

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України  
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України  
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя  
Факультет іноземних мов  
Кафедра германської філології  
Кафедра англійської мови та методики викладання

## **МАТЕРІАЛИ**

**III Міжнародної науково-практичної конференції**

***ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ  
ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ  
ВИМОГ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ***

**20-21 травня 2011**

**Ніжин – 2011**

УДК 378.096  
ББК 81я43 + 83я43

М 34 Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції "Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу". – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. – 204 с.

*У збірнику представлені роботи учасників конференції "Пріоритетні напрями підготовки вчителя іноземної мови у контексті вимог Болонського процесу" проведеної в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя 20-21 травня 2011 р.*

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

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

**Редакційна колегія:**

**Тезікова С.В.** – декан факультету іноземних мов

**Потапенко С.І.** – завідувач кафедри германської філології

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

**Чувакова Т.Г.** – завідувач кафедри прикладної лінгвістики

**Палій О.А.** – доцент кафедри німецької мови

**Відповідальний секретар:**

**Лабузько В.В.** – старший лаборант кафедри германської філології

Матеріали подаються в авторській редакції

## СЕКЦІЯ 1

### **Зарубіжний досвід підготовки педагогічних кадрів**

#### **НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА В МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМАХ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ФІНЛЯНДІЇ**

***Базелюк Н.В.***

*Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ  
"Університет менеджменту освіти" НАПН України*

За результатами міжнародних порівняльних досліджень TIMSS та PISA фінські школярі постійно демонструють високий рівень навчальних досягнень, що безпосередньо вказує на високу якість шкільної та педагогічної освіти в цій країні. Важливим у цьому контексті є вивчення науково-дослідницької роботи студентів-майбутніх вчителів як важливого компонента їх професійної підготовки. Метою нашого дослідження є аналіз фінського досвіду та визначення особливостей й сутнісних характеристик науково-дослідницької роботи майбутніх вчителів-магістрантів в умовах європейської та світової інтеграції в освіті.

Як показало дослідження, фінська система педагогічної освіти накопичила значний досвід запровадження університетської магістерської підготовки вчителів. Історія поширення магістерських програм у цій країні нараховує понад сорока років, коли на хвилі нових вимог до освіти і підготовки фахівців на початку 70-х років ХХ ст. у Фінляндії пройшло кардинальне реформування вищої освіти, зокрема педагогічної. За оцінками вчених, тут відбулася "університизація" педагогічної освіти і, починаючи з цього часу, в цій країні напрацьовується інноваційний досвід щодо науково-дослідницької роботи студентів-майбутніх вчителів.

Значний вплив на розбудову магістерських програм у Фінляндії почали здійснювати ідеї action-research, або дослідження дією, які сприяли процесам переосмислення змісту педагогічної діяльності, орієнтуючи його на неперервне оновлення всього діяльнісного арсеналу і вмінь вчителя. Базовий концепт передбачав, що змістова (знанняєва) основа навчальної програми є динамічною, студенти – майбутні вчителі мають бути активними генераторами знань.

Фінські вчені, розвиваючи ці положення, запропонували поєднувати в процесі професійної підготовки всі навчальні предмети з дослідженням з метою розвитку у майбутніх вчителів критичного мислення і їх підготовки до: використання у практичній роботі методів дослідження; прийняття обґрунтованих рішень на основі отриманих результатів; оновлення змісту своєї діяльності тощо.

Зокрема, дослідниками (R. Byman, R. Jyrhämä, P. Kansanen, L. Krokfors, H. Kynäslahti, K. Maaranen, K. Stenberg, A. Toom) були обґрунтовані сутнісні

особливості науково-дослідницької роботи майбутніх педагогів у Фінляндії, які можна звести до таких положень:

- навчальні програми мають бути структуровані на базі системного аналізу складових освіти;
- викладання базується на дослідженні;
- навчальна діяльність організовується таким чином, що студенти мають можливість попрактикуватися у аргументації, прийнятті рішень, та їх обґрунтуванні в процесі дослідження і вирішенні педагогічних завдань;
- студенти-майбутні вчителі оволодівають методологією наукового дослідження.

У ході вивчення організаційно-змістових засад підготовки майбутніх педагогів було виявлено, що характерною особливістю магістерських робіт в університетах Фінляндії є прикладний характер їх тематики і поєднання експериментальної апробації дослідження з педагогічною практикою.

На нашу думку, ці та інші елементи позитивного фінського досвіду з питання науково-дослідницької роботи майбутніх педагогів стануть у нагоді при створенні в Україні потужних магістратур другого циклу або інтегрованих з дослідницькими центрами, про що зазначено серед шляхів розв'язання проблем освіти у Білій книзі національної освіти України.

## ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ШВЕЦІЇ

**Бугасова Н.В.**

*Відділ порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної  
освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ)*

Швеція є однією з провідних країн світу у галузі інформаційних технологій. Значні ресурси інвестуються шведським урядом в інтегрування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіту за такими напрямками:

- підвищення рівня інформаційно-комунікаційної компетентності у професійній діяльності вчителя та підключення шкіл до Інтернет мережі;
- освітня програма для дорослих "Основи комп'ютерного навчання" та інші довготривалі освітні програми у галузі інформаційних технологій;
- університети та університетські коледжі пов'язані між собою у єдину комп'ютерну мережу SUNET.

Розглянемо більш докладніше впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у професійну підготовку вчителів у Швеції. Шведська система освіти характеризується високою децентралізацією, тому вищі навчальні

заклади, що готують вчителів, розробляють курси навчання і несуть відповідальність за присвоєння ступеня вчителя відповідно до державних стандартів. Щоб стати вчителем, необхідно виконати довгострокову програму підготовки вчителя (long teacher training program). Програма гнучка за змістом, проте три семестри обов'язкові для всіх студентів, це так звана коротка програма підготовки вчителів (short teacher training program). У розробленій на державному рівні Системі Кваліфікації зазначається, що "для одержання ступеня вчителя, студенти мають продемонструвати здатність використовувати інформаційні технології у навчальному процесі та педагогічному розвитку і розуміти роль засобів масової інформації у цій галузі" [1, с. 14], тому значна увага при підготовці вчителя приділяється формуванню компетентності щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій, що включає базову інформаційно-комунікаційну компетентність та інтегровану педагогічну компетентність.

Базова ІК компетентність визначається як поєднання комп'ютерної грамотності, умінь використовувати і працювати з ІКТ, знань щодо соціальних, моральних і юридичних питань використання ІКТ, навичок комунікації через засоби ІКТ.

Інтегрована педагогічна компетентність розглядається як здатність застосовувати ІКТ у навчальному та виховному процесі, розвивати комп'ютерну грамотність учнів. Вона включає:

- уміння демонструвати ІК компетентність (презентація навчальних матеріалів, підготовлених іншими авторами або студентами), використовувати навчальне програмне забезпечення;

- використання Інтернету на заняттях;

- створення інформаційно-комунікаційного середовища на заняттях;

- застосування ІКТ на заняттях з використанням активних методів навчання (особистісно-орієнтоване навчання), що розвивають творче мислення учнів;

- застосування ІКТ під час оцінювання досягнень учнів [1, с. 29].

Існують такі шляхи формування інформаційно-комунікаційної компетентності у шведських вищих навчальних закладах:

- використання ІКТ під час навчання, створення інформаційно-комунікативного середовища у ВНЗ; дистанційна освіта студентів;

- різні курси, по закінченню яких оцінюється педагогічна компетентність щодо використання ІКТ.

#### Література

1. Ann-Britt Enochsson. ICT in initial Teacher Training. Sweden. Country report. Organisation for economic co-operation and development. – 2009. – 40 p. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/15/45046846.pdf>

## КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПІДРОЗДІЛІВ УНІВЕРСИТЕТІВ АНГЛІЇ ТА УЕЛЬСУ

*Гаврилюк М.В.*

*Національний університет "Львівська політехніка"*

В університетах Англії та Уельсу використовується система компетентностей керівників підрозділів, метою якої є оцінювання здатності управлінця виконувати лідерські та управлінські функції, відбору потенційних лідерів – майбутніх керівників підрозділів. Вона відображає зростаючу увагу до цієї проблеми та важливість ролі освітян-менеджерів середньої ланки у процесі формування, здійснення впливу та імплементації стратегії розвитку університету.

Серед основних критеріїв – довіра. Для успішної діяльності лідера необхідною є повага колег, яка формується на основі кількох джерел: довіра до викладача університету, який продовжує здійснювати наукові дослідження, публікувати власні праці та викладати; довіра до експерта у професійній галузі; довіра до лідера, який проявляє глибокий інтерес до академічних дисциплін, що викладаються працівниками кафедри; довіра до лідера, який переконаний у тому, що лідерство є унікальною можливістю удосконалити роботу підрозділу; довіра до лідера, який бере на себе сміливість приймати інколи непопулярні рішення, але такі, що із стратегічної точки зору сприяють розвитку підрозділу.

Другим критерієм є – потенціал, який формують: здатність бачити цілісну картину розвитку підрозділу, стратегічно визначати та оцінювати можливості підвищення престижу кафедри; здатність визначати та ефективно управляти комплексними проблемами та питаннями, що стосуються проведення досліджень, викладання, іншої діяльності; здатність управляти фінансами та ресурсами; здатність визначати пріоритети діяльності окремих працівників та кафедри загалом; здатність брати на себе відповідальність і контролювати процес досягнення цілей департаменту.

Третім критерієм є – характер. Серед його компонентів: чесність (стосується ставлення лідера до інших, дотримання справедливості, рівноправності, поваги до підлеглих, подання прикладу лідерської поведінки); індивідуальна самобутність (притаманна лідеру, який із наснагою, енергією, пристрасстю та захопленням ставиться до роботи задля створення конструктивного середовища); виняткові міжособистісні та комунікативні вміння і навички (необхідні для формування та підтримки позитивних взаємовідносин із колегами на всіх рівнях організації, сприйняття думок та поглядів інших, налагодження відкритої дискусії, визнання та розуміння емоцій людей, розв'язання конфліктних ситуацій); гнучкість (здатність лідера відсторонено оцінювати проблеми у міжособистісних відносинах, які виникають між працівниками колективу); особистий стиль (гнучкість та адаптація власного

стилю й підходів відповідно до вимог різних контекстів, ситуацій, аудиторії).

Четвертим критерієм є тактика досягнення успіху, яка передбачає: наявність амбіцій щодо власного розвитку; здатність визначати час та необхідність виконання ролі лідера; ефективне управління часом, що вимагає вміння визначати пріоритети власної діяльності; управління змінами: розуміння політики та змін, які необхідно впроваджувати у діяльність кафедри відповідно до певних вимог, вміння демонструвати колективу переваги запровадження змін, забезпечення підтримки у період змін, розуміння як запровадити зміни у роботі людей та за їхньою допомогою.

