощів, що виникають у процесі формування фонологічної компетенції під час вивчення вступного корективного курсу студентами 1-го курсу, які опановують англійську мову як другу спеціальність.

**Виклад основного матеріалу.** Головна мета вступного корективного курсу полягає у коригуванні та автоматизації іншомовних фонетичних навичок студентів. Наявні у студентів знання, навички і вміння можна і потрібно використати, систематизувати, узагальнити, заповнюючи чисельні прогалини. При цьому вправи повинні скеровуватись на те, щоб зруйнувати старий (неправильний) і створити новий динамічний стереотип відповідних положень і рухів органів мовлення.

Оскільки на вступний корективний курс виділяється дуже мало часу (60 навчальних годин), то не існує можливості достатньо детально розглянути всі фонетичні явища. Зважаючи на це, основна увага приділяється відпрацюванню вимови окремих звуків, засвоєнню явищ асиміляції та редукції звуків у мовленні, ритміки, різних видів наголосу (словесного, фразового, логічного), правил правопису та читання, основних тонів і їх комунікативної функції. При цьому у студентів виникає низка труднощів, що призводять до виникнення помилок у фонетичному оформленні їхніх висловлювань.

Майбутній спеціаліст з іноземної мови повинен не тільки сам добре володіти нормами вимови, але й уміти виявляти, аналізувати і виправляти вимовні помилки учнів. З огляду на те, що вивчення курсу практичної фонетики майбутніми вчителями, які оволодівають англійською мовою як другою спеціальністю, навчальним планом не передбачається, вступний корективний курс є дуже відповідальним періодом з точки зору формування фонологічної компетенції цієї категорії студентів.

Навчання будь-якої мови починається із навчання вимови її звуків. Запобігання та виправлення помилок артикуляції звуків спирається на аналіз їх походження. Більшість помилок є спільними для україномовних студентів, які вивчають англійську мову, хоча і на початковому етапі, і в подальшому навчанні з'являється велика кількість індивідуальних помилок, притаманних окремим особам і всій групі в цілому. Помилки, що виникають під впливом рідної мови і які характерні для всіх носіїв української мови, називають усталеними. На усуненні та попередженні саме таких помилок зосереджуємо увагу у вступному корективному курсі.

Складність засвоєння правильної вимови і співвідношення пояснення та імітації визначається ступенем подібності фонем іноземної мови до звуків рідної мови. Зважаючи на це, навчаючи вимови звуків англійської мови, поділяємо їх на три групи.

Перша група – це фонем, максимально наближені до фонем української мови: [p, m, s, z, g, f, v, t, d, n, l, S, Z, tS, dZ]. Хоча формування навичок їх вимови не викликає особливих труднощів, все ж слід враховувати інтерференцію рідної мови. Навчаючи вимови фонем цієї групи, подаємо лише короткі інструкції, що потрібно зробити, щоб від звуку рідної мови перейти до іншомовного звуку. Відмічено, що студенти часто просто підмінюють звуки чужої мови звуками рідної, наприклад, вимовляють альвеолярні англійські приголосні [s, z, t, d, n, l] як відповідні зубні в рідній. Щоб попередити це явище, наголошуємо на суттєвих особливостях вимови іншомовних звуків (наприклад, положенні язика). Звертаємо увагу на те, що звуки [p, t, k] вимовляються з аспірацією, а артикуючи звуки [f, v] потрібно піднести до верхніх зубів зовнішню поверхню нижньої губи (а не внутрішню, як у рідній мові) *З*, с. 93<sup>8</sup>

До другої групи відносяться фонем, які хоча й схожі з фонемами рідної мови, але мають і суттєві відмінності: [e, i, i:, e:, u:, U, ʊ]. Робота над вимовою фонем цієї групи потребує більше часу й уваги до особливостей артикуляції звуків. Так, звертаємо увагу студентів на те, що при артикуляції звуків [e:, Q, u:, U] не слід дуже округлювати губи. Підкреслюємо також, що, на відміну від української мови, в якій відсутня різниця між довгими та короткими голосними, довгота вимови голосної англійської фонемі має фонематичну значущість, наприклад: sit [s*ɪ*] – seat [si:t], pot [pQt] – port [p*ɔ*t], ship [S*ʃ*] – sheep [Si:p]. Цей аспект потребує особливої уваги.

Ще однією особливістю є те, що в англійській мові, на відміну від української, крім монофтонгів існують також дифтонги, що складаються з двох елементів, які вимовляються в межах одного складу: [e*ɪ*], [e*ɪ*], [a*ɪ*], [aU] та ін. Працюючи над їх вимовою, слідкуємо, щоб студенти не наголошували обидва елементи, чіткіше промовляли перший, ядерний елемент.

Третя група – це фонем, які не мають артикуляційних або акустичних аналогів у рідній мові ([T, ð, w, r, h, ŋ, ʒ:, æ]), а відтак засвоєння їх вимови викликає значні труднощі. Їх неправильна вимова призводить до зміни значення слова і, таким чином, до непорозумінь (це так звана фонематична помилка). Наприклад, theme [Ti:m]– seem [si:m] – team [ti:m] – feme [fi:m], thing [T*ŋ*] – thin [T*ɪ*ŋ], win [w*ɪ*ŋ] – wing [w*ɪ*ŋ], think [T*ŋ*k] – sink [s*ɪ*ŋk]. Складними для вимови є сполучення [ðz], [ŋ*ŋ*], [tð], [Ts], [zð]. Останнє часто зустрічається в питаннях, наприклад:

Is the ...? Is that ...? Вимова цих сполучень потребує тривалого тренування.

На відміну від сучасної української мови, твердість/м'якість вимови англійських приголосних не має фонематичної значущості, а дзвінкість/глухість має. Тому звертаємо увагу студентів на те, що не слід оглушувати дзвінки приголосні або дзвінко вимовляти глухі, наприклад, hard [hA:d] – heart [hA:t], bad [bæd] – bat [bæt], bet [bet] – bed [bed], seat [si:t] – seed [si:d].

Зазначені труднощі в опануванні артикуляції звуків призводять до помилок у вимові більшості студентів, тому на початку вступного корективного курсу будуємо вправи таким чином, щоб артикуляція кожного звуку опрацьовувалася окремо в мінімальній кількості звукосполучень. Водночас під час введення звуків керуємося принципом комунікативності, оскільки саме комунікативне спрямування сприяє формуванню слухо-вимовних та інтонаційних навичок у процесі комунікації. Для організації комунікативного вступного корективного курсу є прийнятою така послідовність: ситуація – ситуативні фрази – окремі слова – ізольований звук – німа артикуляція – ізольований звук – окремі слова – ситуативні фрази – ситуація 34, с. 968

У реальному мовленні звуки мови часто змінюються, перебуваючи у взаємодії. Отже, необхідно піклуватися не стільки про правильну вимову ізольованих звуків і слів, скільки про вимову слів у мовленнєвому потоці. Від фонетичних вправ необхідно швидше переходити до слухання і говоріння іноземною мовою 31, с. 1398 Лише у мовленнєвому потоці піддаються засвоєнню такі фонетичні явища, як асиміляція, редукція, інтонація, паузи, темп мовлення, наголоси.

В англійській мові голосні звуки в ненаголошеній позиції вимовляються невиразно, неясно – вони ослаблюються, чи редукуються (на відміну від української мови, в якій сила складового наголосу розподіляється значно рівномірніше і тому голосні в ненаголошеній позиції вимовляються досить виразно). Це є ще однією трудностю в оволодінні англійською вимовою. Явище редукції виявляється в зміні якості голосного, в скороченні його довготи і навіть у повному випадінні. У результаті редукції більшість англійських службових слів мають дві форми вимови: сильну і слабку, наприклад: for – [fɔː], [fɚ], and – [ænd], [ɪnd]. У наведених прикладах спостерігаємо зміну якості голосного в ненаголошеній позиції – він переходить у нейтральний голосний. Другим видом редукції є скорочення довготи голосного в ненаголошеній

позиції, наприклад: *me* – [mi:], [mi·], [mi], *she* – [Si:], [Si·], [Si]. Третій вид редукції – випадіння звука (елізія). Прикладом випадіння голосного є скорочені форми, наприклад: *I'm busy* [a ʌm ɪbɪzi]. Тому й звертаємо увагу студентів на те, що ті самі слова в англійській мові під наголосом і в ненаголошеній позиції можуть звучати по-різному. Дуже важливо навчити студентів правильно вимовляти їх. Наприклад, у реченні *I'm going home* форма *am* з голосним [æ] або [ə] може втрачати свій голосний і вимовлятися тільки як [m]: [ˈa ʌm gəʊɪŋ ɪhəʊm]. У фразі *'So am I* ↓ слово *am* має слабку форму з голосною [ɹ]: [ˈsəʊ ɹm ɪə]. І, нарешті, у реченні *'Am I very late?* дієслово *am* вжито в сильній формі: [ˈæm əˈverɪleɪ].

У потоці мови звуки знаходяться в постійній взаємодії. При цьому в слові і на стику слів спостерігається зміна артикуляції окремих звуків під впливом попереднього або наступного звука. Це іноді призводить до повного або часткового уподібнення звуків, що стоять поряд, тобто до асиміляції. Так, в англійській мові під впливом наступних зубних і міжзубних альвеолярні стають зубними, наприклад: [tenT], [eɪT], [ˈtel ðm ð, ˈtru:T].

У школі закладаються основи навичок інтонаційного і ритмічного оформлення мовлення, але, на жаль, вони не доводяться до автоматизму і, таким чином, виникають певні труднощі, пов'язані з оволодінням англійською інтонацією. Як відомо, інтонація – поняття комплексне. Вона є складною єдністю компонентів мелодії, тобто комплексу змін висоти голосового тону, наголосу, темпу, тембру, ритму, паузації і є одним із найважливіших засобів вираження значення висловлювання. Інтонація надає реченню певної смислової закінченості, виражає комунікативний тип речення (запитання, прохання, твердження, наказ і т.ін.), а також визначає емоційне забарвлення висловлювання. Можна навчитися вимовляти англійські звуки, слова, але для повного та правильного розуміння змісту речення потрібно правильно озвучити його. Останнє можливе лише за умови коректного членування речення на синтагми. Як засвідчує практика, студентам робити це дуже складно, бо формуванню навичок поділу на синтагми у середніх навчальних закладах приділяється недостатньо уваги. Ось чому у вступному корективному курсі потрібно звертати увагу студентів на цю особливість, демонструючи її важливість на прикладах рідної та англійської мови. На початковому етапі вичленовуємо якомога більшу кількість синтагм у реченні та працюємо над правильною постановкою фразового наголосу.

Найбільша увага під час вивчення інтонації англійської мови приділяється її найважливішим компонентам – наголосу і мелодії. Як словесний, так і фразовий наголос мають свої особливості в кожній мові. Англійський наголос більш енергійний, ніж український. Він буває постійним, рухомим, а у багатоскладових словах може бути і другорядний наголос, що ускладнює засвоєння наголошування україномовними студентами. Як правило, в англійській мові під наголосом знаходяться самостійні частини мови, питальні, вказівні і так звані емфатичні займенники. В українській мові наголошеними часто бувають частини мови, які в англійській мові звичайно не наголошуються, що призводить до появи помилок у мовленні студентів. Так, поширеною помилкою є виділення наголосом особових і присвійних займенників, допоміжних дієслів, артиклів, прийменників.

Щодо мелодії, то в англійській мові, як і в українській, розрізняють два основних тони: спадний і висхідний, тому під час пояснення їх функцій можна спиратися на перенос з рідної мови. Але ці тони відрізняються в англійській та українській мовах своїми акустичними ознаками та технікою вимови: в англійській мові висхідний тон має нижчий початок і більш крутий підйом, а спадний тон – вищий початок і більш різке падіння. Для кращого осмислення мелодики англійської мови знайомимо студентів із її графічним зображенням і практикуємося на прикладах простих речень.

Важливим елементом інтонації є ритм. Він використовується для виділення головних смислових елементів висловлювань в усній комунікації. В українській мові фразовий наголос розподіляється більш рівномірно, він падає майже на кожне слово, і тому створюється враження більш плавної, порівняно з англійською, мови. Ритм англійської мови характеризується чергуванням наголошених складів через більш або менш однакові проміжки часу, незалежно від кількості ненаголошених складів, що є між ними. Чим більше ненаголошених складів між наголошеними, тим швидше вони вимовляються. Така особливість ритму англійського мовлення призводить до значних труднощів у його засвоєнні. Зважаючи на це, робота над ритмом починається з перших занять вступного корективного курсу з опрацювання простих ритмічних структур з одним наголосом і поступового переходу до складних структур з кількома наголосами. Для роботи над ритмом, над особливостями вимови голосних і приголосних у мовленнєвому потоці використовуються англійські скоромовки, прислів'я, приказки, вірші,

пісні, джазові наспіви у виконанні носіїв мови, що є автентичними зразками іншомовного мовлення.

Педагогічна практика свідчить про доцільність комплексного оволодіння в корективному курсі не лише іншомовними звуками, а й відповідними транскрипційними знаками, читанням і написанням літер виучуваної мови, різноманітними варіантами їх звучання. Кожна мова для передачі фонем на письмі має власні графічні засоби, тобто свою графіку, у вигляді окремих букв алфавіту або буквених сполучень. В англійській мові один звук може бути виражений кількома буквами або буквосполученнями. З іншого боку, одна буква або буквосполучення можуть позначати кілька звуків, або, навіть, не вимовлятися. Як і в будь-якій іншій, в англійській мові є сталі правила читання певних літер і буквосполучень, проте випадків, коли літери й диграфи читаються не за правилами, дуже багато. У цьому полягає основна трудність засвоєння правил читання і орфографії. Зважаючи на це, у навчанні читання і орфографії спираємося на положення про те, що сталим може бути тільки свідоме запам'ятовування, тобто таке, коли вигляд слова викликає асоціації, які ґрунтуються на попередньому досвіді. Дорослій грамотній людині графіко-фонетичні асоціації допомагають швидко засвоїти значну кількість слів у ході з'ясування їх спорідненості і розкриття значення **Ж**, с. 148. Ось чому у вступному корективному курсі для кращого запам'ятовування аналізуємо словотворчі елементи слів, супроводжуючи аналіз буквальним перекладом компонентів слова, порівнюємо запозичення, інтернаціоналізми.

Оволодіння технікою читання передбачає виконання великої кількості вправ на читання вголос слів, словосполучень і речень, які побудовані за стереотипними синтаксичними схемами, а також текстів. Таке читання виробляє навички правильної вимови слів, поділу речення на синтагми, розстановки пауз, фразового наголосу і правильного інтонування.

Проаналізувавши труднощі, що виникають у процесі формування фонологічної компетенції у вступному корективному курсі, можемо зробити висновок про важливість цієї проблеми у змісті сучасної професійної підготовки майбутнього вчителя з другої спеціальності "іноземна мова". Розуміння проблем навчання фонетичного матеріалу, знання основних типів усталених помилок дають викладачу можливість запобігати появі таких помилок і зосереджувати увагу на їх корекції. Перспективою подальших досліджень у цій галузі є розробка системи вправ, спрямованих на подолання виділених труднощів.



## Література

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : [пособие для преподавателей и студ.] / Б. В. Беляев. – М., 1965. – 227 с.
2. Гарашук Л. А. Деякі проблеми формування фонологічної компетенції у процесі навчання англійської мови у ВНЗ / Л. А. Гарашук // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І.Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008. Вип. 37. – 2008. – С. 99–102.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 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", 328 с.
5. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підруч.]. – [2-ге вид., випр. і перероб.] / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
6. Шатух В. Г. Фонетичний практикум з англійської мови / В. Г. Шатух – К. : Вища школа, 1971. – 92 с.

УДК 378.147:811.111

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СИНТАКСИЧНОГО АНАЛІЗУ АНГЛІЙСЬКОГО РЕЧЕННЯ

**Абрамович А.М., Таран О.М.**

*У статті розглядається проблема формування знань, умінь та навичок студентів із синтаксису англійської мови як складової граматичної компетенції та наводиться комплекс вправ для опанування основ синтаксису.*

*Ключові слова: граматична компетенція, синтаксис, просте речення, складне речення, синтаксичний аналіз, система вправ.*

*В статье рассматривается проблема формирования знаний, умений и навыков студентов в синтаксисе английского языка как грамматической компетенции и представляется комплекс упражнений для изучения основ синтаксиса.*

*Ключевые слова:* грамматическая компетенция, синтаксис, простое предложение, сложное предложение, синтаксический анализ, система упражнений.

*The article deals with the problem of knowledge acquisition and skill formation in syntactic analysis of sentences as a component of grammar competence of students. Exercises for mastering the basics of English syntax are presented.*

*Key words:* grammar competence, syntax, a simple sentence, a composite sentence, syntactic analysis, exercises.

Успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості іншомовної граматичної компетенції. Під граматичною компетенцією експерти Ради Європи з мовної освіти розуміють знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови, здатність розуміти і виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені, згідно з граматичними правилами (схемами, принципами), фрази та речення у процесі спілкування [1, с. 112–113]. Граматична компетенція складає важливу частину когнітивної бази студентів мовних факультетів. У навчальному процесі когнітивна база виконує різні функції:

- допомагає успішно оволодіти одиницями мови;
- дозволяє будувати власні висловлювання на мові, що вивчається;
- дозволяє правильно розуміти та оцінювати висловлювання інших учасників спілкування.

Граматична компетенція як окремий компонент мовної компетенції передбачає системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для розуміння та побудови зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями та засобами вираження граматичних категорій; навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності для розв'язання комунікативних задач. Граматичні знання забезпечують успішне оволодіння основами всіх видів мовленнєвої діяльності. Оволодіння усним мовленням (аудіюванням та говорінням) і читанням не можливе без мовленнєвих навичок. Особливе значення в цьому процесі набувають граматичні навички.

Одним із базових компонентів граматичної системи є синтаксис. Безпосередньо обслуговуючи процес спілкування, він має першорядне значення для формування комунікативної компетенції. Опанування синтаксисом є основою для формування в цілому мовної та граматичної компетенції, чим і обумовлюється вибір теми цієї статті.

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначається, що "синтаксис розглядає організацію слів у реченні та фразах і трактує її мовою категорій, елементів, класів, структур, процесів та зв'язків, представлених часто у формі системи правил. Синтаксис досвідченого носія мови дуже складний і значною мірою неусвідомлюваний. Здатність організовувати речення для передачі значення є центральним аспектом комунікативної компетенції" [1, с. 115].

Предметом цієї статті є методика формування вмінь синтаксичного аналізу англійського речення та організація опанування основ синтаксису за навчальним посібником "Практикум із синтаксису англійської мови" для студентів I курсу [4]. У створенні практикуму бралися до уваги вимоги Програми курсу сучасної англійської мови для студентів педагогічних факультетів, що навчаються за спеціальністю "англійська мова та література" і по завершенні курсу отримують кваліфікацію викладача англійської мови, до рівня сформованості граматичної компетенції. Згідно з Програмою курсу сучасної англійської мови студенти повинні набути знання про англійську мову як систему, про структуру синтаксичних категорій та оволодіти принципами синтаксичної організації мови. Це сприятиме формуванню як репродуктивних, так і рецептивних мовленнєвих умінь. Згідно із зазначеною Програмою на кінець I курсу навчання студенти факультетів іноземних мов мають отримати знання з основ синтаксису, що дозволить їм правильно будувати розповідні, питальні та наказові речення відповідно до мети акту комунікації та набути вмінь синтаксичного аналізу англійського речення [5].

У посібнику "Практикум із синтаксису англійської мови для студентів першого курсу" розглядаються основи синтаксису та висвітлюються етапи формування вмінь синтаксичного розбору речень у студентів англійськомовних факультетів. Посібник є пропедевтичним курсом до систематичного вивчення курсу практичної граматики.

В методичній літературі під граматичною навичкою розуміють як рецептивну навичку розпізнавання граматичної структури за її формальними ознаками або граматичними сигналами з певним комунікативним значенням та прогнозування синтаксичної структури, так і репродуктивну навичку тобто здатність відібрати необхідну граматичну структуру і правильно оформити мовленнєве висловлювання з даною граматичною структурою. Як репродуктивні так і рецептивні навички повинні характеризуватися автоматизованістю, гнучкістю та стійкістю. Формування граматичних навичок як важливого компонента мовленнє-

вих умінь відбувається поетапно. Метою першого орієнтовно підготовчого етапу є ознайомлення студентів з новим матеріалом та первинне його закріплення. На цьому етапі необхідно створити орієнтовну основу граматичних дій для наступного формування навичок у різних ситуаціях спілкування, потрібно розкрити значення, формоутворення та використання граматичної структури, забезпечити контроль її розуміння. Метою другого, стандартизуючого етапу є тренування та вдосконалення граматичних структур. Під час виконання вправ цього етапу студенти використовуватимуть граматичні явища без мовної підказки залежно від мовленнєвих обставин. На цьому етапі матиме місце автоматизація дій студентів з мовним матеріалом, яка продовжуватиметься і на останньому ситуативному етапі. Вправи третього етапу спрямовані на самостійне вживання граматичної структури. Водночас формується стійкість навички та відбувається перехід від навичок до вмінь. На всіх трьох етапах використовуються вправи, які за своїм характером можна розрізнити як мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві [2]. У формуванні навичок та вмінь синтаксичного аналізу англійського речення ми також будемо дотримуватися запропонованих етапів.

Оскільки просте речення – один із базових компонентів висловлювання, то спершу доцільно ознайомити студентів із граматичною будовою простого речення. При цьому важливо акцентувати увагу студентів на фіксованому порядку слів у реченні, на широкій функціональній парадигмі службових дієслів і прийменників, на тому, що в англійській мові речення обов'язково мають бути двоскладовими (крім винятків), при цьому є синтаксичні конструкції з формальними підметами. Посібник містить основні теоретичні положення про структурні особливості різних типів простого речення за традиційною кваліфікацією. В практикумі даються основні відомості про підмет та різні типи присудків, про другорядні члени речення та вказуються можливі засоби їх вираження.

У посібнику представленні системи вправ, які забезпечують поетапне опрацювання теоретичного матеріалу та опанування синтаксису простого речення та синтаксису в цілому. Цей процес передбачає певну поетапність:

- актуалізація набутих знань про загальні особливості простого та складного речення в рідній мові;
- надання знань про загальні особливості та структури простого речення, про головні та другорядні члени речення в англійській мові;
- виконання некомунікативних вправ на утворення простих речень з окремих лексичних одиниць, що сприятиме усвідомленню знань про фіксований порядок слів в англійському реченні;

- виконання трансформаційних вправ та вправ на розпізнавання граматичних явищ у реченні, з'ясування засобів їхнього вираження та адекватне сприйняття змісту речення.

Виконання вправ цієї групи забезпечує надання знань про структуру простого речення, формування та розвиток умінь визначати функції слів у реченні та засоби їхнього вираження в англійській мові.

Потреба в спілкуванні викликає появу в мові особливих синтаксичних утворень, які складаються з об'єднання кількох речень в одне, тобто складних речень. У посібнику міститься інформація про складно-сурядні та складнопідрядні речення, розглядаються основні типи підрядних речень, наводиться класифікація сполучників для сурядного та підрядного сполучникового зв'язку. Структура складного речення не є механічною сумою простих одиниць. Під час аналізу складних речень будуть виникати труднощі через складність та різноманітність синтаксичних структур. Адже складні речення можуть включати в себе більше двох речень та виявляти різні види синтаксичних зв'язків між ними. Тому аналіз складних речень буде починатися з пошуку його простих конструкцій (частин) та розуміння типів зв'язків між ними. Встановлення зв'язків як сурядних так і підрядних здійснюється цілим рядом синтаксичних засобів: інтонація, сполучники, сполучникові слова, сполучникові займенники та прислівники. Як відомо, найбільш розповсюдженим є сполучниковий зв'язок. Тому велику увагу слід приділити сполучникам, які виражають смислові відношення між частинами складного речення: і сурядним, що зв'язують рівноправні речення в складносурядні, і підрядним, які зв'язують синтаксичні конструкції в речення на основі підрядного зв'язку. Досить часто сполучники виступають у якості характерної ознаки сурядного чи підрядного зв'язку між частинами складного речення. Важливо привернути увагу студентів до підрядних сполучників, оскільки типи їхні дуже різноманітні. У той же час потрібно вказати студентам, що сполучників, які здійснюють суто сурядний чи суто підрядний зв'язок, є обмежена кількість. Наприклад, сполучники *so, or, nor* здійснюють суто сурядний зв'язок, e.g. *He didn't talk to me nor did he answer my question.*

Досвід викладання англійської мови як основної спеціальності, зокрема навчання студентів I курсу синтаксичному аналізу речення, свідчить про те, що вони відчують певні труднощі при розрізненні сурядного та підрядного зв'язків. Важливо навчити студентів формальних критеріїв, які дають змогу відрізнити ці два типи зв'язку.

До таких формальних критеріїв слід віднести можливість поставити на місце одного сполучника інший, який виражає такий же зв'язок: "though" не завжди виступає як підрядний сполучник, але зв'язок, який він здійснює, можна вважати підрядним, якщо допустима заміна "though" на "although", який завжди здійснює підрядний зв'язок.

e.g. Though (= although) he made the attempt, he couldn't dismiss her from his mind.

Іншим формальним критерієм є можливість постановки питання до частин складного речення: більш залежна підрядна частина речення завжди так чи інакше доповнює і пояснює головну частину і майже завжди відповідає на якесь питання, яке не отримало достатнього висвітлення в головній частині. Тому до підрядної частини можна поставити питання why? When? In spite of what?

Формальною ознакою, яка допоможе побачити різницю між сурядним та підрядним зв'язком, є місце частини складного речення, яка вводиться сполучником. При сурядному зв'язку єдино можливий порядок розміщення частин складного речення наступний: частина без сполучника, далі частина, що приєднується сполучником. При підрядному зв'язку частина, що вводиться сполучником, відображає послідовність не подій, а думок: висловлювання, якому надається більше значення, навіть якщо воно виражено в підрядній частині, може починати речення.

e.g. If you laugh at me, I will never forgive you.

Згідно з бажанням виділити певні частини висловлювання підрядна частина може ставитися і в кінці складного речення, і навіть уклинюватися або переривати головну частину.

e.g. I turned to go indoors when I saw a girl waiting for me.

For his benefit, though he suspected that she also got something out of it, she accepted the proposal.

Такими є основні формальні критерії, які допоможуть студентам розрізнити сурядний та підрядний зв'язки.

Представлена в посібнику "Практикум із синтаксису англійської мови" система вправ забезпечує оволодіння основами синтаксичного аналізу складного речення та передбачає виконання таких завдань:

- виконання трансформаційних вправ на утворення складних речень з простих;
- виконання вправ на вибір правильних сполучників, сполучникових слів, тощо;
- виконання вправ на розпізнавання типів підрядного речення;

- виконання завдань, метою яких є формування вмінь синтаксичного аналізу речень з використанням схематичних елементів та побудовою схем;

- виконання граматичних вправ умовно-комунікативного характеру, метою яких є розуміння функціонально-граматичних ознак певних синтаксичних структур речення та коректне сприйняття їх змісту.

Використання логіко-структурних схем, узагальнюючих таблиць, вправ на текстовій основі, прикладів з художньої літератури сприятиме підвищенню рівня навчальних досягнень студентів із синтаксису.

Отже, цілеспрямована та систематична аудиторна та самостійна робота студентів за посібником "Практикум із синтаксису англійської мови" буде сприяти формуванню стійких навичок та вмінь синтаксичного аналізу англійського речення.

### **Література**

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

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник / кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – С. 105–116.

3. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі / Л. С. Панова. – Ніжин, 2003. – С. 23–32.

4. Практикум із синтаксису англійської мови : [навчальний посібник для студентів I курсу факультету іноземних мов / укл. : О. М. Таран, А. М. Абрамович]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 39 с.

5. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.]. – Київ, 2001. – 245 с.

УДК 378.147:811.111

## **КОМУНІКАТИВНО ЗОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

**Грицай А.М., Колесник І.В.**

*Автори статті розглядають необхідність спрямування роботи на заняттях на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, наголошуючи на важливості комунікативно зорієнтованого навчання іноземної мови.*

*Ключові слова: комунікативна компетенція, мовна взаємодія, соціокультурний аспект, вмотивовані дії, навчальне середовище.*

*Авторы статьи рассматривают необходимость направления работы на занятиях на развитие всех видов языковой деятельности, делая упор (акцент) на важности коммуникативно ориентированного обучения иностранному языку.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность, языковое взаимодействие, социокультурный аспект, мотивированные действия, образовательная среда.*

*The authors consider the necessity of channelling work in class into the development of all kinds of language skills, emphasizing the importance of communicatively oriented foreign language teaching.*

*Key words: communicative competence, language intercourse, sociocultural aspect, motivated actions, educational medium.*

Сучасна практика спілкування характеризується процесами глобалізації всіх сфер життя та діяльності людини і призводить до збільшення міжнародних контактів. При цьому досвід показує, що навіть у тих ситуаціях, коли мовний бар'єр подоланий і співрозмовники вільно розмовляють однією мовою, встановити розуміння вдається не завжди. Можна навести приклади, коли співрозмовники вимовляють фрази, репліки, обмінюються інформацією, однак розуміння у процесі спілкування не відбувається. Причин тому багато і, перш за все, це – відсутність соціокультурної комунікативної компетенції.

Щоб зрозуміти, чому знання мовних та мовленнєвих аспектів не забезпечує взаєморозуміння, необхідно розібратися з тим, що містить у собі системне поняття комунікативної компетенції. Вивченню цього аспекту було присвячено чимало робіт, автори котрих виділяють:

- лінгвістичну компетенцію, котра має на увазі знання словникових одиниць та граматичних правил, котрі перетворюють ЛО в осмислені висловлювання;

- соціолінгвістичну компетенцію, тобто здатність вибирати та використовувати адекватні мовленнєві форми та засоби залежно від мети та ситуації спілкування, соціальних ролей співрозмовників;



- дискурсивну компетенцію, а саме здібність розуміти різні види комунікативних висловлювань, будувати цілісні, зв'язні та логічні висловлювання різних функціональних стилів;

- стратегічну компетенцію, тобто вербальні та невербальні засоби, котрі використовує людина у тому випадку, коли комунікація не відбулась;

- соціокультурну компетенцію – знання культурних особливостей носіїв мови, їхні звички, традиції, норми поведінки та етикету; уміння розуміти та адекватно використовувати їх у процесі спілкування, залишаючись при цьому носієм іншої культури;

- соціальну компетенцію, а саме уміння та бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі і своїх силах для здійснення комунікації.

Отже, комунікативно зорієнтоване навчання іноземної мови повинно враховувати особливості реального спілкування. Основою такого процесу навчання має бути модель реального спілкування, яке передбачає не просто передачу чи повідомлення інформації пізнавального та оціночного характеру, обмін знаннями та вміннями, а, перш за все, забезпечення взаєморозуміння людей у процесі мовної взаємодії.

Комунікативно зорієнтоване навчання іноземної мови – це мовленнєва спрямованість процесу навчання, орієнтація не тільки на змістовну форму спілкування, але і на форму висловлювання. Суттєву роль у реалізації комунікативно зорієнтованого навчання має ситуативність у відборі матеріалу та організації його закріплення в певних мовних ситуаціях. Цьому сприяє використання автентичних матеріалів та дійсно комунікативних завдань.

Однак стан навчального процесу з іноземних мов у школі та виші показує, що на практиці реалізуються тільки декотрі компоненти системного, цілісного поняття "комунікативна компетенція" – лінгвістична та соціолінгвістична.

Комунікативна компетенція може бути сформована тільки за умови збалансованого, рівномірного функціонування абсолютно всіх її структурних компонентів, чого, на жаль, не відбувається на практиці у реальному навчальному процесі, навіть, на мовних факультетах у вишах. Стратегічний, соціокультурний і соціальний компоненти комунікативно зорієнтованого підходу ще не стали невід'ємною частиною процесу навчання. Учні та студенти продовжують розмовляти іноземною мовою у відповідності до уявлень, котрі притаманні їхній культурі, і, таким чином, вправляються не у становленні комунікації, а у її руйнуванні.

Наступним кроком у вирішенні завдання сформованості комунікативної компетенції повинно стати засвоєння соціокультурних аспектів спілкування іноземною мовою. Це означає вивчення менталітету, відносин, поведінки, цінностей мови, що вивчається.

На заняттях з іноземної мови, формуючи комунікативну компетенцію, вчителі (викладачі) повинні створювати навчальні ситуації, які допомагали б учням (студентам) набувати знання, формувати і розвивати навички та вміння у різних видах мовленнєвої діяльності. Таким чином, така діяльність – це цілеспрямовані вмотивовані дії за певних умов, котрі мають на меті різні цілі.

Будь-яка навчальна діяльність, у тому числі і діяльність щодо формування комунікативної компетенції, реалізується у навчальному середовищі. Навколишнє предметне середовище є матеріальною базою для засвоєння іноземної мови. Однак практика показує, що навчальний простір редуціюється до ментального простору педагогів і сприймається скоріше за все як сукупність методів, котрі ними реалізуються. З позиції комунікативно зорієнтованого навчання мова повинна йти про такий простір, котрий був би насичений матеріальними та нематеріальними одиницями культури.

Оптимальний варіант засвоєння іноземної мови – навчання у природньому мовному середовищі. Мовне середовище є основним засобом та умовою комунікативно зорієнтованого навчання. У школах (вишах) здійснюється навчання іноземним мовам за межами природнього мовного середовища. Саме тому викладачі іноземних мов у спеціалізованих мовних школах та на факультетах іноземних мов прагнуть максимально точно моделювати мовне середовище всіма доступними засобами. Створюючи мовне середовище, насичуючи навчальний простір одиницями матеріальної культури, побуту, викладачі формують соціокультурну компетенцію.

У мовному середовищі реалізуються принципи автентичності під час навчання іноземних мов через використання автентичних навчальних посібників, автентичних газет, журналів, аудіовізуальних матеріалів.

Аудіовізуальне мовне середовище у процесі комунікативно зорієнтованого навчання втручається у свідомість учня (студента), що створює умови для засвоєння мови у контакті з культурою, котра моделюється у цьому середовищі. Мова виступає тільки як один із аспектів процесу входження у культуру.

У навчальному процесі ми намагаємося реалізувати комунікативний підхід до навчання іноземної мови. У цьому нам допомагають підручники таких видавництв як **Longman**: 1. B.S.Azar. Fundamentals of English Grammar. Third Edition, 2003, 2. E.Walker. S.Elsworth. New Grammar Practice, 2000; **Oxford University Press**: 1. T.Bastow, C.Jones. Talking in Pairs, 1995. 2. Liz and John Soars. New Headway. English Course. Intermediate; **Cambridge University Press**: 1. R.Murphy. English Grammar in Use, 1995, 2. M.Rinvoluceri. P.Davis. More Grammar Games, 2005; **Penguin English**: 1. Jake Allsop. Phrasal Verbs, 2005, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Дані підручники розроблені за принципом комунікативного підходу до навчання.

Використання відео та аудіоматеріалів дозволяє зробити заняття більш цікавими та різноманітними. Велика кількість розмовних вправ спонукає студентів говорити іноземною мовою, а саме це і є метою процесу навчання майбутніх фахівців.

На кафедрі англійської мови та методики викладання Ніжинського університету імені М.В.Гоголя на заняттях з практики усного та писемного мовлення і практичної граматики застосовується функціонально-комунікативний підхід, у якому робота викладача спрямована на розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності. Так, на заняттях з практичної граматики ми пропонуємо такі вправи ігрового характеру: "Predicaments", "Presents", "Fire", "Forefeits", де студенти мають пояснити свій вибір, використовуючи граматичні структури, що вивчаються у конкретних випадках (умовний спосіб, модальні дієслова, інфінітивний комплекс). На парах з усного та писемного мовлення викладачі мають широкий вибір комунікативних завдань, які передбачають усні та письмові види роботи; роботу індивідуальну, в парах, у малих групах, дискусії в межах всієї групи. Наприклад: "Яка професія важливіша?", "Хороший вчитель" (тема "Вибір професії"), "Гарантії", "Лікарі та пацієнти" (тема "Медицина"), "Вибори мера" (тема "Місто").

Створення мовного середовища у реальному навчальному процесі у змозі започаткувати формування картини світу, притаманного для мови, котра вивчається, допомогти навчитися виробити свою поведінку, вербальну та невербальну, забезпечити сформованість соціокультурної компетенції. Досвід викладання іноземної мови показує, що створення мовного середовища є вирішальною умовою для формування комунікативної компетенції.

## Література

1. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М., 1991.
2. Скалкин В. Л. Структура иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке / В. Л. Скалкин // Общая методика обучения иностранным языкам : [хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев]. – М., 1991.
3. Сухова Л. В. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку и языковая парасреда как его системообразующий фактор / Л. В. Сухова // Иностр. языки в школе. – 2007. – № 5.
4. Хапрова О. Б. Комуникативний підхід на заняттях з німецької мови в немовних вузах. – e-mail:oksana135.76@mail.ru

УДК 811. 112.2.-373

## ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ ПАРНОСТІ

Заєць Г.Д.

*У статті розглядаються засоби вираження функціонально-семантичної категорії парності, наводиться класифікація іменників у словниковому складі сучасної німецької мови, що виражають поняття парності.*

*Ключові слова: поняття парності, бінарна опозиція, двоїстість, цілісність, антонімічність, неантонімічність, узуальна пара.*

*В статье рассматриваются средства выражения функционально-семантической категории парности, даётся классификация имён существительных в словарном составе современного немецкого языка, выражающих понятие парности.*

*Ключевые слова: понятие парности, бинарная оппозиция, двойственность, целостность, антонимичность, неантонимичность, узуальная пара.*

*The article explains means of expressing functional semantic category of parity; it also gives the classification of nouns that express the concept of parity in modern German vocabulary.*

*Key words: the concept of parity, binary opposition, duality, completeness, antonymy, nonantonymy, usual pair.*

Мова – це своєрідний аналог людини. Як і людина, вона поєднує в собі матерію і дух. Вона сприймається одночасно розумом і органами чуття. Цей дуалізм мови, повторюючи двоїстість природи людини, відображається майже в усіх її дефініціях. Так, за В.Гумбольдтом, "мова є безперервною діяльністю духу, направленою на те, щоб перетворити звук на вираження думки" [5, с. 70]. К.С.Аксаков прямо й лаконічно називав мову "одухотвореним звуком". На поєднання в мові духу і матерії вказував і Бодуен де Куртене: "В кожній мові розрізняють дві сторони: звукову й психічну", причому "власно мовне – це спосіб, завдяки якому звукова сторона пов'язана з психічним змістом" [6, с. 84]. В.Крушевський у своїй дефініції мови надзвичайно влучно висловив цю особливість, хоча й унікальну, та все ж таку, що має аналогію в двоїстій природі людини. Він писав: "Мова являє собою дещо таке, що в природі знаходиться окремо: поєднання явищ фізіолого-акустичних, що управляються законами фізичними з явищами безсвідомо-психічними, якими управляють закони зовсім іншого порядку" [6, с. 127].

Те ж поєднання двох світів являє собою і людина, незважаючи на те, що їх поєднують інші відношення. І хоча мова конвенціональна, а людина органічна, в саму природу людини впроваджена можливість семіозису, а в природу мови – органічна єдність звуку і смислу, де бере свій початок мовний знак. Бо в самій природі людини, як, між іншим, і в інших живих істот, закладена можливість створення семіотичної системи того чи іншого рівня складності, маючи метою спілкування. Мається на увазі активна здатність людини відтворювати звук та пасивна здатність його сприймати.

Бінарні опозиції пронизують всі модулі людського буття. З характерної для наївної картини світу та давно поміченої дихотомії "тіло-дух" (різновид "тіло-душа") Ю.Д.Апресян помітив, що певні тілесні системи зближаються з певними духовними системами так, що кожна тілесна система відображається в парній їй духовній системі, і навпаки. Сприйняттю відповідають інтелектуальний стан і діяльність, фізіологічним потребам – бажання, фізіологічним реакціям – емоції, фізіологічним діям – мовлення [1, с. 40].

Той факт, що поняття зберігаються в нашій свідомості попарно, давно помітили деякі лінгвісти. Шарль Баллі писав, що кожне слово "викликає свій антонім, або свою "пару" [3, с. 10].

Парність відображається в мові і має цілий ряд модифікацій. Відповідно в лінгвістичній науці існує цілий ряд понять, пов'язаних з

парністю, до яких слід віднести протиставлення антонімією. Семантичною парою О.С.Ахманова називає пару слів, що знаходяться одне до одного в регулярних (закономірних) семантичних відношеннях. Категорію парності О.С.Ахманова визначає як "узагальнююче значення двох предметів або подвійного предмету (предмету, що складається з двох частин), пов'язані за походженням з двоїною [2, с. 310].

Парність може бути виражена в мові і мовленні різними частинами мови. Обмежимося іменниками, що виражають поняття парності типу Eltern, Zwillinge, Augen та узуальними парами типу Tag und Nacht, Himmel und Erde, Nadel und Faden, які визначені в словниках. Сюди будуть входити антонімічні пари, але нас цікавить не явище антонімії, а саме відображення поняття парності в мові в плані системності мови.

В ареал нашого дослідження входить поняття парності, двоїстість/цілісність, опозитивність/неопозитивність, антонімічність/неантонімічність. Основною проблемою дослідження є відображення парності в мові, таким чином *об'єктом* дослідження є іменники, які виражають поняття парності, узуальні пари, які визначені в словниках, а також виявлені за допомогою психолінгвістичного експерименту. Необхідність дослідження словникового складу як мовного втілення когнітивних процесів зумовлює *актуальність* даної теми. *Завданням* даної статті є дослідження засобів вираження функціонально-семантичної категорії парності, семантики іменників сучасної німецької мови, які виражають поняття парності та класифікувати дані іменники.

Що стосується мовного вираження іменників та лексико-семантичних пар іменників, що передають поняття парності, виділяємо:

1. Пари іменників, які вживаються лише в однині: Armut-Reichtum, Backbord-Steuerbord, Bewusstlosigkeit-Bewusstsein, Bräune-Blässe.

2. Лексико-семантичні пари іменників, які вживаються як в однині, так і в множині: Mann-Frau, Mutter-Kind, Braut-Bräutigam.

3. Спостерігається парність, виражена іменником, що вживається і в однині: Hände, Beine, Augen.

4. Лише множина

4.1. та парність: Eltern, Zwillinge; 4.2. можлива парність: Geschwister, Gebrüder.

3 точки зору частини та цілого: 1) "два" може бути в значенні одного цілого: *Tag und Nacht* (доба); 2) включатися в три частини: *Vergangenheit-Zukunft-Gegenwart*; або 3) в чотири частини: *Süden-Norden (Westen-Osten)*.

Попередня систематизація іменників, критерієм якої була семантика, дозволяє виділити такі групи іменників та лексико-семантичні пари іменників у сучасній німецькій мові, що виражають поняття парності:

1. Лексико-семантичні пари іменників для позначення всесвіту:

1.1. Об'єктивна картина світу: Gleich, denkt er, wird sie Hamlet zitieren: "Es gibt mehr Dinge zwischen *Himmel* und *Erde*..." [13, s. 209] Und *Sonne* und *Mond* sind weiter spazierengegangen – zwei schieläugige Zeugen, die nichts gesehen haben [15, c. 48].

1.2. Епістемологічна картина світу: Nonstop *Paradies* Richtung *Hölle*, ein Leben lang [12, c. 93].

1. Людей:

2.1. Стати: Sie haben auf mich gewartet, *Männer* und *Frauen*, und sie schauten mich an mit ernstern Gesichtern [10, c. 116].

2.2. Віку: Dort mussten alle jene *Mädchen* und *Weiber* knien, welche ein uneheliches Kind zur Welt gebracht hatten [16, c. 54].

2.3. Зовнішності: Mein Gott", sagte ich, "der Mensch besteht doch aus Leib und Seele" [11, c. 93]. Ein grobes Gesicht, findet sie. Die *Augen* zu tiefliegend, die *Braunen* dick und schnurgerade, der Mund zu schmal [13, c. 36].

2.4. Родинних відносин: Die *Väter* sind richtige Väter und die *Mütter* richtige *Mütter* [10, c. 87]. Wenn das Haus fertig ist, ziehen *Eltern* und *Kinder* ein und freuen sich [10, c. 37].

2.5. Фізіології людини: Und hat Fleisch werden sollen und hat gar nicht gewollt, und hat leben sollen und hat gar nicht gewollt, und hat schon geahnt, dass leben sterben heißt, und hat versucht, *Leben* und *Sterben* zu überlisten [10, c. 55].

2.6. Почуттів, емоцій: Es war dort, wo *Lachen* und *Weinen* sich auf eine lustvolle Weise vereinen [10, c. 169]. In meiner Ungeduld war ich nahe daran, davonzustürzen, Redegonda zu suchen, sie mir zu holen, trotzig mit dem Recht des *Liebenden* und *Geliebten* sie dem Gatten abzufordern... [13, c. 80].

2.7. Характеру: Er war eher *Pessimist* als *Optimist* [13, c. 58].

2.8. Діяльності людини: Elias brütete immer noch über die Worte dieses Liedes, denn *Melodie* und *Worte* hatten ihn vom ersten Moment an gefangengenommen [16, c. 172].

2.9. Суб'єктно-об'єктних стосунків: Laut Aussagen von *Lehrern* und *Schülern* war der Kamprath ein glatter Durchschnittstyp [13, c. 195].

2.10. Соціальних відносин: Im zivilrechtlichen Sinne ist der Tod zu verstehen als das Ende der Rechtspersönlichkeit und damit der Fähigkeit, Träger von *Rechten und Pflichten* zu sein [10, с. 167].

3. Тварин, їх зовнішності, віку та старі: Seine einzige *Milchkuh* – ein dürres Tier mit gänzlich ergrautem Maul und blutversprengten Glotzen – taufte er just auf den Namen St-Elisabeth, denn die Kuh hatte ihm noch im hohen Alter ein *Kalb* geworfen [16, с. 82]. Die Dämmerung wehte mit *Fledermausflügeln* über den Friedhof [14, с. 26].

4. Часу та місця: Verlässlich wälzt sich die Erde durch *Tag* und *Nacht* [13, с. 81]. Wo die schmale Gasse gelaufen zwischen *Hier* und *Dort* [15, с. 27]. Diese Kleinen! Sie sind ohne Vertrauen und haben nicht die Geduld zu warten, bis dass Gott ihnen den *Ort* und die *Stunde* anzeigt! [16, с. 118]

5. Артефактів: "Die alte Dame sieht Axel freundlich an, während sie mit langsamen Bewegungen *Tasse*, *Untertasse* und Zuckerdose vor ihm aufbaut [13, с. 184]. Ihre Hausgeräte sind *Bogen* und *Pfeil*, ein Stein, statt des Messers... [16, с. 156]. Nicht ohne Mühe drängte sich Willi zwischen den *Tischen* und *Stühlen* zu ihnen durch [13, с. 95].

6. Мовних явищ: Er hat auf meine *Fragen* nie eine klare *Antwort* gegeben [12, с. 142].

Узуальність лексико-семантичних пар іменників, на нашу думку, мотивується об'єктивними речами. По-перше, це віддзеркалення об'єктивної картини світу, яка відображається в нашій свідомості; по-друге, епістемологічна картина світу, створена уявою людини: *Hölle-Paradies*; по-третє, тут має місце антонімічна мотивація, мотивація оцінки. В подальшому планується розглянути цей пласт лексики з точки зору синонімії, антонімії, тексту, протиставлення та зіставлення.

### Література

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37–65.

2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 606 с.

3. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М. : Издательство Иностранной литературы, 1961. – 128 с.

4. Бычков В. В. Эстетика поздней античности / В. В. Бычков. – М. : Наука, 1981. – 323 с.

5. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1984. – 397 с.



6. Избранные труды по общему языкознанию – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 775 с.
7. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М. : Издательская группа "Прогресс", 1992. – 413 с.
8. Шопенгауер А. Мир как воля и представление / А. Шопенгауер. – М. : Московский клуб, 1992. – 395 с.
9. Языкознание : Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – [2-е изд.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
10. Arens B. Katzengold / B. Arens. – Piper München : Piper, 1997. – 221 s.
11. Böll H. Die Ansichten eines Clowns / H. Böll. – Ulm/Donau : Franz Spiegel Buch GmbH, 1985. – 307 s.
12. Kolb U. Eine Liebe zu ihrer Zeit / U. Kolb. – München : Verlag GmbH Reinbek, 1996. – 142 s.
13. Mischke S. Die Eiseheilige / S. Mischke. – München : Piper, 1998. – 289 s.
14. Remarque E. M. Drei Kameraden / E. M. Remarque. – Berlin-Weimar : Aufbau-Verlag, 1988. – 289 s.
15. Sachs N. Gedichte / N. Sachs. – Frankfurt am Main : Bibliothek Suhrkamp, 1993. – 138 s.
16. Schneider Robert Schlafes Bruder. – Leipzig : Reclam Verlag, 1996. – 204 s.

УДК 811.11

## **ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ СЬОГОДНІ**

**Бойко Л.П.**

*Стаття аналізує проблеми, пов'язані з вихованням особистості; сучасний підхід до цінностей та складнощі, що виникають у ціннісному просторі людини.*

*Ключові слова: цінності-мислення, пріоритет-задоволення, мотивація-особистість, самовиховання-індивідуальність, потреба-необхідність, мета-рівень*

*Статья анализирует проблемы, связанные с воспитанием личности; современный подход к ценностям и сложности, которые возникают в ценностной сфере человека.*

*Ключевые слова: ценности-мышление, приоритет-удовлетворение, мотивация-личность, самовоспитание-индивидуальность, потребность-необходимость, цель-уровень.*

*The article analyses the problems, connected with the upbringing of a personality, modern approach to values and difficulties, related with them.*

*Key words: values-thinking, priority-satisfaction, motivation-person, self education-individual, need-necessity, purpose-level.*

Самовдосконалення полягає в розвитку здібностей керувати своїми потребами. Але ми ніколи не задумуємося над тим, скільки у нас цих потреб та бажань. Якби нам довелося скласти програму самовиховання, ми б, напевно, вказали на ті потреби, від яких хотілося б нам звільнитися на користь інших. От, наприклад, ми б із задоволенням відмовилися від потреби в їжі на користь читання чи вирішення головоломок чи на користь того, щоб майструвати. Однак наші потреби нас не слухають і іноді виникає уява, що ми лише додаток до задоволення наших потреб.

Точніше, коли виникає потреба, вона викликає орієнтування думки, аналіз ситуації; виділяється мета, досягнення якої може задовольнити потребу; при цьому свідомість концентрується, можна сказати, фокусується не на об'єкті задоволення. Мислення підпорядковується меті та поставленій задачі, воля слабне, решта бажань зникає і людина перетворюється в додаток своєї потреби. Це надзвичайно динамічний і складний процес, що частіше за все вислизає з-під свідомості, бо концентрується на досягненні мети.

Таким чином, самопізнання і вчитель перш за все мають відповісти на питання про те, які ж потреби в нас переважають та за яких обставин вони визначають нашу поведінку.

Проте більшість потреб, що є в одного притаманна й іншим. Тоді ж чим люди відрізняються один від одного? Мабуть, тим, як вони реагують на збудження потреб та як можуть керувати ними. Той, хто повністю знаходиться в їх полоні, дуже відрізняється від того, хто контролює чи стримує свою потребу, може замінити одну іншою чи взагалі відмовитись від одної з них. Виходить, що пізнання самого себе полягає не лише в тому, щоб знати, які в тебе потреби, але і в тому, щоб зрозуміти, наскільки вони тебе слухаються. Отож, одним із найголовніших завдань самовиховання є надбання здатності контролювати свій потяг та бажання, а не лише їх знання. Але ж для цього ми повинні зрозуміти, як вони влаштовані. Потреба майже завжди є потребою в певних діях, що ведуть до її задоволення. Ці дії ми можемо назвати, за Ю.М.Орловим, *технікою задоволення потреби*. І завдання вчителя – дати таку техніку.

Очевидно, що сенс будь-якої потреби легко описати, вказавши, які дії потрібні для її задоволення: для потреби в їжі – дія страви, в спразі – пиття, у владі – дія, що підпорядковує інших...

Дії задоволення можуть бути розумовими. Наприклад, коли ми дивимось кіно, то задовольняємо потребу в знаннях чи співчутті героям. Дії сприйняття можуть теж працювати на задоволення потреби.

Ось чому, аналізуючи власне техніку задоволення, можна відносно точно виділити саме ті потреби, що при цьому задовольняються.

Коли психологи намагаються скласти кінцевий список людських потреб, вони знаходяться у важкому становищі, бо списки, складені різними психологами, ніколи не є однаковими. В одних вони довші, у інших коротші. Але всі сходяться на думці, що цінності людські, а з тим і потреби, з часом дуже змінилися. Поясненням цьому є багато причин. Це і розвиток світової культури, і ставлення до релігії, та й розвиток науки в цілому дуже змінилися. Те, що ще вчора було абсолютним для всіх, сьогодні здається анахронічним. А ще важливим є те, що молоді з усіх боків вказують на неправильність дій. А воно й зрозуміло, бо ще зовсім у недалекому минулому цінності і потреби були для всіх непохитними й абсолютними. Та у вчителя не великий вибір – май свою точку зору, будь у ній упевненим та зумій переконати, інакше кажучи, аргументуй (мотивуй). Хочеш виховувати – будь сам вихованим. І те, що практикується сьогодні зубріння та механічне застосування методів не є виховання – ні для дитини, ні для власне вихователя. Перш за все треба відповісти на питання – навіщо? Мотивація! Так аргументуйте і будете мати відповідний результат.

Постійно говорять про те, що з учня потрібно виховати особистість

Звичайно, що ми маємо вклонитися перед цим високим виховним ідеалом. Ну, а проте хто ж виховує особистість? У першу чергу це звичай дуже прості та некомпетентні батьки, що майже протягом життя теж залишаються дітьми. Тож, насправді, годі чекати від звичайних батьків того, що вони – "особистості" і хіба ж хто-небудь турбується про те, щоб відшукати такі методи, за допомогою яких можна було б дати батькам уявлення про "особистість"? Тому ж, звичайно, багато чого чекають від педагога, від людини освіченої, спеціаліста (часто умовно кажучи). Щодо молодих людей, що обрали педагогіку своїм життєвим покликанням, передбачається, що самі ж вони виховані. А те, що самі вони є теж особистостями, наче б то, нікого не цікавить. Це ж зрозуміло. Вони одержали переважною більшістю таке ж недосконале виховання, як

і діти, котрих вони мають виховувати. Наша проблема зазвичай страждає однобоким інтересом до опікуваного вихованця і такою ж однобокою неуважністю до невихованості дорослої людини.

Будь-хто, хто закінчив навчання вважається повністю вихованим – одним словом, дорослим. Від нього ж чекають, що він щось уміє і впевнений у своїй справі, але ж ніяк не чекають невпевненості в ній і в тому, що він не відбувся. Спеціаліст уже невід’ємно приречений бути компетентним. Урешті-решт, від середнього вихователя не можна чекати кращих результатів, ніж від середніх батьків. Як часто на питання "Чому ви вважаєте, що це правильно?" можна почути відповідь "Мені вчитель так сказав".

Так, вчитель то істина в останній інстанції, то треба ж цьому відповідати!

Високий ідеал виховання особистості не варто було б застосовувати до дітей. Адже те, що розуміють під "особистістю" взагалі є ідеал дорослого, яким визначають дитинство лише в той період життя, коли людина ще не усвідомлює проблему своєї так званої дорослості, або, що гірше, свідомо від неї ухиляється.

Все, що ми хочемо змінити в учнях, треба було б перш за все ретельно перевірити: а чи не є це тим, що краще було б змінити в нас самих собі, як, наприклад, наш педагогічний ентузіазм. Ймовірно, краще направити його на себе. Ми не хочемо визнавати, що самі потребуємо виховання, бо це б нагадало нам, що й ми самі ще діти і значною мірою потребуємо виховання.

Особистість, як повна реалізація цілісності нашої індивідуальності – недосяжний ідеал. Але недосяжність не є доказом проти ідеалу, тому що ідеали не що інше як вказівники шляху, але ж ніяк не цілі. Як людина повинна розвиватися, щоб стати вихованою, так і особистість повинна спочатку показати себе повною силою, перш ніж її можна буде виховувати. Але ж ми абсолютно не знаємо, що чекає нас на цьому шляху. Ми страшенно лякаємось, коли від нас вимагають гарантовану свободу розвитку людської особистості. Без потреби нічого не змінюється, а менш за все людська особистість. Тільки страшенна необхідність у змозі її злякати. Розвиток особистості слухається не бажання, не наказу чи наміру, а лише необхідності: особистість потребує мотивації. То ж масмо виховати особистість.

Що ж спонукає людину обрати свій власний шлях? Це те, що зветься призначенням. Справжня особистість завжди має призначення і

вірить у нього. Ну, це як божественний закон, від якого не можна відвернутися.

Призначення – це не лише прерогатива великих людей, а й пересічних. А все ж, що за діло окремої особистості до потреб багатьох? Єдине, що відрізняє її від інших – її призначення. І вже кожна людина своїм рішенням продовжити власний шлях понад всіма іншими більш, ніж наполовину виконує своє призначення. І учні, в першу чергу, мають це зрозуміти.

Звичайно, всі люди схожі. Інакше вони б ніколи не впізнали один одного. А звідси особистість і її своєрідний душевний склад не є чимось абсолютно неповторним і єдиним у своєму роді. Неповторність важлива лише для індивідуальності особистості. Стати особистістю – це зовсім не прерогатива геніальної людини. Так, вона може бути геніальною, та не обов'язково буде особистістю.

Так, великі і таємничі справи діються навколо того, що зветься "особистістю". І від того як людина, зраджуючи власному закону, втрачає можливість стати особистістю, втрачає сенс свого життя. Вона ж – вища реалізація природженої своєрідності в окремого живого створіння, результат життєвої стійкості при величезній свободі вибору. І виховати людину такою – це основне завдання педагога.

Особистість як повна реалізація цілісності нашого ества – недосяжний ідеал. Проте недосяжність не є доказом проти ідеалу, бо ідеали – ні що інше, як покажчики шляху, але ж ніяк не мети.

Як дитина повинна розвиватися, щоб стати вихованою, так і особистість повинна спочатку розкритися, перш ніж її можна буде виховувати. І вже тут нас підстерігає небезпека, бо ми повинні мати справу з чимось неосяжним. І ніхто не розвиває особистість лише тому, що йому сказали, начебто це справа корисна та благопристойна. Без потреби нічого не змінюється, і менш за все людська сутність. Розвиток особистості – це таке щастя, за яке можна заплатити дорого.

Особистість – це не зародок у дитині, що розвивається лише поступово, дякуючи життю чи в його ході. Без визначеності, цілісності та визрівання вона не проявиться. Ці три якості не можуть і не повинні бути притаманні дитині, бо з ними вона була б позбавлена дитинства. Вона була б неприродною, скороспілою заміною дорослого. І дуже небезпечно, коли над батьками бере гору справжній фанатизм – забезпечити дітей завжди і скрізь усім "найкращим" і "жити лише заради них". Цей популярний стереотип більш за все заважає батькам розвива-

тися самим, і він же дає їм право нав'язувати дітям *своє* "найкраще". Проте в дійсності це "краще" представляє собою те, чим насправді більш за все зневажають вони у відношенні самих себе. Дітей орієнтують на те, щоб досягати саме того, чого не досягли батьки, їм нав'язують амбіції, які так і не змогли реалізувати їх батьки.

Особистість розвивається протягом усього життя людини з темних чи навіть незбагнених задатків, і лише наші справи покажуть, хто ми є. Ми як сонце, що живить життя землі і породжує прекрасне, дивне і погане; ми як матері, які носять в утробі ще незвідане щастя і страждання. Ми не знаємо наперед, які справи та злодіяння, яка доля, яке добро і яке зло міститься в нас; і лише осінь покаже, що було зачате навесні; лише увечері стане ясно, що почалось уранці.

Потреби людини суб'єктивно переживаються нею, як бажання, потяг або прагнення. Сигналізуючи про виникнення потреб та про їхнє задоволення, ці переживання регулюють діяльність людини, стимулюючи або послаблюючи її. Наявність потреби та її безпосереднього, чуттєвого виразу (бажання, потягу тощо) ще не є достатньою умовою для того, щоб діяльність щодо її задоволення (або спрямована на інший предмет) могла здійснитися. Для цього необхідний *об'єкт*, який, відповідаючи потребі за змістом, став би *збудником діяльності*, надав би їй *конкретної спрямованості*. Людині притаманні вищі форми відображення дійсності, а тому об'єкти, які збуджують діяльність, можуть поставати у формі ідеї чи морального ідеалу. Саме цей усвідомлюваний образ, який збуджує діяльність, орієнтує її на задоволення певної потреби, називають *мотивом діяльності*, що реалізується.

Мотиви діяльності людини можуть поставати в її свідомості як конкретні чуттєві або розумові образи поряд з асоційованими з такими образами уявленнями (наприклад, для мандрівника образ вогнища асоціюється з теплом, світлом, відпочинком тощо). Мотив може збуджувати часткову, конкретну дію і прямо збігатися з ціллю даного діяння (або конкретної дії), з тим, що досягається в результаті виконання дії. В складніших випадках мотиви можуть не збігатися з ціллю окремої дії безпосередньо, а потребують багатьох дій, досягнення численних часткових цілей. Іноді діяльність, що відповідає такому мотиву, може відбуватися протягом значного періоду часу – місяці, навіть роки. Проте мотиви і цілі дій людини не збігаються за своїм суттєвим визначенням. Так, залежно від життєвих обставин один і той самий мотив може реалі-

зуватися в різних за своїми цілями діях, а зовні однакові дії можуть мати різні мотиви.

Розуміння мотивів діяльності та уявлення про механізм їхнього утворення мають дуже важливе значення і для особистості як суб'єкта діяльності, і для наукового розуміння психологічного змісту даних процесів. Саме від мотиву залежить, що (в психологічному розумінні, що являє собою та чи інша дія), який *субний сенс* вона має для даної людини, як відтворює її внутрішній світ, "картину її "Я". Мотиви діяльності людини відображають найхарактерніші для неї способи реагування на ті чи інші елементи довколишньої (зовнішньої) та прихованої (внутрішньої) сфери існування людини. Рівень усвідомлення мотивів власної діяльності висвітлює притаманний людині спосіб реагування на окремі явища: спонтанні дії, скеровано організовані дії тощо. Взагалі *мотиваційна сфера* особистості формується, розвивається та реалізується відповідно до формування, розвитку та послідовного виявлення "Я" конкретної особистості. Знайти це "Я", допомогти повірити в нього та направити в правильне русло – найперше завдання педагога-наставника.

### Література

1. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – М., 1979.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : [пособие для учителя] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983.
4. Основи психології / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – К. : Либідь, 1999.
5. Павлюк О. И. Эмоциональные компоненты мотивации / О. И. Павлюк ; под ред. А. К. Марковой. – М. : Просвещение, 1986.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М., 1986. Т. 2. – 1986.
7. Юнг К. Г. Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – М. : Канон, 1995.

УДК 371.333:811.111

## СТВОРЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ

*У статті мова йде про створення комунікативних ситуацій на заняттях з англійської мови на 3-му курсі факультету іноземних мов засобами відеоматеріалів. Ми виділяємо такі аудіовізуальні допоміжні засоби як теленовини, інтерв'ю, художні, мультиплікаційні фільми та пропонуємо комплекс завдань по кожному виду відеофрагмента.*

*Ключові слова: комунікативна ситуація, аудіовізуальні допоміжні засоби, відеофрагмент, рольова гра.*

*В статье говорится о создании коммуникативных ситуаций на занятиях по английскому языку на 3-м курсе факультета иностранных языков средствами видеоматериалов. Мы выделяем аудиовизуальные вспомогательные средства в форме новостей, интервью, художественных, мультипликационных фильмов и предлагаем виды упражнений по каждому типу видеофрагментов.*

*Ключевые слова: коммуникативная ситуация, аудиовизуальные вспомогательные средства, видеоматериал, ролевые игры.*

*This article deals with communicative situations which can be created at English classes with the help of video. We distinguish such audio-visual means of teaching as news, interview, feature films, animated cartoons and suggest a system of tasks illustrating different types of video.*

*Key words: communicative situation, audio-visual means of teaching, video, role playing.*

Ознакою сучасного етапу суспільного розвитку є зростання значущості англійської мови як мови міжнародного спілкування. Враховуючи вимоги Болонської декларації, навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах зорієнтоване на практичне оволодіння навичками іншомовного спілкування, на розвиток комунікативної діяльності студентів.

Із розвитком комунікативного підходу до вивчення іноземної мови процес навчання реалізується відповідно до реального спілкування, завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування. Тому одним із завдань факультетів іноземних мов вищих навчальних закладів є модернізація процесу навчання, запровадження сучасних технологій, які за відсутності іншомовного оточення стають необхідними, удосконалення професійної та іншомовної комунікативної компетенції викладача.



Відомо, що спілкування людей у реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування. У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Одним із засобів підвищення комунікативної спрямованості занять іноземної мови є створення природних ситуацій, які розвивають творчі здібності студентів, уяву, підвищують мотивацію процесу навчання.

На сьогоднішній день провідні вітчизняні та зарубіжні методисти визнають необхідність ситуативності у навчанні іноземної мови. Принципи ситуативності та тематичної організації навчального матеріалу створюють умови для адекватного здійснення ідеї комунікативності. Зазначимо, що питання ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій знайшли своє відображення в науковому доробку багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, методистів, зокрема, Є.І.Пасова, В.С.Коростельова, Є.І.Шубіна, В.Л.Скалкіна, Г.В.Рогової, Л.С.Космана та інших. Так, на думку Є.І.Пасова, ситуативність здатна відтворювати комунікативну реальність і тим самим викликати інтерес до реального спілкування [2, с. 40]. У реальному процесі спілкування комунікативні ситуації виникають, як правило, самі собою. Їх називають природними, але їх кількість, на жаль, обмежена. Тому викладач повинен спеціально створити ситуації комунікативного характеру, що нагадують природні. Проте не слід забувати, що такі ситуації потребують уточнення деталей – певних обставин і умов, наявності вербального стимулу, установки, визначення ролей тощо.

Відмітимо, що арсенал сучасного викладача іноземної мови містить відеотехніку, сучасні комп'ютерні технології, телебачення тощо. На думку А.Н.Шукіна, головна мета використання технічних засобів навчання – це оптимізувати навчальний процес і, наскільки це можливо, створити яскраво виражену ілюзію залучення до мовного середовища [4, с. 316]. В.І.Писаренко виділяє такі функції технічних засобів навчання: комунікативна (забезпечує циркуляцію інформації), контролююча (презентація, закріплення матеріалу і т.ін.), кумулятивна (накопичення та систематизація навчально-методичної інформації), науково-дослідна (отримання інформації, яка надалі буде використовуватися з метою дослідження) [3, с. 61]. Зазначимо, що комунікативні ситуації можна створити за допомогою технічних засобів

навчання. На нашу думку, використання відеоматеріалів як однієї з форм аудіовізуального навчального засобу на заняттях з англійської мови залишається актуальним і ефективним прийомом, який слугує джерелом інформації, підвищує ступінь наочності, конкретизує поняття, явища, події і, нарешті, забезпечує ситуативну основу для організації комунікативного говоріння студентів. І сьогодні фільми, записи новин, інтерв'ю з відомими особистостями широко застосовуються на заняттях з практики усного і писемного мовлення та можуть слугувати основою створення комунікативних ситуацій. Як зазначають А.Г.Латигіна, Н.В.Бессараб, застосування телебачення у навчанні усного та писемного мовлення є можливим і доречним для активізації мовленнєвої діяльності студентів, створення об'ємних ситуацій стимулювання їх спілкування іноземною мовою та вдосконалення засвоєння студентами іноземної мови як основного комунікативного засобу в запропонованих обставинах [1, с. 229].

**Мета** нашої статті – запропонувати способи створення комунікативних ситуацій на заняттях з англійської мови для студентів III курсу факультету іноземних мов засобами відеоматеріалів. Ситуативний підхід до вивчення іноземної мови належить до факторів, які сприяють виникненню спонтанного мовлення, а створення таких ситуацій (вправ) є важливим методичним прийомом для досягнення цієї мети. Відомий англійський методист Ф.Л.Біллоуз класифікує навчальні ситуації, серед яких важливими називає ситуації, які не опираються на життєвий досвід студентів, а сприймаються ними за допомогою уяви та використання аудіовізуальних допоміжних засобів (навчальні та художні фільми, телебачення) [5, с. 12]. Відеоматеріал, який є специфічним джерелом інформації, повною мірою відображає ситуації реальної дійсності, які допомагають організувати процес говоріння, що за своїми показниками мало відрізняється від дійсно комунікативного.

З методичною доцільністю ми виділяємо такі види аудіовізуальних допоміжних засобів:

- 1) новини;
- 2) інтерв'ю;
- 3) художні та мультиплікаційні фільми.

Незалежно від характеру відеоматеріалу та навчальної мети визначається певна послідовність навчальних дій, а також специфічні для відео прийоми роботи. Ми пропонуємо поетапний розподіл навчальних дій.

Перший етап – підготовчий, який передбачає загальне ознайомлення з відеофрагментом. На даному етапі доцільно запропонувати студентам завдання описати місце дії та дійових осіб, акцентувати увагу на актуальності даного відеофрагмента, на уникненні мовних труднощів звукового ряду (специфічних термінів та висловлювань, власних імен), доцільно ознайомити студентів з певними мовними одиницями та виконати з ними вправи у ситуаціях типу "Що б ви сказали, якби...?".

Другий етап передбачає власне перегляд відеоматеріалу та проведення контролю загального розуміння за допомогою запитань, визначення правильних та помилкових тверджень, побудови логічної послідовності основних подій. Потім можливе обговорення більш детального сприйняття та розуміння ідейної спрямованості фільму (інтерв'ю, новин), виокремлення найбільш важливих епізодів.

Основним завданням третього етапу – стимулювання активної комунікативної діяльності студентів за допомогою створення ситуацій на основі переглянутого матеріалу. Даний етап включає характеристику основних героїв та подій відеофрагмента, розширення сюжету шляхом поступового виходу за його межі з перенесенням вправ на нову ситуацію, обговорення різних аспектів поведінки дійових осіб, соціально-культурних особливостей ситуацій порівняно з аналогічними ситуаціями в нашій країні.

Викладач на занятті з англійської мови може створити комунікативну ситуацію після перегляду теленовин. Наведемо приклади завдань, які можна запропонувати студентам у роботі з таким допоміжним аудіовізуальним засобом. Для цього ми обрали відеосюжет про землетрус на Гаїті. Зауважимо, що акцент робиться на матеріалі, який містить події суспільно-політичного, культурного життя. У відборі даного фрагменту ми звертаємо увагу на його можливий зв'язок з тематичним матеріалом. Цей сюжет можна представити під час проходження теми "In Search of Adventure". На першому етапі проводиться бесіда, яка готує студентів до перегляду відеофрагмента, та здійснюється ознайомлення з певними лексичними одиницями, які полегшать сприймання мовлення на слух:

Summer is coming and it is the best time to rest, to harden your body and improve your spirit. When you are to choose any place to go on holiday, what are the main features of your destination to be taken into account? Have you used to refer to any tour-agency? Before starting your trip, are you interested what is going on at this spot? Do you usually listen to weather forecast?

Vocabulary:

1) a rescue team – a group of people, who bring someone out of danger;

2) to be exposed to something – to be not concealed, displayed for viewing;

3) to be anxious about potential danger – to be worried and tense about possible danger.

Далі відбувається власне перегляд теленовин та контроль розуміння сюжету. Студенти працюють у мікрогрупах та детально обговорюють інформаційне повідомлення, отримавши завдання:

Express your astonishment of the news you have listened. Work in pairs (10 min.).

Наступний етап роботи над відеоматеріалом – ситуативний, який передбачає розширення сюжету шляхом поступового виходу за його межі з перенесенням вправ на нову ситуацію. Коментар учителя має на меті уточнення, доповнення та подальше стимулювання висловлювань студентів із даної тематики. Обговорення може містити характер парної роботи на основі карток з обов'язковим вживанням лексичного (лексико-граматичного) матеріалу. Після парної роботи проводиться бесіда, що містить елементи дискусії проблемного спрямування:

This piece of information was about a freak-storm, a severe earthquake, which struck Haiti. The inhabitants accused the authorities of the state of negligence as it could have been foreseen and the consequences could have been not so fatal. Tell, what safety-records could have been taken to lessen earthquake victims.

Ми вже згадували про відеоінтерв'ю як методичний прийом, що слугує підґрунтям для створення комунікативних ситуацій на уроці англійської мови. Наведемо приклад роботи з відеоінтерв'ю та подальший розвиток комунікативної ситуації. Ми обрали інтерв'ю з відомою співачкою Дженіфер Лопес, у якому йдеться мова про її акторську кар'єру та обговорюється фільм, знятий за її участі. На першому етапі звертається увага на актуальність даного відеофрагмента, здійснюється активізація лексики, яка зустрічається в інтерв'ю, та обговорюється кар'єра акторки в цілому. Перед переглядом сюжету з відомою особистістю (кіноактором, режисером, політичним діячем) можна запропонувати студентам подумати, які запитання вони б поставили цій публічній людині і т.ін.

1. Do you think being an actor/actress, one should be talented from birth or a person may acquire these skills?

2. Do you think Jennifer Lopez had a talent for acting or simply luck to zoom up a status – ladder as an actress?

## Vocabulary

1. a film-review – a description of a film at some special magazines
2. to dismiss (criticism) – to abandon, send away
3. to be in the public eye – to be in the centre of attention for people
4. to look back and to take stock – to look back and assess critically
5. to tether boundaries – to put limits

Другий етап передбачає власне перегляд відеофрагмента та контроль розуміння за допомогою запитань:

1. What was the greatest role for Jennifer?
2. Does Jennifer Lopez dismiss criticism concerning her acting?
3. Is her part in the film "Shall we dance?" main or supporting?
4. Does she worry about media attention to her acting career?
5. What does Jennifer say about her future career?
6. What is her latest role and latest film?

На завершальному етапі створюються ситуації для комунікативного говоріння у вигляді запитань, написання сенсаційного інтерв'ю з Дженіфер Лопес до бульварної газети (студенти виступають у ролі журналістів) та організовується обговорення, що містить елементи дискусії про засоби досягнення успіху у кар'єрі акторки. Після перегляду відеофрагмента доречно дати вправи такого характеру: виступіть у ролі журналіста та напишіть інтерв'ю з відомою особистістю, дайте пораду другові як стати успішною та відомою людиною. Проілюструємо даний сюжет за допомогою таких завдань:

1. Do you believe Jennifer has talent for acting or her dancing skills contributed greatly to her acting career?

2. Write a sensational interview with Jennifer Lopez to a local tabloid exposing events either from her private life, or her career as an actress and dancer. Make use of the features of tabloid style and employ active vocabulary from the interview.

3. Discuss in pairs what traits of character are sure to promote a person in her/his acting career. Does Jennifer Lopez possess any of them?

Зазначимо, що художні фільми створюють найсприятливішу основу для організації ситуацій комунікативного характеру. Як відомо, цей вид відеоматеріалу містить багато інформації, яку студенти пам'ятають у загальних рисах, але недостатньо пам'ятають деталі. Тому для навчальних цілей можна відбирати емоційно насичені епізоди, зміст яких дозволяє організувати комунікативне говоріння. Розглянемо види

вправ, які можна запропонувати студентам у роботі з художнім фільмом "East of Krakatoa".

Перший етап розпочинається з бесіди про те, що спонукає студентів дивитися той чи інший фільм (усна реклама, телереклама, критика фільму, склад акторів тощо), якому жанру фільму вони віддають перевагу та їхнє ставлення до фільмів, знятих на основі правдивих фактів:

1. What mostly influences your watching decisions:

- a. word –of –mouth publicity;
- b. TV commercials;
- c. critical acclaim;
- d. the cast.

2. What role does a film-genre play when you intend to watch a movie? Some movies are classic, drama, love-story, detective story, comedy, western, thriller, horror or a combination of some of those aspects. Which one catches your fancy and why?

3. Does a film based on a true story have more value? Give reasons.

Далі студентам пропонуються запитання щодо місця дії та дійових осіб, усуваються мовні труднощі звукового ряду (специфічні терміни та висловлювання, власні імена тощо):

1. Where is Indonesia?

2. Why is this area of the world called the Ring of Fire?

3. What do you think it would be like to live in an area of the world where there are a lot of active volcanoes?

4. In this video, we hear that Bali is a land where "the blend of Hindu Buddhism, which has dominated Java for centuries, still flourishes." What are the main beliefs of Buddhism?

5. Different religions have different beliefs about what happens to people when they die. What are any of these beliefs?

У роботі над лексикою робота організована таким чином: студентам дається дефініція лексичних одиниць та їх вживання у контексті (студенти працюють у малих групах або в парах):

Work with a partner or a small group to answer the following questions:

1. "The temples *link* heaven to earth."

Definition:

What other things can be linked?

2. What is *animism*?

3. "A night here can leave your sanity in *shreds*."

Definition:

What types of things might leave a personal sanity in shreds?

4. "They become *immune* to fire."

Definition:

How does your body usually develop immunity to disease? How could anyone be immune to fire?

Другий етап передбачає власне перегляд відеоматеріалу та проводиться контроль загального розуміння за допомогою запитань:

1. How did living in a highly volcanic area effect the spiritual beliefs of the people of Indonesia?

2. Who was the goddess of the south seas? How did people interact with her? Who was her husband? How did people interact with him?

3. What do you remember about the meteorite and the water? Did any of this surprise you?

4. "The shadow screen is a window onto another world." Based on what you've seen, explain this statement.

5. What is "acupuncture with a twist?" What do you think?

На заключному етапі створюються ситуації для комунікативного говоріння у вигляді запитань, написання та презентації реклами до фільму, зосереджується увага на характеристиці головних героїв та подій, відбувається розширення сюжету шляхом виходу за його межі та здійснюється обговорення сучасного аномального явища – виверження вулкану в Ісландії:

a. How are the beliefs in the video similar to your own beliefs? How are they different?

b. You are to write an advertisement to this film outlining the main characters and events. Work in group of 3–4 and decide what form your advertisement will be. Don't forget to use active vocabulary from the film.

c. Nowadays we keep an eye on an eruption of the volcano in Iceland. As the consequence of it many air ways are blocked and the majority of European air-companies cancelled their flights. Besides, weather forecasters have rather sad predictions that it may continue even for several years. Suggest some solutions out of this situation as if you were an air – company owner.

Зазначимо, що одним із способів створення комунікативної ситуації є рольова гра. Тому студентам після перегляду фільму ми пропонуємо виступити у ролі кінокритиків. Аудиторії пропонується підготувати

презентацію фільму (15–20 хв.), тоді обирається два студента, які виступають від імені кінокритиків.

Під час проходження тематичного блоку "Behavior – how we are influenced" ми пропонуємо студентам переглянути фрагмент мультиплікаційного фільму "Sponge Bob Square Pants", в якому йдеться про вживання головними героями непристойних слів (sentence-enhancers). Пропонуємо завдання до даного сюжету, який відображає різні погляди на проблему сприймання гумору з позиції власної та чужої культури. Підготовчий етап розпочинається з обговорення культури мовлення, правил хорошого тону, вміння поводити себе в публічних місцях:

1. Who uses bad words in your culture?
2. Are there any words which are more taboo than others?
3. How do children learn which words are appropriate and inappropriate in different social situations?

Робота під час другого етапу включає перегляд відеофрагмента та перевіряються навички аудіювання у студентів за допомогою запитань:

- a. What do Patrick and Sponge Bob think sentence enhancers are?
- b. What happens when Patrick and Sponge Bob use their sentence enhancers in the Krusty Krab?
- c. What causes each of them to break their promises not to use bad words?
- d. What punishment does Mr. Krabs give to Patrick and Sponge Bob?

Метою заключного етапу є створення ситуацій для розвитку комунікативного говоріння. Ми звертаємо увагу на необхідності мір покарання для дорослих (дітей) за вживання брутальних слів у публічних місцях, пропонуємо завдання, які допомогли б людям позбутися вживання позалітературної лексики. Крім того, у даному сюжеті йдеться про наявність почуття гумору у головних героїв та їхню реакцію після того, як їх висміяли публічно. Наведемо приклад таких ситуацій:

1. What should be appropriate punishment for using bad words in the wrong social setting?
2. Ask your fellow-student, if he/she happened (happens) to use sentence enhancers and what occasions. Give him/her pieces of advice how to elude this habit.

3. This episode reflects American sense of humor. So, Patrick and Sponge Bob turned out to be the butts of the joke. What would you do, if you were at their place? Think, what other occasions Americans happen to be laughed at. Compare Ukrainians' approach to humor.



Робота з відеоматеріалом сприяє, в основному, розвитку навичок та вмінь аудіювання та говоріння. Слід також використати завдання творчого характеру, що допоможуть розвивати уміння письма. Можна запропонувати написати твір, резюме, рецензію від імені кінокритика, в якому потрібно викласти зміст відеофрагмента. Наведемо приклад:

1. Напишіть резюме про щойно знятий фільм Камерона "Аватар" від імені кінокритика до журналу "Сінема".

2. Напишіть листа кіногерою та дайте йому пораду щодо можливого виходу із ситуації аби позбутися жалюгідного становища, в якому він опинився.

Отже, одним із шляхів досягнення комунікативної мети є ситуативно-направлене навчання іноземної мови з використанням технічних засобів навчання, у нашому випадку, у формі відеоматеріалів. Запропоновані нами способи створення комунікативних ситуацій засобами відеоматеріалів є різними, але усі вони моделюють природне спілкування та стимулюють студентів до вмотивованого виконання мовленнєвих дій.

### Література

1. Латигіна А. Г. Використання мультимедійних навчальних матеріалів з іноземних мов професійного спрямування у немовних Вищих навчальних закладах / А. Г. Латигіна, Н. В. Бессараб // Мовна освіта: шлях до євроінтеграції : тези доповідей Міжнародного форуму, 17–18 березня 2005 р. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 229.

2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Писаренко В. И. Использование технических средств в обучении иностранным языкам / В. И. Писаренко // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 3. – С. 61.

4. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : [учебное пособие для преподавателей и студентов] / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2004. – 416 с.

5. Billows F. L. The Techniques of Language Teaching / F. L. Billows. – London, 1962, 2<sup>nd</sup> ed. – 210 p.

УДК 378.147.811(004.783.5)

**Іващенко Н.І.**

## ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ

*Стаття розглядає спробу використовувати творчі навички студентів як спосіб вивчення англійської мови за допомогою організації проектів. У статті висвітлюється сутність проектної методики, формуються основні завдання щодо її реалізації, визначаються основні риси та етапи реалізації проектної методики у процесі формування навичок ініціативного спілкування. Проектний підхід сприяє посиленню індивідуалізації процесу навчання, пошуку оптимального поєднання теорії та практики, актуалізації наявних знань і вмінь студентів та стимулюванню їх до розв'язання власних життєвих проблем.*

*Ключові слова: метод проектів, вивчення іноземної мови, підвищення мотивації навчання, комунікативна діяльність.*

*Статья рассматривает попытку использовать творческие навыки студентов как способ изучения английского языка с помощью организации проектов. В статье рассматривается сущность проектной методики, формируются основные задания по ее реализации, определяются главные особенности и этапы реализации проектной методики в процессе формирования навыков иноязычного общения. Проектный подход способствует усилению индивидуализации процесса обучения, поиску оптимального объединения теории и практики, актуализации знаний и умений студентов и стимулированию их к решению собственных жизненных проблем.*

*Ключевые слова: метод проектов, изучение иностранного языка, повышение мотивации к обучению, коммуникативная деятельность.*

*The article deals with an attempt to use students' creative skills as a way to learn English by organizing projects. The article reveals the point of project methods, formulates general tasks of its realisation, and identifies principal features and phases of project methods realisation in the process of foreign language communication skills formation. Project method is conducive to intensifying the individualization of the education process, researching the optimal conducting between theory and practice, actualizing the students' existing knowledge and skills, stimulating them to solving their own life problems.*

*Key words: the method of project, learning foreign language, motivation of studying, communicative activities.*

Сьогодні, коли процеси глобальної соціальної трансформації охоплюють дедалі більше різних сфер життєдіяльності суспільства,

Україна накреслила орієнтир на входження у світовий освітній простір. З цією метою активно здійснюється модернізація освітньої діяльності у контексті глобалізації та інтеграції, з огляду на приєднання України до Болонського процесу, кінцевою метою якого є створення єдиного європейського освітнього простору.

З виникненням потреб міжнародного обміну інформацією у різних сферах знань, що є особливо актуальним у сучасних умовах розвитку суспільства, з'являється нагальна необхідність оволодіння іноземною мовою.

Сьогодні проводяться дослідження сучасних технологій навчання та їх дидактичного впливу на формування і розвиток мотивації учнів до вивчення іноземних мов. Одним із таких сучасних методів навчання іноземної мови є метод проектів [3; 6].

**Метод проектів** безпосередньо спрямований на формування комунікативних умінь та навичок, культури спілкування (уміння чітко формулювати думку, вести дискусію), вмінь дослідницької діяльності. Дидактична сутність подібної діяльності забезпечує розв'язання проблеми розвитку критичного і творчого мислення. На цій основі формується активна, компетентна, творча особистість.

**Результати проектної діяльності** [1; 11]:

- розвиває навички мислення високого рівня з використанням інформаційних технологій;

- розвиває здатність до міжособистісних мовних контактів;

- закріплює стосунки між учнями, вчить краще розуміти один одного, тобто сприяє процесу колективоутворення;

- учить об'єктивно оцінювати не лише інших, а й навичкам рефлексії;

- забезпечує обмін знаннями, кращі умови для розвитку мовленнєвих умінь учня і більш швидко взаємодопомогу як на уроках, так і в позаурочній діяльності;

- сприяє зростанню мотивації до навчання;

- урізноманітнює урок;

- підвищує статус популярності і діловий статус учня в колективі;

- готує психологічне підґрунтя для участі в олімпіадах з англійської мови, що дає позитивні результати;

- виявляє риси лідера в колективі, що сприяє успішній участі й перемозі учнів у міжнародній програмі обміну майбутніми лідерами FLEX.

Метод проектів, маючи певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, дозволяє вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій учнів з обов'язковою презентацією (викладенням) отриманих результатів. Ця технологія включає у себе дослідницькі, пошукові, проблемні методи, творчі за своєю суттю [7].

Проблема проектів була і залишається актуальною, бо правильний вибір та застосування проектних методів є рушійною силою результативного розвитку учнів у процесі оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

Така система роботи створює сприятливі умови та особливий психологічний клімат, у якому розвивається творчий потенціал кожної дитини, формується інтерес до більш глибокого пізнання оточуючого світу й забезпечує високу зацікавленість учнів предметом [4; 10].

В основі методів проектів лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок учнів, умінь самостійно контролювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити.

**Робота над проектом** – практика особистісно орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня, на основі його вільного вибору, з урахуванням його інтересів. У свідомості учня це має такий вигляд: "Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де я можу ці знання застосувати".

Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, котру учні виконують протягом визначеного часу. Проектні методи, методики та технології завжди вимагають рішення будь-якої проблеми, а це передбачає, з одного боку, використання різних методів, з іншого – інтегрування знань, умінь у різних галузях науки, техніки, технології, творчості тощо. Результати виконаних проектів повинні бути, що називається, "відчутними". Тобто, якщо ця теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до втілення [5; 8].

Робота з методу проектів потребує чіткого планування дій, наявності чи задуму гіпотези рішення цієї проблеми, чіткого розподілу (мається на увазі групова робота) ролей, тобто завдань для кожного учасника за умови тісної взаємодії. Цікавим є той факт, що метод проектів використовується в тому випадку, коли у навчальному процесі ставиться будь-яка дослідницька, творча мета, для рішення якої вимагаються інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик.

Таким чином, *сутть проектної методики на уроках англійської мови* – стимулювати інтерес учнів до вивчення іноземної мови та через проектну діяльність, показати практичне застосування надбаних знань.

Метод проектів у навчанні іноземних мов є ефективним, оскільки він виконує три основні елементи комунікативного підходу:

<sup>35</sup><sub>17</sub> вмотивованість;

<sup>35</sup><sub>17</sub> значущість, важливість отримуваної інформації;

<sup>35</sup><sub>17</sub> навчально-виховна цінність.

Отже, метод проектів є дуже ефективним і результативним у навчанні іноземної мови старшокласників. Він має дуже багато переваг над іншими освітніми технологіями, що говорить про доцільність і необхідність упровадження проектів у навчальний процес з іноземної мови. Ми виховуємо дітей для спілкування та, щоб бути корисним йому, освіта повинна забезпечити зміну менталітету цього суспільства, формувати новий тип особистості, здатний реалізувати наукоємні високі технології. Проектна робота є практичним шляхом реалізації цих освітніх цілей на уроці та в позаурочний час [2; 9].

### Література

1. Белявцева Т. Застосування методу проектів при формуванні пізнавальності учнів / Т. Белявцева // Відкритий урок. – 2004. – № 5/6. – С. 24–25.

2. Богослов І. І. Використання технології методів проекту у навчанні іноземної мови / І. І. Богослов // Англійська мова та література. – 2006. – № 12. – С. 7–8.

3. Полат Е. Что такое проект? / Е. Полат // Відкритий урок. – 2004. – № 5/6. – С. 10–17.

4. Думенко Л. Г. Навчання із задоволенням (метод проектів при вивченні іноземної мови як засіб розвитку творчої особистості) / Л. Г. Думенко // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. – 2006. – № 1. – С. 54–61.

5. Душина Т. В. Проектная методика на уроках иностранного языка / Т. В. Душина // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 38–41.

6. Евстифеева О. Метод проектов – среда, в которой даже "неудачники" обретают силу и уверенность / О. Евстифеева // Директор школы. Украина. – 2003. – № 6. – С. 76–81.

7. Зимняя И. А. Проектная методика обучения английского языка / И. А. Зимняя, Т. Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 6. – С. 9–15.

8. Сіптарова С. В. З досвіду використання методу проєктів / С. В. Сіптарова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2007. – № 1. – С. 4–5.

9. Стах С. Проектна діяльність у класній і позакласній роботі з англійської мови як один із засобів виховання особистості / С. Стах // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 18–20.

10. Хобос Б. Метод проєктів як один із прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів у викладанні іноземної мови / Б. Хобос // Рідна школа. – 2005. – № 5. – С. 79–80.

11. Эпштейн М. Метод проектов в школе XX века / М. Эпштейн // Відкритий урок. – 2004. – № 5/6. – С. 21–23.

**УДОСКОНАЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ НА БАЗІ  
ОБМІНУ ПРАКТИЧНОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ  
РОБОТИ ТА ЗАСНУВАННЯ ТВОРЧИХ ЦЕНТРІВ  
СПЕЦІАЛІСТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Стаття розглядає моделювання нової освітньої та адміністративної системи в Україні, яка є неможливою без опанування педагогічної науки. Висвітлюються питання активної участі та співпраці шкіл у роботі і розширення внутрішніх та зовнішніх зв'язків. Стаття дає інформацію про розвиток та функціонування кафедри іноземних мов на міжнародному рівні. Ключові слова: творча робота, міжнародний світогляд, науково-методичні проблеми, сучасний підхід.*

*Статья рассматривает моделирование новой образовательной и административной системы в Украине, которая невозможна без освоения педагогической науки. Рассматривается вопрос активного участия и сотрудничества школ в работе и расширении внутренних и внешних связей. Статья информирует о развитии и функционировании кафедры иностранных языков на международном уровне. Ключевые слова: творческая работа, научно-методические проблемы, современный подход.*

*The article deals with modeling a new educational and administrative system in Ukraine which is impossible without mastering pedagogical science. It highlights the active participation of schools in collaborative work and expanding internal and external ties. The article supplies information about the development and functioning of the department of foreign languages on the international arena. Key words: creative work, international outlook, scientific-methodical issues, contemporary approach.*

Modeling a new educational and administrative system in Ukraine is impossible without mastering pedagogical science, acquisition and practice of the part.

The first European gymnasiums emerged in the Renaissance and gained wide popularity in the central and Eastern Europe in the XVI century. In

Ukraine the first classical schools appeared in the XVI century and were called "brotherhood schools", but the content of education was similar to that of the gymnasium. One of the gymnasiums, "The Gymnasium of Higher Science", was opened in 1820 in Nizhyn, Chernigiv region. The founders of the Gymnasium were the Berborodko brothers. A special atmosphere of upbringing and learning predominated there and a peculiar model of management was characteristic of it. The Gymnasium of Higher Sciences was aimed at bringing up a sound mind in a sound body, moral and ethical habits of young people, readiness for dramatic changes in the state, ability to take prompt decisions in changing situations, correct and predict their own action. Upbringing of such people requires the creation of a new theoretical and practical scheme of educational management.

A specialized school is able to develop on the basis of the new contemporary ideas and approaches. These approaches should be up the requirements of time.

For all this the paradigm of educational management ought to coincide with the educational paradigm. Otherwise the unity of form and substance, means of systematical work of the educational establishment will be upset.

A child is in the focus of attention in the specialized school №5 with the intensive foreign language study. The mission of the staff is to fend for their health, physical and intellectual development.

Vocational guidance of contemporary education since the ancient times has been the object of it. It created favourable conditions for conception and execution of the new pedagogical technologies. Management activity is also under vocational guidance, authoritarian activity alters into partnership activity, so all the participants of educational process co-operate.

In the XXI century the transition to a new stage of management is being carried out, according to the results. This type of management focuses on the best in the personality, partnership for the sake of a child and spiritual formation of the personality, introduction of a new ethics of management.

It is time of leaders, living and acting together, merging into a single unity with people. Nowadays a self-oriented educational management model is effective. An individual is the centre of management.

Foreign languages department of the specialized school №5, headed by the head deputy of scientific-methodical work Dumenko L.G., exercises the educational system of individual orientation. It is targeted at creating conditions for the development and formation of a person as the subject of the activity and social relations who builds his life according to the system of his



personal assets. Just these very conditions influence the formation and the development of any personality.

Personality orientation requires from the teacher the application of the methods, which encourage students to activity, stimulate thinking, imagination, cause curiosity and positive attitude to studying. There is neither main thing nor subordinate in this process. Everything is equally essential here – the lesson, extra – curricular activities, relations in the group.

The activity purpose of the foreign languages department is to satisfy the needs of society in healthy, competent, socially adjusted and creative personality. Its purpose is to wake up the interest to the cognition of the world, to develop natural abilities, notwithstanding self-development, to bring up the future construction of Ukraine. Aimed at providing decent conditions for professional growth and intensification of the creative potential of every teacher in specialized school №5, the system of scientific-methodical work has been implemented.

The main tasks of scientific-educational work of the foreign languages department:

1. Methodological and theoretical training of a foreign language teacher.
2. Extension of qualification in the sphere of foreign language teaching methods.
3. Psychological, cultural and technical preparation of a foreign language teacher for working in the specialized school.
4. Looking into the level of efficiency of individual and collective scientific-methodical work as for working out and bringing into play perspective educational technologies.
5. Putting into operation perspective pedagogical experience and popularisation of out own experience beyond school №5.

The structure of scientific-methodical work of the foreign languages department, school №5, encompasses:

- bringing up scientific-methodical problems by pedagogical boards;
- leading and coordinative work of scientific-methodical board of the foreign languages department;
- the activity of the foreign languages teachers' association;
- the activity of the German language teachers section;
- the activity of the French language teachers section;
- the activity of the Spanish language teachers section;

- the activity of teachers' groups dealing with scientific-methodical problems;
- the parallel work of junior, secondary and senior school;
- the work of "Young teacher's school";
- the work of school of progressive experience "Master-class";
- the activity of a regularly-held seminar for the teacher of foreign language of Brovary under the support of British Council;
- pupils' research group (the initial centre SAS, the section of foreign philology);
- the work of pupils' societies to their interests.

4) The central part in the structure of scientific methodical work of the foreign languages department takes the scientific-methodical department board, which co-ordinates methodical work, considers and confirms the contents of the work of the department, SMC (scientific methodical, complex), co-ordinates the function of the foreign languages department. The best teachers and the head deputy work here. Under her supervision seminars, conferences, exhibitions of experience works of the best teachers, the Festival of European languages, sittings of the methodical board take place.

All structure items of the ruling model of the foreign languages department are aimed at the organization of educational activity and the process of upbringing, methodical and research work, creating appropriate conditions for self-realization of teachers and students; provision of the educational process with the necessary equipment; conducting research work by pupils, co-ordination of language control forms, organization of extra-curricular activities in foreign languages.

In specialized school №5 works a regularly-held local seminar of the teachers of foreign languages. It is under the guidance of the British Council. The seminar is entitled "Innovations in Foreign Languages Teaching".

The seminar helps the school teachers of Brovary master the innovative approaches to educational activity, change the direction under the conditions of up-to-date approach to foreign languages teaching in accordance with the recommendation of European Board.

It became real due to the scientific organization of work of the foreign languages teachers, precisely planned areas of work of the foreign languages department staff, well thought-out optimum forms and methods of staff work according to the functioning peculiarities of the specialized school №5.

There is a methodical center of the foreign languages study. The school is the basic methodical foreign languages teaching centre. The supervisor of the project and the seminar under the guidance of the British Council is the head deputy of scientific-methodical work of foreign languages, the specialist in educational methods, the teacher of the higher category "Excellent teacher of Ukraine, Dumenko Lyudmyla Gryhorivna.