Отже, система компетентностей, що застосовується в університетах Англії та Уельсу, ґрунтується на використанні таких критеріїв оцінювання діяльності та особистості лідера-управлінця як довіра, потенціал, характер і тактика досягнення успіху.

## ПРІОРИТЕТИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Деркач С.П.*

*Уманський державний педагогічний університет ім. П. Тичини*

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

Такі позиції актуалізують необхідність надання великої ваги підготовці вчителів іноземних мов. Масовий попит на вивчення і знання іноземних мов в умовах сучасного світового ринку праці висуває нові вимоги до підготовки вчителя-мовника і її відповідності загальноєвропейському стандарту. Адже навчання іноземної мови значною мірою залежить від рівня підготовки вчителя, його компетентності та бажання скористатися позитивним досвідом зарубіжних практиків і викладачів. Загальноєвропейська політика мовної освіти наголошує, що "... уже в недалекому майбутньому вчитель має бути підготовлений до здійснення своїх навчально-виховних функцій принаймні двома мовами" [1].

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

- пристосування педагогіки до потреб конкретних груп, які вивчають іноземну мову;
- акцентування більшої уваги на комунікативні аспекти вивчення мови;
- застосування міжкультурного виміру;
- білінгвальні та мультилінгвальні підходи до освіти;
- використання нових і автономних технологій, відкритого та дистанційного навчання у підготовці вчителів та забезпечення майбутніх учителів знаннями щодо використання цих технологій;
- урахування специфіки підготовки вчителя іноземних мов для початкової школи;
- застосування менторських систем у підготовці вчителів, підготовка менторів, які не є педагогами;
- європеїзація та інтернаціоналізація програм підготовки вчителів;
- удосконалення компетентності вчителів щодо іноземної мови та культури, яку вони вивчають [2, р. 8–9].

Отже, пріоритетами підготовки компетентного вчителя іноземної мови в умовах європейської освітньої політики є: відповідна методична підготовка, володіння ключовими компетенціями, достатній рівень володіння мовою для успішного її використання в навчальній діяльності і втілення європейського виміру освіти.

#### Література

1. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності: Монографія.- К.: Вища школа, 1997. - 179с.
2. Kelly M., Grenfell M. The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. Southampton, SO17 1BJ, UK. 2003. - 90p.

## СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ У РОСІЙСЬКІЙ ІМПЕРІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

*Дітківська С. І.*

*Житомирський державний університет ім. І.Франка*

У контексті сучасного пошуку форм організації середньої загальної освіти актуальним залишається дослідження досвіду функціонування таких популярних сьогодні типів загальноосвітніх навчальних закладів, як ліцеї, колегіуми, гімназії. Відповідно до чинного Положення про середній



загальноосвітній навчально-виховний заклад (2000), ці навчальні заклади створюються для розвитку природної обдарованості дітей і забезпечують їх науково-теоретичну, гуманітарну, загальнокультурну підготовку.

В останні роки окремі аспекти вказаної проблеми розглядалися у працях О.І. Бабіної, О.А. Гриви, А.Ю. Долапчі, Л.В. Лопухівської та інших, які займалися дослідженням становлення, розвитку та змісту гімназійної освіти в Україні. Проблематика цих досліджень дає підстави стверджувати про недостатнє висвітлення цього питання на даний час.

На початку ХІХ століття була створена структурована система загальної шкільної освіти, у якій гімназії стали головним закладом середньої освіти. За "Статутом навчальних закладів, підпорядкованих університетам" (1804), цей навчальний заклад мав бути безстановим, безкоштовним, доступним для всіх верств населення. Головним завданням гімназії ставилася підготовка учнів до університету. Термін навчання у гімназії становив чотири роки.

За "Статутом гімназій і народних училищ, підпорядкованих університетам" (1828), шкільна освіта стала становою, і кожний тип навчального закладу відповідав певному стану. За цим статутом, навчання в гімназіях було продовжено до семи років.

У кінцевому варіанті нового "Статуту гімназій та прогімназій" (1864) затверджувалося такі три типи гімназій (з семирічним курсом навчання):

- класичні (з двома стародавніми мовами);
- реальні (без вивчення стародавніх мов);
- напівкласичні (з однією стародавньою мовою).

У 1871 році був введений в дію новий "Статут гімназій та прогімназій", за яким замість трьох залишалось лише два типи класичних гімназій, а реальні гімназії перетворювалися в реальні училища. При цьому тільки випускники класичної гімназії зберігали за собою право вступати до університету. Реальні ж училища відносилися до середніх спеціальних навчальних закладів для вихідців із середніх верств населення, які після закінчення закладу могли вступати тільки до технічних та сільськогосподарських вищих навчальних закладів, а от вступ до університету їм заборонявся.

Поширення в 1890-х роках середніх навчальних закладів комерційного типу (комерційних училищ) стало ще одним кроком у загостренні протиріччя між намаганнями Міністерства освіти зберегти класичний напрям в середній освіті й наростаючою потребою в більш реальному характері освіти, відповідному переходу до індустріального суспільства.

## ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА МЕКСИЦІ

*Жижко О.А.*

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, м.Київ*

Переважна частина вчителів іноземних мов Мексики отримують професійно-педагогічну підготовку заочно впродовж своєї педагогічної діяльності. Йдеться про превалювання професійного (без відриву від виробництва) напряму розвитку системи підготовки вчителів у Мексиці.

При порівнянні освітньо-професійних програм підготовки фахівців України та Мексики виявлено таке: показники щодо кількості навчального часу, запланованого для наукової (фундаментальної) підготовки майбутніх учителів в Україні та Мексиці, майже збігаються (табл.1).

Таблиця 1.

### Порівняння освітньо-професійних програм підготовки фахівців іноземних мов України та Мексики

1	2
<p><b>Загальна програма підготовки фахівців України</b> (за матеріалами статті Тезікової С.В. Галузевий стандарт, як модель професійної компетенції вчителя. // "Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя". – 2005. – №5. – С.106-108)</p>	<p><b>Програма підготовки фахівців Мексики (на прикладі курікулумів підготовки вчителів іноземних мов різних ВНЗ)</b></p>
<p>Соціально-філософська соціологічна освіта (<b>20%</b> навчального часу, відведеного на підготовку фахівців)</p>	<p>Група філософсько-соціально-історичних предметів (<b>6%</b>)</p>
<p>Професійно-практична підготовка (<b>55%</b> навчального часу)</p>	<p>Група загальноосвітніх предметів (9,6%); група інструментально-професійних предметів (25%); група предметів з розвитку мовлення і з літератури (10%); група предметів з педагогіки та дидактики (23%). Всього <b>67,6%</b> навчального часу</p>
<p>Наукова (фундаментальна) підготовка (<b>25%</b> навчального часу)</p>	<p>Група предметів з лінгвістики (15%); група предметів з науково-дослідницької роботи (7,4%). Всього <b>22,4%</b> навчального часу</p>

Порівняльний аналіз освітньо-професійних програм підготовки вчителів іноземних мов у Мексиці та Україні свідчить про те, що на соціально-економічну підготовку фахівців в Україні відведено утричі більше навчального часу ніж у Мексиці. Однак, професійно-практичній підготовці у Мексиці приділяється більше уваги, а тому й більше навчального часу.

Отже, можна стверджувати, що студенти ліцензіатів з викладання іноземних мов Мексики завершують своє навчання набагато більш

підготовленими в практичному плані, ніж випускники аналогічних ВНЗ України.

### Література

1. Жижко О.А. Професійна підготовка вчителів іноземних мов у вищих навчальних закладах Мексики. Дисерт. канд. пед. наук. – К., 2008. – 245 с.
2. Ramírez Romero J. L. (coordinador). Las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México. – Hermosillo: Plaza y Valdés, 2007. – 246 p.
3. Secretaría de Educación Pública. Plan de estudios. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. Tercera edición. – México: SEP, 2000. – 79 p.

## ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВЗАЄМИН НАСТАВНИКА І МОЛОДОГО ВИКЛАДАЧА У ПРОГРАМАХ ПІДТРИМКИ МОЛОДИХ УЧИТЕЛІВ

*Зембицька М. В.*

*Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка*

Перехід від ролі суб'єкта навчання до ролі об'єкта є найскладнішим періодом професійної діяльності вчителя, адже процес професійної адаптації молодого фахівця супроводжується труднощами, пов'язаними з браком практичного досвіду. Причиною проблем вчителів-початківців, здебільшого, є власна здатність підтримувати дисципліну в класі, порозумітися з учнями, забезпечити їх розвиток, об'єктивне оцінювання навчальних досягнень та високий рівень знань. На думку Х. Сінгера [1, 51-65], впродовж першого року роботи, вчитель здобуває більше знань, ніж за 4-5 років навчання у ВНЗ, і опановує більше практичних аспектів викладання, ніж за наступні 35-40 років педагогічної діяльності. Належна професійна й особистісна підтримка молодого фахівця у період професійної адаптації сприяє швидкій асиміляції у шкільному середовищі та запобігає плинності педагогічних кадрів.

У багатьох розвинених країнах (Австралія, Велика Британія, Канада, Німеччина, США тощо) протягом двох останніх десятиліть значно зросла популярність програм підтримки молодих учителів, основним компонентом яких є наставництво. У педагогічній літературі термін "наставництво" трактується по-різному, проте можна виокремити декілька характеристик наставництва, визнаних більшістю дослідників: 1) наставництво є унікальною професійною та міжособистісною взаємодією двох (або більше) осіб, що має формувальний характер (А. Остін, Б. Гарві, М. Джейкобі). Так, Д. Левінсон [2, 100] вказує на те, що деякі взаємини "наставник-підопічний" здатні змінити

життя обох учасників, в той час як інші можуть бути неглибокими, недовготривалими і навіть деструктивними; 2) наставництво є партнерством з метою навчання. (Б. Гарві, Дж. Альред, М. Джейкобі, Дж. Пепер, А. Робертс); 3) наставництво є процесом, що ґрунтується на підтримці, яку наставник надає своєму підопічному. Допомога наставника може бути психологічною та інструментальною, або методичною; 4) співпраця наставника з підопічним є взаємовигідною; 5) відносинам наставника і вчителя-початківця притаманна динаміка. З часом, взаємини "наставник-підопічний" зазнають певних змін, проходячи через декілька стадій: 1) Ініціація – початок взаємовідносин наставника і підопічного. У випадку неформального наставництва, потенційні підопічні шукають досвідчених, успішних професіоналів, яких вони вважають прикладом для наслідування. Потенційні наставники, у свою чергу, шукають талановитих вчителів, яких буде легко і цікаво навчати. У формальних програмах наставництва такий пошук відсутній, оскільки наставник і підопічний найчастіше призначаються адміністрацією школи або шкільним округом (за винятком програм, які дають можливість наставникам обрати підопічних за їх анкетними даними. 2) Культивация – головна стадія навчання і розвитку, під час якої відбувається реалізація двох широких функцій наставництва: а) стимулювання кар'єрного зростання підопічного; б) психосоціальна функція. 3) Відокремлення – завершення відносин наставника з підопічним з обоїпільної згоди або з ініціативи однієї зі сторін. 4) Перевизначення (редефініція) – перехід професійних взаємовідносин у неформальні, дружні стосунки [3], не зосереджені на кар'єрному розвитку підопічного.

#### Література

1. Singer, H. A New Teacher's Guide: Surviving your first year / Harvey Singer. – Lanham, Maryland: Scarecrow Press, 2003. – 150 p.
2. The seasons of a man's life. [Levinson, D., Darrow, D., Levinson, M., Klein, E., McKee, B.] – New York: Academic Press, 1978. – 363 p.
3. Introduction to mentoring. Guide for mentors & mentees. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.apa.org/education/grad/intro-mentoring.pdf>> – Загол. з екрану. – Мова англ.

## ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНОГО ДОСВІДУ ШВЕЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В УКРАЇНІ

*Карпенко Н.М.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Вивчення законодавчого забезпечення функціонування дошкільної педагогічної освіти в Україні та Швеції дало змогу з'ясувати, що в обох країнах професійна підготовка фахівців у цій галузі орієнтується на формування у студентів умінь виконувати професійні функції, використовувати сучасні інформаційні технології; здатності до співробітництва та партнерства, готовності до навчання впродовж життя; розвиток активної громадської позиції [1; 2].

Проведене аналітичне дослідження виявило, однак, низку розбіжностей як у змістовому, так і структурному компонентах професійної освіти педагогічних працівників дошкільних закладів у Швеції та Україні. Так, на відміну від шведської унітарної програми педагогічної освіти, що передбачає індивідуально-диференційовану підготовку фахівців різної спеціалізації, підготовка українських вихователів здійснюється у межах традиційної програми шляхом поточного навчання групи студентів чи цілого курсу. Відрізняються і функції викладача вищого навчального закладу, який в українському просторі виконує переважно інформуючу і контролюючу функції. В університетах Швеції акцент зміщується на консультаційну та корегуючу функції, що забезпечує активність та автономність студента у навчанні. Відмінності стосуються також підходів до формування змісту освіти. У вітчизняній практиці поширеним є предметний принцип, у той час як характерною особливістю професійної підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах Швеції є інтеграція навчальних предметів.

Здійснене порівняльно-педагогічне дослідження дало змогу окреслити можливості творчого використання прогресивних ідей досвіду Швеції в умовах реформування педагогічної освіти в Україні за такими напрямками:

- удосконалення організації підготовки (налагодження системи якісної профорієнтаційної роботи у старшій школі та навчання за професійно-орієнтованими програмами; вибір педагогічної спеціалізації безпосередньо під час навчання на педагогічному відділенні; реалізація блоково-модульного підходу до побудови навчальних планів; розробка методологічних, загальнотеоретичних та організаційно-управлінських аспектів співпраці дошкільних установ і закладів вищої освіти, які надають професійно-педагогічну підготовку на умовах партнерства);

- оновлення змісту підготовки (наближення змісту навчання до змісту майбутньої професійної діяльності, що реалізується через інтегрований підхід до викладання як фахових, так і фундаментальних дисциплін; розширення

навчального плану шляхом створення курсів, спрямованих на підготовку студентів до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурного суспільства та роботи в інклюзивній групі; збільшення кількості вибіркового курсів фахово-орієнтованих дисциплін);

- урізноманітнення форм і методів навчання (застосування портфоліо, методу симуляції, відеозаписів занять з дітьми, кейс-методу; збільшення питомої ваги індивідуально-групових форм роботи студентів через залучення їх до науково-дослідної роботи, налагодження системи консультування студентів).

Вважаємо, що врахування обґрунтованих вище пропозицій сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні.

#### Література

1. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. К.Л. Крутій, Н.В. Погрібняк. – 4-те вид., доп. – Запоріжжя : ТОВ "Ліпе" ЛТД, 2005. – 366 с.
2. Higher Education Ordinance (1993:100). – Stockholm : Ministry of Education and Science, 1993.

## ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АМЕРИКАНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

*Ларіна Т.В., Смелянська В.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Необхідність удосконалення професійних знань, умінь і навичок вчителя іноземної мови не є результатом невідповідності здобутої у ВНЗ освіти, вона зумовлена тим, що лише формальне навчання (formal training) у стінах навчального закладу не може дати студенту всього, що він повинен знати та вміти робити у подальшій професійній діяльності, а також пов'язана з постійними змінами, які відбуваються в освітній системі США [5]. Вивчення сучасних підходів до модернізації фахового розвитку свідчить про активне залучення вчителів до неформально організованих заходів.

Важливість неформальної та інформальної освіти у питаннях організації професійного розвитку фахівців знайшла відображення у стандартах, які акумулюють вимоги суспільства до Вчителя. Так, відповідно до Стандартів акредитації програм підготовки вчителів (ACTFL Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers), професійний розвиток передбачає, по-перше, участь учителя в роботі професійних об'єднань, по-друге, розуміння важливості вивчення іноземної мови [4]. Деякі американські освітяни

рекомендують виділяти на професійний розвиток не менше 20% робочого навантаження вчителів, а Національна освітня асоціація вчителів США (the National Education Association) висловлюється за підвищення цього показника до 50% [1].

Учителі іноземної мови в початковій школі (ІМПШ) США не завжди мають задовільну підготовку до роботи саме на цьому ступені освіти. Відносно невелика їх кількість в окрузі (чи навіть штаті) є причиною того, що їхні потреби менш очевидні для тих, хто відповідає за професійний розвиток. З цих причин необхідно приділяти підвищену увагу саме цій категорії фахівців.

У США існують різні можливості навчання вже практикуючих вчителів ІМПШ: "літні мовні інститути для вчителів ІМПШ... штатові практичні майстерні та федеральне фінансування різних спроб організувати навчання, а саме: навчання в окремих університетах, шкільних округах та організаціях" [3, с. 436]. Навчання вчителів можливе також у формі практичних майстерень під час щорічних конференцій таких організацій як "Прибічники іншомовної освіти" (Advocates for Language Learning), Національна мережа раннього вивчення іноземних мов (the National Network for Early Language Learning), Американська рада з питань викладання іноземних мов (the American Council on the Teaching of Foreign Languages) тощо. Результати дослідження засвідчують, що округи можуть отримати кошти від штату або держави на фінансування програм навчання та перекваліфікації своїх учителів. Такі програми є прикладами діяльності установ, які забезпечують професійний розвиток та перепідготовку педагогічних кадрів, де навчання та викладання співіснують, підготовка нових учителів здійснюється під керівництвом викладачів університетів і досвідчених викладачів ІМПШ [2, с. 3].

Таким чином, професійний розвиток розглядається як стрижневий компонент учителювання в США, але його реалізація залежить від налагодження роботи на місцях, сприяння розвитку ініціативи вчителів, залучення фахівців до роботи в асоціаціях.

### Література

1. Ларіна Т.В. Інноваційні моделі професійного удосконалення вчителів у США / Т.В. Ларіна// Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: зб. наук. праць / [заг. ред. Н.Г. Ничкало]. – Харків : НТУ "ХПІ", 2007. – С. 612–617.

2. Bott-VanHouten J. New Directions in the Preparation of Foreign Language Teachers [Електроний ресурс] / Jacque Bott-Van Houten, Kristin Hoyt-Oukada, Vickie Scow; [Deborah W. Robinson, editor]. – National Council of State Supervisors of Foreign Languages, 2003. – 10 p. – Режим доступу : <http://www.ncssfl.org/papers/FinalTEdpaper.pdf> / дата користування 29.04.2011.

3. Met M. Elementary school Foreign Language Instruction: Priorities for the

1990's / Myriam Met, Nancy Rhodes // Foreign Language Annals. – 1990 – № 23. – P. 433– 443.

4. Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers / [Eileen W. Glisan (Co-Chair), June K. Phillips (Co-Chair), Leroy Hopkins] ; edited by Robert M. Terry. – NY : American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2002. – 154 p.

5. Richards J. C. Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher Learning / Jack C. Richards. – Cambridge University Press, 2005. – x, 202 p.

## ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ, КАНАДИ, США

*Мукан Н.В.*

*Національний університет "Львівська політехніка"*

Система неперервної педагогічної освіти Великобританії, Канади, США є елементом системи професійної освіти, що своєю чергою, є підсистемами національної системи освіти. Вони забезпечують неперервний професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл, здатних здійснювати професійну діяльність відповідно до державної політики в галузі освіти та визначених національних цілей, що передбачають самореалізацію особистості учня та розкриття його потенціалу й талантів. У Великобританії, Канаді та США розроблено стратегію розвитку неперервної педагогічної освіти. На урядовому рівні прийнято програми, які висвітлюють концептуальні засади професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти: "Кожна дитина цінна" (Великобританія), "Жодна дитина не залишиться осторонь" (США), "Дитина навчається – стає успішною" (Канада, провінція Альберта).

Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл здійснюється інституціями на різних рівнях системи неперервної педагогічної освіти: центри вчителів, ресурсні центри, міністерства/департаменти освіти; шкільні ради, інститути освіти; спілки, асоціації вчителів, проекти реформування освіти, шкільні колективи; педагогічні коледжі, університети; театри, музеї, галереї, фундації; загальноосвітні школи.

Участь учителів у програмах професійного розвитку узгоджується на законодавчому рівні, та входить до обов'язків учителів американських, британських та канадських загальноосвітніх шкіл. Метою систем неперервної професійної педагогічної освіти Великої Британії, Канади та США є професійний розвиток конкурентоспроможного висококваліфікованого спеціа-



ліста з демократичним світоглядом гуманістичного спрямування, готового до гармонійного життя та ефективної діяльності у суспільстві XXI століття.