5) Problematic seminars concerning the up-to-date approaches to education and upbringing are held. Here work foreign languages teachers creative groups sorting out scientific-methodical issues; take place "round table discussions", creative reports are made.

Scientific-methodical work of the foreign languages department of specialized school №5 brings significant results. The work of the teacher of foreign languages in being intensified in different spheres of school, local, regional, Ukrainian and international activity levels.

Under the guidance of SMB, creative reports of the teachers of foreign languages who undergo the attestation take place; competitive observations of methodical elaborations are held; teachers are trained to participate in the contest "The Teacher of the Year".

The attestation (certification) of the teachers of the foreign languages department proved that the scientific-methodical work fulfills its stimulating function.

Under the leadership of SMB in 2001–2002 pupils' scientific society was initiated (primary centre SAS, foreign philology section). The scientific supervisors of the students-researchers were the candidates of philological sciences, the lectures of the foreign languages faculty of Nizhyn State Pedagogical University, senior lecturers Kharytonov I.K., Zhylyko N.M., and Panova L.S.

The teachers of the subject not only performed the direction of scientific-research works of their pupils, but also were educated themselves, conducted various conferences, prepared the surveying of the literature on the issue of the students' works, participated in the local and regional contest-detente of SAS work (the English language).

One of the most essential directions of the scientific-methodical work in foreign languages in school №5 is the individual work of the staff on the scientific-methodical issue.

In conformance with the law paragraph 55 "About the Education", the necessary conditions for self-education are being created at the foreign languages department.

6) "The school of the young teacher", – the school of the progressive experience "Master class", creative groups on scientific-methodical issue, a regularly-held local seminar of the teacher of foreign languages under the leadership of the British Council.

<sup>35</sup><sub>17</sub> The system of generalisation of the progressive experience has been confirmed.

<sup>35</sup><sub>17</sub> The methodical centre of the foreign languages department, school №5 has been created.

<sup>35</sup><sub>17</sub> The library of foreign literature has been compiled.

<sup>35</sup><sub>17</sub> The video class has been opened.

<sup>35</sup><sub>17</sub> The scientific-methodical library has been compiled.

<sup>35</sup><sub>17</sub> The creation of the card file of the PPE (progressive pedagogical experience) and the pedagogical video file has begun.

Great efforts of SMB of the foreign languages department, of the head deputy of the department were applied in order to reconsider the teacher's place in the system of school work, to acquire the skills of scientific-pedagogical analysis of their activity, to master the methods of scientific-research work. This activity, as this year of work indicates, activates and fosters the process of perfection of the pedagogical craftsmanship.

The priority direction of the administrative activity of the head deputy of scientific-methodical work is to control the level of educational progress in foreign languages.

With the purpose of controlling, the directorial tests, Knowledge tests, monitoring the skills of foreign languages are held and the pupils' results of the participation in Ukrainian Olympiads and multilevel contests.

The result of the scientific-methodical work with the pedagogical staff is the introduction of the innovative technologies of conducting the lessons of foreign languages, the organization of studying process. The work on the implementation of project technologies is going on. At present the pupils of the 10<sup>th</sup> – B form, school №5 are the active participants of the International VNESCO programme and they are working on the creation of the mutual project with their partner school in the USA "Mondialogo School Contest 2003–2010". The pupils of the 9<sup>th</sup> – A form are currently working on the project in the French Language together with the French Embassy.

7) The pupils of the 9–10 form of school №5 take part in the International contest FLEX, according to its result the pupils, who were the winners of this contest lived and studies at schools in the USA. The pupils of

the specialized school №5 are the winners of the II, III and they are the participants of the IV stage of the Ukrainian Olympiad in foreign languages.

In 2004–2005 the team of the pupils of the specialized school №5 with the intensive foreign languages study, Brovary, won the 1<sup>st</sup> place in the II stage of the Ukrainian Olympiads, where they displayed the excellent result. All this acquisition is due to the creative powerful staff of the foreign languages department of school №5. The teachers realise the leading task of every teacher – to treat everybody with the highest possible attention, to encourage his interests, to solve his problems. Their duty is not only to equip pupils with knowledge, but also to raise a positive citizen, to teach him to survive under difficult conditions of adult life, to express activity in social life, to have their own thought and be able to stand their ground.

Experience in the sphere of improvement of the system of the postgraduate courses for the teachers of foreign languages on the basis of exchange of the practical and scientific-research work, creation of the creative centres of the specialists in foreign languages of the head deputy of foreign languages department Dumenko L.G., school №5, Brovary "Effective administration of the organization of methodical work in foreign languages in the specialized educational establishment with the intensive foreign languages study" give reasons to affirm that the factors of the successful self-oriented administration of the work of the foreign languages department are:

- <sup>35</sup><sub>17</sub> ability to achieve results and having desire to work much;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> readiness to commence alteration processes, to control them and use them in the interests of school;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> readiness to employ the open mode of administration welcoming collaboration;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> capacity to predict the future and concentrate on the present;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> ability to notice the changes taking place within the school and beyond it;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> creativity of work;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> readiness for close social interrelations;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> constant self-improvement and necessary psychical and physical form;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> ability to make the best of one's time;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> willingness for motivation of the staff;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> international outlook;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> readiness for risk and making prompt decisions;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> perfect professional preparedness;

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> readiness for unexpected and swift alterations of the social surrounding.

For the purposeful work of administrative process, perfection of the foreign languages teachers' professionalism, a flexible system of methodical work has been created. To supply individual approach in the perfection of the teachers' professionalism, the development of their individual style of the activity, multilevel methodical work is done. The methodical work of the foreign languages department involves:

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> upbringing and development of gifted pupils on the basis of the individual treatment and work;

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> giving possibilities for realization pupils' creative needs;

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> Mastering the foundations of the system of knowledge, practical skills of scientific-research and experimental work.

All methodical work is aimed at the further development of communicative skills referring to authentic sources.

The direction of the department work is performed by the scientific-methodical department board, working according to the plan of work of scientific-methodical society of the foreign languages teachers. Six foreign languages are taught at school: English, German, Russian, French, Spanish and Polish. Forty-two teachers teach them. SMB includes specialists in educational methods, leaders of the sections, senior teachers.

SMB plans, organizes, co ordinates the work of the teachers of foreign languages. The members of SMB accomplish scientific analysis and prediction of the department work, control the level of the foreign languages teaching, analyse and regulate the educational process; correct and summarize the pedagogical experience, effectuate new technologies.

SMS (scientific methodical society) of the foreign languages teachers involves the methodical societies of the teachers of English, French, Spanish and German. The function of the MS is implemented on the base of the pedagogical analysis and planning the work for the current period and for the future in accordance with the development programme of the school.

The main thing in the function of the MS is giving real help to the teachers for improvement of their mastery and advancing their professional level. "The School of the Young teacher", the schools of the progressive experience, "Master Class", creative groups of teachers work in concord at the foreign languages department. The participation of the teachers in the work of there frameworks, seminars-trainings, weeks of pedagogical mastery, doing

the courses of the high educational establishments contribute of the pedagogical staff.

On the basis of the school works the constantly working local seminar of the teachers of foreign languages "Innovations in foreign languages teaching" under the guidance of the British Council. The supervisor of the project is the head deputy of scientific-methodical work of the foreign languages, Dumenko L.G.

The foreign languages department profitably co-operates with the Ukrainian association of the teachers of foreign languages IATEFL, the Ukrainian association of the teachers of the French language, Peace Corps of the USA in Ukraine, the French Cultural centre, the British Council, the German Cultural Centre Institute by Ghete; the European Centre of educational in Ukraine, the head quarters of UNESCO in Paris, the embassies of Poland, France, Germany, the editions Express Publishing, Folio, Oxford University Press, Macmillan Heinemann, T.Karpiuk; the faculty of foreign languages of the Nizhyn State Gogol Pedagogical University (a treaty about educational-methodical co-operation was concluded; the scientific of the faculty are the scientific supervisors of the student's works SAS; combined seminars with the teachers of the foreign languages department are conducted); the lyceum of the international relations (school №51, Kyiv) the gymnasium №14, Bila Tserkva, school №12, Irpin'. The teachers of the foreign languages of the school №5 are the active participants of various professional contests.

The pupils of the school continue improving their language skill attending clubs and societies to the interests of their cognitive activity. At school functions SAS (small academy of sciences, foreign philology), the clubs of connoisseurs of English, German, French, Polish, Spanish; the club of video travels "Across countries and continents", the club of pen friends "Find your friend", the theatrical studio "The Globe".

Such holidays as St. Valentine's Day, Christmas in Europe, Halloween the Festival of European Languages. The pupils of school №5 are the winner of the I, III stages, the participants of the IV stage of Ukrainian Olympiad contest (foreign philology); they are the winners of the I, II stages of the contest-defense of scientific works SAS; FLEX; the participants of the international UNESCO project "Mondialogo School Contest 2003–2004", the international contest of the French language connoisseurs 2004.

The system of administration of the teachers, of the head deputy of the school Dumenko L.G. enables the creative growth of the teachers of foreign

languages; it is aimed at better work; encourages the development of their individual creativity.

The realization of the above mentioned principles and forms of activity in the system of the scientific-methodical work of the department of foreign languages contributes to the formation of the positive image of the specialized school №5 with the intensive foreign languages study.

### **Literature**

1. Scientific editor of the Ukrainian edition Doctor of Pedagogical Sciences, Professor S. Y. Nikolayeva. All-European Recommendations of Language Education: Study, teaching, evaluation. – K. : Lenvit, 2003.

2. The Supervisor of the group of authors – the lyceum headmaster of foreign relations №51 S. M. Shevtsova. Scientific leader and editor – Candidate of History I. H. Yermakov. The Method of Projects: traditions, prospects, vital results. Practically directed collection. – K. : Edition Department, 2003.

3. Stephaniya Richard, Lubov Zheliznyak. Teacher's manual "The Development of Leadership and Civic Activity". – K. : Peace Corps of the USA in Ukraine, 2000.

4. Ann Yul Shamo, Isabel Rainy De Diaz, Linda Li. Prospects 2000. – Boston, Massachusetts, 1998.

5. IATEFL, the leader of the group of authors Olena Korol // Journal IATEFL, 2003. – K. : Ukraine Head office, 2003.

6. The Ministry of Education and Science of Ukraine, Education "The Pedagogical Press" // Journal "Foreign Languages at School. – 2003. – № 1.

7. The programme for specialized schools with the intensive foreign languages study.

8. Materials of Ukrainian scientific-methodical conference "Modern pedagogical technologies in high educational establishments". – Nizhyn, 2001.

9. Panova L. S. Methods of foreign languages teaching at school / L. S. Panova. – Nizhyn, 1999.

10. Zimnya I. A. Psychological aspects of teaching to speak English / I. A. Zimnya. – M., 1985.

11. State national programme "Osvita" 2000.

12. Skalkin V. L. Basic principles elements of teaching dialogic speech / V. L. Skalkin. – K., 1989.

13. Helboard I. Foreign language study. – M., 1983.



14. Hudzyak A. Project technology of teaching the interesting teachers of foreign languages. (Pedagogy and Psychology: scientific journal of Chernivtsi University) / A. Hudzyak. – Chernivgtsi, 2002.

15. Logvin V. The method of projects in term of contemporary education. (Завуч)

16. The problem of mutual impact of cultures: Educational – research project. (Завуч)

## ДИДАКТИЗАЦІЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Євтушик Л.П.

*У статті розглядаються проблеми формування і розвитку соціокультурної та мовленнєвої компетенції студентів через використання німецькомовних піснених текстів, а також наводяться критерії відбору пісенного матеріалу та послідовність роботи над ним.*

*Ключові слова: мовленнєва компетенція, соціокультурна компетенція, критерії відбору пісень, пісенний матеріал.*

*В статье рассматриваются проблемы формирования и развития социокультурной и речевой компетенции студентов через использование немецкоязычных песенных текстов, а также приводятся критерии отбора материала и последовательность работы над ним.*

*Ключевые слова: речевая компетенция, социокультурная компетенция, критерии отбора песен, песенный материал.*

*The article gives the suggestions for using German song tests to enlarge sociocultural and linguistic competence of students and it also contains the criteria of a material selection and didactic ideas for its use in the classroom.*

*Key words: speech competence, sociocultural competence, criteria for selecting songs, songs.*

Нові освітньо-культурні реалії в Україні і в усьому світі, розширення міжнародного співробітництва, вплив технологічних досягнень на розвиток освіти ведуть за собою зміни у мовній політиці, вимагають розширення функцій іноземної мови як навчального предмету, оновлення змісту й освітніх технологій навчання іноземних мов з метою досягнення нової якості навчання. Концепції міжкультурного й соціокультурного навчання передбачають навчання іноземній мові як засобу міжкультурної комунікації, формування особистості, яка усвідомила цінність і рідної, й іншомовної культури і є готовою до міжнаціонального спілкування.

Аналіз досліджень і публікацій, присвячених проблемам використання музичного та пісенного матеріалу на заняттях з іноземної мови, дозволяє зробити висновок про те, що ця тема не є абсолютно новою.

Все більше вітчизняних та зарубіжних дослідників звертаються до теми нетрадиційних засобів навчання іноземних мов, зокрема й таких, як твори мистецтва.

Оскільки на даний час головним завданням викладання іноземних мов є навчання мови як реальному і повноцінному засобу спілкування, то, на думку С.Г.Тер-Мінасової, мови слід вивчати у нерозривній єдності з вивченням культури народу, що є носієм даної мови, його способу життя, національного характеру, менталітету і т.ін. [4]. Ю.І.Пассов вважає, що процес оволодіння іноземною мовою повинен нести учням, зокрема, й іншомовну культуру як частину духовного багатства [3]. І.О.Зимняя, аналізуючи умови формування пізнавальних потреб студентів, називає серед інших і використання на заняттях сучасної музики, пісень, особливо популярних у молоді. Однак вона пропонує доповнювати їх текстами, що містять упорядковані мовні засоби та способи формування власних висловлювань [1]. А Г.О.Китайгородська, використовуючи в своєму інтенсивному курсі популярні іншомовні пісні, довела, що музичні твори, грамотно підібрані викладачем, сприяють іншомовному спілкуванню, оскільки, якщо пісні постійно на слуху, учні запам'ятовують слова, наспівують їх, запитують про те, що їм незрозуміле [2].

Про доцільність використання засобів музичної наочності на заняттях з німецької мови як іноземної говориться і в працях ряду зарубіжних авторів, зокрема G.Blell, K.Hellwig, U.Brandstätter, R.Grätz та інші. Так, G.Blell і K.Hellwig пишуть, що музика й мистецтво стимулюють "суб'єктивно-креативні продуктивні мовленнєві процеси" [5, с. 179]. Вони описують основні функції музики, що використовуються у навчанні іноземних мов. До цих функцій належать, зокрема, такі: фізіологічна, що сприяє запам'ятовуванню; когнітивна, що стимулює процеси мислення; функція підсвідомого навчання, що дозволяє зачувати складні мовні структури на рівні підсвідомості; комунікативна функція, що сприяє спілкуванню; психогігієнічна, що дає можливість зняти психологічне напруження.

У нашій статті ми спробуємо довести можливість розвитку пізнавального процесу, фонетичних, лексичних, граматичних навичок, соціокультурної компетенції засобами використання німецькомовних пісенних текстів. Ми визначимо основні принципи відбору пісенного матеріалу на заняттях з німецької мови, послідовність роботи над піснею та способи її використання на різних етапах заняття, а також

покажемо практичні приклади роботи над пісенним матеріалом на початковому етапі вивчення німецької мови.

Передусім варто зазначити, що музика та пісня – це не лише засіб виховання естетичних почуттів, художнього смаку і розвитку творчих здібностей. Пісні німецькою мовою є цікавим і корисним додатковим матеріалом у вивченні іноземної мови і знайомстві з країною, її звичаями, літературною та музичною творчістю. Перевага їх використання полягає в тому, що пісні дають можливість більш міцного засвоєння та розширення лексичного запасу, оскільки пісенні тексти містять нові слова та вирази. Вже знайома лексика зустрічається в піснях у новому контекстуальному оточенні, що сприяє її активізації. В піснях часто зустрічаються власні імена, географічні назви, реалії, поетичні слова. Це сприяє розвитку у студентів мовного чуття, знайомить зі стилістичними особливостями мови. На пісенній основі значно легше засвоюється граматичний матеріал. Завдяки автентичності пісень студенти оволодівають актуальною розмовною мовою. Не менш важливим є і те, що використання пісень на занятті сприяє вдосконаленню фонетичних навичок, розвитку музичного слуху. Крім того, музика створює сприятливий психологічний мікроклімат на занятті, знижує психологічне навантаження студентів, підвищує емоційний статус та активізує мовленнєву діяльність.

Щоб досягнути потрібного ефекту, у виборі пісні варто враховувати багато критеріїв. Так, пісня повинна мотивувати студентів і подобатись їм; тема пісні повинна бути цікавою студентам; зміст пісні повинен відповідати віковій категорії та рівню підготовленості групи; пісня повинна бути досить ритмічною і не занадто довгою, бажано, щоб у ній був приспів; у виконавця має бути досить чітка вимова; пісня має містити країнознавчі аспекти та можливості для розробки відповідних вправ для подальшої роботи.

Студент слухає музику й асоціює її з якимись індивідуальними образами. Емоційний, невербальний стимул, що дає пісня, сприяє розвитку пізнавального інтересу: студент хоче дізнатися, про що ж іде мова в пісні і наскільки його індивідуальні образи співпадають з текстом пісні. Таким чином відбувається аудіювання і паралельне розуміння змісту тексту. Оскільки не завжди вдається сприйняти пісню на слух, студент хотів би мати перед собою друкований текст, щоб переконатись у правильності свого розуміння змісту й отримати інформацію, яку він пропустив, коли сприймав пісню на слух. І нарешті, всі пісні містять

якісь аспекти, які дають студенту різноманітні приводи в усній чи письмовій формі висловити своє ставлення, свої емоції, спираючись на запропоновані викладачем дидактичні розробки.

Перед прослуховуванням пісні можна запропонувати студентам ключові слова, які полегшать розуміння змісту, запропонувати їм висловитись на тему, якій присвячена пісня, чи накреслити асоціограму. Викладач може дати завдання сконцентруватися лише на окремих деталях (вибіркове розуміння) чи зрозуміти зміст пісні загалом, не звертаючи увагу на деталі. Паралельно з аудіюванням пісні студенти можуть заповнювати тексти з пропусками, розставляти в правильному порядку куплети чи рядки пісні, знаходити рифми, виправляти неточності в тексті, рахувати, скільки разів повторюються певні речення чи окремі слова. Перевірити розуміння змісту можна, пропонуючи студентам реконструювати пісню, наприклад у формі пазлу, скласти список лексики, дати відповіді на запитання щодо змісту. Стислий виклад змісту пісні, складання та інсценування діалогів, рольові ігри, скетчі, дискусії щодо змісту, подій, дійових осіб, про які йдеться в пісні, – ці та інші форми роботи сприятимуть удосконаленню навичок говоріння. Для розвитку письма можна запропонувати студентам написати свій текст пісні, змінюючи певні рядки чи слова, вигадати нову назву, скласти свою історію на тему пісні, написати лист до виконавця чи композитора/автора тексту, написати рецензію на пісню чи її продовження.

Текст пісні пропонує достатньо можливостей для роботи над граматичними структурами чи тематичним вокабуляром. Студенти можуть змінити в тексті часову форму чи особові займенники, підібрати синоніми чи антоніми до іменників чи прикметників, вставити відповідні закінчення прикметників чи визначити рід іменників, написати текст, використовуючи умовний спосіб чи пасивний стан, розставити розділові знаки.

Щодо конкретних прикладів використання пісенного матеріалу на заняттях з німецької мови, то на початковому етапі можна тренувати з допомогою пісень проблемні звуки. Наприклад, у пісні *Drei Chinesen mit dem Kontrabass* щоразу замість голосних підставляється інший звук. Передусім мова йде про такі звуки, як **i, ä, ü, ö**:

Drei Chinesen mit dem Kontrabass  
Saßen auf der Straße und erzählten sich was.  
Da kam die Polizei:

Ja, was ist denn das?

Drei Chinesen mit dem Kontrabass [6, с. 76].

Другий куплет пісні може бути, наприклад, таким:

Dri Chinisin mit dim Kintribis

Sissin if dir Striði

Ind irziltin sich wis,

Di kim di Pilizi,

Ji wis ist dinn dis?

Dri Chinisin mit dim Kintribiss.

Працюючи над піснею *Ich bin Ausländer*, можна тренувати відмінювання сильних та неправильних дієслів (Du bist Ausländer und sprichst nicht gut Deutsch.), позначення мов та їх носіїв (Ich bin Franzose und spreche Französisch. Und du?).

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Bitte langsam, bitte langsam, bitte sprechen Sie doch langsam.

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch.

Ich verstehe nicht, was Sie sagen.

Ich verstehe nicht, was Sie sagen.

Ich bin Ausländer und spreche nicht gut Deutsch [9].

А пісня *Ich komme aus Bonn* містить багато країнознавчої інформації. Так, прослухавши пісню, можна поговорити про те, які звички мають жителі німецькомовних країн, які у них улюблені страви та напої, що вважається типово німецьким (швейцарським, австрійським). Для розвитку вмінь невідповідного мовлення можна використати форму дискусії про те, які звички мають українці та що є на думку студентів типово українським. Студенти можуть зобразити свої ідеї у вигляді асоціограми. Крім цього, текст пісні дає можливість закріпити відмінювання дієслів у всіх особах однини й множини:

Ich komme aus Bonn, Bonn liegt am Rhein.

Mein Freund heißt Paul, er trinkt gern Wein.

Wir trinken viel Schnaps, viel Kaffee und Bier,

Wir sind typisch deutsch – ja, so sind wir.

Und Sie? Was machen Sie?

Und Sie? Wie heißen Sie?

Und Sie? Woher kommen Sie?

Ich komme aus Bern, das ist in der Schweiz.  
Ein kleines Land mit großem Reiz.  
Wir lieben den Käse, die Berge, den See,  
Im Sommer – die Sonne, im Winter – den Schnee.  
Und du? Was machst du?  
Und du? Wie heißt du?  
Und du? Woher kommst du?  
Ich heiße der Peter, ich komm' aus Berlin.  
Das ist Maria, sie wohnt in Wien.  
Maria tanzt Walzer von Johann Strauß.  
Ich liebe die Kneipen und bleib' nie zu Haus.  
Und ihr? Was macht ihr?  
Und ihr? Wie heißt ihr?  
Und ihr? Woher kommt ihr? [8]

Таким чином, продумане використання пісні стимулює розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, передусім аудіювання та говоріння, а на етапах подальшої роботи над текстом і читання та креативного письма.

### Література

1. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 221с.
2. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М. : Высшая школа, 1982. – 140 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. П. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
5. Blell G. Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht / G. Blell, K. Hellwig. – Frankfurt. – М. : Peter Lang, 1996. – 246 s.
6. Dieling H. Phonetik lehren und lernen / G. Blell, K. Hellwig. – Berlin : Langenscheidt, 2000, Phonetik und Musik.
7. Lieder im Deutschunterricht Niveau A und B. – Режим доступу: <http://emiliaschneidewind.wordpress.com/2007/11/19/lieder-im-deutschunterricht-niveau-a-un-b/>
8. Wagner D., Zeigler, P. Mit Liedern lernen. (аудіоматеріали)
9. <http://www.germancontest.org/staatg/konzertlieder.html>





## **ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК ДРУГУ СПЕЦІАЛЬНІСТЬ (1-Й РІК НАВЧАННЯ)**

**Козієнко Ю.В.**

*У статті розглянуто особливості методики формування іношомовної комунікативної компетенції у студентів, які вивчають англійську мову як другу спеціальність. Досліджуються наукові праці, присвячені цій проблемі та пропонується система вправ, які спрямовані на формування іношомовної комунікативної компетенції.*

*Ключові слова: формування, іношомовна комунікативна компетенція, друга спеціальність.*

*В статье рассматриваются особенности методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов, которые изучают английский язык как вторую специальность. Исследуются научные работы, которые посвящены этой проблеме и предлагается система упражнений на формирование иноязычной коммуникативной компетенции.*

*Ключевые слова: формирование, иноязычная коммуникативная компетенция, вторая специальность.*

*The article deals with the peculiarity of the methods of formation of foreign communicative competence of students who learn English as the second speciality. The scientific works devoted to this problem are investigated and a system of exercises for formation of foreign communicative competence is proposed.*

*Key words: formation, foreign communicative competence, the second speciality.*

### **Постановка проблеми**

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вишах. Дослідники вказують насамперед на зміну статусу навчальної дисципліни "іноземна мова" з точки зору її культурологічної функції, оскільки мова – не тільки джерело комунікативної діяльності, але й засіб пізнання, формування і передачі думки, вираження почуттів, емоційних станів людини, засіб реалізації усіх потреб освіченого народу. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів

освіти стає іншомовна компетенція особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

Це стосується і майбутнього вчителя іноземної мови, у тому числі й такого, який оволодіває спеціальністю як другою. Практика підготовки вчителів за кількома спеціальностями існує в Україні досить давно і поширена у багатьох вишах. Іноземну мову як другу спеціальність вивчають майбутні вчителі української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури, початкових класів, шкільні психологи та ін. При цьому на студента покладається подвійне навантаження – він має здобути дві різних спеціальності, а на виші – додаткова відповідальність – підготувати майбутніх спеціалістів до успішного виконання ними своїх професійних обов'язків з обох спеціальностей.

### **Аналіз останніх досліджень**

Проблема формування іншомовної комунікативної компетенції та проблема підготовки майбутнього вчителя, який оволодіває спеціальністю "англійська мова", уже досліджувалися такими вченими, як А.Л.Бердичевським, Н.А.Горловою, І.О.Зимньою, С.Ю.Ніколаєвою, Ю.І.Пассовим, Г.В.Роговою, К.І.Саломатовим, В.Л.Скалкін, Т.Ю.Тамбовкіною, Б.П.Шубняковим та ін. Щодо проблеми підготовки майбутніх учителів, які вивчають англійську мову як другу спеціальність, то вона здебільшого залишалася поза увагою вчених, хоча існують окремі публікації з деяких аспектів – як-от щодо особливостей змісту навчання іноземній мові як другої спеціальності (Л.В.Журба), організації навчання іноземної мови як другої спеціальності на певних етапах та шляхів його оптимізації (Н.К.Ніконова), шляхів формування професійно-педагогічної мотивації іншомовної діяльності (Є.Я.Гаршина), особливостей методичної підготовки та педагогічної практики (В.А.Кухарчук, Г.І.Славіна). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності "іноземна мова" (І.Й.Халимон). Більшість з цих досліджень проводилися досить давно. Проте підготовка вчителів в умовах поєднання спеціальностей має певні особливості – менша кількість годин і обмеженість переліку навчальних дисциплін з іноземної мови, перевантаженість студентів предметами першої спеціальності. Часто низька мотивація і нижчий початковий рівень володіння мовою. Це призводить до погіршення якості підготовки спеціалістів і необхідності пошуку шляхів її вдосконалення,

зокрема й такого аспекту як формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів.

**Метою статті** є дослідити проблему формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів, які вивчають іноземну мову як другу спеціальність. Відповідно до мети, завданнями є: 1) визначити зміст та структуру іншомовної комунікативної компетенції; 2) проаналізувати вимоги до вправ, спрямованих на формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів, які вивчають англійську мову як другу спеціальність.

### **Основний матеріал дослідження**

Поняття "комунікативна компетенція" в методиці викладання іноземних мов є основоположним. Комунікативна компетенція – це мета навчання і одночасно зміст навчання. На думку А.А.Зерницької, в ряді публікацій з методики навчання іноземних мов у наукових працях і що найгірше, в робочих планах і програмах деяких навчальних закладів спостерігається плутанина або некоректність у вживанні поняття "комунікативна компетенція", її видів і складових елементів [1, с. 49]. Неясність у формулюванні викликає неясність і нечіткість в організації як навчання, так і всього навчального процесу.

Поняття "іншомовна комунікативна компетенція" з'явилося у 80-х роках минулого століття як результат зусиль методистів усього світу визначити єдину мету навчання іноземних мов, систематизувати і синхронізувати зміст і методи навчання для досягнення цієї єдиної мети. У сучасних дослідженнях пропонуються різні визначення комунікативної компетенції: в одних – це рівень сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати у певному суспільстві (Т.О.Вольфовська); в інших – це спроможність людини здійснювати спілкування як складну багатокомпетентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори (О.П.Петрашук); або як здатність координувати взаємодії окремих її компонентів задля забезпечення ефективності та результативності комунікації (В.М.Топалова).

Результати ознайомлення з науковою літературою та аналіз вищенаведених визначень комунікативної компетенції дозволив нам сформулювати власне розуміння цього поняття стосовно володіння іноземною мовою. Іншомовну комунікативну компетенцію ми визначаємо як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не

тільки на рівні фонологічних, лексико-граматичних і країнознавчих знань та мовленнєвих умінь, а й відповідно до різноманітних цілей та специфіки ситуації спілкування. З цих позицій для мовленнєвого спілкування недостатньо лише знати систему мови на всіх її рівнях, володіти правилами породження речень, сконструйованих відповідно до граматичних норм, але й необхідно, крім того, адекватно завданням і ситуації спілкування здійснювати свій вплив на співрозмовника і відповідно до цього вживати мовленнєві висловлювання. А відтак комунікативну компетенцію ми розглядаємо як індивідуальну динамічну категорію, в якій відбувається єдність мови і мовлення.

Оскільки іншомовна комунікативна компетенція є складним системним утворенням, то починаючи з 80-х років, з'являються окремі моделі її як системи (M.Canale, G.Gaspar, R.Clifford, K.Faersh, G.Manby, S.Savignon, M.Swain, G.Widowson). Всі вони побудовані на засадах системного підходу, який передбачає дослідження комунікативної компетенції як системи, визначення її внутрішніх якостей, зв'язків і відношень.

Складовими іншомовної комунікативної компетенції є три її основних компоненти – мовленнєва, мовна і соціокультурна компетенції. Мовленнєва компетенція базується на чотирьох аспектах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні (діалогічному і монологічному), читанні та письмі. Мовна компетенція також інтегративна і включає ряд аспектів – лексичний, граматичний, фонетичний та орфографічний. Знання фонетичної системи мови та мовленнєві слухо-вимовні навички складають фонологічну компетенцію; знання з лексики, фразеології, граматики в єдності з уміньми породжувати текст (висловлювання) визначаються як лексико-граматична компетенція. А загалом мовна компетенція – це знання теоретичної інформації про мову (її систему і структуру) й мовного матеріалу (одиниць мови, правил їх сполучення), знання правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та речення. Мовна компетенція забезпечує розвиток мовленнєвої діяльності та здатності до вербального спілкування. Соціокультурна компетенція складається з двох компонентів – країнознавчого та лінгвокраїнознавчого. Країнознавчі знання – це знання історії, географії, економіки, державного устрою та культури країни. Лінгвокраїнознавчі знання охоплюють особливості вербальної та невербальної поведінки носіїв мови у певних ситуаціях спілкування. Володіння країнознавчою та лінгвокраїнознавчою інформацією, навичками її адекватного використання є передумовою успішного та якісного спілкування, що, у

свою чергу, є метою комунікативно-пізнавального процесу. Ефективне формування соціокультурної компетенції забезпечується якнайширшим використанням у процесі навчання іноземних мов автентичної інформації, багатої на фактичний матеріал, що безпосередньо стосується країни, мова якої вивчається. Останнє безперечно позитивно впливає на формування стійкого пізнавального інтересу до предмета.

Ця модель іншомовної комунікативної компетенції побудована на засадах дворівневого підходу, який можна звести до діади "знання – реалізація", адже іншомовна комунікативна компетенція як мета навчання іноземної мови у вищих передбачає не лише знання мовної системи, а й практичне володіння мовою, тобто відповідний рівень сформованості навичок і вмінь.

Розглянемо, як саме формується іншомовна комунікативна компетенція у студентів першого курсу українсько-англійського або російсько-англійського відділення. Відповідно до комунікативно орієнтованого підходу до навчання іноземних мов пріоритет надається комунікативно спрямованим завданням і вправам, які забезпечують оволодіння мовою як засобом спілкування. Проте це не означає, що у навчальному процесі ігноруються мовні вправи, що сприяють засвоєнню нормативів мовлення у фонетичному, лексичному і граматичному відношеннях. Відповідно до чинних умов навчання іноземної мови такі вправи відіграють допоміжну роль і, зазвичай, використовуються у контексті з комунікативними завданнями і підпорядковані їм.

Перш за все варто визначити основні характеристики системи вправ. Постійними параметрами системи є урахування поетапності формування мовленнєвої компетенції, наявності серії вправ, чіткої послідовності їх виконання. Параметрами, що змінюються, є характер мовленнєвих операцій, етап навчання, види комунікативної діяльності, дозування навчального матеріалу, його циклічність.

Система вправ для формування іншомовної компетенції в говорінні іноземною мовою студентів, які вивчають англійську мову як другу спеціальність, повинна містити етапи оволодіння мовленням: процес починається із засвоєння мовного матеріалу, проходить стадію оволодіння первинними вміннями і навичками та завершується етапом розвитку й удосконалення мовленнєвих умінь. З іншого боку, система вправ повинна враховувати поетапність формування здібностей, де кожен етап передбачає послідовність певних операцій. Ці операції мають три фази: орієнтуючу, виконуючу і контролюючу. Таким чином,

при укладанні системи вправ потрібно врахувати три етапи засвоєння матеріалу, а саме: етап осмислення матеріалу і формування мовленнєвих навичок, етап удосконалення сформованих мовленнєвих навичок та етап розвитку мовленнєвих умінь. Слід вирізняти такі критерії, що складають основу системи: комунікативність, вмотивованість, спрямованість вправ на сприймання і передачу інформації, рівень контролю за мовленнєвою діяльністю студентів, присутність ігрового компонента, наявність опорного матеріалу, спосіб організації виконання вправ. Описані критерії вправ є одночасно і принципами їх створення. Це – принципи комунікативності, вмотивованості, продуктивності, ситуативної спрямованості вправ, принцип керування мовленнєвими діями тих, хто навчається, використання опорного матеріалу. До перелічених принципів варто додати принцип адекватності, під яким розуміємо відповідність комунікативних завдань віковим особливостям студентів, рівню сформованості іншомовної компетенції, а також принцип позитивного емоційного впливу на мовленнєву діяльність студентів.

Вправи повинні мати чітку структуру і складатися з таких компонентів: формулювання, виконання завдання і контроль. Зразок виконання вважається факультативним компонентом вправи. Завдання формулюються відповідно до принципу комунікативності, що дозволяє моделювати конкретний відрізок реального процесу комунікації, зберігаючи в моделі суттєві риси модельованого об'єкта [2; 3]. У навчально-комунікативній ситуації, викладеній у завданні, залежно від типу вправи чітко визначаються учасники спілкування, їх ролі, комунікативні наміри, умови спілкування. Комунікативна ситуація створює умови для вмотивованого висловлювання в процесі навчального спілкування. Вмотивованість може бути комунікативною, комунікативно-рольовою та ігровою. Кожна комунікативна ситуація передбачає елемент новизни, під якою слід розуміти зміну взаємовідносин співрозмовників, об'єкт мовленнєвого впливу, зміст висловлювання, супроводжуючі обставини, предмет обговорення [3, с. 23].

### **Висновки**

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація формується в процесі оволодіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетенції суб'єктів. Тобто здатність студентів спілкуватися іноземною мовою забезпечується у результаті

формування у них іншомовної комунікативної компетенції, до змісту якої входять мовна, мовленнєва та соціокультурна компетенції. Формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів, які вивчають англійську мову як другу спеціальність, є обов'язковою складовою загальної фахової підготовки і забезпечується у процесі виконання системи вправ, укладених відповідно до принципів комунікативного підходу. Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетенції слід розробляти нові методологічні підходи і визначати педагогічні умови їх реалізації.

### Література

1. Зернецкая А. А. Структура понятия "коммуникативная компетенция" / А. А. Зернецкая // Иностр. яз. в школе. – 2005. – № 1–2. – С. 48–51.
2. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3.
3. Скляренко Н. К. Типологія вправ для навчання ділового спілкування та сучасні вимоги до них / Н. К. Скляренко // Навчання ділової англійської мови у Східній Європі: для чого та як? Міжнародна наукова конференція : тези доповідей. – Дніпропетровськ, 2004. – С. 23–25.

УДК 811.111.(075.8)

## ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ З ГАЗЕТНИМ МАТЕРІАЛОМ НА БАЗІ ФРАНЦУЗЬКОЇ ПРЕСИ

Копенкіна Л.О.

*У статті висвітлюються суть засобів масової інформації, їх функції у навчально-виховному процесі у вищому навчальному закладі (ВНЗ), а також види, форми та методи використання їх у навчально-пізнавальній діяльності студентів. Розглянуто етапи організаційної роботи студентів з газетним матеріалом, розроблено серію вправ на основі матеріалів преси. Відзначено, що лише за умови педагогічно доцільно організованої роботи студент зможе опанувати активний суспільно-політичний словник, розвивати мовні навички і навчатися спілкуватися в означених межах*  
Ключові слова: *періодична преса, суспільно-політичний словник, специфічні особливості жанру, зняття лексико-граматичних труднощів, етапи роботи над газетним текстом.*

*В статье освещают суть средств массовой информации, их функции в учебно-воспитательном процессе в высшем учебном заведении (ВУЗ), а также виды, формы и методы использования их в учебно-познавательной деятельности студентов. Рассмотрены этапы организационной работы студентов с газетным материалом, разработана серия упражнений на основе материалов прессы. Отмечено, что лишь при условии педагогически целесообразно организованной работы студент сможет овладеть активным общественно-политическим словарем, развивать языковые навыки и научиться общаться в обозначенных рамках.*

*Ключевые слова: периодическая пресса, общественно-политический словарь, специфические особенности жанра, снятия лексико-грамматических трудностей, этапы работы над газетным текстом.*

*The article reveals the essence of mass media, their function in the teaching process in higher educational establishment as well as different kinds, forms and methods of their usage. The stages of organizational work of students with newspaper materials are considered and the series of exercises on the basis of materials of the press are developed. It's emphasized that only in the case of the pedagogically correct work students will be able to acquire an active social and political vocabulary, together with the development of linguistic skills and ability to communicate in a definite framework.*

*Key words: the periodic press, social and political dictionary, specific features of genre, removal of leksiko-gramatichnikh difficulties, stages of work, is above newspaper text.*

**Постановка проблеми.** Процес обміну інформацією в сучасному світі відбувається вкрай інтенсивно. В усіх країнах комунікація стає все більш складним соціально-культурним явищем, яке стосується різних видів діяльності і невіддільне від політичного, соціального, економічного, наукового, освітнього і технологічного розвитку. Отже, значний і постійно зростаючий обсяг інформації студенти одержують через засоби масової інформації (ЗМІ), що вимагає пошуків оптимальних шляхів педагогічно цілеспрямованого використання їх у навчанні.

Сучасні ЗМІ представлені пресою, радіо, телебаченням, комп'ютерними мережами, за допомогою яких інформація поширюється на великі територіально роззосереджені аудиторії. Періодична преса традиційно є одним з основних засобів у системі масової інформації і пропаганди. Так, матеріали газет містять факти, їхню оцінку, характеристику процесів і тенденцій розвитку сучасної дійсності. Відповідно до своєї



позиції газета виражає думку з найважливіших політичних і суспільних проблем, прагне на основі матеріалів, що друкуються, надавати читачу повну інформаційну картину світу, більш глибокому пізнанню якої сприяє володіння іноземними мовами як умови інтеграції особистості в систему світової культури, взаєморозуміння людей і співпраці між ними. Тому робота студентів з газетою на заняттях з іноземної мови допомагає не тільки зняттю бар'єра, що закриває доступ до світової інформаційної системи, але й формуванню особистості як активного члена суспільства. Крім того, друкована періодика дає можливість студентам оволодівати унікальним тематичним розмаїттям лексики, тому що газета виступає як носій найсучаснішого варіанта мови; її можна розглядати як невичерпну в змістовому плані основу для комунікативної діяльності.

Таким чином, друкована періодика на заняттях з іноземної мови у закладах освіти викликає незаперечний інтерес. Однак, як засвідчує аналіз, робота з газетним матеріалом у ВНЗ здебільшого є одноманітним процесом, що часто зводиться просто до перекладацької роботи. Проведені спостереження показують, що студент лише за умови педагогічно доцільно організованої підготовки зможе опанувати активний суспільно-політичний словник, розвивати мовні навички і навчатися спілкуватися в означених межах.

У психолого-педагогічній і методичній літературі досліджуються питання використання періодичної преси з метою обґрунтування виховної функції засобів масової комунікації, виявлення впливу засобів масової інформації на студентство (С.А.Абдоков), виховання в школярів інтересу до політичних знань (С.А.Кіперман), формування політичної культури молоді (Г.А.Амінів, А.О.Копаньова й ін.). Опубліковано посібники і науково-методичні рекомендації (Н.В.Баранова, Д.В.Малаявін, М.С.Латушкіна, Є.В.Розен і ін.) з питань форм і методів роботи з газетним матеріалом. Проте в педагогічній науці не знайшли відбиття проблеми, пов'язані з розробкою теоретичних і методичних питань використання матеріалів, які пропонуються газетою, радіо, телебаченням. На жаль, відсутня спеціальна педагогічна література з організації цієї роботи в ВНЗ.

Відтак, **метою** нашої статті є розгляд основ формування навичок розуміння матеріалів преси для їх використання в комунікативній діяльності студентів.

Для досягнення цієї мети пропонується вирішити ряд **завдань**:

1. Розробити серію вправ на основі матеріалів преси, орієнтованих на успішне оволодіння іншомовною лексикою.

2. Розробити техніку використання матеріалів преси.

**Виклад основного матеріалу.** Програмні вимоги щодо вивчення суспільно-політичної тематики іноземною мовою на старших курсах у ВНЗ досить високі. Так, студенти повинні не тільки вміти читати з повним розумінням суспільно-політичну літературу, але також вміти вести бесіду на теми політичного характеру, передбачені програмою. При цьому рівень сформованості навичків повинен по ряду параметрів наближатися до рівня носіїв мови.

Водночас специфічні особливості жанру, а також наявність у неадаптованих газетних статтях суспільно-політичного характеру великої кількості термінів та лексичного матеріалу, що характеризується специфічними особливостями функціонування в газетному стилі, представляють для студентів великі труднощі.

Читанню повинна передувати робота над зняттям лексико-граматичних труднощів, які виникають під час читання оригінальних газетних текстів. Це можна зробити за допомогою спеціально розроблених вправ, в основу яких лягли теоретичні положення досліджень І.І.Колісника та К.І.Крупник про п'ять груп слів загального кореня за ступенем труднощів впізнавання і 4 моделі буквеної та морфологічної асиміляції запозичень, розроблені Л.І.Сорокіною. Для виконання вправ студентам необхідно дати орієнтовну основу у вигляді правила-інструкції, що містить відомості, необхідні для розуміння і впізнавання слів загального кореня. Таким чином, потрібні відомості повідомляються учням поступово за допомогою цих правил-інструкцій. У вправах використана лексика з вибірки в 1000 слів загального кореня, зроблена на матеріалі різних статей на суспільно-політичні теми. Ось приклади деяких вправ.

*Перша група вправ*

Перекладіть на українську мову іменники: agent, contact, front, président, région, internat. (В українських та французьких словах однакова кількість літер).

*Друга група вправ*

Перекладіть на українську мову іменники: système, problème, norme, culture; festival, duel. (В кінці українського слова додаються: а) буква а; б) буква ь.)

Перекладіть на українську мову дієслова: accréditer, commander, recommander, risquer; commenter, orienter, baser, discréditer. (В українській мові дієслова закінчуються на -уват.)

### *Третя група вправ*

Перекладіть на українську мову іменники: méthode, athlète, thème, théâtre. (Поєднання th замінюється на т в українських словах.)

Перекладіть на українську мову іменники: passeport, batterie. (В українських словах -е- не читається.)

Перекладіть на українську мову іменники: chaos, chor, chronique. (Комбінація літер ch відповідає в українській мові звуку х.)

### *Четверта група вправ*

Перекладіть на українську мову іменники: pose, élite, doctrine, race, conponade, décade. (Кінцева літера е змінюється на а в українській мові.)

Перекладіть на українську мову іменники: secrétaire, révolutionnaire, prolétaire, millionnaire; département, argument, parlement, document, abonnement; distance, tendance, substance, essence, correspondance; révolution, administration, association, organisation, opération, illusion; aviateur, directeur, rédacteur, moteur, orateur. (При перекладі на українську додаються замість: а) -aire- -ар, -ер; б) -ment- -мент; с) -ance,- ence- -анція, -енція; d) -tion- -ція, -зія; е) -(t) eur- -тор, -атор.

Перекладіть на українську мову прикметники: formel, actuel, réel, matériel, naturel, libéral; actif, collectif, démonstratif, productif, positif, négatif; agraire, polaire, populaire, élémentaire; historique, cosmique, politique, classique, typique. (При перекладі на українську мову додаються замість: а) -al, -el-, -ний; б) -if- -ивний; с) -aire-, -арний; d) -ique-, -ичний,- овий.

Після цих вправ студентам пропонуються дані слова в контексті із завданням: перекладіть на українську мову наступні речення, не користуючись словником; знайдіть інтернаціональні слова. Правила-інструкції полегшують виконання вправ студентами, витрати часу при цьому незначні (3–5 хвилин заняття).

За допомогою перерахованих вище вправ студенти вчаться здогадуватися про значення слова на основі впізнавання його форми. Але нас цікавить також і інший вид здогадки, названий І.М.Берманом "обґрунтована мовна здогадка". Для навчання цьому виду здогадки студентам пропонувалися такі вправи.

1. Перекладіть на українську мову слова. Використовуйте для перекладу даний у дужках український, а не інтернаціональний еквівалент однокореневого французького слова: assister (асистент – помічник) – допомагати; réviser (ревізія – перегляд); opposer (opposition – опозиція, опір, протидія); intervenir (intervention – інтервенція, втручання, захоп-

лення); indiquer (indicateur – індикатор, покажчик); résoudre (resolution – резолюція, рішення); vouloir (volontaire – волонтер, доброволець).

2. Знайдіть у даних реченнях інтернаціональні слова. Перекладіть їх на українську мову. (Ті ж слова в контексті): Les Etats-Unis intervient à la politique des pays européens. Ca sera difficile de résoudre tous les problème financiers.

Необхідно також навчити студентів дізнаватися і розуміти слова, утворені з конверсії. Тут чітко слід дотримуватися градацію вправ за ступенем складності. Спочатку даються слова парами, обидва слова мають однокореневі еквіваленти в українській мові.

Перекладіть українською мовою такі дієслова, знаючи значення однокореневого іменника:

а) commander – la commande; protester – la protestation;

б) miner – la mine; progresser – le progrès; boycotter – le boycottage.

Потім у вправи включаються слова, значення яких виводиться на основі переосмислення значень відповідних слів, що входять до конвертованої пари. Наприклад:

1. Перекладіть українською мовою такі дієслова, знаючи значення однокореневого іменника: la dispute – disputer; le conducteur – conduire.

2. Перекладіть на українську мову наступні речення. Про значення виділених дієслів згадайтеся, виходячи зі значення однокореневого іменника: Les pouvoirs étaient concentré (concentration, f) à la périphérie de la ville. Les pays anciens ont colonisé (colonie, f) les région riches.

3. Перекладіть на українську мову наступні речення, не користуючись словником. Знайдіть інтернаціональні слова: Les gens progressifs organisent dans le monde les rencontres publiques pour protester contre la bombe à neutrons.

L'idée qui concerne le monde était reflétée par plusieurs délégations sur le forum mondial.

Ще одним важливим моментом у навчанні обгрунтованої мовної здогадки є формування у студентів уміння відрізняти пряме значення інтернаціональних слів від їх переносного значення і на основі першого здогадуватися про друге. Навчання цьому здійснюється за допомогою спеціально підібраних фраз, де слова загального кореня вживаються у різних значеннях.

Наприклад: перекладіть речення на українську мову. Визначте, в якому випадку підкреслене слово має пряме, а в якому – переносне значення: La fille accompagnait un garçon qui chantait.

Така підготовча робота вкрай необхідна, тому що значною мірою полегшить студентам читання літератури французькою мовою. Етапи роботи над газетним текстом детально описані в статтях Г.В.Рогової та Ж.І.Мануельян, а також у відповідних розділах підручників та посібників з методики викладання іноземних мов у школі та ВНЗ. Нагадаємо основні моменти.