Великобританія, Канада та США забезпечують рівні правові та економічні умови для закладів системи неперервної педагогічної освіти. Освітні програми навчання у системі неперервної педагогічної освіти розробляються відповідно до галузевих стандартів підготовки фахівців освітньої галузі і певного освітньо-кваліфікаційного рівня, етапу розвитку кар'єри вчителя загальноосвітньої школи, а також аналізу сучасних вимог до кваліфікації педагога у міжнародному освітньому просторі та узгодження стану національної навчально-матеріальної бази згідно з цими вимогами. Ефективність програм неперервної педагогічної освіти Великобританії, Канади, США залежить від їхнього епістемологічного змісту, а також застосування моделі освіти, що базується на системних міжпредметних зв'язках. Професійна компетентність учителів загальноосвітніх шкіл передбачає наявність у них здатності спрямовувати власну діяльність на формування в учнів умінь сприймати і застосовувати пізнавальну інформацію в різноманітних життєвих ситуаціях; організовувати продуктивну співпрацю з усіма суб'єктами педагогічного процесу; забезпечувати розвиток та активне функціонування особистості в суспільстві.

Серед основних тенденцій розвитку неперервної педагогічної освіти: скерування програм підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл на досягнення стандартів та забезпечення їх ефективності; інтеграція теоретичного та практичного модулів навчальної програми; розвиток партнерств між інституціями початкової професійної педагогічної освіти та загальноосвітніми школами як центрами проходження педагогічної практики. Учителі є найважливішим фактором, що здійснює вплив на результативність освіти. Це підтверджується тією увагою, яка приділяється на початку нового століття неперервному професійному розвитку вчителів.

## ЗДОБУТКИ ТА ПРОБЛЕМИ ПАРТНЕРСТВ МІЖ ШКОЛАМИ ТА УНІВЕРСИТЕТАМИ В США

*Нагач М.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Школи професійного розвитку (ШПР), що були педагогічною інновацією в США у 80-х роках XX століття, міцно утвердилися у системі освіти Сполучених Штатів, їх кількість з кожним роком зростала, створювалися мережі ШПР, розширювалося коло завдань, які вони намагалися вирішити.

На початку XXI століття було зроблено наступний крок - створення Національної асоціації шкіл професійного розвитку.

На Національній конференції ШПР 2003 року піднялося питання можливості створення професійної асоціації, яка б заохочувала до постійного неперервного діалогу з приводу ШПР протягом року. Учасники дискусії погодилися з необхідністю такої асоціації і у листопаді того ж року розпочався процес її створення. На Національній конференції ШПР 2004 р. був створений організаційний комітет із заснування асоціації ШПР, до якого увійшли 18 освітян із 11 штатів. Основною метою було створити асоціацію, яка б об'єднала ШПР-освітян і покращила їх роботу. Виходячи з цієї загальної мети, група розробила такі кроки: (1) створити вебсайт, який би надавав членам асоціації доступ до ресурсів та був би місцем для постійного неперервного діалогу, (2) розповсюджувати інформаційний бюллетень, щоб поширювати найкращий досвід, новини та повідомлення, що стосуються ШПР, (3) створити періодичне видання, щоб поширювати результати оціночних досліджень, успішні моделі програм, думки, враження, результати опитування спільноти ШПР, (4) приєднатися до університету Південної Кароліни у спонсоруванні щорічної Національної конференції ШПР. Комітет вирішив, що першими членами асоціації стануть учасники Національної конференції 2005 року. Таким чином, на створення Національної асоціації ШПР пішло 2 роки.

За 6 років існування Асоціації членство у ній зросло до більш ніж 3 тисяч педагогів з 48 штатів та 5 зарубіжних країн і продовжує зростати і надалі. Асоціація отримала підтримку інших національних освітніх організацій, зокрема Американської асоціації коледжів педагогічної освіти, спільно з якими був розроблений засадовий документ Асоціації - "Що це значить бути ШПР", в якому задекларовані 9 необхідних рис роботи ШПР.

2007 року вийшов перший номер журналу Асоціації "Партнерства школа - університет", присвяченого виключно роботі шкіл професійного розвитку, який тепер виходить 2 рази на рік. 3 березня 2009 року Асоціація започаткувала щорічне вручення нагород 7 найкращим школам професійного розвитку за видатні досягнення. Ця традиція продовжилася і на наступних двох конференціях 2010 та 2011. Шляхом цих та інших ініціатив Асоціація продовжує заохочувати створення та підтримку партнерств співпраці школи та університету.

Матеріали останньої конференції Національної асоціації шкіл професійного розвитку, що відбулася у березні 2011р. у Новому Орлеані (Луїзіана), засвідчують, що поряд із беззаперечними здобутками ШПР стикаються з проблемами, які виникають через розбіжності між університетською та шкільною культурами, що ускладнюють співпрацю вчителів та викладачів. Учасники конференції зазначали проблеми розподілу часу, ресурсів та фінансування, узгодженості поглядів усього викладацького складу школи на концепцію, перспективи роботи, місію та завдання школи професійного розвитку.

## ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ: З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ У ФРН ТА АВСТРІЇ

*Огуй О.Д.*

*Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича*

Побудова "спільного європейського дому" вимагає єдиної освіти. Тому готуючи об'єднання Європи, міністри освіти 33 європейських країн підписали ще в 1999 р. Болонську конвенцію, яка дозволила 145 вузам взаємно перезараховувати складені студентами кредити (на основі відповідних модулів). Саме за Болонською конвенцією було створено т.зв. кредитно-модульну систему організації навчального процесу (КМСОНП), що дозволяє студентам індивідуально отримати європейську освіту. Суть цієї системи, як відомо, полягає у модульному вивченні та кредитній формі здачі університетських предметів, які пропонуються в інформаційному пакеті (інформація про факультет, спеціальності, курси, модулі та кредити тощо) перед укладенням договору студента з ВНЗ. За вимогами ECTS (European Credit Transfer System), ці предмети розподіляються на 4 блоки:

До блоку А належать загальноосвітні предмети. Блок В включає загальноуніверситетські обов'язкові курси. Блок С (до яких належить історія двн. і свн. мови та лексикологія) охоплює професійні (спеціальні) дисципліни, що викладаються на 3-4 курсах бакалаврської підготовки (частково і на 1-2 курсах) об'ємом 160 кредитів. Блок D передбачає блок додаткових загальноуніверситетських факультативних дисциплін (3-4 курси)

У такий спосіб навчальна дисципліна формується загалом як сукупність пов'язаних між собою кредитних модулів, чи програм (КМП), передбачених для засвоєння студентом, які формують розділи навчальної дисципліни. При цьому за нормами європейської системи трансферу кредитів: ECTS (European Credit Transfer System), як засвідчує особистий досвід викладання автора у ФРН, сума обсягів кредитів обов'язкових та вибіркових кредитних модулів, передбачених для вивчення протягом навчального року, повинна бути не менше 60 кредитів. Відповідно для отримання освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" необхідно здобути 240 кредитів, а спеціаліста (магістра) – 300 кредитів, що відповідає чотирьом та п'ятьом рокам навчання. Така система дає змогу здійснювати перехід між спорідненими напрямками підготовки різних європейських вузів.

У такий спосіб кредитно-модульна система організації навчального процесу (КМСОНП) відкрила нові можливості для загальноєвропейського викладання та навчання, до якого прагне залучитися Україна. Це, враховуючи специфіку цієї системи, у першу чергу вимагає створення в Україні відповідних навчальних програм та укладання підручників як до практичних, так і до теоретичних предметів, що неможливо без визначення оптимальної проблематики вихідних

теоретичних курсів (у т.ч. і лексикології), особливо ґрунтуючись на досвіді викладання за кордоном.

У межах стипендії Конференції німецьких наук автор виступу викладав історію німецької мови та проводив семінари з цього предмету у Боннському Рейнському університеті ім. Фрідріха Вільгельма протягом повного семестру (1996-1997) та приймав у наступному семестрі перездачу академічних заборгованостей у межах експериментальної апробації Болонської системи у ФРН. Згодом – у 2001-2009 рр. автору доводилося читати лекції з семантики (у м. Бонн, ФРН), з міжкультурної комунікації та мовної інтерференції (м. Гьотінген, ФРН) та методів лінгвістичних досліджень (м. Клагенфурт, Австрія).

Як засвідчує досвід викладання, заслуговують уваги (а) гнучкий графік роботи студентів, які вибирають зручний для навчання час; (б) навчання в семінарських приміщеннях, оснащених літературою; (в) принципи вивчення від тексту до слова; (г) відношення до навчання; (д) система стипендій тощо. Ці принципи особливо ефективні в комплексі.

#### Література

1. *Ганчеренок И.И.* Европейская система переноса кредитов (ECTS) – Европейский стандарт в высшем образовании // Проблемы введения кредитной системы высшего профессионального образования. – <http://www.europa.eu.int/comm/education>.

### ПРОВІДНІ НАПРЯМИ РЕФОРМ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЯПОНІЇ І ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ

**Пазюра Н.В.**

*Краматорський економіко-гуманітарний інститут*

Впевнені позиції розвинутих країн Східно-Азійського регіону на світовому ринку, які демонструють вражаючі успіхи у виробництві високотехнологічної продукції доводять всьому світу, що в новому тисячолітті на світовому ринку будуть домінувати країни, в яких головний ресурс – знання. Здійснення "економічного дива" у цих країнах було можливо за рахунок модернізації освітньої галузі, деякі аспекти якої були об'єктом дослідження (А.Н. Джуринский, В.К. Елманова, В.О. Кудін, Лі Цзіхуа, Мин Вэйфанг, Я.М. Нейматов, Уюнтена), проте багато питань залишилося поза увагою науковців. У розвинутих країнах Східно-Азійського регіону система педагогічної освіти була реорганізована, разом з системою підвищення кваліфікації, що супроводжувались трансформаційними процесами у теорії і практиці освіти. Вчитель як суб'єкт педагогічного процесу стає ключовою фігурою перетворень, що викликані переходом країн до суспільства знань. До нього починають

висуватися нові вимоги високого професіоналізму і моральності, здатністю до творчої діяльності, застосування педагогічних інновацій, самореалізації й саморозвитку. Актуальною є ідея, що учитель виконує функцію соціального розвитку індивідууму, яка набагато важливіша, ніж проста передача знань. Цей принцип має вплив на зміст та структуру педагогічної освіти. Важлива роль у цьому процесі належить інноваційним проектам із швидким зворотнім зв'язком між "клієнтом" - суспільством та адміністрацією відповідних освітніх організацій [1, с. 9].

Трансформації освітніх систем і ролі вчителя зумовили необхідність проведення креативних за характером змін у змісті педагогічної освіти, запровадження інноваційних педагогічних технологій з метою гарантування майбутнім вчителям можливість адаптуватися до нових підвищених вимог суспільства щодо якісних характеристик педагога. Визнається необхідність запровадження певного періоду адаптації та підтримки випускників педагогічних закладів. Так, спеціальні програми адаптації вчителів середньої школи першого року праці передбачають "ознайомчу" фазу, "фазу адаптації" та "стабілізаційну" фазу для проходження спеціальних курсів або тренінгів з практичних питань організації роботи, заохочення до участі у вирішенні питань школи, проведення вільного часу із майбутніми колегами, [3, с. 32]. Подібним чином в Японії випускники педагогічних закладів проходять рік спеціальної підготовки після працевлаштування під наглядом досвідчених вчителів, які контролюють та перевіряють роботу випускників [2, с. 67].

Приймаючи до уваги ту важливу роль, яку починає відігравати педагогічний персонал у нових умовах переходу кран до нової економічної формації, було посилено вимоги щодо вступу до педагогічних закладів. Необхідність посилення викладання професійно-практичного компоненту в Японії зумовив налагодження зв'язків між педагогічними навчальними закладами, місцевими бюро освіти та школами для забезпечення студентів місцями проходження педагогічної практики [2, с. 62]. Усвідомлюючи, що освіта педагогів повинна бути безперервним процесом, в країнах Східної Азії розвивається зв'язок між допрофесійним навчанням та програмами підвищення кваліфікації. Зміст навчання стає більш інтегрований, відбувається процес налагодження зв'язків між педагогічними навчальними закладами для обміну матеріальними ресурсами та педагогічним персоналом. Значну увагу приділено і оновленню науково-теоретичних знань та професійно-практичних навичок учителів для роботи з новими навчальними програмами та матеріалами.

#### Література

1. Elementary ICT curriculum for teacher training. UNESCO Institute for information technologies in education, 2002. – 75 p.

2. Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific region. UNESCO principal regional office for Asia and the Pacific, Bangkok, 1990. – 356 p.

3. Snapshots of Primary and Secondary Education in Asia-Pacific. UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific. Asia-Pacific Program of Educational Innovation for Development. Bangkok: UNESCO PROAP, 2001. - 73 p.

## ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ НА ВТОРОМ ЭТАПЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

*Поляков В.М.*

*Филиал Сочинского государственного университета туризма  
и курортного дела в г. Н. Новгород*

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

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

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

- введение аспирантуры в общую систему высшего образования (в качестве третьего уровня);
- придание "европейского измерения" высшему образованию (его ориентация на общеевропейские ценности) и повышение привлекательности, конкурентоспособности европейского образования;
- реализация социальной роли высшего образования, т.е. его доступности для студентов независимо от их социального и экономического положения;
- развитие системы дополнительного образования (так называемого "обучения в течение жизни") [2].

Количество стран, участвующих в реформировании своих образовательных систем, в настоящее время равно 47 (последней страной, присоединившейся к Болонскому процессу в марте 2010 года, является Казахстан).

Как показывает анализ научной литературы, в наибольшей мере требования Болонской декларации к 2010 году были реализованы в Великобритании и Германии [7, 8].

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

В отличие от Великобритании, в Германии в начале Болонского процесса бакалавриат как самостоятельное направление существовал в незначительной части вузов. Магистерские программы в этот период в целом совпадали с учебными планами традиционных специальностей. После 2002 года бакалавриат и магистратура стали самостоятельными направлениями подготовки. Сроки подготовки бакалавров и магистров в Германии соответствуют требованиям Болонского соглашения: бакалавриат - три-четыре года, магистратура – от одного до двух лет. Внедрение двухуровневого высшего образования в Германии осуществлялось очень быстро и в настоящее время примерно 81-82% образовательных программ в немецких вузах представляют собой программы для подготовки бакалавров и магистров. Однако, большинство вузов (в необходимом объеме) параллельно осуществляет также подготовку специалистов (Diplomabschluss) [6].

Что касается другого важного параметра Болонской декларации - введения системы переводных зачетных единиц - то следует отметить, что в абсолютном большинстве немецких вузов в настоящее время используется система ECTS, которая была рекомендована в начале Болонского процесса как инструмент для измерения трудоемкости образовательных программ и учебной деятельности студентов. В Германии одна зачетная единица была принята равной примерно 30 астрономическим часам аудиторной и самостоятельной работы студентов, включая сдачу экзаменов и подготовку к ним [4].

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

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

Уже задолго до окончания первого этапа Болонского процесса стало очевидно, что его основные цели в полном объеме не будут достигнуты [5]. Поэтому на очередной Конференции министров, ответственных за высшее



образование в странах-участницах Болонского процесса, состоявшейся 28 апреля 2009 года в Левене /Лувен-ла-Неве (Бельгия), было решено продлить этот процесс еще на десять лет, т.е. до 2020 года. [3] На конференции были оценены успехи, достигнутые в реализации Болонского процесса, отмечены недостатки и определены приоритеты для Европейского пространства высшего образования (ЕВПО) на следующее десятилетие. Были названы основные приоритеты реформирования национальных систем высшего образования европейских стран на втором этапе Болонского процесса: "социальное измерение", т.е. равноправие при доступе к высшему образованию всех социальных групп населения стран-участниц, образование в течение всей жизни, расширение возможностей для трудоустройства выпускников вузов, "студентоориентированное (студентоцентрированное)" обучение, установление более тесной связи между образованием, исследованиями и инновациями, международная открытость и мобильность (к 2020 году как минимум 20% студентов стран-участниц Болонского процесса должны учиться или проходить практику за границей). Некоторые страны уже заявили о том, что это пороговое значение будет ими превышено. Германия взяла на себя обязательство обеспечить для 50% немецких студентов возможность к 2020 году проходить часть обучения за границей.

На встрече министров образования европейских стран в Будапеште и Вене в марте 2010 года было официально провозглашено создание ЕПВО, предусмотренное Болонской декларацией в 1999 году [1]. Министры образования европейских стран подтвердили свою приверженность обязательствам, названным в Коммюнике, которое было принято на конференции в Лёвене и Лувен-ла-Неве, и заявили о намерении наращивать наши усилия для завершения к 2020 году уже начатых реформ с целью активизации академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и административного персонала вузов, совершенствования качества учебного процесса вузов, повышения возможностей трудоустройства выпускников и обеспечения доступности высшего образования.

#### Литература

1. Absolventen mit Bachelorabschluss / Kolja Briedis // Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – 2005. – А6. – S. 39-48. 1. Декларация о Европейском пространстве высшего образования. – Будапешт-Вена, 12 марта 2010. – <http://intpr.ntf.ru/DswMedia/deklaraciaoepo.doc>.

2. Европейское пространство высшего образования. Совместное заявление Министров образования, подписанное в Болонье 19 июня 1999 года. – <http://iic.dgtu.donetsk.ua/russian/ovs/bologna.html>.

3. Коммюнике Конференции европейских министров, ответственных за высшее образование. Лёвен, Бельгия, 28-29 апреля 2009 г. –

<http://www.sgu.ru/node/39010>.

4. Кредитно-модульная система в непрерывном многоуровневом образовании. – М.: Московский гос. ун-т дизайна и технологии. Ин-т повышения квалификации, 2007. – 85 с.

5. Лондонское коммюнике министров высшего образования "К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира (18 мая 2007 года)". – [www.sgu.ru/node/30371](http://www.sgu.ru/node/30371).

6. Сухова, Е.Е. Структурная трансформация высшего образования в Германии в контексте Болонского процесса / Е.Е. Сухова // Вопросы образования. – 2009. – № 3. – С. 94-113.

7. Briedis, Kolja. Der Bachelor als Sprungbrett? Erste Ergebnisse zum Verbleib von

8 Schnitzer, Klaus. Von Bologna nach Bergen / Klaus Schnitzer // Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. – 2005. – А6. – S. 1-9.

## НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ФРАНЦІЇ

*Радченко Ю. П.*

*Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України*

Основне завдання освіти у початковій школі Франції в умовах полікультурного соціуму полягає у формуванні та розвитку особистості, насамперед завдяки читанню, в тому числі іноземними мовами.

Потреба громадянина Європи у володінні кількома іноземними мовами зумовлена фактором загального політичного та культурного розвитку особистості. Готовність бути мобільним в сучасній економіці Європи та світу – це підготовка учнів до вільного пересування завдяки володінню іншими мовами у межах ЄС. Високий рівень володіння іншомовною та міжкультурною компетенцією майбутніх громадян є запорукою їх конкурентоспроможності [2].

Сьогодні знання іноземних мов у початковій школі Франції, вивчення яких різко зросло за останні роки, стало важливим питанням для нового покоління школярів.

Найдієвішою для оволодіння іноземною мовою у початковій школі є групова, кооперована організація навчання, для якої характерні взаємозалежність і підтримка учнів. Кооперований характер навчальної діяльності групи підвищує її результативність. За такої організації роботи, як зазначають французькі педагоги, учням притаманні важливі позитивні особливості: почуття групової приналежності, атмосфера взаємної довіри, співпереживання, розуміння й підтримки; узгодженість дій; упевнене самопочуття та поведінка членів групи, їх об'єднання і співпраця при виконанні

завдань. Створюються сприятливі умови для здійснення комунікативної організації оволодіння мовою. Вони дозволяють засвоювати іноземну мову та стратегію, техніку навчальної роботи на основі подолання помилок і невдач. Навчальна робота в групах розвиває у дітей впевненість у собі, супроводжується позитивним емоційним настроєм учнів, взаємною підтримкою й довірою, так необхідними для іншомовної комунікації.[1]

Французькими педагогами були виявлені фактори, які сприяють успішному навчанню учнів початкової школи: прийнятний навчальний матеріал; ясність презентації нового матеріалу; ентузіазм викладача; різноманітність діяльності у ході занять; визнання та стимуляція поглядів учнів; відсутність критицизму; використання направляючих коментарів[3].

У французькій освіті учневі належить центральне місце в навчальному процесі. Навчання мови повинне переростати в освіту особистості. Вчитель учить дітей вчитися, організовує навчання в інтересах їхнього розвитку, зосереджує свою діяльність перш за все на формуванні світогляду, поглядів на навколишній світ та своє місце у ньому. Тільки за таких умов забезпечується досягнення високих результатів безпосередньо у здобутті іншомовних знань, навичок та умінь.

Отже, сьогодні навчання іноземних мов поруч з іншими предметами гуманітарного профілю відіграє особливу роль у формуванні та розвитку особистості громадян інтегрованої Європи. В умовах багатомовного та полікультурного суспільства навчання іноземних мов має задовольняти потреби багатьох мільйонів його громадян, створити необхідні умови для особистісно зорієнтованого навчання іншомовного спілкування, в основі якого є учень із власними потребами та інтересами[4].

#### Література

1. Beacco J. C., Byram M. Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Council of Europe, Language policy Division, 2002. – 115 p.
2. Brander P., Cardenas C., de Vincente J., Gomes R., Tailor M. Education pack: Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults.– European Youth Center, 2005. – 208 p.
3. Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference /Council of Europe Educational Committee. — Strasburg, 1998. – 224 p.
4. Strategies for educational reform: from concept to realisation. Council of Europe. Introductory paper by Jean-Michel Leclercq. General report by Pierre Laderriere.– Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1999. – 177 p.