Правильному розумінню тексту може перешкоджати незнання політичної обстановки, реалій країни, де відбулася подія. Тут також необхідні пояснення викладача. Оскільки основною формою читання газетних текстів є читання про себе, то ті вчителі не мають рації, які захоплюються читанням вголос. Читання вголос необхідне лише при оволодінні графічною системою мови, чим необхідно займатися на молодших курсах. Проте читання вголос у роботі з газетою виключити повністю не можна. Наприклад, під час попередньої роботи це навіть рекомендується, а також переклад деяких заголовків, речень, а інколи і цілих абзаців, які представляються найбільш важкими для розуміння.

Про переклад слід поговорити окремо. А саме, про можливість навчити студентів читати про себе з безперекладним розумінням, оскільки тільки такий вид читання дає можливість зосередитися на змістовій стороні тексту, навчити їх діставати з тексту інформацію. В цьому і полягає одна з головних практичних цілей навчання іноземній мові. Переклад же не сприяє, а найчастіше заважає зрозуміти зміст тексту, оскільки відволікає студентів на операцію з перекодування іншомовного тексту на українську мову, ось чому, особливо на початковому етапі, варто підбирати нескладні газетні статті, які переконували б у тому, що можна зрозуміти текст без знання всіх слів, вдаючись до мовного здогаду, не фіксуючи уваги на невідомих словах.

Не варто ділити текст на частини, оскільки це руйнує його композицію і не сприяє розумінню інформації.

Контроль розуміння прочитаного проводиться за допомогою різних вправ, які будуть подані нижче. Закінчується робота над текстом його інтерпретацією. Це може бути пояснення причин і мотивів, суспільного значення події, вчинків людей, узагальнений висновок про прочитане. Виходячи з вищевикладеного, викладач намічає такі етапи роботи з газетними текстами.

До читання:

1. Ознайомлення студентів із загальним змістом тексту і визначення мети роботи (вступне слово викладача).

2. Роз'яснення окремих слів, граматичних моделей, словосполучень над зняттям труднощів лексичного та граматичного характеру. Після читання (про себе).

3. Виконання вправ, спрямованих на контроль розуміння прочитаного і більш повне осмислення змісту тексту.

4. Виконання завдань творчого характеру на основі прочитаного тексту.

Зупинимося на окремих етапах докладніше.

1. Перший етап проходить у вигляді бесіди. Викладач задає групі низку попередніх питань, які націлюють на тематику тексту і тим самим полегшують подальше сприйняття його змісту. Далі слідує вступне слово, в якому викладач, не розкриваючи змісту тексту, коротко розповідає про його проблематику, пояснює значення фактів, пов'язаних із суспільно-політичним життям країни, де відбуваються описані в тексті події, дає пояснення окремих реалій, характеристику окремих осіб, що згадуються в тексті. Відомості, що повідомляються викладачем, повинні викликати інтерес до інформації, яку належить отримати з газетного тексту.

2. Друге завдання викладача допомогти студентам розібратися в тексті, подолати труднощі лексичного та граматичного характеру. Подолання труднощів у читанні тексту – доцільний методичний прийом, тому що інакше читання замітки в газеті може перетворитися на нудне розшифрування. Але, з іншого боку, повна попередня робота тексту знижує можливості розвитку мовної здогадки.

3. Однак головним етапом для досягнення безпосереднього розуміння є вправи, спрямовані на більш повне осмислення змісту тексту. Навчаючи газетній лексиці, необхідно працювати із словосполученнями, а не з ізольованими словами. Якщо викладач буде вести роботу з накопичення газетних типових фраз систематично, студенти легко будуть дізнаватися їх у процесі читання газети. Однак тільки цієї однієї рекомендації буде, мабуть, недостатньо, щоб домогтися безперекладного розуміння. Словосполучення можуть бути зрозумілі в тексті, але загальний зміст незрозумілий. Для цього корисно варіювати тексти. Викладач може скласти їх сам на базі газетних статей. Текст повинен зберігати основний зміст статті. Після знайомства студентів із першим текстом другий такий варіюваний текст буде сприйматися на рівні сенсу, без перекодування в знаки рідної мови. Ще легше сприйма-

тиметься третій, четвертий і т.д. тексти. Для контролю розуміння кожного варіанту студентам можуть бути задані питання:

1. Що змінилося в тексті порівняно з попереднім?
2. Що залишилося незмінним?
3. Чи змінився сенс?

Отже, використання періодичних друкованих матеріалів у навчально-пізнавальній діяльності для опанування іноземної мови студентами ВНЗ сприяє розвитку їхньої загальної культури, відкриває безмежний доступ до системи світових засобів масової комунікації, забезпечує знайомство з останніми науковими досягненнями в тій чи іншій галузі в розвинутих країнах. Педагогічно доцільна організація роботи з періодикою зможе забезпечити високі результати роботи в оволодінні іноземною мовою та допомогти формуванню здатності суб'єкта адекватно орієнтуватися в соціокультурному середовищі, здійснювати вільний вибір підходів, позицій, самореалізовуватися в професійній діяльності.

**Перспективи подальших розвідок** полягають у розробленні системи вправ, підготовці посібників та науково-методичних рекомендацій щодо організації роботи з періодичною пресою на заняттях з іноземної мови (французької) для викладачів ВНЗ.

### Література

1. Барбакова Е. В. Методика использования опор для чтения текстов различных функциональных стилей : автореферат / Барбакова Е. В. – Улан-Уде, 2001. – 24 с.
2. Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам / Н. И. Гез. – М., 2003. – 336 с.
3. Може Г. Практическая грамматика современного французского языка / Г. А. Може. – СПб., 1996. – 250 с.
4. Гольденберг Е. Я. Сборник упражнений по грамматике французского языка / Е. Я. Гольденберг. – М., 1974. – 200 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Логос, 2004. – 384 с.
6. Кондратьева В. А. Оптимизация усвоения лексики иностранного языка / В. А. Кондратьева. – М., 1974.
7. Мусницкая Е. В. Научно-популярный текст в обучении иноязычной языковой деятельности / Е. В. Мусницкая // ИЯШ. – 2004. – № 2.
8. Сасенко Н. В. Интегрований розвиток чотирьох мовних навичок студентів технічних вузів при роботі з іноземною періодикою / Н. В. Сасенко // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків, 2002.

Вип. 22. – 2002. – С. 153–157.

9. Саенко Н. В. Поэтапное обучение общению на общественно-политические темы на продвинутом уровне / Н. В. Саенко // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Харків : ХГАДТУ, 1995. – С. 69.

10. Саенко Н. В. Способы активизации познавательной деятельности студентов технических вузов при работе с печатной периодикой / Н. В. Саенко // Матеріали науково-практичної конференції. – Харків : Хар ПІ УАДУ, 2002. – С. 60–63.

11. Салановіч Н. А. Використання лінгвокраїнознавчого матеріалу у навчальній французької мови / Н. А. Салановіч // ІМШ. – 1992. – № 3–4.

#### **Бібліографічний список**

1. Le Petit Larousse illustre. – P., 1999.
2. Le Petit Robert Dictionnaire alphabetique et analogique de la langue francaise. – P., 1992.
3. Le Robert dictionnaire d'aujourd'hui: Langue francaise, histoire, geographie, culture. – P., 1994.
4. Dictionnaire Hachette: Encyclopedique illustre. – P., 1997.
5. Hachette. Le dictionnaire de notre temps. – P., 1990.

УДК 811.112.2'373

## **ENGLISCHE ENTLEHNUNGEN IM DEUTSCHEN**

**Lepuchowa N.**

*У статті мова йде про вплив англійської мови на систему німецької мови протягом нововерхньонімецького мовного періоду.*

*Ключові слова: англіцизми, утворення прикметників, вплив англійської мови з історичної точки зору, утворення дієслів, причини вживання англіцизмів, синтаксис, морфологія, семантика, утворення іменників.*

*В статье рассматривается влияние английского языка на систему немецкого языка на протяжении нововерхненемецкого языкового периода.*

*Ключевые слова: англицизмы, творение имён прилагательных, влияние английского языка, творение глаголов с исторической точки зрения, причины употребления англицизмов, синтаксис, морфология, семантика, творение имен существительных.*

*In the article the author highlights the influence of the English language upon the German language during the New High German linguistic period.*



*Key words: anglicisms, creation of adjectives, the influence of the English language, creation of verbs from the historical point of view, the reasons for use of anglicisms, syntax, morphology, semantics, creation of nouns.*

*Im Artikel wird der Einfluss des Englischen auf den deutschen Sprachschatz in der neuhochdeutschen Sprachperiode erörtert.*

*Stichwörter: Anglizismen, Adjektivbildung, Englischer Einfluss aus der historischen Sicht Verbbildung, Gründe für den Gebrauch von Anglizismen Syntax Morphologie Semantik Substantivbildung.*

Die deutsche Sprache ist wie jede andere lebende Sprache einem ständigen Wandel unterzogen. Als Kultursprache hat das Deutsche Wörter aus allen Teilen der Welt in sich aufgenommen. Veränderungen in der deutschen Sprache – der Gebrauch von Fremdwörtern – in der deutschen Sprache waren in der Vergangenheit (und bis heute) Anlass heftiger Auseinandersetzungen. So ist in heutiger Zeit der Gebrauch von Anglizismen in der deutschen Sprache immer noch ein zentrales Thema.

Derzeit gibt es im deutschen Sprachschatz etwa 5000 Wörter [9], die ihren Ursprung nicht im deutschen Sprachbereich haben, sondern aus englischsprachigen Gebieten entsprungen sind. Sie heben sich durch "fremde Schreibung, Aussprache und Morphologie" [4, s.13] vom sonstigen deutschen Sprachschatz ab.

Die meisten Anglizismen kommen in den folgenden Sachgebieten vor [7, s. 105–106; 8, s. 155]:

1. Medien, 2. Sport, 3. Musik, 4. Wirtschaft und Finanz, 5. Kunst, 6. Technik und Verkehr, 7. Politik und Gesellschaft, 8. Mode und Kosmetik, 9. Tourismus, 10. Wissenschaft.

### **Definition: Anglizismen**

"**Anglizismen** ist der Oberbegriff von Entlehnungen aus dem amerikanischen Englisch, dem britischen Englisch sowie den übrigen englischen Sprachbereichen wie Kanada, Australien, Südafrika u.a." [6, s. 7].

Unter dem Begriff Anglizismus sind nach Wenliang Yang statistisch drei Typen zu unterscheiden:

1. *Konventionalisierte Anglizismen* (derzeit etwa 3% [9] der Anglizismen in Deutschland): Sie werden als allgemein üblich und bekannt vorausgesetzt (z.B. "Computer", "Manager", "Jeans"). Nach dem Sprachgefühl vieler Deutscher sind sie keine Fremdwörter mehr.

2. *Anglizismen im Konventionalisierungsprozess* (16% [9]): Sie kommen vielen Deutschen fremd vor und werden entweder bald Teil der ersten Gruppe

oder verschwinden aus dem deutschen Sprachgebrauch (z.B. "Gay", "Underdog").

3. *Zitatwörter, Eigennamen und Verwandtes* (81% [9]): Sie werden nur in einer bestimmten Situation oder in Zusammenhang mit englischsprachigen Ländern gebraucht (z.B. "High School", "Highway", "US-Army").

### **Englischer Einfluss aus der historischen Sicht**

Der englische Einfluss auf die deutsche Sprache war im Mittelalter auf relativ wenige Fachausdrücke der Seefahrt beschränkt (z. B. *Boot* < engl. *bot*, 13. Jh.; *Lotse* < engl. *lodesman*, um 1400) [7, s. 105].

Noch um 1650 gab es in Deutschland kaum jemanden, der die englische Sprache beherrschte. Erst die Hinrichtung Karls I. (1648) erregt als "Königsmord" ganz Europa, damals gerät England in den Blickpunkt der Deutschen. So sind es zunächst auch englische Ausdrücke der **Politik**, die in der deutschen Sprache auftauchen; das englische parlamentarische System ist lange Vorbild für die Demokratisierungsversuche auf dem Kontinent; *Unterhaus* (*Lower House*, 1649 zuerst belegt), *Oberhaus* (*Upper House*, 1661), *Debatte* (1689), *Sprecher* (*Speaker* bed. Sprecher des Parlaments, 1688). *Hochverrat* (*high treason*, 1668). Im 18. und 19. Jh. kommen weitere Lehnformen dazu: *Pressefreiheit* (*freedom of the press*), *Opposition*, *Parlamentarier*, *Koalition*, *Jungferrede* (*maiden speech*), *Selbstverwaltung* (*self-government*), *europäisches Gleichgewicht* (*balance of power*). *Demonstration*, *Streik*, *Hört! Hört!* (im Parlament: *hear, hear!*), *zur Ordnung rufen* (*to call to order*)[1, s. 141].

In der **Dichtung** lösen im 18. Jh. engl. Vorbilder allmählich die französischen ab: Damit werden auch engl. Termini übernommen: *Elfe*, *Blankvers*, *Klumpen*, *tote Sprachen* (*dead languages*), *empfindsam* (1768 von Lessing für *sentimental* empfohlen), *Steckenpferd* (*hobby-Horse*), *Volkslied* (*popular song*), *Ballade*.

Auch **Philosophie und Naturwissenschaft** werden von England her beeinflusst: *Freidenker* (*freethinker*, Lehnübersetzung), *Materialist*, *Rationalist*, *Blutkreislauf* (*circulation of the blood*), *Barometer*, *positiv*, *negativ*.

**Finanzwesen- und Industrie:** *Banknote* (*banknote*), *Budget*, *Export* und *Import*, *Nationalschuld* (*national debt*), *Blitzableiter* (*lightning conductor*), *Dampfmaschine* (*steam-engine*), *Patent*, *Ventilator*, *Flanell*, *Flintglas*, *Manchester*, *Mull*, *Repetieruhr* [8, s. 155].

**Seefahrt:** *Brigg*, *Brise*, *Kutter*, *Linienschiff* (*ship of the line*), *Schoner*.

**Allgemein:** *Schal* (urspr. pers.), *Gin, Grog, Brandy, Blaustrumpf* (gelehrte Frau, engl. *blue-stocking*), *boxen, Bulldogge, Clan, Partner, Portwein, Sherry, Whisky, Tourist*.

Das 19. Jh. bringt vor allem in folgenden Gebieten engl. Lehnformen:

**Gesellschaft:** *Dandy, exklusiv, Snob, Selfmade-man, jemanden schneiden* (to cut someone jmd. übersehen), *smart, Flirt*.

**Sport:** *Jockey, Sport, Training, starten, Favorit, Handicap, Fußball* (football), *kicken, Tennis*.

**Industrie:** *Kartell, Trust, Waggon, Lokomotive, Tunnel, Lift, Koks, Dampfer* (steamer).

Die überlegene wirtschaftliche Macht und das liberale politische System verhalfen im 18. u. 19. Jh. dem Englischen zu dem Ansehen, das diesen Strom der Lehnbildungen zur Folge hatte. Im 20. Jh. traten die Vereinigten Staaten von Amerika in die Fußstapfen Englands und trugen dazu bei, dass sich dieser Strom noch verstärkte. Besonders nach dem 2. Weltkrieg ergoss sich eine wahre Flut solcher Anglizismen auf die deutsche Sprache. Das führt sogar so weit, dass auf Teilgebieten, z. B. im Flugwesen, in der Werbung, im Bereich des Computers, in der ganzen Fachsprache englische Wörter übernommen werden und nur noch die Syntax deutsch bleibt [7, s.106].

### **Gründe für den Gebrauch von Anglizismen**

Hinsichtlich ihrer semantischen Leistung im Deutschen können Anglizismen in einem Kontinuum zwischen "Bedürfnis-Lehnwörtern" und "Luxuslehnwörtern" eingeordnet werden. Die wichtigsten Motive für den allgemeinen Gebrauch von Anglizismen in der deutschen Sprache sollen im Folgenden zusammengefaßt werden [1, s. 140–146].

#### **1. Sprachökonomische Faktoren**

Da in der Gemeinsprache ein allgemeiner Trend in Richtung Sprachökonomie geht, sind englische Einsilber sehr verbreitet: Film, Club, Trend, Dock, Kick, Trip, Flop, Trick, Pop, Stop, Tip. Auch Initialwörter, "Akkü"-Wörter u. Klammerformen: sind sehr beliebt: Hi-Fi (High Fidelity), Laser, Radar, AIDS, LP (Long Playing), Motel (Motor-Hotel), Brunch (Breakfast + Lunch), Smog (smoke + fog), Pop (popular), VIP (Very Important Person), Strip (Striptease).

#### **2. Sachentlehnung und Differenzierung**

Anglizismen stellen häufig eindeutig definierbare Zeichen für bestimmte Sachverhalte und Techniken dar, wobei zugleich die Herkunft angezeigt wird. Anglizismen dienen daher in vielen Bereichen als fachsprachliche und wissenschaftliche Verständigungsmittel und bieten neue

Differenzierungsmöglichkeiten. Durch Anglizismen können Wortfelder erweitert werden z.B. im Bereich Musik: Chanson, Schlager, Lied - Song, Hit, Evergreen, Oldie [2, s. 62].

### 3. Ausdrucksvariation und Expressivität

Anglizismen stellen Synonyme dar, sind häufig ein Ersatz für Wörter der eigenen Sprache, die mit Konnotationen und Assoziationen beladen sind, und können zur Verstärkung des Ausdrucks eingesetzt werden.

### 4. Prestigewert

Durch Anglizismus kann Positives, Wertneutrales assoziiert werden. Ein Anglizismus kann eine neue bevorzugte Haltung zur bezeichneten Sache widerspiegeln und zeigt einen Wandel sozialer Verhältnisse an, z.B. Teenager statt Backfisch (Tabu-Umschreibung und Euphemisierung).

### 5. Leichte Integration

Da Englisch und Deutsch zur germanischen Sprachgruppe gehören, also verwandte Sprachen sind, weisen sie eine ähnliche Struktur auf, was eine Intergration engl. Wörter in das deutsche Sprachsystem erleichtert. Selbst die abweichenden Anlaute "j" (Jogging, Job), "ch" (Chip, Check), "th" (Thriller, Thatcher) stellen in der Regel kein Problem für den dtsh. Sprecher dar.

### 6. Weltsprache Englisch

Aufgrund der Führungsrolle der USA in Wissenschaft und Technik ist Englisch Weltsprache. Der Bestand an Anglizismen im Deutschen gibt daher Auskunft über den eigenen kulturellen Standard und den Wissensstand.

Wollen wir uns im weiteren Text mit der Frage wie die Integration der englischen Wörter im Deutschen aussieht, auseinandersetzen. Dabei beschreiben wir morphologische, syntaktische und semantische Möglichkeiten bei Anglizismen

### **Morphologie**

Grundsätzlich werden vornehmlich Hauptwortarten wie Verben, Adjektive und vor allem Substantive aus dem Englischen übernommen.

Neben der vollständigen Übernahme gibt es hauptsächlich die folgenden zwei Möglichkeiten der Wortbildung, bei der englische Lexeme ins Deutsche integriert werden: 1. Die Komposition, bei der englische Lexeme mit deutschen oder englischen Lexemen kombiniert werden, und 2. die Derivation durch Adaptionselemente, bei der durch Affigierung (Anfügen von Affixen) ein fremdes Wort in eine best. Wortart oder Wortklasse (mit dazugehöriger Flexion) überführt wird [5, s. 33].

Auch kann eine Anpassung durch Lautsubstitution erfolgen: Das englische Wort, welches Laute enthält, die in der Nehmersprache nicht

vorkommen, wird lautlich angepasst, z.B. service → servis, abturnen → abtörnen, strike → Streik (nach der neuen Rechtschreibung legitim).

## **Substantivbildung**

Es gibt eine Reihe von Mischkomposita, bei denen es sich um entlehnte Zusammensetzungen handelt, z.B. Songwriting, Bonehead, oder um Komposita aus fremden und eigenen Anteil, z.B. hybride Bildungen wie Haarspray, Popsänger, Kneipenflirt, Kuh-Look.

Weiterhin können Substantive gebildet werden mit aus dem engl. stammenden Präfixen und "combining forms", z.B. Ex-Frau, Afro-Look.

Sehr häufiges Vorkommen haben Täterbezeichnungen als Ableitung vom engl. Substantiv mit Suffix -er, z.B. Rapper, Kidnapper mit dazugehöriger Verbform: rappen, kidnappen.

In der Umgangssprache sind Kurzformen z.B. Übernahmen oder Wortbildungen mit -i, -ie oder -o-Suffix als englische Ableitung sehr verbreitet: Bulli, Brummi, Softie, Hippie, Teenie, Prolo, Fascho.

Die Genuszuordnung bei Substantiven folgt in der Regel dem Genus der nächsten deutschen lexikalischen Entsprechung: das Tape (das Tonband), der Fun (der Spaß) [4, s. 168].

Bei den Pluralbildungen wird das engl. Plural-s übernommen: die Songs, die Bands. Bei Substantiven auf -er erfolgt die deutsche Pluralbildung mit Nullmorphem: die Raver, die Rocker, die Punker (auch Punks). Weibliche Täterbezeichnungen können auch modifiziert werden mit der Endung "-in" (Plural: "-innen"): Raverin, Punkerin [10].

## **Adjektivbildung**

Sehr häufig sind direkte Adjektiv-Übernahmen ohne Anfügung, z.B. heavy, cool, clever, easy, happy, meist mit der dazugehörigen deutschen Flektion: clever, am cleversten; cool, cooler, am coolsten; groovig, grooviger, am groovigsten.

Häufig sind auch Ableitungen vom engl. Substantiv zum dt. Adjektiv mit dem Suffix -ig: Grunge → grungig, Freak → freakig, Space → spacig, ebenfalls in flektierter Form.

Auch werden engl. Adjektive mit der Endung -y zu dt. Adjektiven mit -ig-Suffix angepasst: tricky → trickig, funky → funkig, groovy → groovig

Manche (Halb)präfixe und (Halb)suffixe bei Substantiv- und Adjektivbildungen werden unter dem Einfluss des Englischen besonders produktiv, z. B.:

best-: bestbekannt, bestinformiert, bestbezahlt, bestgehasst;

Ex-: Exaußenminister, Exweltmeister, Exgattin;

Mini-: Minigolf, Minikleid, Minibus, Ministaubsauger;

Monster-: Monsterprogramm, Monsterprozess, Monsterschau, Monsterveranstaltung;

super- / Super-: superschnell, supersanft; Superbombe, Supermacht, Supermarkt;

Top-: Topausstattung, Topleistung;

-bewusst (nach: -conscious): preisbewusst, körperbewusst, modebewusst;

-weit (nach: -wide): weltweit, bundesweit [10].

### **Verbbildung**

Üblicherweise werden engl. Verben mit dem dtsh. Suffix der Infinitivform angepasst (mit der damit verbundenen Möglichkeit der Flexion): z.B. "-ieren" → to involve zu involvieren, to realize zu realisieren, to legalize zu legalisieren; und "-en" → to check zu checken, to beam zu beamen, to load zu laden.

Auch möglich ist eine Ableitung vom engl. Adjektiv zur dtsh. Verbform mit der Infinitiv-Endung -en: top → toppen: "Das ist nicht mehr zu toppen!"

Beim Perfektpartizip ist sowohl die Anfügung des Präfixes "ge"- und der Endung "-t" als auch die hybride Schreibung "ge-(e)d" möglich: getuned, geouted.

Geläufig sind auch Modifikationen oder Kompositionen von Verben durch Anfügung von Präfixen: ausflippen von flip out, ab-, an-, -durch-, verchecken von check, abrocken, abgrooven, reinpowern, antesten [10].

### **Syntax**

Als Einzelerscheinung ist hier die vom Englischen beeinflusste Fügung in + Jahreszahl (in 1997) für im Jahre + Jahreszahl anzuführen. Auch die besonders in Pressepublikationen zu beobachtende Umstellung von Subjekt und Prädikat (Inversion) in Formulierungen wie *Schimpfte Dortmunds Trainer H. Z.: ... Schwärmte Regisseurin Agnes Varda schon jetzt: ...* hat Parallelen im Englischen. Im Englischen hat auch "*an Weihnachten*" statt "*zu Weihnachten*" seinen Ursprung.

Sodann wird die transitive Verwendung einiger eigentlich intransitiver Verben auf englischen Einfluss zurückgeführt (*einen Wagen fahren, jemanden boxen [für: gegen jmdn. boxen]. Was fliegen deutsche Manager?*). Hier böte sich statt dessen an: *Womit fliegen deutsche Manager?*

Imperative wie *Fliegen Sie ...!* für *Fliegen Sie mit ...!* o. Ä., die verstärkt in der Werbesprache auftauchen, lassen sich ebenfalls mit englischen Vorbildern in Zusammenhang bringen.

Auch vorangestellte Genitivattribute wie *Bayerns große Familienbrauerei*, *Stuttgarts beliebteste Showband*, *Roms Priester* wären ohne die entsprechende englische Konstruktion gewiss seltener in der deutschen Zeitungssprache anzutreffen. (Richtig wäre hier z.B. *Die große Familienbrauerei aus Bayern...*)

Schließlich kann auch der Ersatz des Passivs oder einer passivischen Ersatzkonstruktion durch das Aktiv bei einigen Verben mit der Einwirkung des Englischen erklärt werden: Die BZ verkauft 160 000 Exemplare (nach: the book sells 10 000 copies). (Ähnlich: Das Geschäft öffnet morgen.) "Urdeutsch" ist "Von der BZ wurden 160 000 Exemplare verkauft". Auf das Geschäft bezogen sind "Das Geschäft wird morgen geöffnet." oder "Ich öffne das Geschäft morgen" korrekt [3].

### **Semantik**

Oft entstehen im Deutschen durch den Einfluss des Englischen Wörter (Wortneubildungen), die in der Bedeutung noch nicht einmal in der Gebersprache vorkommen: Happy End (Happy Ending), Oldtimer (veteran car), Slip (pants), Smoking (dinner jacket)

Die ähnliche Struktur der Gebersprache Englisch und der Nehmersprache Deutsch ermöglicht semantische, lexikalische und morphologische Eigenwege des Deutschen. Das Adjektiv "fit" beispielsweise wird in zahlreichen Sachgebieten verwendet und geht im Deutschen über die eigentl. engl. Bedeutung (gesund, körperlich in gutem Zustand) hinweg: Er ist fit für die Klausur. Sie hat den Wagen wieder fit gekriegt. Deutschland ist europafit.

Auch ergeben sich sehr häufig Bedeutungsverschiebungen z.B. bei Wendungen wie "Ich liebe.." und "Ich hasse.." hat sich durch den Einfluss aus dem Englischen die einstige emotionale Schärfe verschoben, ebenso bei "killen" und "töten".

Weiterhin wird die deutsche Sprache unter dem Einfluss des Englischen durch zahlreiche Bedeutungsübertragungen (Methapern) erweitert.

Unter semantischen und lexikalischen Gesichtspunkten kann man von einer Bereicherung des dtsh. Wortschatzes sprechen [10].

Nachdem wir einige Punkte der Theorie von den Entlehnungen aus dem Englischen und ihre Integration in das deutsche Sprachsystem analysiert haben, können wir feststellen, dass die Anglizismen einen starken Einfluss auf das Deutsche ausüben, was sich im Bereich der Morphologie, der Substantivbildung, der Adjektivbildung, der Verbbildung, der Syntax und der Semantik äußert. Dabei lässt sich der Gebrauch von Anglizismen durch bestimmte historische und gegenwärtige Gründe erklären.



## Literaturverzeichnis

1. Дементьева Т. М. Европейский союз на страницах немецкого словаря "EU-ABC Lexikon für Politik, Recht, Wirtschaft, Steuern, Finanzen, Institutionen" // Вестник МГУ. Сер. 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. 1999. – № 1. – С. 140–146.
2. Степанова М. Д. Лексикология современного немецкого языка : [учебник для ин-тов и фак-тов иностр. яз.] / М. Д. Степанова, И. И. Чернышева. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Высш. шк., 1986. – 247 с. (на нем. яз.)
3. Duden Fremdwörterbuch. Band 2. Bibliographisches Institut Mannheim / Wien / Zürich. Dudenverlag, 1982. – 832 s.
4. Heidemarie C. Langner: Die Schreibung englischer Entlehnungen im Deutschen. Frankfurt. – М., 1995. – 356 s.
5. Iskos A. Lenkowa A. Deutsche Lexikologie für pädagogische Hochschulen und Fremdsprachenfakultäten. – Ленинград : Издательство "Просвещение" Ленинградское отделение, 1970. – 294 с.
6. Wenliang Yang: Anglizismen im Deutschen, am Beispiel des Nachrichtenmagazins Der Spiegel, Tübingen, 1990. – 237 s.
7. Werner König dtv-Atlas Deutsche Sprache. – München : Deutscher Taschenbuch Verlag, 2004. – 256 s.
8. Wilhelm Schmidt Deutsche Sprachkunde. – Berlin : Volk und Wissen Verlag, 1982. – 344 s.
9. Verein deutscher Sprache: [vds-ev.de/denglisch/](http://vds-ev.de/denglisch/) [anglizismen/anglizismenliste\\_aufbau.php](http://anglizismen/anglizismenliste_aufbau.php).
10. <http://apuzik.deutschesprache.de>

УДК 371.135

## РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У СТВОРЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ В СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ

Майстренко О.М.

*У статті розглядаються особливості адаптації студентів першого курсу до навчального процесу, поняття соціально-психологічного клімату в студентській академічній групі, роль викладача у створенні та підтримці сприятливого психологічного клімату в колективі.*

*Ключові слова: соціально-психологічний клімат, академічна група, студенти-першокурсники, колектив, куратор, психологічна єдність, адаптація, особистісні взаємовідносини.*

*В статье рассматриваются особенности адаптации студентов первого курса к учебному процессу, понятие социально-психологического климата в студенческой академической группе, роль преподавателя в создании и поддержке благоприятного психологического климата в коллективе.*

*Ключевые слова: социально-психологический климат, академическая группа, студенты-первокурсники, коллектив, куратор, психологическое единство, адаптация, межличностные взаимоотношения.*

*The article deals with peculiarities of adaptation of first-year students to learning process, social-psychological climate in student group and teacher's role in creating favourable psychological climate in group.*

*Key words: social-psychological climate, academic group, first-year students, group, tutor, psychological unity, adaptation, interpersonal relationship.*

У сучасному суспільстві основний напрям розвитку освіти визначається процесом її гуманізації. Це означає, що освіта, яка стає все більш орієнтованою на розвиток особистості, повинна бути максимально адаптована до її потреб і інтересів. В умовах гуманізації освіти проблема соціально-психологічного клімату (СПК) під час навчання набуває особливого значення, адже він впливає як на формування особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення, так і на рівень її досягнень. СПК колективу студентської групи – це узагальнююча характеристика всього внутрішнього оточення, яка проявляється в поведінці і міжособистісних стосунках між основними суб'єктами навчального процесу [1]. Сприятливий мікроклімат особливо важливий для студентів-першокурсників, які ще не встигли адаптуватися до навчального процесу, нового соціального середовища і статусу. Головне завдання викладача під час входження студентів до нового середовища життєдіяльності – створити такий психологічний клімат у студентській групі, який би сприяв успішній адаптації студентів до умов цього середовища.

Проблемі формування СПК присвячено чимало досліджень у психолого-педагогічній літературі (Л.В.Долинська, І.А.Зязюн, Н.В.Кузьміна, М.В.Левченко, О.Г.Мороз, О.В.Петровський, Т.С.Яценко та ін.). Але слід зазначити, що проблему переходу особистості до нового соціального середовища не можна вважати достатньо вивченою. Зокрема, необхідно проаналізувати роль викладача-куратора в цьому процесі й

методи, за допомогою яких він може формувати студентський колектив і створювати сприятливий мікроклімат у ньому.

Студентські колективи й особистості, з яких вони складаються, вимагають уважного вивчення і психолого-педагогічного керівництва протягом усього періоду навчання у виші, але особливо в період становлення. Як правило, проблема соціалізації порушується стосовно нових, незнайомих для індивіда ситуацій, які мають для нього істотне значення. Змінюється ритм роботи і відпочинку, студенти-першокурсники переживають нові емоції. Нові умови їх діяльності у виші – це якісно нова система відносин, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки, організації своїх занять і побуту. Студенти-першокурсники, які ще вчора відчували увагу і опіку шкільних учителів, в умовах вищого навчального закладу почуваються дискомфортно. Особливо гострою ця проблема є для тих студентів, які навчаються далеко від культурного середовища, в якому вони виростили та сформували свою особистість.

Неадаптованість, непристосованість можуть з високою ймовірністю призводити до психічного неблагополуччя індивіда, стану дистресу, що може виявитися у відсутності орієнтації в соціально-психологічному просторі навчального закладу, що зумовлює певну ізольованість, негативно позначається на самооцінці особистості, на процесі міжособистісного спілкування в групі [2]. Крім цього, такий стан сприяє втраті інтересу до навчання, що неминуче відобразиться на академічних досягненнях студента. З іншого боку, при успішній адаптації особистість отримує можливість максимально успішної самореалізації без надмірних зусиль [3]. А успішна адаптація неможлива без сприятливого психологічного клімату, психологічної єдності в групі. *Психологічна єдність* – це загальний настрій, атмосфера групи, яка створює ефект захищеності для кожного її члена. Трьома складовими психологічної єдності академічної групи є інтелектуальна, емоційна і вольова. Інтелектуальна складова виявляється у здатності знаходити спільну мову, приходити до однакових суджень і висновків з найважливіших питань групової та позагрупової діяльності, розуміти спільну відповідальність за неї. Емоційна складова характеризує загальну атмосферу взаємовідносин, рівень дружелюбності, взаємної толерантності до недоліків інших. Вольова складова психологічної єдності групи віддзеркалює здатність її членів долати перешкоди, наполегливо просуватися

до мети, мобілізувати сили у важкі моменти, стримувати в інтересах групи свої почуття [4].

Безсумнівно, формування особистості студента в цілому та соціально-психологічного клімату зокрема певним чином залежить від життєвої позиції самого вихованця, його поглядів та міркувань, комунікативних умінь, темпераменту, лідерських якостей, від того, якою була суспільна активність студента до вступу до вишу, від його старанності. В той же час формування сприятливого СПК неможливо розглядати ізольовано від суб'єкт-суб'єктних відносин: "викладач – студент", "студент – студент". Теоретично студентська група дає рівні можливості самореалізації, саморозкриття всім студентам. Але, як правило, лідерами стають комунікабельні, розкуті студенти. Замкнуті, інфантильні, некоммунікбельні студенти відходять на другий план, утворюючи мікрогрупи. Це створює систему скептичного ставлення один до одного, ворожнечу. Завдання викладача – розкрити особистість вихованця, а це здійснюється лише під час спілкування, яке відбувається у сприятливій для цього атмосфері. У процесі навчання важливо так будувати викладання, щоб увійти в контакт зі студентом, зацікавити його, перетворити з об'єкта навчання і виховання на суб'єкт.

Отже, саме викладач може і повинен із самого початку становлення студентського колективу позитивно вплинути на формування й розвиток сприятливого мікроклімату в групі за допомогою своїх інтелектуальних, педагогічних, організаторських умінь. Кожен студентський колектив має свого наставника, вихователя в особі куратора, який надає різнобічну допомогу студентам, сприяє організації і згуртуванню колективу, подоланню роз'єднаності й відчуженості у відносинах між студентами, особливо на першому курсі, бере участь у суспільних заходах групи. Але слід відмітити, що роль куратора специфічна, вона не настільки офіційна й категорична, як це характерно для виробничих і армійських колективів, відрізняється вона і від ролі класного керівника. Куратор покликаний насамперед організувати молодь для досягнення суспільно значущих цілей, розвиваючи почуття громадського обов'язку, творчу ініціативу і самостійність. Він ставить завдання, підказує найбільш доцільні способи його вирішення і контролює його виконання.

Налагоджені стосунки у відносинах "викладач – студент" мають позитивний вплив на створення сприятливого психологічного клімату, за наявності якого група стає згуртованою, в ній домінує оптимістичний настрій, між її членами існують взаєморозуміння, взаємодопомога,

взаємна вимогливість, почуття товариськості. В такій групі студенти не бояться виявляти ініціативу, в ній спостерігається висока ефективність виховного впливу колективу на особистість. Крім цього, для сприятливого СПК властиві: переважання творчого, професійного настрою протягом дня навчання; своєчасність та об'єктивність вирішення конфліктних ситуацій; справедливість в оцінці діяльності студентів групи; критика й самокритика; колективне обговорення варіантів важливих рішень, що приймаються; використання можливостей неформального лідерства для розв'язання навчальних та виховних задач. Гарні стосунки між викладачем і студентами позитивно впливають і на навчально-пізнавальну діяльність студентів, адже відомо, що ставлення до викладача студенти часто переносять на предмет, що вивчається.

Створення сприятливого психологічного клімату починається з формування колективу, а формування студентського колективу починається з його вивчення. Викладач повинен вивчити віковий і соціальний склад студентів, риси особистості, побутові умови, встановити ступінь підготовленості до освоєння вишівської програми, типові труднощі. На етапі вивчення групи викладач-куратор може використовувати такі методи:

<sup>35</sup><sub>17</sub> анкетування;

<sup>35</sup><sub>17</sub> спостереження;

<sup>35</sup><sub>17</sub> бесіда з колективом і окремими студентами (зادля виявлення думок, настроїв, оцінок, ставлення до подій).

Важливо проаналізувати, систематизувати й узагальнити отриману інформацію про студентів та про колективні настрої, цінності.

Наступною ланкою організації колективу є підбір активу. По мірі того, як студентська група проходить шлях свого розвитку, в ній з'являються формальні і неформальні лідери. Ролі формальних лідерів виконують обрані чи призначені старости, профорги та інші посадові особи групи, на яких покладене виконання обов'язків, встановлених у даному вищому навчальному закладі. В ролі неформальних лідерів виступають студенти, що користуються в групі особливим авторитетом. Від них значною мірою залежить психологічний клімат у групі, самопочуття її членів, а також визнані в ній моральні норми.

Зміцненню і згуртуванню колективу сприяють традиції, що зароджуються в ньому. За словами А.С.Макаренка, традиції є для колективу тим соціальним клеєм, що скріплює його в єдине ціле. Традицій у студентському колективі може бути багато. Вони породжують певний

настрій, стиль колективу, створюють гарний мікроклімат. Тому позитивні традиції варто всіляко розвивати і зберігати.

Таким чином, для нормальної і швидкої адаптації куратори повинні створити для студентів психологічний комфорт у групі – бажаний для студента стан, який свідчить про гармонію у його внутрішньому, психічному і соціальному житті. Студент відчуває комфорт, коли задовольняються всі його потреби, коли оточуючі люди виявляють до нього прихильність, коли він сам задоволений результатами своєї діяльності. Особистісні взаємини, які ніби пронизують колектив невидимими лініями симпатій, прихильностей, антипатій тощо, здійснюють сильний вплив на життя кожного і на діяльність групи в цілому. Саме особистісні взаємовідносини – один із найважливіших факторів емоційного клімату групи, "емоційного благополуччя" її членів.

### Література

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1991. – 25 с.
2. Психологія життєвої кризи / [відп. редактор Т. М. Титаренко]. – К., 1998. – 348 с.
3. Краткий психологический словарь / [под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1984. – 45 с.
4. Винославська О. В. Психологія : [навчальний посібник] / О. В. Винославська. – К. : ІНКООС, 2005. – 86 с.

УДК 811.111

## HISTORICAL DEVELOPMENT OF THE NATIONAL VARIANT OF ENGLISH IN THE USA

**Romanenko T.**

*У статті йдеться про історичний розвиток національного варіанту англійської мови в Сполучених Штатах Америки. Вважається, що є три основні періоди в його історії, а саме: колоніальний, національний і сучасний. Протягом цих трьох стадій американська англійська мова набула дуже специфічних особливостей, які вирізняють її як один з національних варіантів англійської мови. Зокрема, типовими рисами колоніального пері-*

оду є одноманітність та архаїзм. Протягом національного періоду американська англійська мова змінила свій статус з колоніального різновиду англійської мови Британських Островів на окремий варіант з власними особливостями. Сучасний період характеризується значним ступенем стандартизації та проблемою відмінності між національним американським стандартом та прийнятим стандартом англійської мови в Англії.

Ключові слова: світова мова, національний варіант, колоніальний період, національний період, сучасний період, одноманітність, архаїзм, стандартизація.

*В статье речь идет об историческом развитии национального варианта английского языка в Соединенных Штатах Америки. Считается, что есть три основных периода в его истории, а именно колониальный, национальный и современный. На протяжении этих трех стадий американский английский язык приобрел очень специфические особенности, которые выделяют ее как один из национальных вариантов английского языка. В частности, типичными характеристиками колониального периода являются однообразие и архаизм. На протяжении национального периода американский английский язык изменил свой статус из колониальной разновидности английского языка Британских Островов на отдельный вариант с собственными особенностями. Современный период характеризуется значительной степенью стандартизации и проблемой различия между национальным американским стандартом и принятым стандартом английского языка в Англии.*

Ключевые слова: мировой язык, национальный вариант, колониальный период, национальный период, современный период, однообразие, архаизм, стандартизация.

*The article provides an account of the historical development of the national variant of the English language in the United States. It is generally assumed that there are three main periods in its history, namely the Colonial Period, the National Period and the Modern Period, which influenced American English and brought it to the present status as the world language. During these three stages American English has acquired some very specific features which distinguish it as one of the national variants of the English language. In particular, the qualities typical of the Colonial Period are uniformity and archaism. During the National Period American English changed its status from a colonial variety of the English language of the British Isles to some distinct variety with its own peculiarities. The Modern Period is characterized by great degree of standardization of the language and the problem of the distinction between General American and Received Pronunciation.*

*Key words: the world language, the national variant, the world language, the Colonial Period, the National Period, the Modern Period, uniformity, archaism, standardization.*

In numbers of speakers and uses for international communication, English is one of the most important languages of the world. The present-day world status of English is primarily the result of the emergence of the United States as the leading economic and political power of the last century. It is generally assumed that the USA has come to be the dominant element in many universal domains such as politics, economics, broadcasting, motion pictures, popular music, communication, international travel and safety. Nowadays this country exercises a greater influence on the way English is developing world-wide than does any other regional variety. Moreover, the future status of the English language is sure to be bound up to some extent with the United States. All these facts account for the permanent interest in American English, from the very beginning up to the present day.

Contemporary sociolinguistic situation in the USA has been investigated by many prominent scholars around the world. Earlier works were written by such distinguished linguists as H.L.Mencken, C.Prator, C.Carver, H.Kurath, F.G.Cassidy. Recent research projects have been pursued by D.Crystal, K.Janicki, G.Darragh, E.Finegan and others. Among Russian linguists such names as A.D.Shweitzer, J.A.Shakhbagova are worth mentioning. Though there is an exhaustive number of works dedicated to the national variant of English in America some issues connected with it still remain relevant and problematic. It springs from the fact that the sociolinguistic situation in the United States is highly complicated by certain linguistic, cultural, historic, demographic, geographic, political and other factors.

In order to be able to account for the majority of forms, the pronunciation patterns or the syntactic arrangements of American English one has to be well acquainted with the various processes which have operated in it. Thus a vast knowledge of historical, cultural, economic, political background as well as the general environment of this variety of English is of great importance. As in Ukraine there are not many works dedicated to the history of American English this problem still arouses considerable interest.

The general aim of this article consists in revealing the historical development of the English language in the USA, denoting its main periods and their distinguishing features.



Having studied the existing literature on the problem, it is possible to define three main periods in the history of the English language in the United States, namely the Colonial Period (1607–1776), the National Period (1776–1900) and the Modern Period (1900 – up to the present) [7, p. 384]. During these three stages American English has managed to receive not only the status of the world language but also it has acquired some very specific features which distinguish it as one of the distinct national variants of the English language.

The Colonial Period began with the first expedition from England to the New World which was commissioned by Walter Raleigh in 1584, and proved to be a failure. A group of explorers landed near Roanoke Island, in what is now North Carolina, and established a small settlement. Conflict with the native people followed, and it proved necessary for a ship to return to England for help and supplies. By the time these arrived, in 1590, none of the original group of settlers could be found [4, p. 31].

In general there were 4 main waves of immigrant colonists. The information about origins of immigrants in four major colonial settlement areas was gathered by Fischer (1989) who drew parallels between specific English and colonial regions and identified four major waves of British migration before the War of Independence [7, p. 386].

1. *New England settlement.* In the first migration, 21,000 Puritans chiefly from East Anglia sailed to Massachusetts between 1629 and 1640. Among them were well-educated magistrates and Puritan ministers, as well as yeoman and artisans. About 90 per cent arrived with other family members, and they settled around Massachusetts Bay, whence their children later moved south and west into Rhode Island, Connecticut, New York and New Jersey, or north into Vermont and Maine. Men outnumbered women by only three to two.

2. *Virginia settlement.* The second large-scale migration comprised 45,000 Anglican cavaliers, labourers and servants. Between 1642 and 1675 they left the south and west of England and settled in Virginia. Sixty per cent were farmers, 30 per cent artisans; men outnumbered women five to one.

3. *Delaware valley settlement.* In this migration, 23,000 emigrants, mostly Friends (Quakers) from the English north midlands (including Yorkshire, Derbyshire, Lancashire, Nottinghamshire, Cheshire and Staffordshire) and parts of Wales, settled in the Delaware valley between 1675 and 1715. About 40 per cent were farmers, 40 per cent artisans; men outnumbered women five to two.

4. *Backcountry settlement.* The largest migration from 1717 to 1775 saw some 250,000 'borderlands' emigrants from the Scottish lowlands, the north of Ireland, and the six northernmost counties of England reach Pennsylvania and the colonial backcountry. Mostly Presbyterians and Anglicans, mostly tenants and cottagers, mostly families, they shared a common border culture. As many as two-thirds of these Scotch-Irish arrived in the decade immediately preceding 1775 [7, p. 386–387].

It was not only England which influenced the directions that the English language was to take in America, and later the USA. The Spanish had occupied large parts of the west and south-west. The French were present in the northern territories, around the St Lawrence River, and throughout the middle regions (French Louisiana) as far as the Gulf of Mexico. The Dutch were in New York (originally New Amsterdam) and the surrounding area. Large numbers of Germans began to arrive at the end of the seventeenth century, settling mainly in Pennsylvania and its hinterland. In addition, there were increasing numbers of Africans entering the south, as a result of the slave trade, and this dramatically increased in the eighteenth century: a population of little more than 2,500 black slaves in 1700 had become about 100,000 by 1775, far out-numbering the southern whites [4, p. 35].

From the outset, the cosmopolitan nature of American life had its effect on the language (and especially on its vocabulary and practices of naming). Any US biographical dictionary will contain such typical 'American' names as (German) *Eisenhower*, *Rockefeller*, *Chrysler*, *Studebaker*, and (Italian) *Capone*, *Sinatra*, and *Valentino*. Likewise, the etymological diversity of modern place names can be seen in (Dutch) *Bronx*, *Yonkers*, and *Harlem*, (French) *Maine*, *Detroit*, and *Louisville*, and (Spanish) *El Paso*, *San Francisco*, and *Toledo* [5, p. 92].

The above mentioned facts show that the most prominent characteristic of the occupation of the United States is the constant mingling of settlers from one part with the settlers from other parts. Linguistically the circumstances under which the American population spread over the country have had one important consequence. It has repeatedly been observed, in the past as well as at the present day, especially by travellers from abroad, that the English language spoken in America shows a high degree of uniformity [3, p. 336–337].

Karol Janicki determines one more quality often attributed to American English. It is archaism; the preservation of old features of the language that have gone out of use in the standard speech of England, e.g., the retention of

the flat *a* as in *fast*, *grass*, and *pass* which became the broad *a* in the English spoken in the British Isles. Some vocabulary items were replaced in England by different words whereas in America they have been in current use until the present time. The word *fall* (British: *autumn*) serves as a good example.

Another thing to be aware of is that the phonetic changes which operated on British English after the colonists had left England were not transmitted and did not affect the sound system of the English language in America. The American final and preconsonantal *r* sound (present in many American dialects) which was dropped in British English exemplifies the point.

Moreover, what reshaped the language in America were the specific natural conditions. The previously unknown animals, plants, and objects had to be given some names, hence Indian borrowings like: *sequoia*, *pecan*, *raccoon*, *woodchuck*, *moose*; Spanish: *mustang*, *tortilla*, and many others. The list of loanwords is quite extensive since borrowing words from languages which already had names for unknown objects was both helpful and convenient [8, p. 17–16].

The National Period began in 1776 when the colonists declared independence from England. The Declaration of Independence and the years during which the colonies were fighting to establish their freedom from England produced an important change in American psychology. Accustomed for generations to dependence upon the mother country, the people who settled in America imported most of their books and many of their ideas from Europe. It was a natural and entirely just recognition of the superior civilization of the Old World and the greatness of English literature and learning. But with political independence achieved, many of the colonists began to manifest distaste for anything that seemed to perpetuate the former dependence. An ardent, sometimes belligerent patriotism sprang up, and among many people it became the order of the day to demand an American civilization as distinctive from that of Europe as were the political and social ideals that were being established in the new world [3, p. 345].