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ НА СТУПЕНИ "БАКАЛАВРИАТ" В КОНТЕКСТЕ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ США

*Раевская М.Ю.*

*Мозырский государственный педагогический  
университет им. И.П. Шамякина*

Диверсификация системы высшего образования Северной Америки, представленная многообразием типов вузов, методов и форм финансирования, находит свое проявление в многоступенчатой структуре образовательных программ, разнообразии дипломов, степеней и званий, присуждаемых в вузах страны.

Многие колледжи и университеты открывают все новые программы с целью создания благоприятного климата для представителей различных социальных слоев и национальных меньшинств, как для нынешних студентов, так и для будущих абитуриентов. При этом учитывается культурное и этническое многообразие страны.

Одной из специфических особенностей содержания обучения в американском вузе является *трехкомпонентная структура учебных программ*, состоящая из трех циклов: 1) цикл общеобразовательных дисциплин (General Studies); 2) курсы специализации: основной (Majors) и второстепенный (Minors); 3) дисциплины по выбору студента или элективные курсы (Electives). Данная особенность присуща только американской высшей школе и базируется на принципе управляемой факультативности, который заключается в предоставлении студентам широкого права выбора дополнительных курсов, кроме обязательной программы. Для получения степени Bachelor of Arts (Бакалавра искусств) по специальности французский или испанский язык в Университете Центральной Флориды, студентам необходимо прослушать спецкурсы по практике устной и письменной речи, зарубежной литературе (Испания или Латиноамериканские страны), теоретической и практической фонетике испанского или французского языка, риторике, корректирующей фонетике, лексикологии, основах лингвистики, современной грамматике английского языка, истории английской литературы [1].

Обращает на себя внимание такая форма подготовки учителей в США, как "клиническая модель", которая была разработана и успешно применяется в Техасском университете Эль Пасо [2]. Ее особенность заключается в том, что вся программа подготовки бакалавров, как теоретическая, так и практическая, проходит в "полевых" условиях (field-based program), т.е. в базовых школах. Данная программа структурирована по блочно-модульному принципу, что предполагает сосредоточение всех предметных и методических курсов на последних трех семестрах. Благодаря этому студенты на завершающем этапе

обучения полностью имеют возможность погрузиться в профессиональную педагогическую среду. Кроме этого, естественным образом осуществляется связь теоретических курсов с педпрактикой, при этом студенты в любой момент могут получить помощь от своих профессоров и консультантов. При такой форме работы налаживается многоуровневое партнерство в звене преподаватель – студент – ученик, которое называется "win-win" situation ("выигрывают все").

Таким образом, блочно-модульный принцип построения обучения помогает каждому студенту в зависимости от его индивидуальных особенностей выбрать темп обучения и последовательность прохождения курсов (для завершения программы подготовки учителя студенту необходимо набрать около 130 кред. ед.). При построении блоков решающее значение имеет последовательность курсов, что в свою очередь дает применять на практике командный подход – "преподавание блока дисциплин командами профессоров" [2].

#### Литература

1. University of Central Florida. Catalog 1987 – 1988. – Vol. 20, № 1. – 295 p.
2. University at El Paso, 2008 [Electronic recourse]. Mode of access: <http://www.utep.edu/> Date of access: 18.11.08.

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ "LATITUDES"

*Снєжик О.П.*

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

Навчально-методичний комплекс "Latitudes" з французької мови (видавництво Didier) колективу французьких авторів Р.Мерсьє, І.Луазо, Е.Лене, М.-Н. Коктон, М.Ландьє та А.Дентілак, що складається з трьох підручників, призначений для старшокласників та дорослих. "Latitudes 1" – перший підручник серії, адресований дебютантам і розрахований на 100-120 навч. годин, дозволяє оволодіти усіма компетенціями рівня А1 та деякими рівня А2, що виділяються Рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти. "Latitudes 2", який передбачає подібну кількість годин, завершує формування компетенцій, що відповідають рівню А2 (модулі 1-2), та розпочинає рівень В1 (модулі 3-4). "Latitudes 3" (120-150 навч. год.) є завершальним у формуванні компетенцій рівня В1.

Структура НМК "Latitudes" є типовою для подібних європейських видань для кожного з трьох рівнів вона складається з однакового набору навчальних посібників та методичних матеріалів і має: книгу для учня з двома аудіо-

дисками для роботи в класі зі звуковими записами до завдань підручника, а також записами до додаткових завдань, які наводяться у книзі для вчителя; книгу для вчителя; зошит для учня з вправами для виконання вдома чи в класі та аудіо-диском; DVD-диск з 12 автентичними різножанровими документами (репортаж, уривок з художнього фільму, рекламний ролик до фільму тощо) та брошурою з розробленими до них вправами. Особливо значущим нововведенням було відкриття Інтернет-сайту [www.didierlatitudes.com](http://www.didierlatitudes.com), який супроводжує даний НМК, пропонуючи учням більше сотні додаткових вправ до кожного з трьох підручників для виконання та самоконтролю в режимі on-line. Крім того, сайт надає детальну інформацію про НМК, дозволяє завантажити уривки з підручників та зошитів для учня, повну електронну версію книги для вчителя, а також має форум для спілкування з авторами. Підручники серії мають сучасний дизайн друку, високу якість паперу, цифрових фото, малюнків, рекламних проспектів тощо. Вони сприяють формуванню у студентів соціокультурної та міжкультурної компетенцій. Тексти, вправи, записи наповнені сучасними реаліями Франції та франкомовних країн з посиланнями на автентичні діючі організації, сайти, рухи, арсенал медіа-дискурсу.

Як зазначають автори, зміст, цілі та завдання "Latitudes" були визначені з урахуванням принципів, викладених у Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти: формування загальних та комунікативних компетенцій учнів, робота над реалізацією конкретних завдань (*tâches*), "сомативне та формативне" оцінювання, розвиток відкритості до інших мов та культур.

Підґрунтям НМК "Latitudes" є акціональний підхід, що передбачає формування комунікативної і акціональної компетенцій учня відповідно до основних стратегій: рецептивних і продуктивних. Процес набуття знань та вмій у НМК "Latitudes" базується на розумінні автентичних матеріалів, що призводить до відкриття мовленнєвих актів та фактів мови і культури. Підхід спирається на спостереження, осмислення, систематизацію, продукування та автономне висловлення, що розвиває автономію учня, його відповідальність та усвідомлення ним власного процесу навчання.

Отже, здібність учня до вербальної комунікації та автономної діяльності у повсякденному житті визначається розвинутими компетенціями (комунікативною, лінгвістичною, культурною). Пропонуючи учням роботу в групах, рольові ігри на теми повсякденного життя, осмислення оточуючого світу та реалізацію конкретних завдань пов'язаних із соціальним життям, НМК "Latitudes" дозволяє на практиці реалізувати ту модель вивчення іноземних мов, яка формує у учнів/студентів необхідний рівень загальних та комунікативних компетенцій, одну з умов їхньої мобільності. У свою чергу, мобільність студентів та викладачів у зоні європейського простору вищої освіти є одним з концептів Болонської декларації.

## ПІДГОТОВКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО МАГІСТРА ДИТИНОЗНАВСТВА І ПРАВ ДИТИНИ

**Сулима О.В.**

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України*

Запланована європейська навчальна магістерська програма є формою дуже інноваційної освіти. Проект допомагає подолати прогалину професійної освіти в галузі прав дитини. Разом з європейськими партнерами він представляє не тільки європейський вимір, адже його тема і мета є глобальним виміром. Програма є гарною комбінацією між теоретичними знаннями і практичною підготовкою.

Метою проекту є розробка спільної навчальної програми з підготовки магістра дитинознавства і прав дитини для п'яти європейських вищих навчальних закладів (згодом до цієї програми підготовки магістрів долучилися ще декілька університетів). Програма розрахована на випускників вищих навчальних закладів – бакалаврів дошкільної педагогіки, вихователів, співробітників дитячих організацій та закладів.

Дана навчальна програма пропонується також для галузевих напрямків: інтеркультурна педагогіка, соціологія, економіка, політологія, міжнародні еволюційні дослідження, суспільні науки, психологія, культура дитинства, філософія, антропологія, мовознавство, право, що вказує на міжгалузевість та іноваційність, оскільки права дитини не виносились на освітній рівень.

*Мета навчальної програми:*

- 1)  зв'язок дослідницького навчання і студентських проектів
- 2)  вдосконалення академічного вміння виражати свої думки (під час написання доповідей)
- 3)  збереження культури дитинства і гарантований захист у суспільстві, сприяння захисту прав дітей мігрантів.

*Зв'язок теорії і практики в обміні досвідом між європейськими країнами.* Тісна співпраця на національному та міжнародному рівнях, залучення до проекту позауніверситетські структури, що сприяють захисту прав дітей. Для максимального наближення і ознайомлення з майбутньою діяльністю в цих організаціях організовується практика

*Партнери.* Навчальна програма Європейський магістр дитинознавства і захисту прав дітей розроблена 6 партнерськими університетами в Західній і Східній Європі з осені 2007 року. Її партнерами є: ● Міжнародна академія інноваційної педагогіки, психології і економіки Вільного університету м. Берлін ● Інститут глобального вчення і міжнародних досліджень ( Institut für Globales Lernen und Internationale Studien ● Інститут освіти Лондонського університету, Великої Британії ● Університет Мадриду, Іспанія ● Інститут міжнародних еволюційних досліджень Амстердамського університету,

Нідерланди • Факультет педагогіки і Дитячий культурний центр Стокгольмського університету, Швеція. З 2008 року до проекту приєдналися • Університет м. Клуй-Напока, Румунія • Державний університет м. Белград, Сербія • Університет м. Новом-саду, Сербія • Державний університет Молдови.

Діти – це не тільки наше майбутнє, а й сучасність. Дітей слід поважати як соціальних суб'єктів з власними уявленнями, ідеями, почуттями. Діти повинні мати можливість відігравати активну і відповідальну роль у власному життєвому просторі. Тому необхідно захищати їх права і гарантувати їх повну реалізацію. Якби права дитини виконувались повністю, світ був би інший. І саме міжнародна програма підготовки європейського магістра дитинознавства і захисту прав дитини ( European Master in Childhood Studies and Children's Rights) має на меті навчити студентів тому, як сприяти реалізації цієї надвисокої мети.