No one expressed this attitude more vigorously than Noah Webster (1758–1843). He wrote three elementary books on English, a spelling book, a grammar, and a reader. These were published in 1783, 1784, and 1785 under the high-sounding title *A Grammatical Institute of the English Language*. They were the first books of their kind to be published in this country. The success of the first part was unexpectedly great. It was soon reissued under the title *The American Spelling Book* and in this form went through edition after edition. It is estimated that in a hundred years, more than 80 million copies of

the book were sold. The book had the effect of turning its author's attention to questions of language and enabled him to devote himself to a number of projects of a linguistic kind [3, p. 346].

In 1789 Webster published a volume of *Dissertations on the English Language, with Notes Historical and Critical*. In this work, Webster proposed the institution of an "American standard". The national or "federal" language was inevitable, because the exploration of the new continent would bring many new words into the language, which Britain would not share; but it also needed fostering. Spelling reform, he concluded, would be a major step in that direction [5, p. 80].

In 1806 Noah Webster brought out a small *Dictionary*, the prelude to his greatest work. This was *An American Dictionary of the English Language*, published in 1828 in two quarto volumes. The work greatly improved the coverage of scientific and technical terms, as well as terms to do with American culture and institutions (such as *congress* and *plantation*), and added a great deal of encyclopaedic information [5, p. 81].

Webster's linguistic influence is most palpable in American spelling practices. It is a matter of common observation that American spelling often differs in small ways from that customary in England. Although some of the differences have grown up since Webster's day, the majority of the distinctively American spellings are due to his advocacy of them and the incorporation of them in his dictionary. The most important modifications he introduced were that he printed *music*, *physic*, *logic*, etc., without a final *k*; *scepter*, *theater*, *meter*, and the like with *er* instead of *re*; *honor*, *favor*, etc., without the *u*; *check*, *mask*, *risk*, etc., for *cheque*, *masque*, *risque*; *defense*, *pretense*, *recompense*, and similar words with an *s*; and *determin*, *examin*, *doctrin*, *medicin*, etc., without a final *e*. In all except the last of these innovations he has been followed generally in American usage. He was not always consistent. He spelled *traffick*, *almanack*, *frolick*, and *havock* with a final *k* where his own rule and modern practice call for its omission. But on the whole the principles here adopted were carried over, with some modifications and additions, into his *American Dictionary* of 1828, and from this they have come into the present use [5, p. 350].

In all of these works and in numerous smaller writings Webster was animated by a persistent purpose: to show that the English language in this country was a distinctly American thing, developing along its own lines, and deserving to be considered from an independent, American point of view. As the result during the national period American English changed its status from

a colonial variety of the English of the British Isles to some distinct variety with its own specific features and peculiarities.

The beginning of the Modern Period of American English is associated with a great number of immigrants the result of which was a considerable growth in mother-tongue use of English. It is worth noting that this period is characterized by great degree of standardization. Especially it concerns a massive homogenization of pronunciation preferences in the public domain. At the end of the twentieth century, there can be little doubt that a general American accents, or rather American ways of pronunciation, enjoy nationwide prestige. Among other things, this is shown by the fact that they are spreading rapidly "from above" into New England, where they have largely replaced the traditional accents, and the South, where local forms hold out more strongly even among elite speakers [9, p. 177].

During this period great attention has been paid to the problem of the distinction between Standard British and Standard American. The first of these is easier to handle since what is usually referred to as Standard British is the language spoken by the BBC radio announcers; in terms of geographical location and social status – the language of the educated class of people centred in London and in the vicinity of the city [4, p. 45].

American English, however, presents much more trouble. Karol Janicki points out that the difficulty in stating what Standard American is results primarily from these causes:

1. the immense size of the country that comprises the fifty American states;
2. the linguistic mixture of many European languages which influenced the American English word stock in one way or another;
3. the existence of many socially established varieties of AE which can by no means be denied the status of standard.

Taking into consideration these causes, it seems most adequate to define the term Standard American as the language combining features which can be detected in the speech of the majority of educated speakers all over the territory of the United States [8, p. 23].

Recent decades have seen a major increase in the amount of influence the two models have had on each other, especially American on British. The influence of US films and television has led to a considerable passive understanding of much American English vocabulary in Britain, and some of this has turned into active use, especially among younger people. The reverse pattern is less obvious, but British films and TV programmes are seen

sufficiently often in the USA to mean that a growth in awareness of UK vocabulary should not be discontended. What were originally fairly clear patterns of lexical differentiation have been obscured by borrowing on a worldwide scale [5, p. 306].

Glenn Darragh underlines that the present geopolitical, technological, financial and commercial supremacy of the United States unquestionably underlies the expansiveness and spread of its language, nowhere more than on the level of colloquial or popular speech [6, p. 7].

To sum everything up it is worth mentioning that the soundest basis for an understanding of present-day American English is a profound knowledge of the path which it has pursued in becoming what it is nowadays. In this article we have defined three main stages of its historical development with the most significant events which influenced the formation of American English as one of the distinct national variants of the English language and ensured its world status. The further investigation can be bound to the studies of the historical development of regional variations and dialects of American English in the USA.

#### **BIBLIOGRAPHY**

1. Шахбагова Д. А. Фонетические особенности произносительных вариантов английского языка / Д. А. Шахбагова. – М. : Высшая школа, 1982. – 182 с.
2. Швейцер А. Д. Очерк современного английского языка в США / А. Д. Швейцер. – М. : Высшая школа, 1963. – 215 с.
3. Baugh, Albert C., Cable T. A History of the English Language. – London : Routledge, 2002. – 447 p.
4. Crystal D. English as a Global Language. – Cambridge : CUP, 2003. – 212 p.
5. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. 1st Edition. – Cambridge : CUP, 1997. – 489 p.
6. Darragh G. A to Zed, A to Zee: A Guide to the Differences between British and American English. – Editorial Stanley, 2000. – 120 p.
7. Hogg R., Denison D. A History of the English Language. – New York : Cambridge University Press, 2006. – 295 p.
8. Janicki K. Elements of British and American English. – Warszawa, 1977. – 138 p.
9. Mair C. Twentieth-Century English: History, Variation and Standardization. – New York : Cambridge University Press, 2006. – 244 p.



## АКТУАЛІЗАЦІЯ ФРЕЙМУ "РОДИНА" ЯК СПОСІБ ВКАЗІВКИ НА ЦІЛЬОВУ АУДИТОРІЮ В АВТОМОБІЛЬНІЙ РЕКЛАМІ

Сальніков А.С.

*У статті розглядається актуалізація фрейму "родина" на прикладі друкованої автомобільної реклами у німецьких ЗМІ. Робиться спроба представити фреймову структуру родини. Аналізується пряма та опосередкована актуалізація даного фрейму вербальними та візуальними засобами з метою вказівки на цільову аудиторію.*

*Ключові слова: фрейм, актуалізація фрейму, родина, цільова аудиторія.*

*В статье рассматривается актуализация фрейма "семья" на материале печатной автомобильной рекламы в немецких СМИ. Представлена фреймовая структура семьи. Анализируется прямая и опосредованная актуализация данного фрейма вербальными и визуальными средствами для указания на целевую аудиторию.*

*Ключевые слова: фрейм, актуализация фрейма, семья, целевая аудитория.*

*The article deals with actualization of the frame "family" in the print car advertising in the German media. Represented the frame structure of a family. We analyze the direct and indirect actualization of the frame by verbal and visual means to indicate the target audience.*

*Key words: frame, actualization of the frame, family, target audience.*

В останнє десятиріччя з'явилися дисертаційні роботи (Ю.В.Железнова, М.А.Терпак та ін.), присвячені дослідженню концепту "родина" з лінгвокогнітивної та лінгвокультурної точок зору. У пропонованій статті ми поставили за мету визначити основні шляхи актуалізації фрейму "родина" у друкованих текстах на матеріалі автомобільної реклами у німецькомовному журналі "Der Spiegel" (2001, 2003, 2004, 2007, 2009). Проаналізований лінгвістичний корпус "Auto" складається з 50 рекламних повідомлень, при цьому враховано 18 автомобільних марок, за винятком вантажівок. Частка текстів, яка апелює до цільової аудиторії "родина", складає 8%.

Актуальність пропонованої статті полягає в тому, що не усі галузі реклами були об'єктом спеціального лінгвістичного дослідження, крім



того, уважного ставлення мовознавців вимагає питання "родина" у лінгвокогнітивному та лінгвокультурному аспектах.

Задачу рекламного повідомлення вбачаємо в тому, щоб якомога компактніше розмістити різноманітні смисли та інструменти впливу в органічній єдності вербального та візуального ряду тексту. Кожний структурний елемент реклами (заголовок, власне текст рекламного повідомлення, слоган та зображення товару) повинен природно доповнювати один одного, щоб створити ефективний засіб впливу на свідомість споживача. Не можна не погодитися з думкою відомого соціолога А.Акуна, що реклама сьогодні має роль духовного наставника: вона допомагає людині, яка втратила орієнтир, знайти своє місце в житті. Вона підказує їй, як вдягатися, як залишатися молодою, як бути щасливою. Здоров'я, престиж, комфорт, безпека – все це дає продукт, який вона прославляє [2, с. 14]. Таким чином, реклама постає мистецтвом, мистецтвом переконання та залучення до дії, яке містить потік образів, спрямованих на свідомість певної цільової аудиторії, при цьому актуалізує ті когнітивні структури, які відповідають меті рекламного повідомлення.

Тому можна вести мову про фреймовий характер рекламного мислення.

Фрейми – це когнітивні структури у феноменологічному полі суб'єкта, які ґрунтуються на імовірному знанні про типові ситуації і пов'язані з цими знаннями очікуваннями стосовно якостей і відношень речей та людей. Як правило, фрейм організований навколо центрального семіотичного концепту і містить лише найбільш суттєву, типову та потенційно можливу інформацію. Фрейм має більш-менш конвенціональну природу і тому конкретизує, що для даної культури характерне, типове, а що – ні.

Формально фрейми уявляють у вигляді вузлів (слотів) і відношень. Верхні рівні фрейму фіксовані і відповідають речам, завжди справедливим відносно передбачуваної ситуації. Вони утворюють основу фрейму. Заповнення нижніх слотів залежить від індивідуального досвіду індивіда.

Словникові статті дають нам таке розуміння родини німцями: Eltern und Kinder/батьки та діти (у вузькому значенні) та Geschlecht, Sippe, alle Verwandten/рід, клан, усі родичі (у широкому значенні) [6]; aus einem Elternpaar oder einem Elternteil und mindestens einem Kind bestehende [Lebens]gemeinschaft/форма співжиття, яка складається з двох

батьків або одного з них та щонайменше однієї дитини; Gruppe aller miteinander [bluts]verwandten Personen/група осіб, які пов'язані кровними узами [4, с. 518]; kleinste gesellschaftliche Einheit, die in der Industriegesellschaft meist aus Eltern und ihren (unselbständigen) Kindern besteht/найменша одиниця суспільства, яка в індустріальному суспільстві складається переважно з батьків та від них залежних дітей [3, с. 257]. Таким чином на основі визначень можна описати фрейм "родина": термінал "нуклеарна родина" (тобто проста сім'я, яка складається з батьків та дітей), слот "батьки і діти", підслоти "мати/батько", "син/донька", "брат/сестра". Можна віділити й інші термінали "традиційна родина з чітким розподілом ролей", "рід/клан", які будуть справедливими відносно родини. Проте уявлення, якою є родина та її структура, змінилися під впливом соціальних змін, крім того, різноманітними стали форми сім'ї. У Німеччині частіше зустрічаються родини з однією дитиною або двома дітьми, а також без дітей. Для 90% німців родина залишається на першому місці серед інших життєвих пріоритетів, вона потрібна, щоб відчувати себе щасливим [5, с. 129].

Отже, виникає можливість маніпуляції, що активно використовують рекламодавці. Людина починає інтерпретувати рекламне повідомлення, активізує певну контурну схему, у якій багато слотів залишаються вільними.

З кожним фреймом пов'язані декілька видів інформації: про його використання, що слід очікувати потім, що робити, якщо очікування не виправдаються. Мета реклами в тому, щоб очікування реципієнта здійснилися. Тому в повідомлення вводяться такі лексичні одиниці (а також візуальні образи), щоб забезпечити доступ до знання фрейму "родина" і одночасно категоризувати досвід в опорі на систему понять.

Таким чином, фрейм пов'язаний, з одного боку, з мовними засобами (граматичними правилами, лексичними одиницями, мовними категоріями), з іншого боку, з когнітивною галуззю знання, у якій наявний узагальнений образ досвідного знання людини, яке активізується за допомогою мовних структур.

Вказівка на цільову аудиторію шляхом актуалізації фрейму може здійснюватися як напряду, так і опосередковано.

Пряма актуалізація фрейму реалізується завдяки введенню в текст рекламного повідомлення вербального та образного позначення базової предметної сутності фрейму, які містяться на верхніх рівнях і будуть завжди справедливими відносно даної ситуації. В автомобільній рекламі

текст є зайвим, у центрі повідомлення знаходиться зображення. Короткий текст є поясненням до зображення, яке функціонує як основний носій інформації.

Вербальна актуалізація фрейму "родина" здійснюється завдяки опису діяльності людини в контексті даної ситуації, представлений, у першу чергу, базовими даними (*Ihre Kinder, die Oma, Ihre Frau*), які доповнюються синонімами (*die lieben Kleinen, kleine Entdecker*), складеними словами з першим компонентом Familie/родина (*ein Familienvan, ein Familienauto*), і типовими діями, характерними для членів родини: *die Oma besuchen, quengeln* тощо. Важливу роль відіграє присвійний займенник *Ihr, Ihre*/Ваш, Ваша, Ваші для ідентифікації індивіда з даною продукцією, наприклад, у заголовку рекламного тексту Opel Vectra Edition: *Das erste Beautycase, in das Ihre Frau alles hineinbekommt*. Цільова група даної реклами – одружений чоловік, відповідно без дітей, який із дружиною насолоджується життям і хоче мати респектабельний вигляд завдяки даному автомобілю: *Ein Sondermodell, das Sie gut aussehen lässt*. У рекламі Volkswagen: *Der Touran. Mehr als ein Familienauto/Touran. Більше, ніж просто родинний автомобіль – відразу активується відповідний фрейм. У повідомленні начебто описані усі можливі ситуації використання автомобіля в межах родини з дітьми (*extrem viel Platz für kleine Entdecker, unzählige Stau- und Ablagefächer in Gepäckraum, 7 Sitze, man kann Rücksitze kinderleicht herausnehmen und die optionale dritte Sitzreihe versenken – das macht die Suche einfacher, falls einmal etwas Wichtiges verloren gehen sollte*), проте залишається "більше, ніж ..." на розсуд та виходячи з досвіду сімейної людини.*

Графічний компонент рекламного повідомлення відносно мовних засобів має завдання замінити у певних межах ситуативний контекст словесного висловлювання, що дає можливість уникнути вербалізації ряду ситуацій. Так, в іншій рекламній кампанії Volkswagen Touran власне текст повідомлення звели до двох речень: *Der Touran. Bis zu 39 Ablagefächer*. Мова йде про функціональні можливості автомобіля, але відсутня чітка вказівка на цільову аудиторію. Це завдання покладено на зображення.



Der Touran. Bis zu 39 Ablagefächer.



Das Lieben vom Automobill

*Рис. 1. Volkswagen Touran (Der Spiegel Nr. 11/8.3.04)*

Під час розпізнавання людиною цього зорового образу (рис. 1) в пам'яті активується такий фрейм, який найбільше відповідає гіпотезі про об'єкт сприйняття, що в результаті забезпечує високу швидкість його розпізнавання та осмислення. У даному разі зображення передає між-особистісні процеси спілкування, стандартний сценарій поведінки членів родини перед поїздкою автомобілем, що дає змогу реципієнту сконструювати повний тематичний фрейм. Такий фрейм містить конвенції про головних дійових осіб (батько, мати, син, донька), про форми сюжету (підготовка родинної поїздки) та про розвиток дії. Відповідно і цільовою аудиторією реклами буде родина з дітьми.

Опосередкована актуалізація фрейму відбувається завдяки введенню в рекламне повідомлення інформації, яка знаходиться у слотах фрейму і буде не завжди справедливою відносно ситуації, але у даному контексті буде відсилати до певної цільової аудиторії. Так, у друкованій рекламі VW Golf на передньому плані зображені чоловік та хлопчик, які бавляться у снігу поруч із машиною. Інтерпретатор, який володіє знаннями про культуру та суспільство, повинен негайно активувати контекст про батька і сина, який відповідає фрейму "родина". Звідси і цільова аудиторія – родина, батько і син, які активно проводять дозвілля.

Таким чином, фрейм "родина" не можна вважати остаточно сформованим. Соціально-економічні та культурні зміни призводять до його трансформації, а це у свою чергу – до виникнення нових засобів його вербалізації, що дозволяє більш ефективно впливати на вибір споживача, мотивуючи його до купівлі даного товару.

### Література

1. Краткий словарь когнитивных терминов / [под общ. ред. Е. С. Кубяковой]. – М. : Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
2. Дульянинов А. Г. Рекламные тексты как средство познания культуры в процессе изучения французского языка / А. Г. Дульянинов, Ж. И. Игумнова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 4. – С. 13–19.
3. Bertelsmann Universal Lexikon. – Gütersloh/München : Bertelsmann Lexikon Verlag GmbH, 2004. – S. 257.
4. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich : Dudenverlag, 2003. – S. 518.
5. Tatsachen über Deutschland. – Frankfurt/Main : Societäts-Verlag in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt, 2005. – S. 129–131.
6. Wahrig. Digital Deutsches Wörterbuch. – Gütersloh/München : Wissen Media Verlag GmbH, 2007.

378.147:811.124

## КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ НА БІЛІНГВАЛЬНІЙ ОСНОВІ

**Терещенко В.Я.**

*Методика викладання латинської мови – задача лінгвістична. Формування практичних навичок володіння латинською мовою пропонується реалізувати засобами когнітивної лінгвістики. Лінгвокультурні концепти можуть слугувати базою для систематизації окремих паремій, що дає змогу удосконалити аналітико-когнітивні здібності студентів, розвинути лінгвістичне мислення, сформувати історично обізнану полілінгвальну особистість.*

*Ключові слова: біолінгвізм, когнітивна лінгвістика, концепт, концептосфера, паремії.*

*Методика преподавания латинского языка – задача лингвистическая. Формирование практических умений владения латинским языком предлагается решить с помощью когнитивной лингвистики. Лингвокультурные концепты могут служить базой для систематизации отдельных паремий, что дает возможность улучшить аналитико-когнитивные способности студентов, развивать лингвистическое мышление, формировать исторически образованную полилингвальную личность.*

*Ключевые слова: билингвизм, когнитивная лингвистика, концепт, концептосфера, паремии.*

*Methodology of teaching the Latin language is a linguistic problem. The formation of practical skills of mastering the latin language is suggested to realize by means of cognitive linguistics. Linguistically cultural concepts may be used as the basis for the formation of separate paremii, which give an opportunity to improve analitical and cognitive skills of the students, to develop the linguistic way of thinking, to form historically developed polilinguistic personality.*

*Key words: bilingualism, cognitive linguistics, concept, conceptual sphere, paremii.*

Хоча в сучасному суспільстві латинська мова не є мовою міжкультурної комунікації, все ж таки – це мова-носіє високої культури, науки, права та юриспруденції, фармакології та медицини, інших загально-суспільних сфер. Виникає питання – як за короткий період навчання зацікавити та мотивувати студентів до вивчення латинської мови і розширити їх лінгвокультурний кругозір? Часто вивчення латинської мови перетворюється на процес механічного заучування типових моделей, крилатих виразів, сентенцій, лексико-граматичний зміст яких практично не має значення.

Нова парадигма освіти ставить перед вищим навчальним закладом завдання – забезпечити підготовку спеціаліста філологічного профілю, який володіє не лише професійною компетенцією, а й здатністю реалізувати знання соціокультурного характеру, бути цікавим співрозмовником у різних сферах спілкування. Знання стародавніх культур і на сьогоднішній день залишається однією з найважливіших складових процесу навчання та виховання.

Білінгвальна основа студентів філологічного напрямку дозволяє більшою мірою реалізувати аналітико-когнітивні операції у процесі оволодіння основами латинської мови. Отже, **предметом дослідження** є процес навчання студентів філологічних спеціальностей латинській мові

як засіб формування лінгвістично цікавої полікультурної особистості. **Актуальність проблеми** продукована недостатньо розробленою методикою викладання латинської мови з використанням крилатих виразів, афоризмів і сентенцій у полілінгвальної освіті.

Володіння крилатими виразами, як правило, не гарантує їх коректне застосування без відповідної опори на рідну та інші мови, що дозволяє сформулювати **гіпотезу** таким чином – процес навчання студентів-філологів буде більш ефективним і матиме гносеологічний характер, якщо в основу будуть покладені спеціально відібрані паремії, об'єднані в лінгвокультурні концепти, які мають національно-культурне маркування на базі трьох мов: "Викладання латинської мови – задача лінгвістична не тільки тому, що в результаті навчання студенти повинні отримати знання про мову та деякі відомості загальномовознавчого характеру, а і тому, що практичне оволодіння латинською мовою повинно здійснюватися з опорою на трилінгвістичне порівняння: з рідною мовою студентів та іноземною мовою, яка вивчається" [2, с. 23] – і відображають загальнолюдські морально-етичні норми: гуманізм, дружбу, добротність, закон тощо.

Робота з пареміями на трьох мовах спрямована на те, щоб студенти в результаті комплексно засвоїли мінімальний тезаурус латинської мови та її граматичний мінімум і одночасно удосконалили рівень володіння іноземною мовою, яка вивчається. Практичне вирішення цієї **мети** пропонується реалізувати засобами когнітивної лінгвістики. "Переваги когнітивної лінгвістики й когнітивного підходу до мови полягає в тому, що вони відкривають широкі перспективи бачення мови у всіх її різноманітних зв'язках із людиною, з її інтелектом і розумом, з усіма мисленнєвими й пізнавальними процесами, нею здійснюваними, і, нарешті, з тими механізмами та структурами, які лежать у їх основі" [4, с. 3].

Кожна мова класифікує, систематизує, концептуалізує оточуючий світ згідно з накопиченим практичним досвідом, традиціями та принципами, набутими протягом століть її існування. Але мовна картина світу є вузькою і містить лише семантичні категорії та поля (Ю.Д.Апресян), на відміну від концептуальної, яка є більшою за обсягом невербалізованого змісту (М.М.Тихомиров, В.Б.Касевич) і володіє глибшим смислом тексту, ніж семантика його поверхневих структур (Дж.Брунерс). Сукупність основних концептів складає основу будь-якої національної культури і мови. Когнітивна лінгвістика виділяє окрему категорію – концептосфери людини. Концепт (лат. *conceptus* – думка,

поняття) – одиниця ментальних або психічних ресурсів свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання й досвід людини; оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку (*lingua mentalis*), усієї картини світу, відображеної в мозку людини; відомості про те, що індивід знає, припускає, думає, уявляє про об'єкти світу. Термін "концептосфера" ввів академік Д.С.Ліхачов для позначення сукупності концептів нації – чим більш розвинена культура нації, тим багатша концептосфера носіїв даної мови. Безумовно, концептосфери окремих людей будуть відрізнятися. Концепти існують як одиниці мислення у свідомості людини і не завжди володіють вербалізованими формами. У разі об'єктивізації концептів функцію вербалізації виконують слова. Якщо концепти комунікативно релевантні, вони отримують стандартну мовну одиницю для вербалізації, яка реалізується у формі зовнішнього мовлення: у формі лексем та фразеологізмів, вільних словосполук, прислів'їв та афоризмів, асоціативних полів, текстів.

Як приклад пропонується розглянути лінгвокультурний концепт "мова", який має латинське походження *lingua* та відповідні корені в українській мові *лінгвістика*, сучасній англійській *language*, і на цій основі ситематизувати крилаті вирази, фразеологізми, афоризми для заучування та як матеріал для формування і вдосконалення граматичних норм латинської мови, лексики, етимології найбільш уживаних слів або цікавих у тому чи іншому контексті як матеріал для історико-порівняльного методу, що буде корисно і цікаво при вивченні інших лінгвістичних дисциплін, таких як лексикологія, теоретична граматика, фонетика, історія мови, основи перекладу, та закладе основу для їх більш глибокого розуміння. Чому на розгляд пропонується концепт "мова"? Тому що йдеться про методику викладання латинської мови саме на факультеті іноземних мов. Для історичних та юридично-правових факультетів доречно запропонувати лінгвокультурний концепт "закон", а саме *lex* – закон, *ius* – право, *iustitia* – справедливість, *iudex* – суддя. В цьому разі лексико-граматичними пареміями можуть бути такі фрази:

1. **Lex prospicit non respicit.** Закон не має зворотної сили. The law looks forward, not backward.

2. **Lex non a rege est violanda.** Закон не може порушуватися навіть правителем. The law must not be violated even by the King.



3. **Lex uno ore omnes alloquitur.** Закон говорить з усіма одними вустами. The law speaks to all through one mouth.

4. **Salus populi est suprema lex.** Благо народу – вищий закон. The safety of the people is the supreme law.

Для біологічного факультету або медичних закладів логічно розглянути концепт "здоров'я" – *valeo* – бути міцним, *valetudo* – здоров'я:

1. **Aeternum vale!** – Навіки прощай! (= бувай здоров!)

2. **Non vivere, sed *valere* vita est.** – Сенс життя не в тому, щоб жити, а щоб бути здоровим.

3. **Valetudo bonum optimum.** Здоров'я – найбільше добро.

Отже, якщо взяти за основу концепт "мова", то доцільно розпочати семантично-асоціативний ряд даної паремії з найпростішої фрази, яка для білінгвальної бази не потребує навіть перекладу, – *Lingua Latina est lingua antiqua.* З лексичної точки зору, дана фраза пояснює кореневе походження лексичних відповідників слова "мова" у сучасних мовах. Крім того, легко простежується порядок слів латинського речення; прикметники, як правило, займають місце після означуваного слова, а не перед ним на відміну від сучасних української та англійської мов. І, нарешті, легко здогадатися, що *est* виконує функцію дієслова-зв'язки у реченні і є *verba anomalia*, інакше кажучи, дієслово "бути" у стародавніх індоєвропейських мовах мало суплетивний характер. Для порівняння наведемо 3 ос. одн.: латинське *est*, давньо-індійське *asti*, слов'янське *єсть*, готське *ist*. Ось чому в сучасних германо-романських мовах дієслово "бути" є неправильним дієсловом і має свою парадигму відмінювання.

Безперечно, відбір структурних ланок паремії потребує ретельного відбору залежно, в першу чергу, від програмних вимог, а також лексико-граматичного матеріалу, ступеня сформованості вмінь та навичок іноземних мов у студентів, мети та завдань окремих семінарських занять.

Як приклад, до заданого концепту "мова" можна запропонувати такий ряд виразів та проаналізувати їх російські еквіваленти, знайти відповідники рідною мовою та мовою, яка вивчається, дізнатися їх етимологію, використати у власних мікродіалогах чи контексті.

LINGUA ACADEMICA – академический язык = язык науки.

LINGUA DATARIA – щедрый на посулы язык = наобещать с три короба (Плавт).

LINGUA EST HOSTIS HOMINUM AMICUSQUE DIABOLI ET FEMINARUM – язык – враг людей и друг дьявола и женщины.

LINGUA LAPSA VERUM DICTI – с языка сорвалось – значит, правда (Эразм Роттердамский).

LINGUA MALI PARS PESSIMA SERVI – язык – худшая часть худшего слуги = язык мой – враг мой (Ювенал).

LINGUAM CANINAM COMEDIT – язык собачий съел = говорит без меры = за твоим языком не поспеешь и босиком.

LINGUAM TENERE – держать язык = держать язык за зубами.

Користуючись лексико-семантичним полем як одиницею формування паремії, в даний лінгвокультурний концепт можна включити фрази з такими лексемами, як, наприклад, *verba* (**Verba** docent. Слова вчать. **Verbis** nudis. Голослівно. *Novissima verba*. Найновіші слова.), *scientia* (**Scientia** potentia est. Знання – це сила. *Quantum scimus*, gutta est. Те, скільки знаємо, – краплина.) тощо.

Першим кроком когнітивного підходу до викладання латинської мови є пояснення ідеї концептосфери як ментальної одиниці, вербалізованої в мовленні, яка відображає культурно-національні уявлення людини про дійсність. Концепти не збігаються в різних мовах, тому що кожний окремий народ має свою ментальність та власні культурні цінності. Найбільш важливими є такі концепти, як час, простір, правда, істина, кохання тощо. В різних народах концепти мають різне емоційне забарвлення, тому цю особливість треба враховувати під час перекладу з однієї мови на іншу. Сформувавши вміння роботи з пареміями на базових концептосферах, можна запропонувати студентам самостійний вибір концептів за їх власними інтересами. І як завершальний етап – пошук еквівалентів паремій латинською мовою у національній мові та мові, яка вивчається. Формою самостійної роботи може слугувати підбір асоціативних елементів паремії за заданим концептом та аналіз його концептуального простору у трьох мовах, смислові кореляції та сфера застосування.

Таким чином, елементи когнітивістики у роботі зі студентами-філологами дають змогу творчо підходити до виконання завдань, вдумливо опрацьовувати відібраний матеріал, після чого в пам'яті залишаться усвідомлені, а не заучені вирази або сентенції, поповниться власний тезаурус фразеологізмів, будуть сформовані вміння їх коректного застосування, відбудеться удосконалення вмінь перекладознавчого характеру, посиляться інтерес до подальшого вивчення іноземних мов.

## Література

1. Алпатов В. М. История лингвистических учений / В. М. Алпатов. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 368 с.
2. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка / Н. Л. Кацман. – М. : Высшая школа, 1979. – 142 с.
3. Кочерган М. П. Загальне мовознавство / М. П. Кочерган. – К. : Академія, 2003. – 464 с.
4. Кубрякова Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике / Е. С. Кубрякова // Изд. РАН. Серия лит. и яз. – Т. 58, № 6. – М., 1999.
5. Литвинов В. Д. 500 крилатих виразів : тексти. Латино-український словник + англійські, німецькі, французькі, іспанські відповідники / В. Д. Литвинов, Л. П. Скорина. – К. : Індоевропа, 1993. – 320 с.
6. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Изд. РАН. – М., 1993. – Т. 52, № 1.

УДК 371.134:811.111

### ПРОБЛЕМИ ОПАНУВАННЯ ТА РОЗШИРЕННЯ ІНШОМОВНОГО СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ

**Тонконог Л.М.**

*У статті проаналізовано основні підходи до роботи над словниковим запасом за підручником В.В.Янсон, Л.В.Свистун "Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів" (для студентів-філологів другого курсу мовних навчальних закладів) та деякі прийоми розширення словникового потенціалу користувачів.*

*Ключові слова: іншомовний словниковий запас, лексична навичка, студенти, вправа..*

*В статье проанализированы основные подходы работы со словарным запасом по учебнику В.В.Янсон, Л.В.Свистун "Практический курс английского языка для студентов высших учебных заведений" (для студентов-филологов второго курса языковых учебных заведений) и некоторые подходы к расширению словарного потенциала пользователей языка.*

*Ключевые слова: иноязычный словарный запас, лексический навык, студенты, упражнение.*

*The article deals with the main ways of overcoming difficulties while learning the English vocabulary in the second year of studies at foreign languages faculties. The author explored the main principles and activities suggested by V.Yanson, L.Svistun as for enlarging the vocabulary of learners. Attention is drawn to some methods and techniques of vocabulary development.*

*Key words:* English vocabulary, lexical skill, students, exercise.

У зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу та орієнтацією освіти на загальноєвропейські тенденції відбувається пошук найбільш ефективних методик навчання іноземних мов, зокрема формування лексичних навичок.

Важливим у вивченні та опануванні іноземної мови є словниковий запас студента. Удосконалення та розширення словникового запасу є невід'ємною частиною вивчення мови. Адже неможливо брати участь в іншомовному спілкуванні, якщо ми володіємо недостатнім словниковим запасом. Вашим співрозмовникам буде легше зрозуміти вас, якщо ви будете говорити з граматичними помилками. Якщо ж ви неправильно вживаєте слова, то спілкування перетворюється на складний та незрозумілий процес, під час якого обидва співрозмовника почуваються ніяково.

Згідно з Програмою курсу сучасної англійської мови для студентів педагогічних інститутів та університетів, що навчаються за спеціальністю "Англійська мова та література" і по завершенні п'ятирічного курсу навчання отримують кваліфікацію викладача англійської мови, на кінець другого року навчання студенти мають володіти словником, який включає 2500 слів (як в усному мовленні, так і в писемному). Їх рівень – B2 та C1 [2, с. 114].

**Рівень B2** характеризується вмінням висловлюватися та захищати свої погляди в дискусії, наводячи релевантні пояснення, аргументи і коментарі; пояснювати точку зору щодо основних положень теми, вказуючи на переваги та недоліки різних суджень; будувати низку послідовних висловлювань; розвивати аргумент, наводячи докази на підтримку або проти певної точки зору; пояснювати проблему та висвітлювати її таким чином, щоб йому/їй інша сторона в переговорах повинна була поступитися; розмірковувати про причини, наслідки, гіпотетичні ситуації; брати активну участь у неформальній дискусії у знайомих контекстах, коментуючи, висвітлюючи точку зору, оцінюючи альтернативні пропозиції, створюючи гіпотези та реагуючи на гіпотези інших. Цьому рівню притаманний новий ступінь мовленнєвого усвідом-

лення: виправляти помилки, якщо вони призвели до непорозуміння; помічати власні "улюблені помилки" і свідомо стежити за своїм мовленням, щоб їх не допустити; планувати те, що слід сказати, і засоби для цього, враховуючи ефект сказаного для реципієнтів [1, с. 35].

**Рівень С1** дістав назву "*Ефективна оперативна компетенція*". Для цього рівня характерним є доступ до широкого кола мовних засобів, що робить можливою швидку, спонтанну комунікацію, а саме: може висловлюватися швидко та спонтанно, майже не докладаючи зусиль; має великий лексичний запас і добре ним користується, що дає можливість швидко "закрити прогалини" за допомогою інших формувань; лише концептуально складний предмет спілкування може перешкодити природному, плавному потоку мовлення. Щодо дискурсивних умінь, то зростає швидкість, наприклад: вибирати потрібну фразу з наявного набору дискурсивних функцій для того, щоб подати свої репліки і зберігати свою позицію або виграти час і використати його для обдумування; породжувати чіткий, добре структурований, плавний мовленнєвий потік, показуючи контрольоване вживання організуючих моделей, конекторів та схем зв'язку [1, с. 36].

Для досягнення вищезазначеного рівня, необхідно використовувати ряд вправ, які є послідовними, і кожен наступний етап роботи над лексичними одиницями має логічно впливати з попереднього. Вивченням проблеми опанування іншомовної лексики займалися А.А.Алхазішвілі, Л.В.Банкевич, В.А.Бухбіндер, М.Л.Вайсбурд та ін.

Метою написання цієї статті є проблеми, пов'язані з опануванням студентами лексичного матеріалу англійської мови. Розглянемо шляхи формування лексичних навичок студентів-філологів другого курсу, які навчаються за підручником В.В.Янсон, Л.В.Свистун "Практичний курс англійської мови".

Становлення лексичної навички відбувається поетапно: ознайомлення з новими лексичними одиницями, автоматизація дій користувачів з новими лексичними одиницями на рівні словоформи та на понадфразовому рівні. Удосконалення лексичних навичок продовжується під час говоріння, читання, аудіювання та на письмі. Слід зазначити, що така етапність формування лексичної навички зберігається в підручнику з практики англійської мови для студентів другого курсу мовних вишів за редакцією В.В.Янсон, Л.В.Свистун та ін. Даний навчальний посібник вміщує такі тематичні розділи: "Освіта", "Медицина", "Спорт", "Театр, Кіно, Телебачення", "Світ", "Велика Британія", "Україна", "Подорож",

що відповідає програмі [2]. Кожний розділ передбачає вправи з формування та удосконалення лексичних навичок.

Робота з лексичними одиницями (за цим посібником) розпочинається з основного словника, до складу якого входять слова, необхідні для спілкування з даної теми. Лексичні одиниці подаються англійською мовою з тлумаченням кожного окремого слова та прикладами вживання. Наприклад:

An **application** for a job or for a place at a college or university is a formal request in writing to be given the job or to be allowed to work or study at the college or university. E.g.: The school receives up to 300 applications each year. If you **apply** to have something or to do something, you fill in a form or write a letter asking formally to be allowed to have it or to do it. E.g.: He's applied for another job. She made up her mind to apply for a scholarship [4, с. 11].

Студентам пропонується опрацювання нових лексичних одиниць на домашнє завдання, причому не всіх одразу, а частинами (приблизно по 10–12 слів). Під час аудиторної роботи з метою перевірки засвоєння та опанування даного матеріалу студентам можна запропонувати спочатку попрацювати в малих групах, де вони дають переклад, пояснюють значення слів та підкріплюють їх власними прикладами. Потім студенти виступають у ролі викладачів (прийом педагогізації) та пояснюють матеріал. Їхнім завданням є також аналіз наданих студентами прикладів на предмет логічності та відповідності. Перевірити ступінь засвоєння можна також за допомогою гри. Групу поділимо на дві команди, даючи змогу учасникам підібрати собі назву з вивчених слів, при цьому давши пояснення, чому саме вони обрали її. Переможцем визнається та команда, яка дасть правильний переклад слів, запропонованих противниками, та їх точне і вичерпне пояснення. Також студентам можна запропонувати погодитися чи заперечити дані твердження, які насправді є дещо зміненими дефініціями, що подані в підручнику.

Наступним етапом є секція, яка носить назву **vocabulary activity**. До **першого** розділу вправ відносяться вправи, що пов'язані з роботою безпосередньо зі словами. На цьому етапі студенти повинні користуватися словниками, щоб впоратися з поставленими задачами. Наприклад:

**Ex.1.** *Pick out some words in an English-English dictionary, which may be grouped according to the following root morphemes. Make up some sentences with these words.*

Job, work, teach, learn, class, care, head.

**Ex.2. A.** Use an English-English dictionary and give another word for:

Profession, work (n.), headmaster, study (v.), responsibility, accord, provide, affect, care, maintain, waive, assess, daunting, genuine.

B. Invent some sentences with these words.

**Ex.3.** Match the adjectives in part A with the fitting nouns in part B.

*Comment on the meaning of each phrase.*

**Model:** Pastoral care. The pastoral duties and activities of teachers in school to the general needs of the pupils, rather than just their educational needs.

A. Competitive, high, full-time, educational, higher, strict, genuine, comprehensive, exciting, pastoral.

B. Care, institution, career, interest, school, salary, work, education, upbringing, experience [4, с. 14–15].

Ще одним видом вправ саме на цьому етапі є вправа на вилучення зайвого слова з ряду слів з обґрунтуванням думки, до якого автори підручника пропонують ключ із правильними відповідями. Це дає можливість студентам перевірити правильність своєї думки, оскільки такі вправи пропонується здебільшого для опрацювання під час аудиторної роботи. Як правило, виконуючи завдання, студенти працюють у малих групах або в парах, аргументуючи свій вибір.

**Ex.4.** Select the odd word that does not fit into a list, giving reasons for your choice:

A. 1. Salary, 2. Wages, 3. Pay, 4. Fee, 5. Tax.

B. 1. Job, 2. Work, 3. Occupation, 4. Post, 5. Career, 6. Care, 7. Profession, 8. Position, 9. Trade.

C. ...

J. ... [4, с. 15].

Більш складним завданням, як показує досвід, є вправа на заповнення пропусків у тексті або в окремих реченнях словами з активного словника, що найкраще підходять за значенням. Труднощі під час її виконання пояснюються широким вибором слів, а особливо синонімів (наприклад, слово "робота" в англійській мові має наступні відповідники – job, occupation, post, work, career, profession, position, trade).

На цьому етапі пропонуються ігри для того, щоб перевірити ступінь оволодіння лексичним матеріалом. Наприклад, студенти по черзі називають слова з даної теми, які вони пам'ятають, при цьому не

повторюючи вже названі. Якщо студент не знає, як продовжити ряд слів, то вибуває з гри. Гра проводиться до визначення переможця. Дану гру можна проводити як індивідуально, коли кожен студент відповідає лише за себе, так і колективно, поділивши групу на команди. Студентам також пропонується гра, що носить назву *spelling bee*, коли слова мають зображуватися графічно (остання літера попереднього слова є початком наступного).

Позитивним моментом є введення вправ з удосконалення лексико-граматичної навички шляхом засвоєння сполучуваності слів. Дані вправи складаються з двох частин, які умовно можна поділити на теоретичну та практичну. Остання включає в себе завдання, де студентам пропонується заповнити пропуски в поданому тексті. Наприклад:

**Ex.9. A.** *Pick out three or four synonyms in every list suggested. Look them up in an English-English dictionary and comment on their meanings. Use the words in situations of your own. B.* *Say which word is appropriate in these sentences and why:*

**Career** (amazing, astonishing, breath-taking, brilliant, distinguished, exceptional, extraordinary, incredible, magnificent, marvellous, meteoric, notable, quick, remarkable, stormy, victorious).

**Work ...**

**B.1.** W. Churchill is known for his ... political career. ... 7. ... [4, с. 16–17].

Отже, запропоновані в першому розділі вправи розвивають навички використання словосполучень і є підготовчим етапом побудови власних речень та висловлювань.

У **другому** розділі пропонуються вправи з побудови різних типів речень. Наприклад, використайте слова та словосполучення основного словника у власних ситуаціях. Перекладіть речення англійською мовою та розширте їх, використовуючи активні лексичні одиниці. Розіграйте мікродіалоги. Продовжіть речення, використовуючи активну лексику. Поміркуйте, які з наведених рис характеру притаманні вчителю, а які лікарю, обґрунтуйте свою думку (тема "Освіта"). Однією з переваг даного підручника є наявність матеріалів, які містять інформацію соціокультурного характеру (Culture Context). Наприклад, до теми "Освіта" наведена таблиця щодо вікової ієрархії в школах Великобританії, а також дано визначення всіх існуючих установ дошкільного виховання, різних видів шкіл, та установ вищої освіти. Для перевірки розуміння студентами матеріалу автори підручника пропонують ряд запитань.



Дані вправи є досить важливими для автоматизації та вдосконалення лексичних навичок користувачів мови.

**Третій** розділ передбачає роботу безпосередньо з базовим (основним) текстом. На етапі ознайомлення з текстом студенти повинні переглянути текст і опрацювати нові лексичні одиниці. Слова, рекомендовані для активного використання, в тексті виділені. Потрібно пояснити дані слова та словосполучення англійською мовою. Позитивною є наявність аудіозапису тексту носіями мови. Післятекстовий етап включає в себе наступні вправи: дайте відповіді на запитання до тексту; погодьтесь або заперечте твердження до тексту, розширивши їх інформацією з тексту; дайте відповіді на запитання, що стосуються, наприклад, теми "Освіта" в цілому, використовуючи активну лексику з даної теми (включаючи базовий текст).

У **четвертому** розділі рекомендовані вправи спрямовані безпосередньо на вдосконалення лексичних навичок. Вправи на кшталт продумайте висловлювання із запропонованої теми, скориставшись словами-опорами, є досить корисними, оскільки нашоухують користувачів на правильну думку, змушуючи при цьому використовувати необхідну лексику. Адже відома тенденція студентів уникати вживання нових слів. Маючи перед собою опору, вони не зможуть уникнути нових слів.

**Ex.4.** *Speak on the following topics. Use the phrases given below.*

What makes a good lesson. (A good plan of a lesson/a reminder; the use of various devices and media; the use of charts, pictures, video; a comprehensive explanation of the teacher; an interesting topic to discuss; classroom materials and activities reflecting real-life situations; students' work in groups and pairs, role-play; strong motivation; friendly and businesslike atmosphere in the classroom.) [4, c. 28].

Ще одним досить позитивним моментом таких вправ є те, що у багатьох користувачів мови існують проблеми з побудовою висловлювань із запропонованих тем. Слова-підказки допомагають спрямувати думки в потрібному руслі. Щоб поглибити знання студентів, автори пропонують поміркувати над цитатами та висловлюваннями відомих людей.

**Ex.8.** *Comment upon the following maxims and paradoxes:*

a) "No one can tell whether a child gets more from looking at the blackboard or looking out of the window" (Janusz Korczak); ... g) "The roots of education are bitter, but the fruit is sweet" (Aristotle) [4, c. 29].

До основних текстів обов'язково подаються діалоги з даної теми та додаткові тексти, які також можна прослухати в запису. До останніх розроблено широкий спектр завдань на кшталт: прочитайте або прослухайте текст і виберіть слова та словосполучення, що будуть корисними під час даної теми, наприклад, "Освіта"; прокоментуйте виділені вирази та складіть власні приклади, використавши їх; знайдіть синоніми та антоніми до поданих слів; перефразуйте подані речення, використовуючи активну лексику; дайте відповіді на поставлені запитання або прочитуйте текст; стисло перекажіть текст; у кінці пропонується детальне обговорення тексту і тем, що стосуються головної теми (у вигляді діалогів та монологів).

Кожен розділ завершується проектом. **Проект** – це самостійна планована і реалізована користувачами мови робота, в якій мовне спілкування введене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності. Мовою користуються для виконання завдань, що характеризуються новизною результату і способів його досягнення. Для цього пропонуються творчі і комунікативні завдання, які орієнтовані на розв'язання проблеми (створення саморобних засобів інформації: газет, журналів, відеоматеріалів).

*Проекти можуть бути представлені як:*

- <sup>35</sup><sub>17</sub> творча робота з малюнками, вирізками з періодичних видань;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> стіннівка;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> фотоколаж;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> плакати, проспекти, буклети;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> випуски газет чи журналів на одну з тем;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> створення радіо- й телепрограм;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> проведення вечірок;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> організація прес-конференцій;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> ігри та вікторини;
- <sup>35</sup><sub>17</sub> інтерв'ю.

Застосовуючи проектну роботу під час процесу навчання, ми створюємо студентів з пасивних слухачів на активних учасників, що допомагає краще сприймати та запам'ятовувати інформацію. У них з'являється інтерес до вивчення культури країни, мова якої вивчається, і до самої мови.

Метою проектної роботи є можливість виявити себе якнайкраще: продемонструвати свої творчі здібності, використовуючи при цьому

набуті знання та навички з лексики, граматики тощо, поділитися життєвим досвідом, розкрити в собі й у своїх друзях нові таланти, позбутися багатьох комплексів, мати власну думку і не боятися її висловлювати. Це прекрасний досвід роботи в групі, коли учасники несуть відповідальність один за одного, адже вони працюють над створенням єдиного "продукту".

Сучасна педагогіка розрізняє такі типи проєктів за складом учасників проєктної діяльності: індивідуальні, колективні (парні, групові), дослідницькі, творчі, інформаційні, проєкти з використанням комп'ютерних технологій та Інтернету, практичні [3, с. 59–60].

Автори підручника пропонують кілька підтем у межах основної теми (наприклад, з теми "Освіта" запропоновані такі: а) типи шкіл в Україні та їх проблеми; б) вищі навчальні заклади в Україні та їх престиж; в) світа з навколишнього середовища у Британії та Україні. В цьому розділі вміщено етапи підготовки проєкту та наведені приклади можливого виконання [4, с. 35]. Зазвичай студенти творчо підходять до поставленого завдання. Проєкти з даної теми представляються у вигляді діалогів, інтерв'ю та презентацій. Студенти працюють над проєктними роботами з великим ентузіазмом, прикладаючи максимум зусиль для створення найкращої роботи, незважаючи на той факт, що це займає досить багато часу та потребує максимум зусиль.

Отже, підручник "Практичний курс англійської мови" за редакцією В.В.Янсон, Л.В.Свистун забезпечує ефективність формування та удосконалення лексичної навички у студентів-філологів другого курсу мовних навчальних закладів.

### Література

1. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Ніколаєва С. Ю. Curriculum for English language development in Universities and Institutes (Draft 2) / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей. – Київ, 2001. – 245 с.
3. Шевчун Н. Використання проєктної роботи на уроках англійської мови / Н. Шевчун // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 1 (35). – С. 57–62.

4. Янсон В. В. Практичний курс англійської мови для студентів вищих навчальних закладів : [навч. посібник] / В. В. Янсон, Л. В. Свистун. – Київ : ТОВ "ВП Логос", 2003.

Кн. 2. – 2003. – 352 с.

УДК 811.11: 81'342

## INTONATION OF ENGLISH COMPLIMENTS IN DIFFERENT SOCIO-CULTURAL SITUATIONS

Trykashna Y.I.