## ЗМІНИ В СТАТУСІ ПРОФЕСІЇ ВЧИТЕЛЯ В КРАЇНАХ ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ В КІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

**Федорчук І. В.**

*Чернігівський державний інститут економіки і управління*

У контексті політичних, економічних і соціальних змін, спричинених розпадом Радянського Союзу, в країнах пострадянського простору розпочався період спаду уваги до професії учителя, її розвитку і стимулювання. Ці процеси супроводжуються "глобальною кризою педагогічної професії" (О.Мун., Е.Камінзаде, І.Сілова), обговорення якої актуалізувало проблеми педагогічної освіти і педагогічного розвитку вчителів, їх ролі в підвищенні якості освіти в суспільстві Знань.

Як показало дослідження, для професії вчителя в країнах пострадянського простору в кінці ХХ – на початку ХХІ ст. характерними стали такі ознаки:

- різке зменшення фінансування та низька заробітна плата;
- недостатня кількість вчителів;
- фемінізація професії педагога;
- велика кількість вчителів пенсійного та передпенсійного віку;
- зниження кількості студентів на педагогічних факультетах в коледжах, інститутах та університетах;
- низька кількість випускників педагогічних програм, які після завершення навчання працюють на педагогічній ниві.

Стратегії Урядів щодо підвищення статусу педагогічної професії в умовах стрімких перехідних трансформацій виявлялись у таких напрямках:

- а) підвищення заробітної плати та створення нових механізмів



впровадження такої системи оплати праці педагогів, що залежить від якості та результатів їх педагогічної діяльності;

б) профорієнтаційна робота та популяризація професії педагога у суспільстві;

в) підготовка вчителів за новими напрямками: соціальний працівник у школі, спеціаліст з профорієнтації учнів, шкільний психолог тощо;

г) заохочення вчителів державними преміями та нагородами, запровадження національних конкурсів "Вчитель року", "Кращий вчитель", запровадження Державних програм заохочення вчителів, які працюють у віддалених районах країни тощо;

д) започаткування спеціальних програм стимулювання молодих вчителів, які працюють у сільській місцевості тощо.

Важливою проблемою є підняття якості наукових досліджень у сфері педагогічної освіти, які мають відбивати реальні потреби шкільної практики, включаючи професійний розвиток вчителів в умовах європейської та світової інтеграції. В останнє десятиріччя пройшов "вибух" міжнародних порівняльних досліджень у сфері педагогічної освіти під патронатом відомих міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Організація міжнародного співробітництва і розвитку, Світова міжнародна спілка товариств з порівняльної педагогіки, Європейська асоціація педагогічної освіти, інші). Важливою ініціативою у цьому напрямі є започаткування Генеральною Дирекцією з питань освіти і культури Європейської Комісії дослідницького проекту "Педагогічна освіта в країнах Східного партнерства (Арменія, Азербайджан, Білорусія, Грузія, Молдова, Україна (2010), яким Європейський Союз розпочинає співробітництво, діалог і обмін позитивним досвідом у сфері педагогічної освіти в загальноєвропейському освітньому просторі.

## СЕКЦІЯ 2

### **Філологічна підготовка вчителя іноземної мови**

#### **НАВЧАННЯ ЗІСТАВЛЕННЯ МОВ ЯК СКЛАДОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Левицький А. Е.*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Зіставлення рідної та іноземної мов є ваговою частиною системи підготовки вчителя іноземної мови. Воно тісно пов'язано з усіма розділами мовознавства та передбачає синхронно-порівняльний аналіз двох мовних систем, здійснений на основі однієї моделі опису. Зіставлення лежить в основі судження про схожість/несхожість одиниць різних мовних рівнів (фонетичного, морфологічного, лексичного, синтаксичного). Таким чином, в українській та англійській мовах виділяються функціонально-однакові (ізоморфні) та функціонально-різні (аломорфні) явища на окремих рівнях мовної структури.

Курс "Порівняльна типологія рідної та іноземної мов", у межах якого майбутні вчителі отримують дані про їх схожі та відмінні риси, становить одну з основних дисциплін у системі професійної підготовки педагога, чия фахова компетенція передбачає не тільки відповідне знання іноземної та рідної мов, але і вміння виявляти спільне та відмінне в їхніх структурах, встановлювати різні типи міжмовних відповідностей. Зазначена дисципліна сприяє підвищенню ефективності роботи майбутнього учителя, адже дозволяє йому пояснювати школярам явища іноземної мови крізь призму рідної. Отже, знання, уміння та навички, отримані під час вивчення зіставного мовознавства забезпечують можливість максимальної професіоналізації.

Основним завданням курсу є підготовка висококваліфікованих фахівців на базі поглиблення науково-теоретичних знань та практичних навичок, що дозволить майбутнім учителям виявляти спільне та відмінне у фонологічних, морфологічних, лексичних і синтаксичних системах двох мов; визначати особливості використання мовних одиниць, що виражають подібні відношення; вибирати адекватні відповідники з фахової, а не з інтуїтивної точки зору. Метою курсу є узагальнення, розширення і поглиблення знань студентів про системи мов у зіставному аспекті з метою виявлення схожих і розбіжних рис, які необхідно враховувати з метою орієнтації учнів на запобігання помилок, що можуть виникнути через негативну інтерференцію рідної та іноземної мов.

Основні лінгводидактичні завдання курсу "Порівняльна типологія рідної та іноземної мов" можуть бути сформульовані таким чином: 1) виявлення методичної цінності схожостей та розбіжностей між мовами; 2) встановлення характеру міжмовних інтерференцій; 3) виявлення труднощів у процесі вивчення іноземної мови; 4) визначення об'єму використання міжмовних

паралелей, які можуть бути застосовані у навчальному процесі.

У процесі викладання учитель повинен спиратись на ізоморфні явища для економії часу. Проте, значну увагу бажано зосередити на аломорфних рисах зіставляваних мов. Вони найбільш ефективно тренуються в репродуктивних вправах. До того ж, викладач повинен залучати результати досліджень, що базуються на зіставленні мовленнєвих даних. Увага до аналізу норм мовлення пов'язана з тим, що для того, щоб вірно говорити на іноземній мові, недостатньо володіти нормою мови, але й знати як вживати її елементи в конкретних ситуаціях та контекстах, у міжкультурній комунікації, адже витoki таких проблем криються в лінгвокультурних традиціях та реаліях буття різних народів. Тому їх незнання призводить до порушення акту комунікації та виявляє акцент українця, який розмовляє англійською мовою. Такі порушення пов'язані з особливостями стилістичного використання тих чи інших слів, частотністю окремих граматичних та словотворчих структур та моделей розмовного характеру, інтонаційного забарвлення тих чи інших висловлень. Слід звернути також увагу й на можливі порушення щодо використання невербальних актів комунікації під час спілкування з носіями іноземної мови, про які студенти повинні бути поінформовані.

## ФИЛОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ КАЗАХСТАНА: ОСНОВНЫЕ ЗАДАЧИ

*Базарбекова Д.М.*

*Жезказганский университет им.О.А.Байконурова, Казахстан*

Сегодня в связи с интеграцией Казахстана в мировое экономическое и культурное пространство, адекватное историческому моменту, владение иностранными языками является одним из условий мобильности учителя, его востребованности на рынке труда и показателей его образованности.

Создание эффективной системы образования становится важной задачей многих стран, поставивших своей целью создание высококонкурентоспособной зоны образования. Глобализация, растущая конкурентность, увеличение масштабов и динамизм происходящих изменений обусловили превращение сферы образования в главный фактор развития.

В Послании Президента Республики Казахстан от 2008 года говорится о реализации культурного проекта "Триединство языков". "Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это казахский язык – государственный язык, русский язык – как язык межнационального общения и английский язык – язык успешной интеграции в глобальную экономику".

Трехязычие в Казахстане формируется на базе казахского языка как

государственного, русского как самого распространенного языка в межэтническом общении и английского как международного.

Трехязычие – это необходимость. Повсеместный перевод делопроизводства на государственный язык требует глубоких знаний, интеграция Казахстана в мировое пространство – знания английского, а русский необходим как язык межнационального общения. Массовое знание казахского, русского и английского языков вкупе со здоровым образом жизни и качественным медицинским обслуживанием и образованием является залогом конкурентоспособности каждого гражданина страны в условиях глобализации и открытости экономики после вступления страны в ВТО. Знание английского просто необходимо в условиях глобализации и прихода на казахстанский рынок иностранных специалистов.

Исследователями отмечается, что филологическое образование имеет большое значение для реализации воспитательного, образовательного и развивающего аспектов обучения. Филологическая подготовка предоставляет возможность для развития моральных качеств личности, патриотизма, нравственности и идейной убежденности. Тот факт, что в процессе усвоения собственно лингвистических знаний и умений учащиеся приобщаются к культуре страны или стран изучаемого языка, способствует формированию у них способности к межличностному и межкультурному общению. Предметы филологического профиля способствуют позитивному развитию личности, так как формируют память, логику, умение общаться, целеустремленность, трудолюбие и волю.

Обзор литературы по вопросу определения филологической компетенции показывает, что ее можно считать сформированной, если специалист достиг следующего:

- овладел необходимой суммой знаний из различных областей гуманитарно-эстетического образования и умеет использовать современные информационные технологии в своей работе;
- обладает необходимыми умениями применять полученные знания из различных областей в реальной жизни, в том числе для решения разнообразных профессиональных проблем; формулировать и отстаивать свою точку зрения; представлять результаты научно-исследовательского труда в доступной и понятной аудитории форме, в том числе и с использованием новых информационных технологий;
- готов работать с представителями различных социальных и возрастных групп, соблюдая нормы культурной этики и выбирая доступный и понятный конкретной аудитории способ изложения мысли;
- осознает важность постоянного самообразования в области филологии и других наук;

- обладает социально-значимыми качествами личности, морально-ценностным ориентирами.

Все эти знания, умения, навыки и качества личности способствуют профессиональному росту и самореализации.

#### Литература

1. Алшанов Р.А. Пути интеграции Казахстана в мировое образовательное пространство // Столичное образование. – 2003. – № 3.

2. Картоева З.И. "Триединство языков" как главная особенность в современном образовании // Білімдегі жаналықтар. – 2008. – № 4.

## ГРАДУАЛЬНІСТЬ У ЗНАЧЕННІ ПРИКМЕТНИКІВ І ДІЄПРИКМЕТНИКІВ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗВУЧАННЯ

*Блажко М.І.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Сучасний етап розвитку мовознавчої науки характеризується орієнтацією на людський чинник у мові, тобто на дослідження мови у нерозривному зв'язку з мисленням, свідомістю, пізнанням, культурою, світоглядом і духовно-практичною діяльністю людини [1, с. 33]. Тому актуальним сьогодні є дослідження семантики мовних одиниць із залученням теоретичних положень когнітивної лінгвістики про перцептивний досвід людини як підґрунтя становлення абстрактних структур свідомості. Предметом нашого дослідження є семантика та комбінаторика прикметників і дієприкметників сучасної німецької мови на позначення звучання.