*У статті комплімент розглядається як одна з форм суспільної взаємодії та надається опис інтонаційних моделей англійських компліментів як актів комунікації в різних соціокультурних ситуаціях.*

*Ключові слова: щирі та нещирі компліменти, емоційно забарвлені компліменти, неемфатична інтонація, емфатичний низький низхідний тон, низький низхідний тон, низхідно-висхідний тон, низький висхідний тон.*

*В статье комплимент рассматривается как одна из форм социального взаимодействия и дается описание интонационных моделей английских комплиментов как актов коммуникации в разных социокультурных ситуациях.*

*Ключевые слова: искренние и неискренние комплименты, эмоциональные комплименты, неэмфатическая интонация, эмфатический падающий тон, падающий тон, падающе-восходящий тон, восходящий тон.*

*The article deals with the intonation of English compliments as an important means of social interaction. The author specifies the most pertinent intonation patterns of compliments used in different socio-cultural situations.*

*Key words: sincere and insincere compliments, emotionally coloured compliments, unemphatic intonation, the emphatic falling tone, the falling tone, the falling-rising tone, the rising tone.*

Our everyday communication is controlled by rules that we learn as part of our culture. General cultural values and norms are expressed in patterns of speech behaviour where compliments is an important means of social interaction.

Many linguists have focused their attention on the speech behaviour associated with compliments and compliment responses which, according to Manes, act as a "mirror of cultural values" [10, p. 96].

There exist sociolinguistic patterns of compliment giving and responding behavior [9, p. 445] but they may vary across speech communities in a variety of ways. What counts as a compliment will differ from society to society. Even where societies have rather similar value systems, differences will occur.

In order to be understood in the right way foreign language learners must know the rules of speech behaviour of a particular language community while complimenting and, of course, intonation of compliments, which is an important means of defining the real meaning of these speech acts. There are a great number of compliments which express sympathy and delight but their intonation can change their meaning to the contrary.

Therefore it is topical to identify the main prosodic parameters of intonation of English compliments. Consequently, the task of this article consists in examining the intonation of compliments from pragmatic and sociolinguistic points of view in different socio-cultural situations.

Every language has special national rules of speech etiquette, which ensure the smooth flow of communication in the desired tonality leading to the desired pragmatic results. The first and the most important function of the norms and rules of speech etiquette is that of politeness [12, p. 320]. Compliments and compliment responses have a special place in expressing politeness because they are viewed as politeness formulae.

The phenomenon of compliments and compliment responses has undoubtedly been one of the most intriguing topics in linguistics. There have been a large number of studies since early 1970s [6–10;] by researchers from various subfields of linguistics, pragmatics, discourse analysis, sociolinguistics, psycholinguistics, and ethnography of communication.

Herbert [7] argues that there seems to be a widespread popular agreement over what it is that constitutes a compliment. He notes that most definitions of compliments, particularly those based on studies of Western languages, specify two conditions: compliments must (1) contain an expression of admiration on the part of the speaker, (2) concern a possession, accomplishment, or personal quality of the addressee. Articulating similar points more clearly, Holmes claims that a compliment is a speech act which explicitly or implicitly attributes credit to someone other than speaker, usually the person addressed, for some good (possession, characteristic, skill, etc.) which is positively valued by the speaker [9, p. 446].

In the study of compliments we can agree with Manes and Wolfson, that in American English compliments are so highly patterned that they may be regarded as formulas [11, p. 115].

In American English compliments are used for a variety of reasons: to express admiration or approval of someone's work/appearance/taste; to establish/confirm/maintain solidarity; to replace greetings/ gratitude/ apologies/ congratulations; to soften face-threatening acts such as apologies, requests and criticism; to open and sustain conversation; to reinforce desired behavior.

Foreign language learners also use compliments in their everyday communication because of the reasons described above but compliments are difficult to perform in a second language because students learning foreign languages within the context of their native culture must understand that something that works in Ukrainian might not transfer in meaning when translated into English. Neglecting compliments may even be understood as a sign of disapproval [11], and the inappropriate use of compliments may cause embarrassment and even offense.

According to Wolfson [13], Herbert [6], Holmes [9] major compliment topics concern appearance, possessions and personality traits. Many people like to receive compliments especially on their appearance, but sometimes it is so difficult to differentiate **sincere** compliments from **insincere** ones even if they are used according to the patterns of sociolinguistic behaviour of the target language. Therefore, the intonation with which compliments or compliment responses are pronounced can prompt the foreign language learners to do it.

It has been pointed out [3, p. 192] that no intonation pattern is used exclusively with this or that sentence type and certainly no sentence type requires the use of one and only one intonation pattern. Roughly speaking, any sentence type can be linked with any intonation pattern, and the meaning of an utterance will depend on the particular context in a certain components of intonation intonation style.

It is generally acknowledged [1–3] that voice pitch or speech melody and sentence stress or accent are the two main components of intonation. Though these elements are very closely connected, variations in voice pitch are still most important in an intonation patterns.

We analyzed the corpus of compliments and compliment responses taken from the films "*My Best Friend's Wedding*" and "*Pretty Woman*" in order to identify the main prosodic parameters used for modeling intonation of the following speech acts.

The compliments taken from the films are used in different socio-cultural situations: at concerts, restaurants and cafes, in the church, in the office, at the party, in the streets, before and after the wedding, during friendly conversations, after quarrels etc.

The nuclei tones used in the compliments are the emphatic falling tone, the falling tone, the falling-rising tone, the rising tone.

The majority of compliments observed in the films are **emotionally coloured**. They are mostly pronounced with **the emphatic falling tone**. We can consider the following examples.

Example 1

– *What are you going to do?*

– *I've got four days to break up the wedding and steal the bride's fellow. He adored me! Me! He told I am the best! She's known him for at least five seconds! I can't lose him, George. I will turn him back.*

The situation takes place in the car, where irritated Julie is telling her boss that she wants to return her Michael. The words *adored*, *me* and *best* are emphasized. We can observe **falling of the tone** here (high-fall). The stress is increased and the range is widened. The compliments pronounced with the high fall sound definite, complete, interested and sincere because the complimentee is very emotional and it is difficult for her to control her emotions.

Example 2

– *Everything is so perfect! From the day I met Michael I've heard only Julie, Julie, Julie! I never had a sister.*

– *(a smile).*

Kim sees her future husband's best friend Julie for the first time, she is jealous and not glad of it. The sentence-stress falls on the word *perfect* which sounds a bit skeptical, the tempo is very quick. It helps us understand that this compliment is forced. Julie responds to a compliment only by a shy smile, she feels awkward.

Example 3

– *I am happy to be with my bride here. She is my fate, she is marvelous!*

– *(she gives a kiss).*

In the situation above the terminal tone is falling. The speaker wants to emphasize the word *marvelous*, he does it not only with the help of the stress, but also with the help of lengthening the sound [m]. His words sound natural, the tempo of speech is slow, the speaker is calm and happy. It shows that the compliment is sincere and Kim accepts it, giving a kiss.

#### Example 4

– *Hi, beautiful! I've been calling you for a month.*

– *Really? Am I very beautiful? (Michael to Julie)*

Michael phones Julie, he is full of joy and speaks very slowly, the word *beautiful* is emphasized and the terminal tone is the emphatic falling tone. It shows that the speaker is sincere. Julie is very glad to hear the native voice of her friend and responds to a compliment by requesting for repetition. In these questions the rising tone is used.

#### Example 5

– *George! George! It's unbelievable! I can't believe it! It's you! You are so sweet!*

– *Don't eat me. (Julie to George)*

She speaks very quickly, her utterances are characterized by the emphatic falling tone, such words as *George, unbelievable, believe, you, sweet* are emphasized by a high fall. The compliment is really sincere because the complimenter is happy to see her friend. George responded to a compliment with humour, using the falling tone.

#### Example 6

– *You loved him?*

– *Yes.*

– *It's wonderful!*

– *It's terrible. (Julie to Michael)*

They are speaking very quickly, the compliment is rejected, in compliment and compliment response **falling-rising tone** is used. The compliment sounds appreciative and encouraging because Michael wants to support his friend and wishes her only happiness. We can agree with Gimson [5] that the falling-rising nuclear tone combines the dominant effect of the fall (contradictory, contrastive) with any of the emotional or meaningful attitudes (not expressed verbally) associated with the rise, e.g. *I haven't much appetite* (but I'll join you to be polite). *Well done!* (warm, sympathetically appreciative). When Michael pronounces *wonderful* with the falling- rising tone he wants Julie not to worry about her love affairs. *–It's wonderful!* ( but take it easy).

In the film the speakers use also compliments pronounced with **unemphatic intonation** which can be characterized by **the simple falling tone** and **the simple rising tone**.

#### Example 7

– *It's no-smoking floor, Miss.*



- *Am I a criminal?*
- *You are charming.*
- *Thanks, Richard. (Richard to Juli).*

While complimenting the man's speech is not emotionally coloured, he uses the falling tone. Julie accepts this compliment with a smile and pats him on the shoulder.

Example 8

- *Who's told you about this place? It's cool!*
- *Thanks. I was always clever.*

The word *cool* is emphasized, the falling-rising tone is used. It shows that the speaker is really interested and knows only positive information about the object. The response to the compliment given by Julie is acceptance. Her speech can be considered to be unemphatic with the falling tones.

Example 9

- *Oh, you've come.*
- *You look really great today.*
- *So are you. (Julie to Michael)*

Michael compliments Julie on her appearance, in her turn she returns him a compliment. In both compliment and compliment responses the falling tone is used. The utterances are characterized by slow tempo without long pauses that means that the compliment is used to let the complimentee feel admiration but no particular word is emphasized.

Example 10

- *This is so great. My two girls are sitting together. You are wonderful.*
- *You are a liar?*

Compliment used by Michael to Julie and Kim is pronounced with the falling tone. His speech is quick and both girls say the same words that Michael lies with the rising tone and in this way reject the compliment.

Example 11

- *When I hug her, I don't want to let her go. She is my treasure. She is my princess.*
- *(a smile)*

In the situation above Michael, his bride and Julie are sitting in the cafe and he compliments Kim, telling these pleasant words to Julie and looking at Kim. She only smiles. The speaker uses the falling tone, the timber of the voice is warm, the tempo of speech of a complimenter is slow, he is in love and his emotions are quite natural and sincere.

Example 12

- *Cute. You are very cute.*
- *I know. (Edward to Vivian)*

Here Edward compliments Vivian, she accepts this compliment. The complimenter and the complimentee use the falling tone in their utterances. The tempo of speech is very slow.

Example 13

- *You look great.*
- *Thank you.*

In this situation Edward gives a compliment to Vivian on account of a new dress. She looks beautiful in it, but a little uncomfortable, because it is for the first time when she wears such a nice dress. While accepting this compliment, she touches her dress and awkwardly smiles. Both speakers use the falling tone in their speech. The intonation the complimenter uses is sincere, he wants to support the complimentee, because he sees that the girl is worrying too much.

Example 14

- *She is sweet, Edward. Where did you take her?*
- *Not your business.*

In this situation the wife of Edward's friend compliments Vivian, she smiles and uses the falling tone, her *sweet* sounds too skeptical, the intonation is not sincere.

Having considered the films with a great number of the compliments and compliment responses our investigation shows that there exist particular intonation patterns of compliments. The speakers use definite nuclear tones while complimenting making the compliments effective. On the prosodic level compliments are characterized by the following features: the intonation groups are rather short; the nuclei tones which are most frequently used are the emphatic falling tone, the falling tone, the falling-rising tone, the rising tone; compliments can be sincere and insincere; sincere compliments express real admiration and are characterized by the usage of the simple falling tone, the falling-rising tone; insincere compliments sound either rather skeptical with the falling tone or they may be emotionally coloured with pretended admiration which can be defined from the context of a conversation. In this case the utterances are characterized by the emphatic falling tone or the high fall; the speakers sometimes lengthen the consonants or use the long pauses in order to let their complimentees feel the emphasis on a particular word expressing admiration; the timber of voice can be characterized as mild, pleasant, warm, friendly and sincere.

## References

1. Дворжецька М. П. Фонетика англійської мови: фоностилістика, риторика мовленнєвої комунікації / М. П. Дворжецька, Т. В. Макухіна, Л. М. Великова та ін. – Вінниця : Нова Книга, 2005. – 206 с.
2. Кантер Л. А. Экспериментально-фонетические исследования интонационной структуры английских речевых единиц, выражающих положительные эмоции : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Кантер Л. А. Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1973. – 16 с.
3. Соколова М. А. Теоретическая фонетика английского языка / М. А. Соколова, К. П. Гинтовт, И. С. Тихонова. – М. : Высш. шк., 1991 – 240 с.
4. Billmyer K. I really like your lifestyle: ESL Learners How to Compliment / K. Billmyer // Penn Working Papers in Educational Linguistics. – 1990. – № 6/2. – P. 31–34.
5. Gimson A. C. An Introduction to the Pronunciation of English / A. C. Gimson. – London : Longman, 1986. – 246 p.
6. Herbert R. K. Sex-based differences in compliment behaviour / R. K. Herbert // Language in Society. – 1990. – № 19. – P. 206–224.
7. Herbert R. K. The ethnography of English compliments and compliment responses: A contrastive sketch / R. K. Herbert [W.Olesky, ed.] // Contrastive pragmatics. – Amsterdam : Benjamins, 1989. – P. 15–28.
8. Herbert R. K. Compliment-rejection versus compliment-avoidance: Listener-based versus speaker-based pragmatic strategies / R. K. Herbert, S. H. Straight // Language and Communication. – 1989. – № 9. – P. 35–37.
9. Holmes J. Paying compliments: sex-preferential positive strategy / J. Holmes // Journal of Pragmatics. – 1988. – Vol. 12/3. – P. 445–465.
10. Manes. J. Compliments: A mirror of cultural values / J. Manes ; [S. N. Wolfson and E. Judd. eds.,] // Sociolinguistics and language acquisition. – Rowly M. A. : New Bury House, 1983.
11. Manes J. The compliment formula / J. Manes, N. Wolfson // Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. –The Hague : Mouton, 1981. – P. 115–132.
12. McKay S. L. Sociolinguistics and language teaching / S. L. McKay, N. H. Hornbergen. – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 320 p.
13. Wolfson N. Compliments in cross-cultural perspective / N. Wolfson // TESOL Quarterly. – 1981. – Vol. 2/2. – P. 117–124.

## **ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ІНТЕГРАТИВНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИКИ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.**

**Федоренко І.С.**

*Висвітлюються проблема та роль інтегративного мислення на заняттях іноземної мови, основні характеристики та функції, його формування у студентів першого курсу факультету іноземних мов. Описано комплекс вправ, які можна використовувати на занятті англійської мови, щоб сприяти розвиткові інтегративного мислення. Співпраця викладача і студента відбувається завдяки використанню інтегративних методик.*

*Ключові слова: спілкування, інтегративне мислення, малі групи.*

*Освещена проблема и роль интегративного мышления на занятиях иностранного языка, описаны основные характеристики и функции, формирование интегративного мышления у студентов первого курса факультета иностранных языков. Разработан комплекс упражнений, которые можно использовать на занятии английского языка, чтобы развивать интегративное мышление. Сотрудничество преподавателя и студента осуществляется благодаря использованию интегративных методик.*

*Ключевые слова: общение, интегративное мышление, малые группы.*

*The role of integrative mentality at classes of foreign languages is cleared up. We can learn its main characteristic, functions and formation of integrative thinking of the first year students of Foreign Languages Faculty. Different exercises are suggested, which can be used at the classes of English, in order to develop integrative thinking. Teacher's and student's team work is realized due to integrative methods of teaching.*

*Key words: communication, integrated thinking, small group.*

Іноземна мова вводить у світ іншомовної культури, орієнтує на формування своєї думки, дає змогу самостійно вирішувати найпростіші комунікативно-пізнавальні завдання у процесі говоріння, письма і читання. Іноземна мова формує певні якості людини, вміння захищати свою точку зору, ініціативність та креативність.

Заняття з іноземної мови мають велике значення тому, що вони є інтеграцією всіх предметів загального циклу. Як відомо, на уроках іноземної мови ми говоримо про все, що відбувається навколо нас.

Необхідність інтеграції в освіті обумовлена тим, що всі природні і соціальні явища можна вивчити, осмислити за умови, що ми їх будемо розглядати лише в цілісному поєднанні з тими системами і тими явищами, серед яких вони існують. Якщо порівняти людину із природою, Всесвітом, то вони є цілісними. Людину можна характеризувати як біологічне і соціальне явище, свідомість та інтелект якої складають єдине ціле. Вчені доводять, що всі органи сприйняття, всі системи людини спрямовані на пізнання оточуючого світу та формування його цілісної картини, що несе в собі психологічну і біологічну доцільність, а саме: адаптацію людини до середовища.

Будь-яке спілкування рідною чи іноземною мовою відбувається завдяки такому психологічному процесу, як мислення. Важливу роль у спілкуванні відіграє інтегративне мислення. Якщо ми проаналізуємо сучасний потік інформації про зміни у світі, суспільстві, довкіллі, то зрозуміємо, що виникає потреба у новому типі мислення – в інтегративному, яке може бути інструментом адаптації до умов існування людини, які постійно змінюються. Перш за все, потрібно звернути увагу і детально вивчити психологічні основи формування інтегративного мислення, необхідно дати його визначення як психологічного явищу. Цілком очевидно, що основою визначення інтегративного мислення як поняття має бути визначення мислення взагалі в сучасній психології.

Отже, потрібно виходити з того, що мислення як вищий пізнавальний процес пізнавальної діяльності індивіда, що визначається узагальненням і опосередкованим відображенням дійсності – це породження нового знання, активна форма творчого відображення. Можна дати визначення інтегративного мислення, яке є видом мислення, психічним процесом, який передбачає високий і своєрідний рівень сформованості всіх його якостей, що забезпечують цілеспрямоване формування таких домінуючих інтелектуальних процесів, як системи, трансформації, імплікації, та когнітивних структур як інтегрованих форм інтелектуального досвіду, для яких характерний вертикальний принцип формування, в результаті чого вони виступають продуктом інтеграції всіх попередніх етапів пізнавального процесу [5, с. 58].

Таке визначення інтегративного мислення підводить до думки, що цей вид мислення потребує глибокого дослідження та удосконалення цього поняття. Його можна розглядати як об'єднання всіх процесів мислення, наприклад, узагальнення, синтез та структурування деяких синтетичних операцій, що взагалі неможливо у пізнавальному процесі,

який відбувається насправді тому, що всі синтезуючі процеси базуються і поєднуються на протилежних інтелектуальних операціях.

Можна виділити більш продуктивний напрямок у визначенні та вивченні інтегративного мислення – це об'єднання і узагальнення всіх видів мислення, а також аналітичного і синтетичного. Це дає змогу, з одного боку, розглядати інтегративне мислення як об'єднання і узагальнення аналітичного та синтетичного мислення. Якщо об'єднувати аналітичне і синтетичне, які є невід'ємними частинами інтегративного мислення, то синтетичне має відігравати домінуючу роль як інтегруючий фактор, тобто ми розуміємо, що в інтегративному мисленні має бути спрямованість, тенденція до узагальнення та об'єднання.

Як відомо, психолог В.Моргун проводить аналогію між інтегративним та ідеальним мисленням, яке передбачає сформованість властивостей, аспектів та видів мислення. Основою інтегративного мислення можна вважати інтеграцію змісту освіти і впроваджувати її в педагогічну практику.

Отже, з одного боку, інтегративне мислення можна розглядати як результат цілеспрямованого розвитку мислення, певний етап, що передбачає високий рівень усіх операцій, процесів, особливостей, який робить можливим формування інтегративних інтелектуальних структур, що стають основою для створення і побудови цілісної картини світу та його образу. З іншого боку, інтегративне мислення можна розглядати як процес, у якому переважають системні інтелектуальні продукти мислення, які, у свою чергу, розвивають інтегративні інтелектуальні здібності та формують нові інтегративні інтелектуальні уміння. Все це дає змогу відрізнити мислення як психічний процес від інтегративного мислення, тому що наявність цього процесу не означає високий рівень його розвитку, може бути конкретним або обмеженим.

Провідною функцією інтегративного мислення є систематизація, яка може бути притаманна тільки творчому рівню знань. Отже, можна зробити висновок, що знання, сформовані в результаті інтегративного мислення, будуть систематизованими, тобто матимуть системність.

Під терміном "системність" ми маємо на увазі сукупність закономірно пов'язаних елементів, які формуються у процесі інтегративного мислення, – забезпечують здатність студента бачити системні взаємозв'язки явища, що вивчається як частина певні системи, структури, і здатність досліджувати, установлювати, виявляти наявні структурні зв'язки, здатність прогнозувати, передбачати, моделювати подальші

можливі зміни та розвиток певних явищ. Такі уміння формуються саме в результаті розвитку інтегративного мислення.

Спілкування іноземною мовою не може відбуватися поза мисленням або без інтегративного мислення, оскільки інтегративне мислення дає змогу розглядати ідеї з багатьох точок зору відповідно до їх змістових зв'язків, порівнюючи їх з іншими ідеями. Звісно, щоб мислити інтегративно, студенти мають бути ерудованими, добре розумітися не тільки на певному предметі, а й на усіх предметах, які включені до загального циклу шкільної та університетської програм. А заняття з іноземної мови повинні слугувати тим осередком, де студенти мають змогу виявити себе в різних сферах, показати свої знання, не лише правильно використовуючи певну граматичну структуру чи інтонаційно забарвлюючи певне висловлювання, а й свою обізнаність та ерудицію з різних предметів. Саме заняття з іноземної мови поєднують у собі, так би мовити, всі дисципліни, починаючи з географії, музики та історії на першому курсі і завершуючи філософією та психологією. Вже на початковому етапі навчання в університеті, на першому курсі, студенти повинні бути ерудованими.

Інтегроване навчання як інноваційне явище виникло і впроваджується в педагогічну практику у зв'язку з тим, що існує потреба у формуванні нового типу мислення у студентів першого курсу, починаючи з першого дня навчання в університеті, щоб вони успішно адаптувалися до сучасних умов.

Інтегративне мислення можна застосувати на заняттях з англійської мови по-різному: наприклад, студенти-першокурсники, готуючись до семінарських занять з історії України, мають підготувати інформацію про історію рідного міста. Зі шкільних уроків географії потрібно згадати географічне розташування міста на карті України та його деякі ландшафтні особливості. Всю цю отриману з двох дисциплін інформацію студенти мають змогу продемонструвати на занятті з англійської мови. Студенти можуть працювати в малих групах, наприклад, одні готують інформацію про рідне місто, інші – про обласний центр та про столицю України. Після того, як студенти обговорять усе у своїх групах, слухаються доповіді кожної групи. Перед цим студенти отримують завдання, які стимулюють та заохочують їх до активного слухання (занотувати активну лексику з теми, підготувати додаткові запитання, використовуючи активні слова). Готуючи такі доповіді, студенти повинні вживати лексичні одиниці, які стосуються теми "Географія". Можна запропонувати студентам підготувати проект міста, про яке вони розповідають.

Також можна залучити їх до бесіди, де кожен має висловити свою точку зору і обґрунтувати її під час обговорення проблем кожного з представлених міст або довести, чому вони б хотіли жити в цьому місті, а не в іншому. Під час бесіди студенти повинні уважно слухати своїх одногрупників і ставитися з розумінням та повагою до думок, з якими вони не погоджуються. Якщо вони погоджуються або не погоджуються, їм необхідно використати мовні кліше, які будуть доречними в цих ситуаціях, та довести свою думку.

Студенти мають бути всебічно розвиненими, тому що сучасне життя вимагає вміння вирішувати складні проблеми, порівнювати протилежні точки зору і при цьому приймати зважені та обґрунтовані рішення. Здатність інтегративно мислити формує і розвиває студента у процесі навчання і виховання. Таку здатність потрібно розвивати, а розвиток інтегративного мислення є невід'ємною складовою розумового виховання, це є прагненням пізнавати і знати, виховує дисциплінованість, критичність та самостійність.

Інтегративне мислення сприяє здатності усвідомлювати і відстоювати власну позицію, умінню переосмислювати дії, знаходити нові ідеї та всебічно аналізувати проблеми, брати участь у різноманітних дискусіях, передбачати наслідки певних вчинків.

Усі перераховані фактори надзвичайно важливі, але виникає проблема: як навчитись інтегративно мислити. У процесі розвитку інтегративного мислення все залежить не тільки від викладача, але й від студентів. А з іншого боку, роль викладача була і буде вирішальною, тобто він повинен забезпечити всі необхідні умови для застосування інтегративного мислення у навчальному процесі. Мова йде про те, щоб дозволити студентам вільно розмірковувати, сприяти активному залученню до процесу навчання, цінувати інтегративні міркування студентів, заохотити кожного студента до активної участі на занятті.

Існує ще одна проблема, яка полягає у тому, що і самі студенти мають бути готовими до розвитку інтегративного мислення, тобто розвивати впевненість у собі, ставитися з повагою до різних думок і цінувати власні ідеї.

Нашим завданням і завданням кожного викладача є сприяння розвитку інтегративного мислення у студентів. Для цього потрібно застосовувати різноманітні інтерактивні методики, які спонукають учнів до дослідницької активності під час усвідомлення і узагальнення вивченого матеріалу. І одразу виникає питання: що уособлюють ці інтерактивні методики? Це насамперед ті методики, які розраховані на вдумливий



творчий процес пізнання оточуючого світу, на те, щоб студент зміг поставити проблему і самостійно її вирішити. Головною умовою є творча співпраця студентів і викладача.

Аналізуючи термін "інтегративне мислення", ми розуміємо, що інтеграція означає відновлення, об'єднання частин у єдине ціле. Так і заняття з іноземної мови уособлює поєднання різних дисциплін за рахунок однієї. Інтегративний підхід в освіті впливає із загальної об'єктивної єдності світу і сприяє формуванню цілісної особистості, що забезпечує єдність життєдіяльності людини і її освіти, взаємозв'язок успадкованих соціальних і педагогічних чинників, єдність науково-педагогічних знань, процесу навчання, міжпредметні зв'язки, зв'язок навчальної і позакласної діяльності, обумовленість теоретичної і практичної діяльності людини, єдність освіти і самоосвіти. Тому інтегративний підхід є перспективним прийомом, який може вирішити багато проблем навчання молодшого покоління і сприяє зростанню ефективності освіти.

Головним прийомом інтегративної методики є використання колективної форми організації навчальної діяльності, робота в малих групах, у групах, які об'єднані спільною метою.

Роль викладача важлива тому, що він керує роботою кожного студента через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Колективне навчання, робота в групах і в малих групах дає студентам можливість для співпраці зі своїми одногрупниками, допомагає реалізувати природне прагнення людини до спілкування, сприяє досягненню високих результатів, кращому засвоєнню знань та формуванню навичок і вмінь.

Отже, сприяння розвитку інтегративного мислення у студентів першого курсу є об'єктивно необхідним, причиною цього можна вважати велику кількість інформаційних потоків і постійні зміни факторів навколишнього середовища у природі і суспільстві.

Інтегративне мислення має бути розвиненим для того, щоб сучасні студенти могли адаптуватися до умов навколишнього середовища, освоїти різноманітні потоки інформації. Все це сприяє самоудосконаленню та самореалізації людини у сучасному суспільстві.

Формування інтегративного мислення на заняттях з іноземної мови є надзвичайно важливим, бо ми вчимо студентів висловлювати та доводити свою точку зору, ставитися з повагою та розумінням до інших, порівнювати протилежні думки з однієї проблеми та володіти інформацією, яка стосується різних сфер сучасного життя.

## **Література**

1. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Форум 2000.
2. М'ясоїд П. А. Загальна психологія / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2005.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 1999.
4. Немов Р. С. Психологія : у 3 кл. – Москва : Владос, 1999.  
Кн. 1 : Загальні основи психології. – 1999.
5. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001.
6. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі / Л. С. Панова. – Ніжин, 2003.  
УДК 811.11

## **ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Данильченко Н.В.**

*Процес формування англомовної фонетичної компетенції на початковому етапі вивчення мови є доволі складним. Його організація має бути системною, цілеспрямованою, функціонально орієнтованою. Для формування фонетичної навички говоріння нам необхідно окреслити зміст навчання вимови і на його основі виконувати певні завдання, дотримуючись перевірених практикою принципів викладання іноземних мов.*

Ключові слова: фонетична компетенція, фонетична навичка говоріння, фонетична транскрипція, завдання і принципи викладання іноземних мов.

*Процесс формирования англоязычной фонетической компетенции на начальном этапе изучения языка является достаточно трудоёмким. Его организация должна быть системной, целеустремлённой, функционально ориентированной. Для формирования фонетического навыка говорения нам необходимо очертить содержание обучения произношению и на его основе исполнять определённые задания, придерживаясь проверенных практикой принципов преподавания иностранных языков.*

Ключевые слова: фонетическая компетенция, фонетические навыки говорения, фонетическая транскрипция, задания и принципы преподавания иностранных языков.

*Процес формування англомовної фонетичної компетенції на початковому етапі вивчення мови є доволі трудомістким. Його організація має бути системною, цілеспрямованою, функціонально орієнтованою. Для формування фонетичної навички говоріння нам необхідно окреслити зміст навчання вимови і на його основі виконувати певні завдання, дотримуючись перевірених практикою принципів викладання іноземних мов.*

*Ключові слова: фонетична компетенція, фонетична навичка говоріння, фонетична транскрипція, завдання і принципи викладання іноземних мов.*

*The formation process of the phonetic competence formation on the starting level of the English language training is rather intensive. Its organization should be system-based, purposeful and functionally oriented. For the phonetic talking skill formation we should define the content of the pronunciation training and do on its basis some definite tasks, following tested by practice principles of foreign languages teaching.*

*Key words: phonetic competence, phonetic talking skill, phonetic transcription, tasks and principles of foreign language teaching.*

Згідно з вимогами сучасного світу, в якому ми спостерігаємо дуже активну взаємну інтеграцію різних культур і в якому спілкування між представниками різних країн набуває високої цінності, головною метою процесу навчання іноземних мов на початковому етапі постає розвиток умінь комунікації. Успішна комунікація неможлива без правильного оформлення власного висловлювання фонетичними засобами. Отже, пошук ефективних шляхів навчання вимови іноземної мови є актуальною проблемою методики викладання іноземних мов. Вирішення цієї проблеми здатне підвищити якість процесу навчання іноземних мов і забезпечити кращі результати розвитку мовленнєвих умінь учнів.

Одразу слід зазначити, що у процесі навчання англійської мови фонетичному аспекту не приділяється достатньо уваги. Свідченням цього є мізерна кількість підручників з практичної фонетики, відсутність вправ, спрямованих на опрацювання вимовного аспекту мовлення у багатьох шкільних підручниках і посібниках з англійської мови, дуже мала кількість методичної літератури для навчання практичної фонетики [6, с. 20].

Фонетична будова рідної мови засвоюється людиною інтуїтивно і завжди носить відбиток його культурно-етнічного середовища. Якщо взяти 141 мову, кожною з яких розмовляє щонайменше мільйон людей, то ці мови включають від 15 до 85 фонем. Однорічна дитина здатна з легкістю вимовляти 75 різних фонем. Таким чином, вона володіє

достатнім потенціалом для освоєння будь-якої мови. Але оскільки дитина, як правило, занурена лише в одне мовне середовище, вона поступово перестає вимовляти звуки, не притаманні рідній мові [4, с. 20].

Формування основ комунікативної компетенції, що становить мету і зміст навчання іноземної мови на початковому етапі, звичайно розпочинається з усних форм спілкування. Оволодіння ними вимагає серйозної уваги до засвоєння вимовних характеристик говоріння і до розвитку у них здатності до слухового сприймання іншомовного мовлення. Методична важливість цієї роботи зумовлена низкою **чинників**, а саме:

<sup>35</sup><sub>17</sub> роллю виразного оформлення мовлення для свідомого використання мовленнєвої прагматики (М.І.Жинкін, Г.В.Колшанський, П.Роуч, Дж.Келлі);

<sup>35</sup><sub>17</sub> значенням слухо-вимовних навичок для формування автоматизмів аудіювання, техніки читання вголос, а також для вироблення стійких лексичних і граматичних навичок говоріння (Ю.І.Пассов, Г.В.Рогова, Н.К.Скляренко);

<sup>35</sup><sub>17</sub> важливістю формування якісних слухо-вимовних навичок для подальших етапів навчального курсу, на яких має відбуватися коригування та вдосконалення вимови (В.В.Бужинський, С.В.Павлова);

<sup>35</sup><sub>17</sub> інтересом до роботи над вимовою, чутливістю до фонологічних нюансів мовлення (Е.Андерсен, І.О.Зимня, Г.В.Рогова, Т.Є.Сахарова);

<sup>35</sup><sub>17</sub> значним потенціалом процесу навчання вимови за умови достатнього рівня фонетичної культури і загальної методичної підготовки вчителя для стимуляції позитивної мотивації учіння, формування якісних навичок іншомовної вимови (М.З.Біболетова, І.О.Захарченко, О.А.Ленська, З.М.Никитенко, О.Й.Негневицька).

Зважаючи на ці чинники, формування іншомовної фонетичної компетенції має становити одне з провідних завдань навчання іноземної мови.

Усвідомлюючи актуальність і складність питання формування англословної фонетичної компетенції на початковому етапі, розглянемо деякі шляхи його вирішення.

Розпочнемо з уточнення базового поняття і, поділяючи позицію експертів Ради Європи з мовної освіти, зазначимо, що під **фонетичною (фонологічною) компетенцією** правомірно розуміти фонетичні знання та навички перцепції і продукції: 1) звукових одиниць (фонем); 2) фонетичних ознак розпізнання фонем; 3) фонетичного складу слів;

4) фонетики речення, тобто просодії речення (наголосу і ритму фрази, інтонації); 5) фонетичної редукції [5, с. 116].

Специфіка фонетичної системи будь-якої іноземної мови вимагає подолання мовних труднощів вимови при оволодінні нею.

Аналіз методичних систем навчання англійської мови, розроблених провідними вченими-методистами З.М.Никитенко, О.Й.Негневицькою, Н.В.Добриніною, О.А.Ленською, Г.В.Роговою, І.М.Верещагіною, а також іншими вченими, доповнений вивченням вимог вітчизняних програм 1996, 2001 і 2004 років і власними здобутками у досліджуваній царині, дозволяє окреслити наступний **зміст навчання вимови**.

**При вивченні англійської мови необхідно:**

- 1) засвоїти необхідні й доступні знання про вимову окремих звуків і звукосполучень;
- 2) засвоїти необхідний мінімум знань про наголос (словесний, фразовий) та поділ речень на смислові групи (синтагми).
- 3) знати основні правила читання.

**На початковому етапі треба навчитись:**

- 1) адекватно вимовляти й розрізнявати зі слуху усі звуки англійської мови;
- 2) зберігати довготу і короткість голосних;
- 3) зберігати дзвінкість кінцевих дзвінких приголосних;
- 4) уникати пом'якшення приголосних перед голосними;
- 5) дотримуватися зливої вимови службових слів із повнозначними;
- 6) дотримуватися словесного і фразового наголосу, а також поділу речення на синтагми;
- 7) володіти інтонацією стверджувальних питальних (загальних, альтернативних, спеціальних), спонукальних речень, а також речень з однорідними членами;
- 8) користуватися транскрипцією.

**Фонетична навичка говоріння** як об'єкт оволодіння складається із двох операцій: операцій артикулювання та операцій інтонування (С.Л.Бобир). Навички вимови можна вважати сформованими, якщо вони характеризуються такими якостями, як фонематичність, автоматизованість, сталість і гнучкість (Ю.І.Пассов, С.Ю.Ніколаєва).

Зважаючи на окреслені вище вимоги до фонетичного аспекту спілкування у контексті здобутків сучасної мовної освіти, узагальнених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, провідні **завдання** формування англомовної фонетичної компетенції полягають у наступному:

1. Забезпечити необхідну орієнтацію учнів у фонемному складі, а також у явищах просодії комунікативного мінімуму початкового ступеня, визначених чинною програмою з іноземної мови.

2. Створити передумови вмотивованого й комунікативно спрямованого оволодіння учнями операціями артикуляції та операціями інтонування у межах навчального матеріалу.

3. Моделювати навчальні ситуації фонетично правильного оперування учнями одиницями мови та мовлення на всіх рівнях організації усномовленневого спілкування: на рівнях фрази, понадфразової єдності та розгорнутого тексту (рівень дискурсу).

Для реалізації цих завдань процес формування англomовної фонетичної компетенції на початковому етапі вивчення мови має базуватися на таких перевірених практикою викладання іноземних мов **принципах**:

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> принцип зіставного аналізу фонологічних систем рідної та іноземної мов;

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> принцип свідомо-імітативного навчання вимови;

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> принцип наочності у навчанні вимови;

<sup>35</sup>/<sub>17</sub> принцип комунікативної організації навчання вимови.

Необхідність дотримання **принципу зіставного аналізу фонологічних систем рідної та іноземної мов** зумовлена тим, що іншомовні слухо-вимовні навички формуються додатково до вже сформованих фонетичних навичок рідної мови. Тому рідномовні навички спричиняють негативний вплив на вимову іншомовних звуків, а також на інтонаційні та ритмічні характеристики іншомовного мовлення, що й призводить до типових фонетичних помилок. Запобігання цих помилок сприяє передусім усвідомлення факту відмінності фонетичних систем рідної мови та іноземної мови, що вивчається.

Водночас не слід ігнорувати й факти подібності вимови. Тому за можливістю бажано подавати слова рідної мови, схожі на англійські звуки. Переорієнтація мовленнєвих механізмів на фонетичні ознаки мови, що вивчається, передбачає розвиток в учнів іншомовного фонематичного та інтонаційного слуху і формування в їх свідомості автентичних слухо-моторних еталонів, які відповідають нормам вимови виучуваної іноземної мови. Велике значення в цьому надається **принципу свідомо імітативного навчання вимови**.

Отже, перш ніж навчати звуків іноземної мови, учнів слід ознайомити з органами артикуляції, чому допомагають відомості, отримані

на уроках рідної мови, і сформувати розуміння функції цих органів – служити інструментом для створення звуків. У всіх народів світу цей інструмент однаковий, але вони користуються ним по-різному. Тому англійська мова звучить зовсім по-іншому, ніж українська або російська.

Необхідним є також дотримання **принципу наочності** при навчанні іншомовної вимови. Використовуються різні засоби унаочнення. Обов'язковими є візуальні натуральні опори у вигляді демонстрації вчителем артикуляційних рухів органів мовлення, які піддаються візуальному спостереженню і контролюються з боку учнів.

До числа візуальних опор можна віднести й дидактичне диригування, тобто показ учителем рухом руки початку хорової роботи, інтонаційного рисунка фрази, а також відбивання ритму фраз, що промовляються.

Навчання вимови вимагає також застосування таких зображальних опор, як рисунки і схеми сагітального розрізу органів вимови.

Вирішальну роль у формуванні якісних слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок англійського мовлення відіграє застосування графічної опори у формі знаків транскрипції [2, с. 194].

Зазвичай орфографія внаслідок різних причин, не дає точного запису звукового мовлення. Тому при вивченні мови доводиться записувати мовлення за допомогою особливого алфавіту, який носить загальну назву **фонетичної транскрипції**.

Транскрипція може передавати фонему даної мови; така транскрипція називається фонематичною транскрипцією. Вона лише тоді повністю відповідає своїм цілям, коли кожній фонемі відповідає особлива буква чи значок, який не вживається для інших цілей.

Транскрипція може також передавати і відтінки фонем. У такому разі кожному відтінку, який бажано особливо виділити, повинен відповідати особливий значок чи буква, який не використовується для передачі будь-яких інших відтінків.

Багато хто плутає поняття "фонетика" і "фонетична транскрипція", вважаючи, що фонетичний підхід до вивчення мови визначається використанням транскрипції.

Фонетична транскрипція є лише одним із багатьох допоміжних засобів. Можна вивчати вимову будь-якої мови і без використання транскрипції. Таким шляхом дитина вивчає свою рідну мову. Дорослі також могли б вивчити вимову усним методом, користуючись при цьому фонетичною теорією, але дорослому треба неодмінно записувати

те, що йому необхідно запам'ятати. Фонетична транскрипція і є таким засобом, щоб, з одного боку, точно передавати звуки іноземної мови, а з іншого, допомагати їх запам'ятовувати [2, с. 19].

Якщо робота з транскрипцією вчителем ігнорується, можна помітити таке явище: при ознайомленні на уроці із звуковою формою нових слів учні, не користуючись при цьому транскрипцією, закріплюють той спосіб вимови, який кожен із них запам'ятав. Через неухважність, недостатньо розвинену слухову пам'ять чи взагалі відсутність на уроці учні мають небагато шансів закріпити правильну вимову слів. У результаті цього ми можемо спостерігати не просто апроксимовану вимову, а повністю спотворену вимову, коли слово практично не можна розпізнати на слух. Несформованість навичок читання слів у транскрипції різко звужує можливості подальшого самостійного вивчення англійської мови і негативно впливає на якість лексичних навичок учнів.

Звичайно, робота з транскрипцією не може бути самоціллю, це один із способів формування слухо-вимовних навичок і навичок техніки читання англійською мовою. Тому будь-яка вправа, спрямована на навчання транскрипції англійської мови, має також мету формування рецептивно-репродуктивних навичок вимови та навчання техніки читання [6, с. 3]. Наголосимо на важливості іншого засобу наочності. Як відомо, сучасне навчання іншомовної вимови важко уявити без застосування якісних аудитивних матеріалів. Наявність звукового супроводу має стати обов'язковою ознакою сучасного НМК з англійської мови на початковому етапі вивчення.

Перейдемо до розгляду **принципу комунікативної організації навчання вимови**. Необхідність його застосування зумовлена, з одного боку, практичною метою вивчення іноземної мови, а з іншого – вона продиктована функцією вимови забезпечувати тактику і дієвість спілкування.

Для усвідомлення методичної значущості цього принципу варто нагадати, що традиційно фонетичні вправи поділяють на рецептивні і продуктивні. Рецептивні вправи спрямовані на впізнавання, диференціацію, ідентифікацію одиниць вимови на рівні фонем, їх сполучень на рівні слів, словосполучень та фраз. Репродуктивні вправи спрямовані на репродукцію одиниць вимови, а також інтонаційних моделей: їх імітацію, підстановку, трансформацію, самостійне вживання в мовленні [3, с. 18].



Практика, однак, доводить: якщо учні тривалий час засвоюють акустичні ознаки іншомовного мовлення ізольовано, як окремі операції, орієнтуючись лише на їх форму, то це не забезпечує їх перенесення в реальне мовлення. Вирішального значення для навчання учнів керування акустичними характеристиками мовлення набуває не формальна, а комунікативна задача, яка акцентує увагу на комунікативному значенні певних ознак вимови, котрі є об'єктом засвоєння (В.В.Бужинський, О.Й.Негневицька, З.М.Никитенко, С.В.Павлова, С.Ллойд).

За цих умов услід за названими вище методистами у ролі оперативної одиниці навчання іншомовної вимови доцільно використовувати мовленнєву вимовну дію, реалізація якої спонукає до формування в учнів навичок артикулювання та інтонування не ізольовано (як самоціль), а паралельно на основі прагматичних характеристик мовлення і з урахуванням відповідних завдань спілкування.

Результати дослідної роботи переконують: підпорядкування навчання вимови інтересам спілкування і гри надає змісту навчальним діям. Воно робить комунікативно цінними практично будь-які мовні одиниці, в тому числі звуки, склади, слова. І це створює адекватні умови для формування фонетично коректних, стійких і гнучких слухо-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок, здатних до перенесення в нові ситуації спілкування.

Як бачимо, процес формування англomовної фонетичної компетенції на початковому етапі є доволі складним. Його організація має бути системною, цілеспрямованою, функціонально орієнтованою. Вона повинна враховувати вікові особливості і можливості учнів і становити невід'ємний компонент загального процесу формування якісних навичок і вмінь спілкування англійською мовою [1, с. 9].

Результативність навчання вимови значною мірою зумовлена рівнем професійно-мовної компетенції вчителя. Цей рівень, за даними учених-методистів (Н.Д.Гальскова, Н.І.Гез, Ю.В.Головач, Г.В.Рогова, Т.С.Сахарова, П.Урр тощо), визначають наступні показники:

1. Володіння вчителем правильною автентичною вимовою.
2. Володіння основами риторики, передусім теоретичними знаннями в галузі фонетики іноземної й рідної мов, необхідними для організації методично грамотного пояснення того чи іншого фонетичного явища.

3. Володіння "негативним фонетичним матеріалом" (термін Л.В.Щерби), необхідним для розуміння причини найбільш типових помилок і запобігання їх появи.

4. Володіння методикою навчання вимови, передусім уміннями: 1) правильно пояснювати і тренувати вимову звуків; 2) навчати інтонації; 3) складати "фонетичний паспорт слів" (Л.В.Щерба) і фонетичну розмітку текстів; 4) виразно декламувати вірші і читати вголос тексти; 5) використовувати елементи театральної педагогіки, зокрема адекватні ритміко-інтонаційні засоби для промовляння однієї фрази з різним підтекстом, різними емоційними відтінками, гнучністю голосу і варіюванням темпоральних характеристик висловлювань; уміння перевтілюватись в учасників діалогу, що відпрацьовується, застосовуючи потрібні жести, міміку, пантоміму, змінюючи голос; 6) аналізувати фонетичні вправи підручника і застосовувати у разі потреби засоби дидактичної творчості під час дидактичного вправлення: образність, персоніфікацію, гру, цікавий контекст, ситуацію; 7) створювати і підтримувати належний фонетичний фон мовленнєвої діяльності.

5. Володіння здібностями професійної рефлексії і самоаналізу як інструментами самовдосконалення фонетичної культури і методичної компетенції вчителя іноземної мови.

Такими є основні шляхи й передумови успішного формування англомовної фонетичної компетенції на початковому етапі навчання вимови.

### Література

1. Бровченко Т. А. Фонетика англійської мови / Т. А. Бровченко, І. Н. Бант. – К. : Радянська школа, 1964. – 272 с.

2. Дикушина О. И. Фонетика английского языка / О. И. Дикушина. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1952. – 350 с.

3. Довгаль В. Я. Фонетичні вправи для навчання та контролю англійської вимови в середньому навчальному закладі / В. Я. Довгаль, О. П. Петрашук // Іноземні мови. – 1996. – № 4. – С. 18–21.

4. Карпова В. Н. Некоторые аспекты обучения фонетики английского языка / В. И. Карпова // Іноземні мови. – 2003. – № 3. – С. 20.

5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Левніт, 2003. – С. 116–117.

6. Перлова В. В. Прийоми роботи з транскрипцією на уроках англійської мови / В. В. Перлова // Іноземні мови. – 2006. – № 3. – С. 20.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Черней О.І.

*У статті розглянуто сучасні аспекти адаптації вчителя та його діяльності до нових умов в контексті інформатизації суспільства. Проаналізовано етапи підготовки вчителів до опанування сучасних інтерактивних технологій та навчально-тренувальні програми для вчителів. Очікується, що, освоївши запропоновані програми, майбутній учитель іноземної мови зможе самостійно розробляти й упроваджувати засоби ІКТ у процес навчання. Передбачається також, що набуті навички далі розвиватимуться й удосконалюватимуться.*

*Ключові слова: мультимедія, інтерактивні технології, комп'ютер, навчання, Інтернет.*

*В статье рассмотрены современные аспекты адаптации учителя и его деятельности к новым условиям в контексте информатизации общества. Проанализированы этапы подготовки учителей к освоению современных интерактивных технологий и обучающе-тренировочные программы для учителей. Ожидается, что, освоив предложенные программы, будущий учитель иностранного языка сможет самостоятельно разрабатывать и внедрять интерактивные технологии в процесс обучения. Предвидится также, что приобретенные навыки будут развиваться и совершенствоваться в будущем.*

*Ключевые слова: мультимедиа, интерактивные технологии, компьютер, обучение, Интернет.*

*The article reveals modern aspects of teacher's adaptation and his activity to new conditions in the age of information. The stages of the teachers' preparation to mastering modern interactive technologies and teaching- training programs for teachers are analyzed. The teacher of the foreign language is supposed to master the suggested programs and to work out and actively employ ICT during his teaching process. The acquired skills will mean their further development and perfection.*

*Key words: multimedia, interactive technologies, computer, studying, the Internet.*

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується різким кількісним зростанням потоку інформації, широким упровадженням цифрових і мережових інтернет-технологій у різні сфери людської діяльності, у тому числі й в освіту.

Приєднання України до Болонського процесу у сфері освіти, визнання нормативних документів Болонської декларації передбачає структурні зміни як навчальних, так і робочих програм. Згідно з новою системою методологія сучасного процесу навчання й оцінювання знань студентів у школі полягає в переорієнтації з лекційно-інформативної на індивідуально диференційовану форму й організацію самоосвіти студента.

Мережа Інтернет і потужне програмне забезпечення змінюють наші можливості отримання знань. Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють долати перепони між учнями та учителями в усьому світі. Нові методики викладання та навчання по-новому визначають роботу на заняттях. Від учнів ми очікуємо набагато більше, ніж раніше. Окрім основних навичок, їм потрібно розвивати вміння співпрацювати, спілкуватися та керувати інформацією, а також отримувати доступ до інструментів навчання, які розвивають подібні вміння. Це – вимоги XXI століття.

Останнім часом у процесі викладання у школі все більше застосовуються мультимедійні технології. Дослідження феномену "мультимедія" в освіті багатоаспектні: мультимедія як засіб підвищення ефективності навчання в загальноосвітній школі [2; 5], застосування засобів мультимедія у процесі навчання спеціалістів [1; 7], мультимедія як засіб навчання й інструмент, за допомогою якого розробляються педагогічні програмні засоби [5; 9]. Ціла низка педагогічних досліджень присвячена розробці методичних основ проектування, створення та використання мультимедійних навчальних програм та мультимедійних навчальних комплексів [1; 2; 8]. Американські дослідники дійшли висновку, що використання засобів мультимедійних технологій у процесі навчання студентів дозволяє істотно підвищити показники змістового розуміння та запам'ятовування запропонованого матеріалу.

### **Підготовка вчителів**

Кожен учитель повинен бути готовий до використання інформаційних технологій у власній діяльності, а також у роботі з учнями. Взаємодія викладача і комп'ютера складає основну проблему, що гальмує процес упровадження новітніх технологій у систему освіти. У цьому процесі можна виділити два етапи:

- перший етап – інформаційна компетенція викладача в загальному плані;

- другий етап – його здатність упроваджувати у свою діяльність мультимедійні технології, тобто бути не тільки користувачем готових програмних продуктів, але більшою мірою виступати творцем, розробником власних навчально-методичних програмних засобів.

На першому етапі професійна підготовка викладача-предметника проводиться зазвичай на курсах підвищення кваліфікації. На цьому, як правило, процес професійної підготовки викладачів-предметників закінчується, і другий етап стає їх внутрішньою проблемою, розв'язувати яку їм доводиться своїми силами, у кращому разі на рівні самоосвіти.

На даному етапі визначається важливість запровадження програми фахової підготовки вчителя-предметника з курсу "Інформаційні технології в навчальній діяльності".

#### **Курс навчання може складатися з двох етапів:**

- на першому етапі ставиться завдання освоєння вчителем інформаційних технологій на рівні користувача (робота з різними програмами: Word, Excel, PowerPoint, Movie Maker, Adobe Photoshop, Internet Explorer тощо);

- на другому етапі ставиться завдання застосування вчителем набутих знань на практиці (в урочний та позаурочний час), а також підготовки вчителя іноземної мови як творця власних програмних продуктів, що відповідають певним цілям і поставленим на уроці завданням.

#### **Програма "Партнерство в навчанні"**

У межах програми "Партнерство в навчанні" Microsoft співпрацює з провідними спеціалістами у сфері освіти із розробки навчальних програм та посібників з метою розповсюдження передового досвіду, високоякісних знань і навичок для учнів та вчителів. Компанія пропонує посібник "Microsoft office 2007. Методичний посібник для вчителів". Посібник призначено для вчителів, які хочуть дізнатися про основні зміни, що відбулися в системі. Посібник містить приклади та вправи, завдяки яким можна пересвідчитись, як працюють ці засоби. Розроблені посібники спрямовані допомогти викладачеві вдосконалити навчальні методики та підвищити рівень підготовки школярів. Оскільки цей посібник призначений у першу чергу для вчителів, то в ньому наведені приклади та вправи для шкільного середовища.

#### **Програма Intel "Навчання для майбутнього"**

Програма **Intel "Навчання для майбутнього"** пропонує світовий досвід успішного надання освітянам навичок ефективного використання ІКТ в освіті. Програма адаптована до Державних стандартів та навчальних планів України, до реалій та потреб української освіти, збагачена кращим досвідом української науки та вчителів-новаторів. Вона унікальна ще й тому, що передбачає навчання всіх вчителів, незалежно від фаху, віку дітей, яких вони навчають. Вона гнучка у впровадженні, елективна і результативна. На думку її учасників, ця програма – нове слово у післядипломній освіті України. Навчання вчителів відбувається в ОППО, а також на базі опорних шкіл.

Далекоглядні керівники активно сприяють упровадженню програми у своїх областях, районах та установах.

### Література

1. Бабенко Т. А. Применение средств мультимедиа в процессе обучения будущих учителей информационным технологиям : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Бабенко Т. А. – Армавир, 2003. – 201 с.

2. Белицын И. В. Лекционный мультимедийный комплекс как средство активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Белицын И. В. – Барнаул, 2003. – 159 с.

3. Всемирный доклад по образованию, 1998 г.: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии / ЮНЕСКО. – Париж : ЮНЕСКО, 1998. – 175 с.

4. Егорова Ю. Н. Мультимедиа как средство повышения эффективности обучения в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Егорова Ю. Н. – Чебоксары, 2000. – 196 с.

5. Жалдак М. І. Комп'ютерно орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : [посібник для вчителів] / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут // Вкладка газети "Інформатика". – 2004. – С. 41–48.

6. Іщук Н. Ю. Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Іщук Н. Ю. ; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004. – 20 с.

7. Клевцова Н. И. Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Клевцова Н. И. – Курск, 2003. – 189 с.

8. Клемешова Н. В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Клемешова Н. В. – Калининград, 1999. – 210 с.

9. Морзе Н. В Intel Навчання для майбутнього : док. пед. наук / Н. Морзе. – Київ, 2006. – Вступ 2.

10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[www.nbuv.gov.ua/e-journals](http://www.nbuv.gov.ua/e-journals)

УДК 811.11

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Богдан І.І.

*У статті йдеться про особливості навчання граматики англійської мови в початковій школі. Аналізуються анатомо-фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку. Доводиться, що активне використання граматичних ігрових вправ відповідає віковим психофізіологічним особливостям дітей, сприяє розвитку їх логіко-аналітичного мислення. У статті висвітлено питання про роль, місце та процедуру проведення граматичних ігрових вправ.*

*Ключові слова: навчання граматики, гра, граматичні навички, початкова школа.*

*В статье речь идет об особенностях обучения грамматике английского языка в начальной школе. Анализируются анатомо-физиологические особенности детей младшего школьного возраста. Автор доказывает, что активное использование грамматических игровых упражнений отвечает возрастным психофизиологическим особенностям детей, способствует развитию их логико-аналитического мышления, ускоряет процесс овладения грамматическими абстракциями иностранного языка.*

*Ключевые слова: обучение грамматике, игра, грамматические навыки, начальная школа.*

*This article deals with the peculiarities of teaching the English grammar at primary school. By analyzing the physiological and anatomical peculiarities of the younger pupils the author proves that frequent use of grammatical games at the English language lessons facilitates the development of logical and analytical thinking which accelerates the process of mastering English grammar.*

*Key words: teaching grammar, game, grammar skills, elementary school.*

Актуальність статті полягає у тому, що проблема навчання граматики у початковій школі недостатньо розроблена як у теоретичному, так і в практичному плані. Проблема саме полягає в тому, що засвоєння граматики вимагає сформованих умінь абстрагування, узагальнення, але ці процеси у молодших школярів хоча і почали розвиватись, але ще не достатньо сформовані. Ще однією досить актуальною проблемою навчання іноземної мови на початковому етапі є організація багаторазового повторення, проговорювання мовних зразків. Зробити це дуже важко, адже діти ще не здатні до одноманітної роботи повторювання багатьох речень, які містять граматичну структуру, що вивчається. Тому потрібні особливі засоби організації процесу навчання для вироблення лексико-граматичних навичок. У початковій школі не формуються суто граматичні навички, адже паралельно з процесом засвоєння граматичної структури відбувається засвоєння лексики. Отже, майже всі граматичні явища, що вивчаються в 2-му, і їх певна частина у 3-му і 4-му класах, мають опановуватися на рівні лексичних одиниць [5, с. 124]. Учням початкової школи досить складно зрозуміти закони формування іншомовних граматичних явищ, оскільки вони ще не мають достатнього відповідного досвіду в рідній мові. Тому вчитель має подбати про те, щоб мовленнєві зразки, які містять певні граматичні форми, заучувались учнями і адекватно використовувались у нових ситуаціях спілкування. Саме тому гра повинна обов'язково використовуватись у навчанні граматики, адже ігри відповідають рівню розвитку мислення учнів молодших класів.

Отже, якщо діяльність молодших школярів організувати у природний для них спосіб (застосовуючи ігрову діяльність), а потім пояснити їм, що саме вони можуть виразити за допомогою цієї структури, як можуть використовувати її в реальному спілкуванні (навчальна діяльність), то навчання граматики у початковій школі буде проводитися більш ефективно.

Щоб зацікавити учнів, підвищити рівень знань з іноземної мови, ми пропонуємо гру як найефективніший метод у досягненні мети, яка полягає у розвитку навичок і вмінь використовувати мовленнєві функції для реальних комунікативних цілей спілкування в ситуаціях, що наближені до життєвих. Ігри вносять елемент розваги, радість, зацікавленість, азарт у певні одноманітні моменти навчальної діяльності і забезпечують можливість аналізу та узагальнення практично будь-якого граматичного явища у найпридатнішій для дитячого колективу формі.



Оскільки суб'єктом навчального процесу є учень, то знання вікових та психофізіологічних характеристик особливостей учнів є визначальним пріоритетом у педагогічній діяльності вчителя, запорукою її ефективності.

Звернемося до праць, які містять переконливі дані про те, що дитина засвоює іноземну мову легше, ніж доросла людина. Цікавими в цьому плані є дослідження Л.С.Виготського, Ш.О.Амонашвілі, Дж.Брудера, В.Пенфілда, Л.Роберта. Відомий психолінгвіст Наом Хомський зазначав, що ми народжуємося зі здатністю засвоювати будь-яку мову швидко й без проблем і зберігаємо цей талант приблизно до 11–12 років. За умов правильної організації навчання діти молодшого шкільного віку, не знаючи граматичних правил, дуже швидко вивчають мову до рівня вільного володіння. За результатами наукових досліджень і практичних спостережень за дітьми молодшого шкільного віку вчені зробили висновок про закінченість нейрофізіологічного дозрівання мозку дитини 8–9 років. Мозок дитини у цьому віці характеризується пластичністю і пов'язаною з нею гнучкістю механізмів говоріння. Це дає можливість стверджувати, що саме оптимальність нейронної бази, яка забезпечує особливо високу сенситивність дітей у віці 9–10 років, є тим вирішальним фактором, який робить навчання молодших школярів іноземної мови ефективним.

Неабияку роль в організації іншомовного спілкування учнів початкової школи відіграють їх здібності до імітації. Молодші школярі надзвичайно сенситивні до мовних явищ. Учні початкової школи мають досить високу потребу у спілкуванні, спільних з іншими дітьми діях. Вони відкриті до спілкування, у них відсутні бар'єри (діти добре сприймають іноземну мову, навіть не розуміючи значення окремих слів). Вони здатні отримувати різнобічну інформацію із зовнішнього оточення (можливість навчатися не лише під час заняття, але й опосередковано в процесі ігор). Розуміння дітьми навчального матеріалу складається не стільки з пояснень, скільки з того, що вони самі бачать або чують, відчувають на дотик, тобто діти краще оволодівають знаннями через прості навчальні дії, такі як малювання, розфорбовування, вирізання, що супроводжуються коментарями іноземною мовою в процесі взаємодії з іншими дітьми і з навколишнім світом.

Учні початкових класів швидко втомлюються (вони не можуть зосереджуватися на певному виді роботи або предметі більш ніж 5–7 хвилин, що передбачає часту зміну видів діяльності з метою збереження

інтересу до навчання), ефективність знижується або, навпаки, підвищується внаслідок збудження, слабшає концентрація уваги і може погіршуватися працездатність. Річ у тім, що традиційні шкільні прийоми навчання, спрямовані на читання, лічбу, письмо, аналіз, логіку, орієнтуються на розвиток лівої півкулі мозку дитини, яка в дітей 6–8 років ще недостатньо сформована. Тому у більшості дітей система шкільного навчання, орієнтована на роботу лівої півкулі, спричиняє швидке перевантаження, стомлюваність. Причиною цього є те, що у дитячому садочку основою навчання дітей були методи навчання, орієнтовані на роботу правої півкулі мозку дитини: через музику, гру, рухи, співи, творчість. Отже, для того щоб уникнути негативних наслідків надто швидкого переключення від комфортного для дітей невиснажливого емоційного навчання, потрібно дати дітям змогу навчатись у звичному для них режимі – режимі гри.

Хоча діти в початкових класах можуть доволіно контролювати свою поведінку, мимовільна увага переважає. Дітям важко зосередитися на одноманітній і малопривабливій для них діяльності або на діяльності цікавій, яка потребує розумової напруги. Переключення уваги рятує від перевтоми. Ця особливість уваги є однією з основних причин для включення до заняття елементів гри і досить частої зміни форм діяльності.

Щодо формування у молодших школярів навичок та в подальшому умінь, то у процесі оволодіння іноземною мовою теоретичні знання відіграють допоміжну роль і тому не можуть становити окремих етапів у навчанні цієї дисципліни у школі. Схема є двоступінчастою (навички → вторинні вміння), причому вторинні вміння вже можна називати просто вміннями, оскільки за цим терміном закріплюється поняття, що раніше вкладалося у термін "вторинне (складне, творче) вміння".

Знання самих лише мовних засобів ще не означає володіння способом формування та формулювання думки іноземною мовою. Так, засвоївши заперечну форму дієслова в англійській мові, учень може вжити її, щоб висловити пораду не виконувати якусь дію, наприклад, "не поспішайте", "не сердьтеся", "не вставайте". Проте носій англійської мови для вираження цієї думки вжив би не заперечну, а стверджувальну форму: *Take your time / Keep your temper. Keep your seat.* Це означає, що слід навчати не тільки засобів, тобто слів і правил іноземної мови, а й самого способу формування та формулювання думки, тобто мовлення. У цьому разі нам на допомогу приходять ігри, де відбувається вживання

граматичних структур у реальному мовленні – ситуаціях, наближених до життєвих.

Якщо говорити окремо про структуру граматичної навички, то сформована граматична навичка включає в себе володіння такими операціями (піднавичками):

- а) відбір граматичної структури, необхідної для вираження думки;
- б) оформлення мовленнєвого висловлювання з даною граматичною структурою, тобто відбір потрібних граматичних флексій, слів, що формують структуру, розташування слів у реченні в правильному порядку [4, с. 60].

Психофізіологічною основою граматичних навичок є система фразових стереотипів (термін М.І.Жинкіна) – внутрішніх психічних сполучальних схем речень. При оволодінні рідною мовою ці стереотипи формуються самі собою, підсвідомо, завдяки існуванню природного мовного оточення. При навчанні ж іноземної мови необхідно спеціально організовувати мовлення учнів таким чином, щоб забезпечувати повторюваність у їхніх вправах, а також в ігрових вправах одних і тих самих граматичних структур протягом обмеженого відрізка часу, в результаті чого й будуть формуватись іншомовні фразові стереотипи.

Як уже було згадано, особливістю навчання граматики у початковій школі є формування не граматичної навички як такої, а формування саме лексико-граматичних навичок. Тобто засвоєння лексичних одиниць та граматичних явищ відбувається у їх взаємозв'язку в граматично правильних реченнях, таким чином відбувається проговорювання таких речень (мовленнєвих зразків). Потрібно пам'ятати, що тренування відбувається без подання правил – в ігрових ситуаціях, але вже після гри повинно слідувати осмислення правил (навчальна діяльність). У навчанні граматики дітей початкової школи правила повинні подаватися не описово, не у вигляді інструкцій, а як прості, доступні для дітей пояснення вчителя.

Це означає, що навчання повинно бути організоване з урахуванням найбільшої ефективності і матеріал для вирішення мовних задач повинен подаватися системно, частинами і з постійним зростанням складності. У разі активного застосування комунікативної технології для вираження своєї думки, оцінки подій, подачі інформації, обміну особистим досвідом або при організації ігрової діяльності в учнів формуються граматичні і мовні вміння.

Граматичні ігри активно використовуються у традиційних технологіях, адже їх доцільність та методичний потенціал усвідомлені вже давно. Мовні вправи з ігровою мотивацією завдяки цікавості та унаочненню активізують образне мислення дитини.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що активне використання граматичних вправ-ігор не тільки відповідає віковим психофізіологічним особливостям дітей (здатність до цілеспрямованої свідомої навчальної діяльності, більш складного аналітико-синтетичного сприйняття дійсності, збереження конкретності та образності мислення, його яскраве емоційне забарвлення, велика потреба в наочності, фізичних рухах), але й сприяє розвитку логіко-аналітичного мислення, що прискорює процес оволодіння граматичними абстракціями іноземної мови.

Подвійний ефект вправління за допомогою ігор полягає також у тому, що вони не лише підвищують нормативність мовлення, але й скорочують час на виконання певної кількості умовно-комунікативних вправ, необхідних для досягнення бажаного рівня граматичної коректності. Отже, у цих вправах формуються мовні граматичні навички, які позитивно впливають на становлення мовленнєвих умінь [1, с. 6].

Ігри поділяються на "готові", які використовуються у притаманній їм формі, але наповнюються необхідним навчальним змістом, і такі, що спеціально створюються вчителем. Прикладами першої групи є доміно (тренування необхідних закінчень дієслів), карти (відмінювання дієслів в одній або кількох часових формах) тощо.

Другу групу можна проілюструвати такими прикладами: складання фраз із слів, написаних на окремих картках, у формі змагання двох команд; відновлення частин слів, речень у зв'язному тексті, який презентується групі у вигляді "старовинного рукопису", "пошкодженого дощем аркуша"; граматична розшифровка телеграм: усвідомлення та опрацювання порядку слів у реченні за допомогою кольорових кубиків при закріпленні кожного кольору за певним членом речення; розподіл та опрацювання іменників, прикметників, дієслів, написаних на картках, відповідно до заданої схеми; ігри на кшталт "снігової кулі" на засвоєння парадигми дієслів тощо.

На першому етапі навчання творчість учня виявляється переважно в його відтворювальній активності, для якої характерно оволодіння навичками і уміннями за зразком. На цьому етапі достатньо внести в заняття елемент несподіванки, щоб відтворення уже знайомого матеріалу

набуло емоційного забарвлення, стало ситуативно важливим і, відповідно, творчим. Ігри, які належать першому рівню активності – рівню творчого відтворення, пропонується використовувати на початковому етапі навчання іноземній мові.

Другий рівень творчої активності учнів – творча інтерпретація – характеризується умінням використовувати засвоєний матеріал у нових ситуаціях. Для третього рівня творчої активності учнів – творчого відбору і використання мовного матеріалу в запропонованій ситуації – характерний самостійний пошук вирішення мовних задач. Відповідно до трьох рівнів творчої активності учнів ми виділили три види граматичних ігор:

- ігри на рівні творчого відтворення;
- ігри на рівні творчої інтерпретації;
- ігри на рівні творчого відбору і використання мовного матеріалу в запропонованій ситуації [2, с. 56].

Грамматичні ігрові вправи, що використовуються у навчанні іноземної мови, повинні відповідати дидактичним вимогам, а саме: реалізувати принципи свідомості, розвивального навчання, позитивного емоційного фону, посиленої трудності, загальнометодичним вимогам, що співвідносяться з методичними принципами інтенсивного навчання іноземної мови, зокрема особистісно орієнтованого спілкування, особистісно рольової організації навчального матеріалу та навчального процесу [3, с. 56].

Ще однією особливістю граматичних ігрових вправ є те, що учні систематично тренуються у вживанні тієї чи іншої граматичної структури шляхом багаторазового повторення її у процесі гри. Але, на нашу думку, недостатньо одного лише тренування у використанні певного граматичного явища. Обов'язково потрібно домогтися повного усвідомлення учнями того, для чого вони гралися, з якою метою вивчили граматичну структуру, що саме вони можуть виражати за допомогою неї, а точніше, як можна вживати її у повсякденному житті. Аби діти зрозуміли краще, навіщо проводилася гра, що вони вивчили граючись, ми радимо вчителеві попросити кожного учня безпосередньо після гри висловитися у монологічній формі. Наприклад, діти вивчили граматичну структуру *There is/are*, і вчитель звертається до кожного з учнів, щоб той перерахував, що знаходиться у класі, у нього вдома або у школі. Таким чином проходить процес усвідомлення мети вживання

граматичної структури і того, що саме гра допомогла їм засвоїти цю структуру і вміти її використовувати правильно.

Як вже зазначалося, учні початкової школи дуже швидко втомлюються, їм швидко набридають однакові форми роботи на уроці, саме тому гра допомагає внести до процесу навчання іноземної мови елемент інтерактивності.

Отже, активне використання граматичних вправ-ігор відповідає віковим психофізіологічним особливостям дітей, сприяє розвитку логіко-аналітичного мислення, що прискорює процес оволодіння граматичними абстракціями іноземної мови.

### Література

1. Киреева Н. А. Обучение употреблению грамматических структур с глаголами в Present Progressive Tense в устной речи / Н. А. Киреева // Иноземні мови. – № 1. – 2001. – С. 12–13
2. Масна Н. І. Розважальні та пізнавальні ігри на уроках англійської мови в молодших класах / Н. І. Масна // Англійська мова та література. – 2003. – № 22–23.
3. Мельник Є. Ю. Використання граматичних ігор у навчанні англійської мови / Є. Ю. Мельник // Иноземні мови. – 1999. – № 1. – С. 5–6.
4. Панова Л. С. Методика навчання іноземної мови в школі : [навчально-методичний посібник для студентів факультету іноземних мов] / Л. С. Панова. – [2-ге вид., переробл. та допов]. – Ніжин : НДПУ, 2003. – 149 с.
5. Шевченко С. І. Методика навчання англійської мови у початковій школі : [навчальний посібник]. – Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2010. – 155 с.

УДК 811.11'42=111

## MODERN ENGLISH REFERENCE DISCOURSE: STRUCTURE OF ELECTRONIC ENCYCLOPAEDIAS

**Vorontsova A.**

*Стаття присвячена аналізу взаємодії композиційної структури та гіпертекстової організації Вікіпедії, інформативного довідкового інтернет-видання. Процес створення статті в Вікіпедії описується на прикладі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.*

*Ключові слова: довідковий дискурс, електронна енциклопедія, композиція, гіпертекстова організація, діяльність автора, діяльність читача.*

*Статья анализирует взаимодействие композиционной структуры и гипертекстовой организации Википедии, информационного справочного интернет-издания. Процесс создания статьи в Википедии описывается на примере Нежинского государственного университета имени Николая Гоголя.*

*Ключевые слова: справочный дискурс, электронная энциклопедия, композиция, гипертекстовая организация, деятельность автора, деятельность читателя.*

*The article is intended to analyze the interaction of compositional structure and hypertextual organization of Wikipedia, an informative reference edition presented online. The process of Wikipedia article creation is illustrated by the material about Nizhyn Gogol State University.*

*Key words: reference discourse, electronic encyclopaedia, composition, hypertextual organization, author's activity, reader's activity.*

Studies of discourse have been carried out within a variety of traditions that investigate the relations between language, structure and agency, including feminist studies, anthropology, ethnography, cultural studies, literary theory and the history of ideas. Within these fields, the notion of "discourse" is itself subject to discourse, that's, debated on the basis of specialized knowledge. It has become one of the key critical terms in the vocabulary of the humanities and the social sciences, so it is not surprising that it is contentious [McIlvenny 2007, e-ref].

We will treat discourse as a stretch of language in use, taking on meaning in context for its users, and perceived by them as purposeful, meaningful and connected [Cook 1994: 25].

A type of discourse is determined by the users of language, the theme, code (a particular language used for conveying information), a channel (the means of establishing contact between participants), message form (particular words and grammatical structures used) [Потапенко 2009: 12].

According to the criterion of theme the number of discourse types equals the multitude of human activities which seem to produce specific kinds of discourse, their lexical and textual peculiarities. Therefore it is considered topical to distinguish and describe different discourse types [Taran 2008: 58].

According to the criterion of theme, discourse is subdivided into political, cinema, literary, religious, scientific, media, etc. Each type is connected with a

specific kind of human activity [Миронова 1997: 52]. Reference discourse is distinguished on the basis of the criterion of theme, which lies in a purposeful activity of looking up the concrete information in specialized editions. It is constituted by texts aimed at broadening an individual's knowledge on a certain topic through the definition of notions and giving additional information. Reference discourse is disseminated through separate editions: dictionaries, encyclopaedias and other reference books distinguished on the basis of theme and purpose [Taran 2008: 58].

With regard to its purposes reference discourse can be divided into informative embodied in dictionaries and encyclopaedias, and entertaining [Taran 2008: 58].

The informative, or information reference works, can roughly be divided into two groups: encyclopaedic and linguistic [Ginzburg 1979: 210].

Linguistic dictionaries are reference sources in a print or electronic form containing words usually alphabetically arranged along with the information about their forms, pronunciation, functions, etymologies, meanings, and syntactical and idiomatic uses [MWCE 2000: 350].

The encyclopaedic dictionaries, the biggest of which are called simply encyclopaedias, are thing-books, which give information about the extra-linguistic world, they deal with concepts and phenomena, their relations to other objects and phenomena [Ginzburg 1979: 210].

According to the channel of communication the reference editions can be divided into printed and electronic. Initially all the reference editions were linked to the printed channel. Nowadays a lot of them are electronic editions, which are disk-based or presented online [Wikipedia, e-ref].

In the digital world these reference works are no longer static objects but dynamic systems that can interact with each other and with their human readers. These books begin to answer Plato's criticism that writing could not answer the questions posed by its readers [Crane, Babeu, Bamman, Cerrato, Singhal, e-ref]. Electronic encyclopaedias possess media (animations, audio, video), capacity for quick updating, dynamicity, a convenient searching system [Wikipedia, e-ref].

As an example of an electronic reference edition, we study Wikipedia, which is a multilingual, Web-based, free-content encyclopaedia project [Wikipedia, e-ref].

Wikipedia article possesses two-level structure, taking into account the author's activity and reader's perception.



Readers are free to choose the way of reading Wikipedia due to its hypertextual organization, a text organized in such a way that it turns into a system, a hierarchy of texts, constituting the unity and multitude of texts simultaneously [Руднев 1999: 69].

The hypertextual structure of Wikipedia consists of blocks, organized in such a way, that they could be read in an arbitrary order. The hypertextual organization of Wikipedia is divided into two levels: general and textual.

The general level of hypertext, which is of the whole encyclopaedia, consists in categorizing all the articles and establishing links, which create a collection of highly interlinked and randomly accessible entries.

The hypertextual structure of every Wikipedia article on the textual level consists in establishing links to the content of the article by a volunteer author for the convenience of use and correct positioning of diagrams, pictures and tables.

The reader's role is dynamic. A reader can perform the role of a subsidiary author under the circumstances, when he/she wants to edit the article and add new information. Every Wikipedia reader has the right to delete the invalid information, change it or contribute new facts to the article.

There are two types of authors: the administration and a volunteer writer, who perform different tasks.

The administration's activity is mainly connected with giving guidelines (instructions about the best way to structure an article, rules concerning correct grammar etc.), editing articles, inserting references in the appendix section and checking the relevance of data [Wikipedia, e-ref].

The administration controls the correspondence of each article to certain rules, which may be correlated with maxims of communication formulated by H.P. Grice: the Maxims of Quality, Quantity, Relevance and Manner [Grice 1991: 22-40].

The Maxim of Quality says that the material should be true, the facts should be checked. Authors have to provide references to prove to the reader that the fact is true, e.g. *endowment = [[£]] 3.4 billion (inc. colleges); [[£]]5.5 billion (inc. trusts and foundations) <ref name="Campaign for Oxford">{{cite web|url=http://www.campaign.ox.ac.uk/campaign/the\_campaign/faq.html* [Wikipedia, e-ref].

The Maxim of Quantity presupposes that articles should use only the necessary words. This does not mean that using fewer words is always better; rather, when considering equivalent formulations, the more concise one

should be chosen, e.g. *Avoid temporary expressions like "due to the fact that" in place of "because", or "at the present time" for "currently". The ideal method of specifying on-going events is "as of 2009"* [Wikipedia, e-ref].

The Maxim of Relevance implies that the most readable articles contain no irrelevant information.

The Maxim of Manner claims that authors of Wikipedia articles should avoid obscurity of expressions, avoid ambiguity, be brief, be orderly [Wikipedia, e-ref].

The volunteer writer's activity is aimed at article creation, which is regulated by a set of standard rules introduced by the administration. The programmed stages of article creation are:

1. Information box
2. The lead paragraphs
3. The main body of the article divided into paragraphs according to its content.
4. Adding internal links, references.
5. An appendix block.
  - 5.1. Inserting wikilinks to the connected articles.
  - 5.2. Creating external links.
6. Article categorizing.

Our reader-author experience is based on completing the stub-article (an article containing only a few sentences of text which is too short to provide encyclopedic coverage of a subject, but not so short as to provide no useful information, and it should be capable of expansion) about Nizhyn Gogol State University. Writing the Wikipedia article, we followed all the programmed stages of article creation, occupying the position of a volunteer writer.

**Stage 1** Information-box consists in presenting the general facts on a particular topic.

We have started the article with general facts about Nizhyn Gogol State university, naming its motto, date of establishment, type, number of students, rector, e.g.

```
|motto = ''Labore et Zelo'' ([[Latin]])  
|mottoeng = By work and diligence  
|established = 1805 <ref>http://www.ndu.edu.ua/</ref>  
|rector = O.D.Boiko  
|city = [[Nizhyn]]  
|state =  
|country = [[Ukraine]]
```

|students = 8,500

|type = [[public university|Public]].

**Stage 2** aims at writing the introduction of an article.

On giving the main facts about the institution, we went on to the introduction block, which was already written in the article. We corrected the irrelevant information and extended the introduction. The first sentence names the topic of the article and gives its definition, e.g. *"Nizhyn Gogol State University" is an academic institution in Ukraine, located in Nizhyn, [[Chernihiv Oblast]].* The rest of the introduction is an outline of the content of the article, which gives some general facts concerning the university history and its current state. The outline consists of several sentences: *It is one of the oldest institutions of higher learning in Ukraine. It was originally established as the Nizhyn Lyceum of Prince Bezborodko, and since then it has changed its name several times. Currently, it consists of 7 Faculties and about 8 thousand students study here.*

**Stage 3** concerns the division of the body of an article into paragraphs according to the contents.

We have divided the main body of the article into 8 subtopics, constituting separate paragraphs with headings. The contents of the article are as follows:

1. History

2. Organisation

3. Campus

4. Collections

4.1. The Gogol Museum

4.2. The University museum

4.3. The Museum of Rare Books

4.4. The Gogol Research Centre

4.5. The University Picture Gallery

5. Famous alumni and academics

6. See also

7. References

8. External links

**Stage 4** deals with inserting internal links and references.

While writing the main body of the article, the links to other articles are made by us for the purpose of explanation of some new notions given in it, e.g. *Currently Nizhyn State University boasts 7 faculties: **Philology**, History and Law, Social and Humanitarian, Foreign Languages, Culture and Arts,*

*Nature and Geography, Physics and Mathematics. The University comprises 31 chairs: Teaching Techniques, English Language, English Philology etc. There is: Post-graduate department in 10 specialities; Lyceum; 2 Educational-methodological centres in **Pryluky**, a city in Chernihiv region, and **Novhorod-Siversky**, a town in Chernihiv region; Preparatory department; Post-diploma education. At present, the total number of students is about 8,500: 3,500 students are the full-time and 5,000 are extra-mural departments. The words *philology*, *Pryluky*, *Novhorod-Siversky* are wikilinked and readers may follow the links to find their explanations in separate Wikipedia articles.*

The information in the article is taken from sources, references to which are given in the text, since no subjective views correspond to encyclopaedic norms, e.g. *During the 200 years of the existence of the Higher School in Nizhyn it has changed its status several times: Prince Bezborodko Gymnasium of Higher Learning (1820-1832), Technical (Physics and Mathematics) Lyceum (1832-1840), Law School (1840-1875), Prince Oleksandr Bezborodko Historical-Philological Institute (1875-1921), Nizhyn Institute of People's Education (1921-1934), Nizhyn Gogol State Pedagogical University (1998-2004). On the 15th of October, 2004 it became Nizhyn State University named after [[Mykola Gogol]].<ref>Самойленко Г.В., Самойленко О.Г. Ніжинська вища школа: сторінки історії.- Ніжин, 2005.- 420с.</ref>.* The reference to the book is given to prove, that the University really was known under these names.

**Stage 5** Appendix section consists of two stages: inserting wikilinks to the connected articles and creating external links.

The appendix block of the article was supplemented with wikilinks to related Wikipedia articles, e.g.

*See also*

*[[Mykola Gogol]]*

*[[Prince Bezborodko]]*

These related articles were chosen, since both Mykola Gogol and Prince Bezborodko are tightly connected with Nizhyn University and may demand scrupulous description in a separate article.

Our task was to give a list of external links to the Internet sources, which contain some additional information on the topic, which was not used in the article. In the case of Gogol University they are:

*Encyclopedia of Ukraine*

*Калишевский Михаил. Нежинский лицей — "гимназия высших наук"*

**Stage 6** is connected with article categorizing.

Categorizing the article is one of the important tasks, since no article should be on its own, but connected to more general articles in Wikipedia, making it highly-interlinked and randomly accessible sequence of articles. The categories for Nizhyn State University are the following:

*Universities in Ukraine* | *Education in Ukraine* | *Higher education in Ukraine*. Referring to any of these categories, one can read the article about Nizhyn Gogol State University, which we wrote.

To conclude, the creation of every Wikipedia article demands from a volunteer author following the set of standard rules and programmed stages, which was fulfilled successfully by us. Further research in this field may be connected with studies of electronic texts of different genres.

### Literature

1. Миронова Н. Н. Оценочный дискурс: проблемы семантического анализа / Н. Н. Миронова // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. – 1997. – Т. 56, № 4. – С. 52–59.
2. Потапенко С. І. Сучасний англомовний медіа-дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти : [монографія] / С. І. Потапенко. – Ніжин : Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. – 391 с.
3. Руднев В. П. Словарь культуры 20-го века / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 1999. – С. 69–72.
4. Cook G. Discourse and Literature. – Oxford : Oxford University Press, 1994. – 286 p.
5. Crane G., Babeu A., Vamman D., Cerrato L., Singhal R. Tools for Thinking: ePhilology and Cyberinfrastructure [Електронний варіант]. – Режим доступу: [http://www.clir.org/activities/digitalscholar2/crane11\\_11.pdf](http://www.clir.org/activities/digitalscholar2/crane11_11.pdf)
6. Ginzburg R.S. A Course in Modern English Lexicology: 2<sup>nd</sup> Edition. – М. : Vyssaja Skola, 1979. – 269 p.
7. Grice H.P. Studies in the way of words. – London: Harvard University Press, 1991. – 287 p.
8. McIlvenny P. Discourse Studies [Електронний варіант]. – Режим доступу: <http://diskurs.hum.aau.dk/english/discourse.htm>
9. MWCE: Merriam-Webster's Collegiate Encyclopedia. – Springfield (Mass) : Merriam-Webster Incorporated, 2000. – 1972 p.
10. Taran Y. O. English Reference Discourse: Compositional and Textual Aspects // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія : Філологічні науки – 2008. – С. 58–61.

11. Wikipedia. The Free Encyclopedia [Електронний варіант]. – Режим доступу:

<http://www.wikipedia>

УДК 811.11'42=111

## FROM MODEST PERSON TO ABSOLUTE RULER: REFERRING UNITS IN SPEECHES OF PRESIDENT OBAMA

**Dynnik A.**

*У статті розглядаються номінативні одиниці, що надають різні ефекти промова американського президента: сором'язливості та деспотичного лідера. Місце, яке посідають номінативні одиниці у наданні потрібного відтінку, досить вагоме і важливе.*

*Ключові слова: номінативні одиниці, займенник, модальне дієслово, метафора.*

*В статье рассматриваются номинативные единицы, которые создают различные эффекты: скромности в инаугурационном обращении и деспотичного лидера в каирской речи. Роль назывательных единиц в создании нужных окрасов образа президента очень значительна.*

*Ключевые слова: номинативные единицы, местоимение, модальный глагол, метафора.*

*The article studies the means of creating the effects in president Obama's messages: those of modest person in the inaugural speech and absolute ruler in the Cairo address. Place of referring units in those speeches and performing the desirable shades of meaning.*

*Key words: referring unit, pronoun, modal verb, metaphor.*

There are many opinions about Barak Obama as a speaker, but one cannot agree that he is good at giving speeches. So good, in fact, he once referred to it as his "gift." More than any other factor, Obama's rhetorical skills are responsible for his rapid rise to the presidency, beginning with his blockbuster speech at the 2004 convention and continuing through a nearly two year primary and general election campaign. Obama's penchant for soaring oratory remains a political asset, but signs are emerging there may be a political downside to all of the President's speechifying [3, p. 12].

That said, in the first five months of his presidency Obama held three prime time news conferences, twelve formal Q&A sessions and delivered a number of high profile policy addresses (in addition to other exposure like interviews and appearances), each one amplified by extensive coverage by the media. The President's willingness to step inside America's living room at every possible opportunity may help cause the early onset of Obama fatigue [4, p. 4].

Not only does Obama speak often, but his speeches also appear to be growing longer. Obama is proving the one to be incapable of brevity. The president's answers to questions at press conferences and in interviews can sometimes run upwards of five minutes or more. His remarks at daily public events can routinely run over 1,000 words. In May 2009 Obama delivered eight speeches running at least two thousand words each, including a nearly hour long address in Cairo and a mammoth 6,500 word discourse on national security on May 21 [3, p. 12].

President Obama uses referring units which play a special role in his two speeches: the inaugural and once delivered in Cairo. The time difference between the speeches is only six months but we can clearly observe that Obama is not so modest as he seemed to be in the inaugural speech. In Cairo he appeared to be self-assured and sounded like absolute ruler. Which is shown by the use of the referring units in the both speeches.

The most important referring units are pronouns which play a key role in the construction of "self" and "other". They are not merely a way of expressing person, number and gender as is suggested by traditional grammarians nor do they only do referential and deictic work. Rather, they must be thought of in the context of interaction and in terms of the "identity work" that they accomplish. It is argued that pronouns are used to construct favourable images of "themselves", and "others" [9, p. 17].

In this study, the pronouns "I" "you" "we" and "they" are examined as the means of expressing the meaning of determination. Pronouns are used to construct politician's multiple "selves" and "others" and that as they occur in sequence, the changing "selves" of politicians and different "others" are created. This analysis of pronouns in politics also reveals striking and hitherto unresearched uses of pronouns to show affiliation or create distance between people where it would not traditionally be expected. Politicians actively exploit the flexibility of pronominal reference to construct the different identities of themselves and "other" and use them to create different alignments to, and boundaries between, their multiple "selves" and "others".

Thus, pronouns are pivotal in the construction of reality – a reality that is created and understood in the discourse of the moment [9, p. 19].

Analyzing President Obama's inauguration and Cairo speeches we see that they are different in the effect they made. The inauguration speech presented Americans with a shy and modest leader which is proved by three uses of the personal pronoun "I" [1]: *I stand today here humbled by the task before us, grateful for the task you have bestowed, mindful of the sacrifices born by our ancestors.* In the second sentence "I" doesn't make the impression of the president's determination: *I thank president for his service to our nation.* And "I" was used in the extract where the problems of the United States of America were emphasized. Besides "I", in the inaugural speech the inclusive pronoun "we" plays a great role: it shows that the president is one of many citizens with the same problems, fears, hopes and troubles: *At these moments, America has carried on not only simply because of skill or vision of those in the high office, but because we the people have remained faithful to the ideas of our forebears, and true to our beginning documents.* In contrast to the pronoun "I", in the inauguration speech he used the pronouns "we", "our" and "us" 142 times what made us believe that president Obama thought of others more than of himself. When he says: *We will build the roads and bridges... We will restore science to its rightful place... We will harness the sun and winds,* the pronoun we is now the "royal we": he gives promises just you watch, *"All this we will do"*. The majority of the 1st-person plural pronouns in this speech are inclusive ("*We the people*" or "*We the Americans*") rather than exclusive ("*We the Democrats*" or "*We the White House*" or "*We the government*"). Though, increasing the role of inclusive "we" took place in all the inauguration speeches last two hundred years [5, 12], its dominating power in comparison with "I" and "you" in Obama's inauguration speech makes an impression of modesty.

But his speech in Cairo shows us a different leader, strikingly self-referential leader and an absolute one. Clearly, Obama sees a unique background and his life experiences as an asset and a rhetorical tool, which helps explain why his speech in Cairo was peppered with 68 first person references (*I, me, my, or mine*) [11]. The first extract of the speech which consists of three sentences contains four self-referring units. The very first sentence began with "I": *I am honored to be in the timeless city of Cairo, and to be hosted by two remarkable institutions.* When speaking about the changes in relationships between the United States and the Muslim world President Obama is too self-referential making an impression of a strong



leader who can solve a lot of problems not only in his country but also in others: *I do so recognizing that change cannot happen overnight. No single speech can eradicate years of mistrust, nor can I answer in the time that I have all the complex questions that brought us to this point. But I am convinced that in order to move forward, we must say openly the things we hold in our hearts, and that too often are said only behind closed doors.* Moreover, while speaking about people's rights, President Obama finds the United States to be *his country* proving that he is too absolute and selfish: *The attacks of September 11th, 2001 and the continued efforts of these extremists to engage in violence against civilians has led some in **my country** to view Islam as inevitably hostile not only to America and Western countries, but also to human rights.* Unlike the first person singular, the pronoun "we" is used not so often. Moreover, "we" almost everywhere is exclusive meaning that the other countries are not so important: *The United States has been one of the greatest sources of progress that the world has ever known. **We** were born out of revolution against an empire. **We** were founded upon the ideal that all are created equal, and **we** have shed blood and struggled for centuries to give meaning to those words – within our borders, and around the world. **We** are shaped by every culture, drawn from every end of the Earth, and dedicated to a simple concept: E pluribus unum: "Out of many, one."* So, the pronoun *we* in all sentences above means the United States of America.

The Cairo speech was noteworthy not only because Obama appeared in it 68 times, but also because [at 30 points in the speech](#), he told other people and nations what they "must" do and it emphasizes that an absolute ruler is speaking: *The Palestinian Authority **must** develop its capacity to govern, with institutions that serve the needs of its people. Israelis **must** acknowledge that just as Israel's right to exist cannot be denied [...].* The modal verb *must* makes the impression of a powerful person who has many rights even more than a person can be allowed.

In the inaugural speech the modal verb *must* was used only six times but nevertheless it does not produce a strong impression. It shows that the President wanted to make people believe that they *can* do everything together, but *must* not do themselves.

An important role in producing modesty or absolute ruler effects belongs to metaphors, i.e. analogies between two objects or ideas, conveyed by the use of one word instead of another. In the inaugural speech his favoured metaphors, appropriately for the chilly day, referred to *icy currents*, *this*

winter of our hardship and of the need to take unpleasant decisions. He delivered a sober speech restating the message that America is entering a new era of responsibility and decrying our collective failure to make hard choices.

In the Cairo speech President Obama's new foundation metaphor is a connection to President Reagan's articulation of the shining city on the hill [11]. Reagan described the shining city in his farewell address as a tall proud city built on rocks stronger than oceans[...]teeming with people of all kinds[...]a city with free ports that hummed with commerce and creativity[...]she still stands strong and true on the granite ridge, and her glow has held steady no matter what storm [11]. President Obama described the house built on a new foundation in his Cairo speech as an America teeming with new industry and commerce; humming with new energy and discoveries that light the world once more. It is that house upon the rock. Proud, sturdy, and unwavering in the face of the greatest storm. The intertextuality between the two passages is striking and both biblical references come from different portions of Jesus' Sermon on the Mount. In such a way the president compares his power to that of God.

One more fact which reveals an absolute ruler is the key phrase of the whole Cairo speech dictating a new beginning, with mutual interest and mutual trust added for good effect: *I have come here to seek a new beginning between the United States and Muslims around the world; one based upon mutual interest and mutual respect; and one based upon the truth that America and Islam are not exclusive, and need not be in competition.* In the opening section, the president seeks the common ground - he will leave differences until afterwards.

Obama intoned to cheers in Cairo speech, adding shortly after: *To all other peoples and governments who are watching today, from the grandest capitals to the small village where my father was born: know that America is a friend of each nation and every man, woman, and child who seeks a future of peace and dignity, and that we are ready to lead once more* [8].

Moreover, in Cairo he used some references to the past not only to indicate his excellent knowledge of American history, but also to show that all the changes in the world's history are subjects of scrutiny for the USA and President Obama : *I know, too, that Islam has always been a part of America's history. The first nation to recognize my country was Morocco. In signing the Treaty of Tripoli in 1796, our second President John Adams wrote, "The United States has in itself no character of enmity against the laws, religion or tranquility of Muslims." And since our founding, American*

*Muslims have enriched the United States. They have fought in our wars, served in government, stood for civil rights, started businesses, taught at our Universities, excelled in our sports arenas, won Nobel Prizes, built our tallest building, and lit the Olympic Torch.*

Obama's line in the Cairo speech that [no single nation](#) should decide who should have nuclear weapons was widely taken as a rebuke to American power [6, p.10]. However, there is another reading of this which is consistent with Obama's constant first-person references and his personal ability to tell his listeners what they *must* do. America shouldn't tell other nations what they must do, but Mr. Obama thinks it is just fine for him to personally do so [4, 4].

To conclude, from the point of view of discourse, the inaugural speech showed us a democratic and even shy President who did not care of *I* and believed that *we can* do everything, but Obama's speech in Cairo was selfish and aggressive as it was crammed with self-references and modal verb *must*, which made the impression of a powerful and absolute leader.

### Literature

1. Потапенко С. І. Сучасний англomовний медіа-дискурс : лінгвокогнітивний і мотиваційні аспекти : [монографія]. / С. І. Потапенко. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 391 с.
2. Agerbeck В. Obama's Inauguration Speech / В. Agerbeck [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[www.loosetooth.com/viscom/gf/obama.html](http://www.loosetooth.com/viscom/gf/obama.html)
3. Bevan T. Obama's "Gift" May Have a Downside / T. Bevan // The New York Times. – 2009. – June 12. – P. 8.
4. [Bevan T.](#) [When you "must" do what "I" say](#) / [T. Bevan](#) // The New York Times. – 2009. – June 13. – P. 4.
5. Baker G. Realistic if not soaring: President Obama's inauguration speech / G. Baker // The Times. – 2009. – January 21. – P. 12.
6. Crystal. D. On Obama's victory style / D. Crystal // The Sunday Times. – 2008. – November 9. – P. 10.
7. [Dlugan A.](#) Analysis and Opinions: Obama Inauguration Speech / [A. Dlugan](#) // The Sunday Times. – 2009. – March 15. – P. 4.
8. Horrison B. Inauguration Speech / B. Horrison [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[www.bertdecker.com/experience/2009/1/](http://www.bertdecker.com/experience/2009/1/)
9. Johnson & F. Johnson. Discourse Analysis / Johnson & F. Johnson. – L., 2000. – 563 p.

10. Ruth N. Pronouns of politics: the use of pronouns in the construction of 'self' and 'other' in political interviews / N. Ruth // The New York Observer. – 2001. – December 17. – P. 12–19

11. Verma N. Obama's Cairo Speech / N. Verma [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

[www.neilverma.net/?=1431](http://www.neilverma.net/?=1431)

УДК:378:316.46

## **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

**Козаченко А.В.**

*У статті розглядаються інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів в університетах США. У роботі дається характеристика програм та курсів американських вишів, спрямованих на розвиток дослідницьких умінь майбутніх педагогів.*

*Ключові слова: дослідницькі вміння, інформаційні вміння, аналітико-синтетичні вміння, креативні вміння, прогностичні вміння, дослідницька робота.*

*В статье рассматриваются инновационные подходы к профессиональной подготовке будущих учителей в университетах США. В работе дается характеристика программ и курсов, направленных на развитие исследовательских умений будущих педагогов.*

*Ключевые слова: исследовательские умения, информационные умения, аналитико-синтетические умения, креативные умения, прогностические умения, исследовательская работа.*

*The article deals with innovative approaches to the professional training of future teachers in the universities of the USA. In this work we characterize programmes and courses, directed on the development of research skills of future teachers.*

*Key words: research skills, prognostic skills, analytical and synthetic skills, creative skills, research work.*

Однією з умов розвитку творчого, висококваліфікованого спеціаліста в системі вищої освіти є формування і розвиток навчальних навичок

та умінь, зокрема науково-дослідницьких, завдяки яким людина здатна ефективно і своєчасно аналізувати та розв'язувати ту чи іншу проблему.

В.І.Андрєєв зазначає: "Дослідницькі вміння – це уміння застосувати прийом відповідного методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми, у процесі виконання учбово-дослідницького завдання" [1, с. 15].

Н.Г.Недодатко стверджує: "Дослідницьке уміння – це складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке знаходиться в основі готовності особистості до пізнавального пошуку і виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів" [2, с. 44].

У структурі дослідницьких умінь виділяють: інформаційні вміння (уміння здійснювати інформаційний пошук; уміння працювати з першоджерелами; уміння працювати з технічними джерелами інформації); аналітико-синтетичні уміння (уміння аналізувати, синтезувати інформацію; уміння виділяти головне, суттєве; уміння описувати явища (процеси); уміння систематизувати і класифікувати інформацію); креативні вміння (уміння генерувати ідеї; висувати гіпотезу дослідження; здатність до фантазії, уяви; уміння переносити знання, уміння у нові проблемні ситуації, уміння виділяти протиріччя; здатність до подолання інерції мислення); прогностичні вміння (уміння передбачати наслідки; здатність до екстраполяції)).

Тож до системи науково-дослідницьких умінь увійдуть пізнавально-пошукові, навчально-логічні та самоорганізаційні уміння, які включатимуть: уміння здійснювати інформаційний пошук (відбір матеріалу з проблеми); уміння працювати з технічними джерелами інформації; уміння систематизувати й класифікувати інформацію; уміння робити спостереження; уміння описувати явища, що вивчаються; уміння виділяти головне, суттєве; уміння аналізувати, синтезувати інформацію; уміння порівнювати, виділяти протиріччя; уміння робити висновки й установлювати причинно-наслідкові зв'язки; постановки проблеми й висунення гіпотези, її вирішення; уміння оформляти результати дослідження (у вигляді графіків, таблиць); уміння переносити знання у нові проблемні ситуації; уміння планувати роботу; уміння раціонально використовувати час і засоби діяльності; самооцінка; самоперевірка отриманих результатів.

Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виявити, що дослідницька діяльність студентів характеризується творчою спрямованістю змісту розумових операцій, які відбуваються більш успішно, коли студенти навчаються передбачувати результат, формулювати цілі й гіпотези, шукати самостійні шляхи розв'язання поставленої мети й обґрунтовувати правильність рішення. Оскільки творчій діяльності притаманні ознаки новизни, новоутворення, прогресивності, вирішення протиріччя, проблеми, то в професійній підготовці майбутнього спеціаліста важливого значення набуває його підготовка до проведення дослідження, розвиток здатності до систематичного аналізу фактів, умінь передбачати результати своєї професійної діяльності, узагальнювати попередній досвід. Важливими вважаються способи діяльності, спрямовані на оволодіння прийомами наукових методів пізнання, та рівні пізнавальної самостійності студентів.

Формуванню дослідницьких умінь сприяє раціональна організація науково-дослідної роботи студентів (НДРС). Дослідники виділяють такі види й форми науково-дослідної роботи майбутніх учителів: НДРС у навчальному процесі (спецкурси; навчально-методичні курси; курсові роботи; дипломні роботи); НДРС у період проходження педагогічної практики; НДРС у позааудиторній роботі; університетські щорічні наукові студентські конференції; зустрічі, дискусії з ученими, педагогами-новаторами; наукові статті. У всіх зазначених видах самостійна дослідницька робота є обов'язковим компонентом будь-якого виду науково-дослідної роботи студентів.

Із метою визначення умов формування дослідницьких умінь в американських університетах нами було проаналізовано програми, які спрямовані на вирішення означеної проблеми. В результаті проведеного аналізу ми визначили що програми, проекти, заходи можуть бути підпорядковані навчання студентів окремих елементів науково-дослідної роботи, тренуванню науково-дослідних умінь та навичок, формуванню у майбутніх спеціалістів розуміння групової роботи та колективної відповідальності за результат. Відмічаємо також наявність таких програм, які реалізуються на офіційних курсах в університетах, і таких, що виконуються у позааудиторний час, в умовах співпраці з підприємствами, компаніями, навчальними закладами, офіційними установами, організаціями і спрямовані на пошук шляхів покращання явищ дійсності.

Такий підхід, на наш погляд, дозволяє поєднати теорію і практику, зробити процес навчання вмотивованим, наближеним до реальних потреб як викладачів та студентів, так і оточуючого середовища.

Наведемо приклади таких програм американських університетів.

Програма "THE UPSKILLS", розроблена в університеті штату Техас, є набором короткострокових курсів і семінарів, спеціально призначених для підтримки студентів під час навчання. Курси та семінари охоплюють різні теми з філософії, психолого-педагогічних дисциплін, інформаційних технологій. Вони розраховані на формування комунікативних, презентаційних, академічних, науково-дослідницьких умінь, а також на розвиток критичного мислення. Завдяки цим курсам студенти оволодівають професійними навичками через ряд досліджень, які вони проводять у державному секторі, що збільшує їх шанси на працевлаштування [8].

В університеті Техасу також діє програма "WRITING CENTER", яка спрямована на надання допомоги студентам, що наближаються до кінця своїх досліджень. Їм дають змогу повідомити свої ідеї в аудиторії за межами свого навчального закладу. Результат дослідницької роботи можна подати у формі статті, надрукованої у журналі, або у формі книги. Можливий варіант, коли студенти організують виставки і навіть презентують документальний фільм. Програма розрахована на 6 місяців. Вона передбачає роботу в майстернях, де відбувається підготовка результатів до оприлюднення. Кожен студент отримує індивідуальну допомогу, яка може мати форму наставництва, редакторської допомоги і навіть матеріальну допомогу для опублікування своїх робіт.

Ще однією творчою роботою студентів цього університету є випуск журналу ORANGE. Як зазначає головний редактор, цей журнал створений студентами для студентів. Метою його створення було надати змогу студентам на практиці застосувати свої вміння та навички, які вони отримують на заняттях. Журнал друкується двічі на рік. Редакторами журналу вітаються ідеї та матеріали, які надходять від студентів інших факультетів.

Навчальна програма "SPEAK UP!" розроблена для того, щоб навчити студентів разом шукати шляхи вирішення проблем, з якими стикається суспільство. Групи студентів працюють як одна команда за таким планом:

1. Встановити проблему.
2. Знайти інноваційні вирішення проблеми.

### 3. Представити свій "винахід".

Студенти презентують свої вирішення на щорічному фестивалі, який проводиться навесні на території кампусу [8].

У Гарвардському університеті цікавим, на наш погляд, є проект "THE STRATEGIC DATA PROJECT" (SDP). Він був створений за ініціатииви Центру досліджень політики в галузі освіти в Гарвардському університеті і фінансується завдяки гранту Фонду Біла і Мелінди Гейтс. Цей проект тісно співпрацює з установами освіти (наприклад, з районними мережами шкіл, а також державними навчальними закладами). Робота проекту спрямована на те, щоб підвищити рівень обізнаності студентів та викладачів з питань, які безпосередньо впливають на успішність учнів. Проект досягає цієї мети завдяки партнерству з державними установами шляхом залучення студентів та викладачів вишу до глибокого аналізу шкільних освітніх програм. Вони отримують доступ до організаційних процесів, які відбуваються в межах освітніх установ, і піддають їх ретельному аналізу. Цей проект має два основні напрямки: по-перше, це робота в межах установ щодо поліпшення структури існуючих освітніх програм та впровадження нових програм, розроблених викладачами та студентами; по-друге, учасники проекту отримують дозвіл на керівництво програмами, які вони самі розробили. "THE STRATEGIC DATA PROJECT" є дворічною програмою. Після закінчення цієї програми організатори проекту сподіваються, що її учасники залишаться працювати у сфері освіти і будуть продовжувати аналогічні дослідження в межах проекту [6].

У Гарвардській вищій педагогічній школі в 1967 р. філософом Нельсоном Гудменом для підвищення якості навчання мистецтва був також заснований проект "ZERO". Н.Гудмен уважав, що навчання мистецтва слід розглядати як серйозну пізнавальну діяльність. Проект спрямований на підвищення рівня розуміння суті дисциплін, які вивчаються; сприяє розвитку критичного і творчого мислення. Місією проекту "ZERO" є орієнтація на підвищення якості навчання, мислення і творчості в мистецтві, а також у гуманітарних та природничих дисциплінах. Учень знаходиться в центрі навчального процесу, при цьому поважаються різні способи, за допомогою яких він навчається на різних етапах життя, а також відмінності в тому, як учень сприймає світ і висловлює свої ідеї .

Учасники проекту "ASSESSING HISTORICAL UNDERSTANDING", який співпрацює з проектом "ZERO" та "FACING



HISTORY AND OURSELVES", займаються дослідженням першоджерел для глибокого розуміння історії. Вони проводять пошукову роботу, досліджують матеріали, яким раніше не приділялося достатньої уваги дослідниками. Результати своїх досліджень вони представляють на різноманітних конференціях перед викладачами та студентами [6].

"ATLAS" – проект, присвячений розробці програм з викорінення застарілих шкіл у XXI столітті. Студенти досліджують основні питання з реформування шкільної освіти і обговорюють свої дослідження та ідеї з упровадження нових програм навчання на семінарських заняттях у присутності викладачів.

Програма "MAKING LEARNING VISIBLE" – ще один проект Гарвардського університету, який складається з трьох етапів. На першому етапі розглядають такі питання, як оформлення та оцінювання індивідуального та групового навчання. Завдання другого етапу – вивчити програми індивідуального та групового навчання в американській початковій і середній школах. На третьому етапі студенти розширюють свої дослідження за допомогою щомісячних семінарів з американськими викладачами початкових та середніх шкіл. На цих семінарах учителі діляться своїм досвідом, а студенти мають змогу виступити з результатами своїх спостережень та запропонувати власні розроблені програми індивідуального та групового навчання. На основі дослідженого матеріалу учасники проекту спільно з педагогами публікують нові матеріали, які потім застосовують на практиці у школах .

Програма "CATALIST" – проект, учасники якого займаються дослідженням впливу комп'ютерних технологій на якість навчання. Студенти проводять дослідну роботу, як найкраще використовувати комп'ютерні технології в навчанні, після чого представляють свої результати на конференції, де звітують перед викладачами та студентами.

Проект "SEED" є спільним проектом університету з підприємствами Американського хімічного товариства. Майбутні вчителі біології мають можливість проводити незалежні дослідження в галузі хімії. Студенти працюють повний робочий день під керівництвом професорсько-викладацького складу, щоб розробити і завершити проект протягом 8 тижнів. Досвід роботи дозволяє студентам спробувати свої вміння в галузі хімії як навчальної дисципліни, так і потенційної кар'єри. Студенти отримують невелику матеріальну допомогу від підприємств Американського хімічного товариства для своєї дослідницької роботи.

"PARENT PARTNERS" – проект, спрямований на створення веб-сайту для батьків учнів американських шкіл. Мета проекту – допомогти батькам зрозуміти та підтримати своїх дітей у процесі їх розвитку від народження до 14 років. Студенти досліджують психологічні особливості дітей цього віку, проблеми, які найчастіше виникають між поколіннями, щоб потім сформулювати поради батькам у вихованні своїх дітей.

"PRACTICAL INTELLIGENCE SCHOOL" – дослідницький проект, який займається вирішенням такого питання: "Що потрібно знати студентам, щоб бути успішним учителем у школі?" Студенти відвідують семінарські заняття, на яких викладачі діляться своїм досвідом. Учасники потрапляють в умовні проблемні ситуації і шукають шляхи їх вирішення [5].

Програма "MASTERS OF EDUCATION READING" (університет Вашингтона) призначена для підготовки викладачів, які б досконало володіли навичками читання. Програма заснована на вірі в те, що у швидкоплинному суспільстві поширення грамотності є ключем до успіху в особистому та професійному житті. Спеціалізовані фахівці працюють зі студентами в малих групах, де розповідають їм про технологію читання, а потім застосовують ці технології на практиці. Після цього студенти також мають змогу застосувати свої знання та навички, працюючи зі студентами, які навчаються на першому курсі. В першу чергу вони визначають причини проблем у читанні, далі відбувається підбір технологій для покращання навичок читання і вже переходять безпосередньо до практичної частини, в якій студенти вправляються в читанні спеціально підібраних текстів [9].

Дослідницькою діяльністю займаються і студенти університету Мічиган, який також приділяє велику увагу проектним роботам. Наприклад, учасники проекту "VIRTUAL EXHIBIT" мали за мету створити відео про досягнення корінних американців у математиці. Працюючи над проектом, студенти досліджували матеріали архіву університетської бібліотеки, проводили інтерв'ю. Весь час їм допомагали студенти факультету, викладачі, а також випускники університету.

Ще однією цікавою дослідною роботою займаються студенти факультету прикладної лінгвістики. Вони працюють над проектом "LINGUISTIK VARIATION CLUBBED INTO GERMAN". Завданням проекту є дослідити та порівняти американські фільми, дубльовані німецькою мовою, та визначити їх мовні ознаки. Учасники проекту ана-

лізують такі фільми: "Восьма миля", "Дякую за все, Джулія Ньюмеєр", "Лихоманка джунглів". Студенти переглядають фільми в оригіналі та дубльовані варіанти і визначають мовні особливості перекладу. Учасниками проекту стають студенти, які достатньо володіють німецькою мовою [7].

Проаналізувавши всі програми, можемо зробити висновок, що вони надають студентам унікальну можливість для:

<sup>35</sup><sub>17</sub> проведення фундаментальних і прикладних досліджень в університеті;

<sup>35</sup><sub>17</sub> розвитку та формування навичок вирішення проблем;

<sup>35</sup><sub>17</sub> налагодження міцних стосунків як із викладачами, так і з іншими представниками професійного середовища;

<sup>35</sup><sub>17</sub> співпраці з підрозділами університету (редакції журналів, центри, лабораторії);

<sup>35</sup><sub>17</sub> залучення до вирішення актуальних проблем оточуючого середовища.

Тож усі ці програми ми сміливо можемо назвати інноваційними підходами до професійної підготовки майбутніх учителів, які збагачують теорію та розвивають практику.

## Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.

2. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : [учебное пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический проект, 2004. – 184 с.

3. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 179 с.

4. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: Визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – К. : Педагогічна думка, 1998. – 255 с.

5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.gse.harvard.edu/academics/masters/epm/curriculum/index.ph>

6. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/>

7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.umrich.edu/>

8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

<http://www.utsystem.edu/>

9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://www.washington.edu/>

УДК 378:316.46

## ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ: ДОСВІД США

Колесник А.С.

*У статті розглядається використання портфоліо в американській системі освіти, застосування даного методу як викладачам, так і студентами. Автор статті формулює рекомендації щодо застосування американського досвіду використання портфоліо для професійного розвитку викладача в системі освіти України.*

Ключові слова: портфоліо, оцінювання, компетенція, професійний розвиток.

*В статье рассматривается использование портфолио в американской системе образования, применение данного метода как преподавателями, так и студентами. Автор статьи формулирует рекомендации, касающиеся американского опыта использования портфолио, для профессионального развития преподавателя в системе образования Украины.*

Ключевые слова: портфолио, оценивание, компетенция, профессиональное развитие.

*The article deals with the usage of portfolio in the American system of education and the employment of this method by a teacher as well as a student. The author of the article formulates some recommendations as for implementation of the American experience for a teacher's professional development into the Ukrainian system of education .*

Key words: portfolio, assessment, competence, professional development.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** В умовах динамічно мінливого світу, коли необхідно вміло обирати варіанти самореалізації і самоствердження при взаємодії з різними спільнотами, культурами, професійними осередками, важливо навчити людину постійно самостійно оновлювати ті знання та навички, які забезпечують її успішну навчальну, пізнавальну та професійну діяльність.

Отже, основними компетенціями, якими повинен опанувати як сучасний студент, так і викладач, стають ті, що передбачають сукупність умінь, що забезпечують виокремлення і успішне вирішення проблем, розуміння сутності конкретних навчальних та професійних ситуацій і варіантів їх можливого розв'язання, вибір методів для їх вирішення, прояв творчості та ініціативи в реалізації поставленої цілі. Серед інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на особистісно орієнтоване навчання і формування таких компетенцій, важлива роль належить портфоліо.

**Мета та завдання дослідження.** Метою нашого дослідження є визначення шляхів застосування методу портфоліо у професійному розвитку вчителів у системі освіти США. Завдання дослідження – проаналізувати теоретичні роботи американських дослідників з проблем використання портфоліо; визначити умови застосування портфоліо у професійному розвитку вчителів; сформулювати рекомендації щодо його впровадження в систему професійної освіти України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ідею портфоліо пов'язують з новим розумінням суті навчального процесу, з новими цілями освіти, які відображають трансформацію інформаційної функції викладача у його наставницьку, менеджерську функцію, що пов'язують з розвитком інформаційних технологій, швидким старінням інформації, неможливістю навчити й необхідністю створити умови для самостійного навчання. З цієї позиції найголовнішим є не портфоліо як таке, а так званий "портфоліо-процес" – сукупність тих процесів (планування, організація, аналіз результатів навчання та учіння), що вибудовуються у зв'язку з підготовкою портфоліо. Саме ж портфоліо є побічним продуктом цього процесу. Таким чином, ідея портфоліо прямо пов'язана з процесами модернізації сучасної освіти.

Теоретичними роботами щодо впровадження портфоліо в освіту США стали праці Р.Андерсона та Л.Демюлле [6], Б.Барнетт [7], Д.Литл та Р.Перклова [8], Р.Фарр, Б.Тон [9] та інших. Практичний досвід упровадження портфоліо у професійну освіту в університетах США представлено у дисертаційному дослідженні Л.Хассалл (США). Серед українських та російських публікацій присвячених даній темі, ми виділяємо роботи В.Булгакова [1], В.К.Загвоздкина [2], І.Р.Калмикової [3], О.Д.Карп'юк [4], Т.Г.Новікової, М.А.Пінської, Е.Е.Федотової [5] та інших.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Відомо, що як саме слово "портфоліо", так і основна ідея збору робіт не є винаходом ХХ

століття. Поняття "портфоліо" прийшло із Західної Європи у XV–XVI ст. В епоху Відродження архітектори представляли замовникам готові роботи й нариси своїх будівельних проєктів в особливій папці, яку й називали "портфоліо". Документи, представлені в цій папці, дозволяли скласти враження про професійні якості претендента.

В освіті під "портфоліо" в широкому сенсі слова розуміють спосіб фіксації, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень учня (студента) в певний період його навчання. Портфоліо відноситься до розряду "автентичних" (тобто істинних, найбільш наближених до реального оцінювання) індивідуалізованих оцінок, орієнтованих не тільки на процес оцінювання, але й на самооцінювання.

Таким чином, портфоліо – це робоча файлова папка (паперова чи електронна), що містить різноманітну інформацію, яка документує набутий досвід та досягнення учнів (студентів). У роботі над портфоліо дуже важливою (багато авторів вважають це найважливішим) є взаємодія між учителем і учнем, у процесі якої визначаються цілі роботи та спільно виробляються критерії оцінки.

За всієї різноманітності моделей портфоліо різниці освітніх та професійних сфер, у яких вони функціонують, конкретних цілей і вимог, на які орієнтовані ті чи інші види портфоліо, постійно виникають спроби побудувати його певну типологію. Найбільш традиційною можна вважати типологізацію портфоліо за характером і структурою представлених у ньому матеріалів. У такому разі виділяють наступні типи портфоліо.

*"Портфоліо документів"* – портфель сертифікованих (документованих) індивідуальних освітніх досягнень (похвальні грамоти за навчання, досягнення у спорті, музиці). Підсумкова бальна оцінка робить портфоліо цього типу дієвим механізмом визначення освітнього рейтингу студента, оскільки може стати значимою складовою цього рейтингу, проте портфоліо цього типу дає уявлення про результати, але не описує процес індивідуального розвитку студента, різноманітність його творчої активності, учбового стилю, інтересів.

*"Портфоліо робіт"* – це зібрання різних творчих, проєктних, дослідницьких робіт студента, а також опис основних форм і напрямів його учбової та творчої активності: участь у наукових конференціях, конкурсах, проходження елективних курсів, різноманітних практик. Портфоліо оформлюється у вигляді творчої книжки студента з додатком його робіт, представлених у вигляді текстів, електронних версій,

фотографій, відеозаписів. Портфоліо цього типу дає широке уявлення про динаміку учбової і творчої активності студента, спрямованість його інтересів, хоча якісна оцінка портфоліо доповнює результати підсумкової атестації, але не може увійти до освітнього рейтингу студента як сумарна складова.

*"Портфоліо відгуків"* – включає характеристики ставлення студента (учня) до різних видів діяльності, представлені викладачами, кураторами та наставниками, можливо, одногрупниками, а також письмовий аналіз самого студента своєї конкретної діяльності і її результатів. Ця форма портфоліо дає можливість включити механізми самооцінки студента, що підвищує міру усвідомленості процесів, пов'язаних із навчанням і вибором профільного напрямку, проте спостерігається складність формалізації та обліку зібраної інформації.

*"Портфоліо процесу"* – відображає всі фази та етапи навчання. Дозволяє показати весь процес навчання в цілому, те, як учень (студент) інтегрує спеціальні знання та навички і досягає прогресу, опановуючи певними вміннями як на початковому, так і на високому рівнях. Крім того, це портфоліо демонструє процес рефлексії учнями (студентами) власного навчального досвіду і включає щоденники самоспостереження та різні форми самозвітів і самооцінки.

*"Показове портфоліо"* – дозволяє найкраще оцінити досягнення учня (студента) з основних предметів освітньої програми. Може включати тільки найкращі роботи, відібрані в ході спільного обговорення учня (студента) з викладачем. Обов'язковою вимогою є повне та всебічне представлення роботи. Як правило, в це портфоліо входять різноманітні аудіо- та відеозаписи, фотографії, електронні версії робіт. Представлені матеріали можуть супроводжуватися письмовими коментарями учня (студента), які обґрунтовують вибір поданих ним робіт.

*"Портфоліо працевлаштування"* – у бізнесу зростає інтерес до студентських портфоліо, які допомагають потенційним роботодавцям оцінити готовність майбутніх працівників до практичної діяльності та професійної кар'єри. Студенти створюють портфоліо, що демонструють їх робочі якості та готовність до виходу на ринок праці.

*"Портфоліо для вступу до вишу"* – коледжі та університети використовують показове портфоліо як підставу для прийому абітурієнтів. Пред'явлені портфоліо дозволяють приймальній комісії краще оцінити реальні можливості майбутніх студентів домогтися успіхів під час навчання в цьому навчальному закладі [5].

Наведена класифікація дозволяє зробити висновок про те, наскільки широко технологія портфоліо впроваджена в освітню практику. Вона знайшла собі місце на різних етапах і ступенях навчання, глибоко інтегрувалася в навчальний процес і, що надзвичайно важливо, стала сполучною ланкою як між різними етапами освіти, так і між освітньою сферою і світом праці.

Американські вчені визнають, що якість освіти в США складається із кількох складових, важливе місце серед яких посідає якість підготовки педагогічних кадрів. Л.Дарлінг-Хаммонд (Linda Darling-Hammond) та Р.Фергюсон (Ronald Ferguson) довели, що існує пряма залежність між рівнем знань студентів і рівнем кваліфікації викладачів. При цьому рівень освіченості та професійної підготовки викладача розглядається як вирішальний чинник, що підтверджено науковими дослідженнями, проведеними Департаментом освіти США.

Для визначення рівня професійної підготовки викладача використовуються як традиційна, так і новітня стратегії оцінювання, розроблені Національною комісією професійних стандартів освіти США (The National Board for Professional Teaching Standards). Портфоліо викладача є важливим елементом обох стратегій.

Наш аналіз американської практики застосування портфоліо як засобу професійного розвитку вчителів дозволяє визначити його компоненти, а саме:

1. Загальні відомості про викладача.
2. Результати педагогічної діяльності (динаміка учбових досягнень за рік).
3. Науково-методична діяльність (використання сучасних освітніх технологій у навчальній та виховній роботі, участь у конференціях, семінарах, різноманітних конкурсах).
4. Узагальнення досвіду (організація та проведення семінарів, розробка авторських програм, науково-методичних матеріалів).
5. Позаурочна діяльність із предмету (список творчих робіт, рефератів, навчально-дослідних робіт).
6. Робота класного керівника (аналіз успішності і якості знань учнів класу).
7. Навчально-матеріальне забезпечення професійної діяльності (інформація про регулярне використання технічних засобів навчання).

Усі матеріали, які увійшли до портфоліо, повинні знайти відображення у введєнні (пояснювальній записці). Тут пояснюється, які матері-



али включені до портфоліо, і обґрунтовується, чому саме вони є свідченням професіоналізму. При цьому важливо, щоб обґрунтування вибудовувалося щодо вимог до заявленої педагогом кваліфікаційної категорії. Поміщення в портфоліо необґрунтованих педагогом матеріалів знижує цінність свідчень професіоналізму [14].

Оскільки зміст і організація портфоліо у різних викладачів різні, досвід свідчить про те, що проблема може бути вирішена за допомогою включення підмандатних елементів поряд із виборчими.

Такі підмандатні елементи можуть включати в себе, наприклад, рефлексивні відгуки про процес навчання, який очолює той чи інший учитель, короткі звіти про рейтинги успішності учнів, представницькі програми курсу та оцінку внеску кожного члена викладацького складу в розвиток навчального закладу. Всі додаткові елементи, що входять до портфоліо, можуть бути вибрані окремими викладачами за власним розсудом.

Особливе місце серед різновидів портфоліо посідає "електронне портфоліо". У широкому сенсі це цілеспрямовані колекції матеріалів, які зберігають архіви мультимедійної інформації для представлення доказів своєї навчальної діяльності для різних аудиторій. Такі колекції обов'язково супроводжуються поясненнями вибору та викладу змісту портфоліо. До того ж електронне портфоліо використовує цифрові технології і дозволяє власникові зберігати, збирати і впорядковувати контексти портфоліо в багатьох типах засобів масової інформації (тексті, аудіо, відео, графіці). Визначене і як процес, і як продукт, електронне портфоліо пов'язане з онлайн сховищем мультимедійних записів, що належать і управляються тими, хто навчається. Саме вони приймають рішення про зміст портфоліо, структуру, цілі і доступ.

Електронне портфоліо забезпечує як електронний простір для зберігання та управління інформацією, щоб продемонструвати досягнення і зростання з часом, так і інтелектуальний простір для тих, хто навчається, що передбачає залучення в метапізнання і співпрацю. Багатоцільовий характер електронного портфоліо пройнятий значеннями освітніх систем, у яких практикуються ці технології. Таким чином, електронні портфоліо можуть бути використані для різних цілей.

Уперше ідея викладацького портфоліо (оригінальна назва "досьє викладача") з'явилася в 70-і рр. XX ст. у Канаді і була результатом спільних зусиль членів Канадської асоціації університетських викладачів (The Canadian Association of the University Teachers). Поява портфоліо була зумовлена стурбованістю через перебільшене посилення на студентські рейтинги при оцінюванні якості роботи викладача. Вима-

гався інший, ширший підхід до оцінювання, який використовував би різноманітні джерела.

Портфоліо вчителя – індивідуальна папка, в якій зафіксовані його особисті професійні досягнення в освітній діяльності, результати навчання, виховання і розвитку його учнів, внесок педагога у розвиток системи освіти.

Основна мета портфоліо – проаналізувати і представити значущі професійні результати, забезпечити моніторинг професійного зростання вчителя.

Студент, як і викладач, може і повинен мати власне порт- фоліо, під яким розуміють архів навчальних, творчих, громадських справ за час навчання в навчальному закладі, який характеризується цілеспрямованою, систематичною і безперервною оцінкою і самооцінкою навчальних та виробничих результатів. За своєю суттю портфоліо є самопрезентацією студента – набором матеріалів, що підтверджують досягнутий ним рівень розвитку навичок і власну конкурентоспроможність на ринку праці. Характерна особливість портфоліо – добровільність його формування та наповнення. Студент вирішує самостійно, які власні досягнення і в якому вигляді доцільно представити, щоб найкраще показати накопичений досвід і "підвищити" свій рейтинг в очах оточуючих: однокурсників, викладачів, потенційних роботодавців та ін.

Основне завдання створення портфоліо – з перших днів вступу до навчального закладу усвідомити те, що ти сам відповідаєш за своє майбутнє, за свою кар'єру. Всі твої досягнення будуть фіксуватися в портфоліо. Все це буде стимулювати студента до розвитку своїх творчих можливостей, досягнення високих результатів у навчальному процесі, участі у громадському житті навчального закладу. Робота над власним портфоліо формує у студента здатність до самооцінки і мотивує його на здобуття максимальних результатів у навчанні, професійній та громадській діяльності, дозволяє вибудовувати і планувати власну траєкторію кар'єрного зростання.

Щодо ВНЗ України, то на сьогоднішній день (за винятком небагатьох вишів) створення і використання портфоліо практично не практикується, лише тільки розглядається ймовірність його використання в межах підсумкової атестації випускників, презентації (захисту) їх професійного портфоліо. На відміну від традиційного підходу, за якого окремо оцінюються предметні, методичні та педагогічні знання студентів, професійні портфоліо дають можливість здійснити всебічну

інтеграційну оцінку рівня підготовки випускника – його ефективність як майбутнього педагога. Виходячи з цього, ми даємо такі рекомендації щодо впровадження портфоліо:

<sup>35</sup><sub>17</sub> використання портфоліо сприятиме як навчальній, так і професійній діяльності студентів;

<sup>35</sup><sub>17</sub> метод портфоліо допоможе молодим учителям найповніше розкрити свій потенціал;

<sup>35</sup><sub>17</sub> портфоліо українського вчителя дасть йому змогу наблизитися до європейських стандартів;

<sup>35</sup><sub>17</sub> упровадження портфоліо в українську систему освіти матиме позитивний вплив на самоорганізацію навчального процесу студента.

**Висновки.** Метод портфоліо нині широко застосовується в зарубіжній практиці, причому діапазон його застосування постійно розширюється. Загальною тенденцією стала поява нових форм портфоліо, заснованих на застосуванні сучасних інформаційних технологій ("електронне портфоліо") і орієнтованих на нові освітні цілі ("паспорт компетенцій і кваліфікацій"). Інше характерне явище, яке лежить у руслі Болонського процесу, – створення єдиних європейських зразків портфоліо, таких як прийнятий Радою Європи "Європейське мовне портфоліо". Найчастіше різні моделі портфоліо в зарубіжних країнах розробляються і апробуються в межах об'єднань пілотних навчальних закладів при координації професійних асоціацій та науково-дослідних колективів. Разом із тим фінансування на розробку таких технологій, як правило, виділяється з федерального бюджету, що свідчить про важливість даного напрямку для розвитку систем освіти.

## Література

1. Булгакова В. Європейське мовне портфоліо як один із основних інструментів упровадження компетентнісного підходу в іншомовне навчання / В. Булгакова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 3. – С. 31–34.

2. Загвоздкин В. К. Портфель индивидуальных учебных достижений – нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки / В. К. Загвоздкин // Школьные технологии. – 2004. – № 3. – С. 32–36.

3. Калмыкова И. Р. Портфолио как средство самоорганизации и саморазвития личности / И. Р. Калмыкова // Образование в современной школе. – 2002. – № 5. – С. 23–27.

4. Карп'юк О. Д. Українські перспективи Європейського мовного портфоліо / О. Д. Карп'юк // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 3. – С. 16–19.

5. Новикова Т. Г. Портфолио в зарубежной образовательной практике / Т. Г. Новикова, М. А. Пинская, Е. Е. Федотова // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 201–238.
6. Anderson, R. S., & DeMeulle, L. Portfolio use in twenty-four teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, (Winter). – 1998. – P. 23–31.
7. Barnett B. G. Portfolio use in educational leadership preparation programs: From theory to practice. *Innovative Higher Education*, 19. – 1995. – P. 197–206.
8. Little D., Perclova, R. *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe. – Strasbourg, 2003
9. Farr R., Tone B. *Portfolio. Performance Assessment*. – Fortworth, Philadelphia, San Diego, New York : Harcontr Brace College Publishers, 1994. – P. 11–37.
10. Huba M. E., Freed J. E. *Learner-Centered Assessment on College Campuses* – COPYRIGHT © 2000 by Allyn and Bacon. – 286 p.
11. Paulson, L. F., Paulson P. R., & Meyer C. What makes a portfolio a portfolio? // *Educational Leadership*. – 1991. – № 48 (5). – P. 60–63.
12. Seldin P. *The Teaching Portfolio*. Second Edition. Anker Publishing Company, Inc., Bolton, MA, 1997. – 268 p.
13. Shulman, L. *Teacher Portfolios: A Theoretical Activity*. With portfolio in Hand. New York, Teachers College Press, 1998. – P. 23–37.
14. Wade, R. C., & Yarbrough, D. B. Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education.// *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies* – 1996. – № 12 (1). – P. 63–79.

УДК 811.11

## GREEK BORROWINGS IN MAGAZINE DISCOURSE

**Matsyk J.**

*Crisis – from the Greek "crisis" –  
is one of many English words we owe to the ancient Athenians.  
Now their modern descendants are reminding us what it really means.  
Just when it seemed safe to start using the word "recovery",  
a Greek crisis threatened to choke off the global rebound  
(Newsweek 24/31.05.2010, 47).*

The number of Greek borrowings in English is overwhelming. It has been estimated that up to 12 percent of the English vocabulary is of Greek origin. Most of English speaking people are astonished on first hearing, that

such everyday words as *lion*, *rose*, *psyche* haven't always belonged to their language [Perkins, e-ref].

The principles of the study of Greek borrowings in Ukraine were formulated by O.B.Shakhrai [Шахрай 1962: 1], a lecturer of Nizhyn Higher School, whose thesis provided a wide source of theoretical and practical data. Afterwards the Greek borrowings were studied by D.M.Ayers [Ayers 1965: 12] and H.A.Hoffman [Hoffman 2007: 2]. Greek loans reveal new features in different types of discourse.

Magazine discourse defined as a subtype of media discourse supplies a wide array of opportunities which enhance a deeper understanding of relation between words and text.

Basing ourselves on *Newsweek* material and O.B.Shakhrai's thesis we classified the Greek borrowings found in magazine discourse into thematic, occurring in the articles on particular themes, e.g. *paralysis*, *hybrid*, and common, units used in the articles on all topics, e.g. *idea*, *decade*.

Common Greek loans used in magazine discourse lost their concrete meaning and perform a generalizing function at various textual levels bringing together different topics such as politics, economy, science and technology, health and medicine, art, religion, law, tourism, military sphere and ecology.

According to our observations the common Greek borrowings are divided into high-frequency, low-frequency and mixed group. High-frequency Greek loans are the items of general meaning occurring in the articles frequently and bringing together thematically heterogeneous contributions. Low-frequency loanwords occur rarely. Items from the mixed group include medical and literary terms which retain their specialized meaning and trigger non-typical associations.

Greek loans are used in all the textual blocks of magazine articles: *Headline*, *Subheading* and *Lead-in* forming *Summary*, *Body of the Text* which includes *Main Event/Episode*, *Consequences*, *Background (History, the Preceding Events, Context)*, *Verbal Reactions* (quotations) and *Comments*.

In this article we shall study only high-frequency items: *system*, *decade*, *idea* and *crisis*. These units occurred frequently, ranging from 20 to 50 times, in the 75 studied articles. They have a broad scale of application since they lost their specialized meaning and passed into the common literary vocabulary.

The noun *system* is the most frequent of them in the magazine discourse. It denotes a group of related parts that work together as a whole for a

particular purpose; an organized set of ideas, methods, or ways of working [LDCE 2003: 1685], i.e. it describes phenomena at different textual levels from the point of view of their complexity .

Due to its general meaning *system* occurred 52 times in the articles on all the topics except religion and ecology. In all the cases the word conveys the same idea of complexity of described phenomena, showing that everything in the world is a system of organized components.

In the articles about science and technology the item shows a multiplicity of technological innovations, e.g. *rooftop system, mass-deployed system, disk system*; complexity of computer functions, e.g. *screening system, management system*; involution of scientific experiments, e.g. *biofuel-generation system, perennial plant system, artificial living system*. In the following example from an article on science and technology the word implies the intricacy of the innovational light system: *Over the last two years, big corporations like FedEx, Johnson&Johnson and Lowe's Corp. have installed PowerLights system* (Newsweek 5.12.2005, 55). In the article on medicine the noun *system* reflects a complexity of the human body, e.g. *immune system, adaptive system, inflammatory system, innate system, human system*. It is exemplified by the following sentence: *As robotic surgery comes of age, scientists work to exploit the body's immune system* (Newsweek 19.12. 2005, 44).

Elaborate economical phenomena represented by this word are also complex, consisting of interconnected processes and operations, e.g. *distribution system, health-care system, debt system, drainage system, mass-transport system*. The item reveals the complexity of the economic sphere of employment, e.g. *The old lifetime employment system has been replaced by that painful staple of U.S.-style capitalism: layoffs* (Newsweek 10.10.2005, 46).

Political *systems* are described by the word contrasting *parliamentary system, democratic system, communist system, caste system, quota system*. The item reflects the type of political regime which is an intricate set of organized ideas, e.g. *Yet the West consistently underestimates the prospects for the gradual emergence of a democratic systems* (Newsweek 10.03.2008, 38).

The *system* in art shows a complex of applied methods, e.g. *Instead, they used some predetermined system – or sheer chance – to select their palettes* (Newsweek 10.03.2008, 56). Describing the law system the item keeps on representing phenomena, organized according to intricate clear-cut rules, e.g.

*Ordinary Chinese are now saying their legal system is medieval, unjust – and too eager to execute suspects* (Newsweek 10.10.2005, 47).

At the compositional level the noun *system* occurs in all the textual blocks except Headline because complexity is unlikely to attract the readers' attention. The occurrence of the word in the Subheading, the Lead-in, and the body of the text renders an air of intricacy to the described problems making the reader think over them. Multiplicity can be of different degrees and items that accompany the noun *system* reveal them in different parts of articles. In Subheadings an attribute denotes a more general degree of complexity than in other blocks, e.g. *As robotic surgery comes of age, scientists work to exploit the body's immune system* (Newsweek 19.12.2005, 44). In the Lead-in about the health-care system the word summarizes the main ideas of the article, e.g. *"Aw, you want a health-care system that covers everybody and costs half as much?* (Newsweek 4.06.2007, 13). In the block of Main Event the word reflects the complexity of the situation in Bangalore unfolding the message of the article, e.g. *But amazingly, little is being done to modernize Bangalore's dilapidated streets, drainage system and power grid* (Newsweek 5.12.2005, 32). Sometimes the word functions at the lower levels of thematic structure, mainly in the Comments to render less important information or the author's attitude and conclusions: *"He's felt free to abuse the campaign-finance system, and there's never been any repercussions"* (Newsweek 10.10.2005, 30).

The noun *decade* is the second word in frequency which denotes a period of 10 years [LDCE 2003: 405] and performs a temporal function, framing described events in time. The word was used 41 times in the analyzed articles on all the topics but for economy, medicine, law, ecology, science and technology. The item characterizes the length of periods in different activities. In politics it describes periods in the history of countries, parties, politicians, e.g. *for more than a decade he ruled; two decades of the unbridled prosperity; more than a decade since Clinton last sought office*. In the following example the item characterizes President Clinton's time in office as a dishonest and futile period for the U.S., e.g. *To many Republicans Clinton reign was a low, dishonest decade, in which the country looked inward and ignored Al Qaeda* (Newsweek 28.05.2007, 29).

In the articles on economy the item characterizes the length of economic processes referring to the future, e.g. *to save 2 million more in the coming decade; by the end of the decade China is likely to have; it may happen in the auto industry over the next decade*. The economic processes which have reference to the past are denoted by the following: *Biocon over the last*

*decade* has grown; computers cost a fraction of what they did a decade ago; its population and fame have boomed over the past decade. Examples of the use of this noun with reference to the future are more numerous. In the following sentence the word combines with the adjective *current* and denotes a period of ten years characterizing the economic situation, e.g. *For example, it's aggressive plan to avert future energy crises by raising energy efficiency about 4 percent per year, through the current decade, is actually producing gains of little more than 1 percent* (Newsweek 10.03.2008, 29).

In the articles about religion the item characterizes the activity of the clergy, e.g. *decades of praying the New Testament*. In the following example the noun denotes that theological studies of the Pope lasting for decades, e.g. *Reading the New Testament through a lens by decades of study, Ratzinger shows texts dulled by familiarity can regain their edge* (Newsweek 28.05.2007, 58).

In the article on tourism the item denotes processes occurring in the sphere a decade ago, e.g. *a decade ago Zimbabwe's wildlife-management program was*, and helps to compare profits raised during different temporal periods, e.g. *Hwange's tourist revenues meanwhile, have plunged from a high of \$18 million a decade ago to about \$2 million last year, according to conservationists* (Newsweek 5.12.2005, 28).

In the article on art the item represents the duration of work over a piece of art, e.g. *His son and literary executor, Christopher Tolkien, used only his father's words to tell the story which Tolkien began in 1918, and worked at on and off for decades* (Newsweek 28.05.2007, 60).

This word was used in all the textual blocks except Headline characterizing the length of events highlighted in the articles. In the Subheading *Japan's economy, plagued by a decade of ennui and false starts, is showing signs of real vitality* (Newsweek 10.10.2005, 44) this word emphasizes a long period of stagnation in Japan's economy. In the Lead-in it reveals the temporal background of the Main Event, e.g. *For decades, the joke there has been that no presidential wanna-be can win support in the fabled primary without meeting each voter one-on-one in his living room* (Newsweek 25.12.2006/1.01.2007, 38). In the block of History it also emphasizes time linked to the background of the situation, e.g. *For more than a decade he has ruled the city as his personal fiefdom* (Newsweek 19.12.2005, 30).

The noun *idea* is the third word in frequency defined as a plan or suggestion for a possible course of action, especially the one that you think of



suddenly; a general understanding of something, based on some knowledge about it [LDCE 2003: 803–804]. The Greek loan *idea* was used 34 times performing a clarifying function to denote the essence of certain ideas from all the spheres except religion, ecology and tourism.

In political articles the item renders different ideas expressed by politicians, e.g. *George Washington appalled by the idea of monarchy; Bush seemed to have no idea; recalls Tolstoy of Medvedev's ideas*. The item may also reflect general public ideas: "*variable geometry*" – *the idea that not every member state need participate; anticapitalism as a political idea; Western ideas about free markets and democracy*. This unit shows the quality of political decisions in the future: *Besides both candidates are proposing to renegotiate NAFTA, which is a terrible idea* (Newsweek 10.03.2008, 21).

In the articles on economy the item reveals the quality of economic ideas, their existence or absence in the economic culture of countries, e.g. *their big idea was worker ownership of factories; he welcomed the sharing of ideas; people in the U.S. had no idea that*. Furthermore, the word characterizes ideas from the sphere of economy, e.g. *But success brings imitation, and what was a clever idea soon became a business model* (Newsweek 4.06.2007, 68).

In scientific articles the lexeme reveals the quality and essence of proposals due to its combination with different adjectives, e.g. *a good idea of how Applied Minds works; dismay at the idea of tinkering with life*. It also singles out concrete ideas described in an article, e.g. *Not only did this idea of "parallel processing" become his doctoral thesis but, while still a grad student, he started a company based on it, called (what else?) Thinking Madness* (Newsweek 10.10.2005, 55).

Combined with possessive pronouns the item denotes an idea of belongingness to a certain person, e.g. *"I'm looking for my idea of an ideal grandmother", she never runs short on ideas for her art* (Newsweek 28.05.2007, 64). Combined with the definite article the lexeme makes the whole utterance sound definite, since it describes an idea familiar to the readers, e.g. *In Stone's version you found out that the actors who were in the show-within-the-show were actually actors in this show on Broadway that – you get the idea* (Newsweek 28.05.2007, 62).

This item performs a clarifying function showing the essence of ideas in the articles about law, e.g. *The idea is to reassert some control over the application of the death penalty, which is applied in wildly uneven ways by provinces that don't always follow national laws* (Newsweek 10.10.2005, 42) and medicine: *The idea was that if you bought enough lottery tickets, one would give you a billion-dollar drug* (Newsweek 7.11.2005, 58).

This unit functions in the Subheading to introduce the topic of the article at the same time characterizing the idea described in it, e.g. *Do you have a hot idea for a start-up?* (Newsweek 28.05.2007, 47). In the Lead-in the word characterizes certain proposals which involve the reader into the contents of the article, e.g. *But success brings imitation, and what was a clever idea soon became a business model* (Newsweek 11.05/18.05.2009, 68). This item may be found in the block of History, characterizing a general political situation, e.g. *So far, it is in Germany where anti-capitalism has gained the most momentum as a political idea* (Newsweek 10.03.2008, 47).

The noun *crisis* is the forthcoming word in frequency denoting a situation in which there are a lot of problems that must be dealt with quickly so that the situation does not get worse or more dangerous [LDCE 2003: 372]. This unit performs an emphatic function indicating problems existing in all the spheres except art, science and technology, law and tourism.

In the articles about economy this word indicates problems in the spheres of internal economy, finance and energy resources, e.g. *the crisis on gross mismanagement of the economy; after the 1997 financial crisis; since the 1970s energy crisis*. In the next example the item denotes that problems with energy resources slow down the general economic development, e.g. *Though the country has substantially reduced its reliance on oil since the 1970s energy crisis, high crude prices are a drag on growth* (Newsweek 10.10.2005, 46).

In political articles the noun indicates political crisis in different countries: *the crisis gripping Europe; Iraq's political crisis; Britain's hostage crisis with Iran*. In another example it shows the problems concerning political power within the government, e.g. *The immediate causes of China power crisis are straightforward* (Newsweek 10.03.2008, 29).

In the article on religion the function of the word is to indicate sexual perversions of the clergy which have transformed into religious crisis, e.g. *He's taken a hands-on approach to the appointment of Catholic bishops who turned sexual scandal into crisis in the United States* (Newsweek 7.11.2005, 47).

In the article about health-care the word hints that the situation within the described system is complicated because of the spread of influenza, e.g. *Each of these incidents is related to the unfolding influenza crisis* (Newsweek 11.05/18.05.2009, 18).

The item reflects one more type of crisis in the military sphere and connected with arms, e.g. *Nor in the model John F. Kennedy, who during the*

*Cuban missile crisis* reacted out to form an "Excom" of present and past national security officials, from both parties, to find some way from the abyss short of war (Newsweek 19.12.2005, 19). In the article on ecology the word also emphasizes a critical ecological situation in China, the result of the environmental catastrophe needs tackling, e.g. *Meanwhile back in Jilin, Vice Mayor Wang was set up to take the fall for the ham-handed local efforts to gloss over the crisis, say two Chinese sources close to officials involved* (Newsweek 19.12.2005, 37).

In the Headline the word draws the readers' attention to the described events and clarifies the source of crisis, e.g. *The real crisis for Europe* (Newsweek 10.10.2005, 43). In the block of Main Event its function is to describe the efficiency of a politician at a certain critical time, e.g. *Libby compared Vice President Cheney to Churchill – a born leader who was instantly aware in the moment of crisis, that destiny had called him to defend his country* (Newsweek 7.11.2005, 24).

Out of all the high-frequency words only *crisis* is used in Headlines because it characterizes the state of things in general. The other three words *system*, *decade* and *idea* mainly occur in the Subheadings and the body of the text because they represent separate aspects of the situation. The findings of our study ascertain that Greek loans are a productive means of organizing contemporary English magazine discourse.

### Literature

1. Шахрай О. Б. Греческий элемент в лексике английского языка : дисс. на соиск. ученой степени канд. филол. наук / Шахрай О. Б. – Нежин, 1962. – 597 с.
2. Ayers D. English words from Latin and Greek elements: 2<sup>nd</sup> Edition. – Arizona : University of Arizona Press, 1965. – 271 p.
3. Hoffman H. Everyday Greek. – New York : Wildside Press LLC, 2007. – 120 p.
4. LDCE: Longman Dictionary of Contemporary English. – Harlow: Longman, 2005. – 1980 p.
5. Perkins A. Borrowed words in English [Электронный ресурс]. – Режим доступа:  
<http://en.wikipedia.org/wiki>

Наукове видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ СТАТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ  
ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Відповідальний редактор*  
**ЧУВАКОВА Тетяна Григорівна**

Технічний редактор – Сливко В. П.  
Верстка, макетування – Приходько Н. О.  
Літературний редактор – Конівненко А. М., Приходько Н. О.  
Коректор – Конівненко А. М.  
Дизайн обкладинки – Косяк В. М.

---

Підписано до друку 15.11.10 р.  
Гарнітура Computer Modern.  
Замовлення №

Формат 60x84/16.  
Ум. друк. арк. 11,3

Папір офсетний.  
Тираж 105 прим.

---



Видавництво  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя.  
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єкта видавничої справи ДК №2137 від 29.03.05 р.  
(04631)7-19-72

E-mail: [vidavn\\_ndu@mail.ru](mailto:vidavn_ndu@mail.ru)