Досліджувані одиниці позначають разом із дієсловами й іменниками інформацію про навколишнє середовище, зосереджену у концепті KLANG/ЗВУЧАННЯ, який формується під впливом перцептивного досвіду сприйняття людиною звуків з різної відстані, з певною періодичністю, диференційованих за параметрами гучності, висоти, різкості, приємності і шкідливості. Відповідно, компонентами семантичної структури мовних одиниць, представленими концептом KLANG, є просторовість, ритмічність, пов'язана з темпоральністю, та градуальність, яка репрезентує кількісні параметри звуків, покладені в основу формування їхніх оцінних та екологічних властивостей. Градуальність розуміють як один із загальних принципів організації інформації про навколишнє середовище, котрий виявляє значущість для людини під час розпізнавання об'єктів [2, с. 3].

Градуальний компонент концепту відображений у значенні прикметників і дієприкметників з семантикою кількості семами 'Intensität' "інтенсивність", 'Zahl der Schwingungen' "кількість коливань", 'durchdringend' "пронизливий",

які вказують на норми гучності, висоти і різкості звучання, прийнятні для людини, або на відхилення від них у бік збільшення або зменшення відповідного параметра звуку. Послідовність сем утворює шкалу, призначену для кількісної оцінки певного параметра, відносно якої встановлюється градуальність у значенні досліджуваних одиниць. Шкалу вважають основою класифікації градуальних прикметників, одиниць, котрі репрезентують різний ступінь вияву властивості [3, с. 220], адже вона уможлиблює опис значень досліджуваних одиниць на позначення кількісних параметрів звуку.

Наприклад, значення прикметника *hörbar* "чутний" містить семи, які вказують на норму гучності, прийнятну для слуху людини: *hörbar – mit dem Gehör wahrzunehmen* [4, с. 735]. Різний ступінь вияву гучності звуку стосовно норми подають прикметники на позначення звучання *laut – leise*, оскільки їхні значення тлумачаться через прикметник *hörbar*, напр.: *laut – weithin hörbar, mit kräftigem Klang* [4, с. 933]. Сема '*kräftig*' "сильний" в семантиці прикметника *laut* відбиває збільшення ступеня інтенсивності звучання стосовно норми; *laut* окреслює початок гучного звучання і задає спектр гучних звуків, інтенсивність яких більша за норму.

Завдяки співвіднесеності з кількісною шкалою досліджувані одиниці відбивають різний ступінь вияву інтенсивності звуку, його пронизливості і кількості коливань.

#### Література

1. Голубовська І. О. Антропологізм у мовознавстві та викладанні іноземних мов / І. О. Голубовська // Лінгвістика XXI століття: наукові дослідження і перспективи. – К., 2006. – № 1. – С. 33–39.
2. Яхнов, Х. Количественность как основная когнитивная и семантическая категория / Хельмут Яхнов // *Quantität und Graduierung in der natürlichen Sprache* : [hrsg. von Alexander Kiklevič]. – München : Verlag Otto Sagner, 2001. – С. 1–9.
3. Dönninghaus, S. Die Graduierung im Tschechischen / S. Dönninghaus // *Quantität und Graduierung als kognitiv-semantische Kategorien*. – Wiesbaden : Otto Harrasowitsch Verlag, 2001. – S. 220–247.
4. Duden: Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim-Wien-Zürich : Dudenverlag, 1989. – 1816 S.

## ON THE STRUCTURE AND USE OF COMPLIMENTS IN BRITISH AND AMERICAN SITCOMS

*Anna Voitenko*

*Masaryk University in Brno, Faculty of Arts,  
Department of English and American Studies*

The paper focuses on the structure and use of compliment formulas, as well as the subjects of compliments, compliment responses, complements in interaction, gender contrasts in using compliments and potential cultural differences between British and American speakers in the specific genre of situational comedy (sitcoms).

Compliments are predominantly a spoken language phenomenon. They reflect cultural differences, for different cultural backgrounds recognize different values. Therefore, the choice of subjects of compliments differs since various items or their characteristics are considered to be worth appreciating. The distribution of compliments between genders or status unequals must not be neglected too.

The language material is based on British and American sitcoms broadcast in the new millennium: *The Big Bang Theory*, *How I Met your Mother*, *Coupling*, *Black Books*. Even though the language is stylized, it reflects the basic features of real spoken communication.

The analysis of corpus data limits compliments to four categories: appearance (*You look beautiful today!*); ability-/performance-oriented (*Wow, you played well today Davy.*); possessions (*Is that your flash red sports car?*); personality/friendliness (*I am very lucky to have such a good friend.*).

Considering the cross-gender perspective females seem to disagree with a compliment more frequently than males do, which is still considered polite since modest women are esteemed in most societies. Males, on the contrary, seem to choose different strategies when being complimented. Evasion or ignorance is more often noted in their responses. Women both give and receive significantly more compliments than men do and prefer complimenting peers of their own gender. It is more common to notice a compliment given by a man to woman than vice versa. Women favour to compliment on appearance more than men and men rather choose possessions when complimenting.

Compliments also serve as an important toolkit for forming sarcastic and ironic remarks. It is tightly interconnected with the verbal humour of the sitcoms, where the characters use compliments in order to create hilarious jokes.

The semantic analysis has confirmed that adjectival-type compliments infallibly prevail over the other types, while the syntactic analysis reveals the use of conditionals, optatives, modal verbs or pseudo cleft sentences. Untypical grammatical features such as ellipsis or inclusive *we* also occur in the corpus.

The data also suggest that there is a certain correlation between the function and compliment responses. If a complimenter seeks to express positive evaluation or

praise, and this function is correctly recognized by the addressee, then the compliment is almost always accepted. Whereas when the intention of the complimenter is to verbally harass, express sarcasm or irony, such a compliment is predominantly evaded or rejected. The more complicated the structure of a compliment, the higher the probability that such a compliment would be evaded or cause embarrassment or even faux pas.

A high level of creativity has been observed in the corpus data of sitcoms. Complimenters use figures of speech (esp. simile and metaphor), foreign languages and allude to fairy tales, natural sciences, cinematography or poetry. Certain patterns occur such as paying compliments to oneself, introducing break-up speeches with compliments or using compliments as jocularly comments.

## ФОНОЛОГІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК МІЖНАРОДНОЇ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

*Воронцова А.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Статус англійської мови як міжнародної вимагає якісних змін у методиці викладання іноземної мови, метою якої має виступати опанування англійською мовою як лінгва франка, тобто як засобу міжнародної комунікації. Оскільки варіанти англійської мови різняться перш за все своїми вимовами, то саме ця лінгвістична сфера найбільш загрожує взаємному розумінню мовлення.

До недавнього часу популярними були дві моделі навчання англійської вимови: британський нормативний варіант та американський стандарт. Однак, нещодавно з'явився і третій варіант – так званий лінгва франка мінімум, під яким ми розуміємо ті особливості вимови, які вважаються необхідними для розуміння мовлення в міжнародній комунікації. На основі великої кількості матеріалів, зібраних на уроках англійської мови в багатонаціональних класах, Дженніфер Дженкінс створила лінгва франка мінімум, основними характеристиками якого є його доступність для тих, хто вивчає англійську мову. Дженкінс аналізує три основні категорії: звуки, ядерні тони та позиційна вимова, з яких виділяє в мінімум ті одиниці, що є важливими для розуміння мовлення в міжнародному спілкуванні [2, с. 120]. На основі міжнаціонального лінгва франка мінімуму Дженкінс лінгвісти виділяють окремі фонетичні мінімуми для різних народів в зв'язку з відмінностями, що викликані інтерференціями з їхніми рідними мовами.

На основі аналізу фонетичної інтерференції в англійському мовленні українських білінгвів та досвіду створення лінгва франка мінімуму Дженкінс ми спробували виділити лінгва франка мінімум для україномовних майбутніх



вчителів, які мають вносити зміни у викладання англійської мови в зв'язку з її статусом міжнародної.

Було виділено параметри, за якими визначався вплив того чи іншого фонетичного відхилення англійської вимови україномовних студентів на зрозумілість мовлення: наявність мінімальних пар (два слова однієї мови, що відрізняються одним фонологічним елементом); частотність вживання окремої фонетичної одиниці; сталість вимови носіїв англійської мови; наявність схожих фонетичних одиниць, процесів в рідній мові, заміна на які не загрожуватиме зрозумілості мовлення.

Якщо, наприклад, ми розглянемо наступну фонетичну помилку українських білінгвів як недостатнє розрізнення губного звуку [w] та губно-зубного [v], то можна зрозуміти, що ця вимовна помилка порушує розуміння мовлення в таких мінімальних парах як *wet – vet, win – vin, west – vest, wiper – viper, went – vent, wheel – veal* [1, с. 143]. Без правильної вимови цих звуків часто неможливо зрозуміти значення висловлювання навіть з контексту. Оскільки частотність таких мінімальних пар в англійській мові значна, слушно включити навчання звуків [w] та [v] в лінгва франка мінімум.

Що стосується заміни носового звуку [ŋ] на оральний [n], то з досліджень Дженкінс зрозуміло, що це не загрожує зрозумілості мовлення, демонструючи тільки акцент мовця [2, с. 139]. Враховуючи, що звук [ŋ] не існує в українській мові і навіть досвідчені мовці не завжди правильно вимовляють цей звук, можна зробити висновок про виключення його з Лінгва франка мінімуму.

Таким чином, аналізуючи важливість для зрозумілості мовлення того чи іншого фонетичного феномену англійської мови, виокремлюється лінгва франка фонетичний мінімум, який забезпечує використання англійської мови в інтернаціональній комунікації.

#### Література

1. Фонетична інтерференція в англійському мовленні українських білінгвів: монографія / О. Валігура. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 288 с.
2. J. Jenkins The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals. – Oxford: Oxford University Press, 2000 – 266p.

## ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАННЯ ТЕОРЕТИЧНОЇ ФОНЕТИКИ: НОВИЙ ТИП МЕТОДИЧНИХ ВКАЗІВОК

*Гамор С.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Методичні рекомендації до семінарських занять з теоретичної фонетики англійської мови (Теоретична фонетика англійської мови: методичні вказівки для студентів 4 курсу факультету іноземних мов. – Ніжин, 2010) призначаються для студентів старших курсів факультету іноземних мов і мають на меті перевірити розуміння змісту лекцій та рекомендованої літератури, надати допомогу у засвоєнні та систематизації знань про фонетичні явища сучасної англійської мови.

Матеріал кожного семінарського заняття містить план по темі, теоретичну частину, де висвітлюються найбільш складні фонетичні явища, практичну частину з вправами, теми для рефератів, питання для самоконтролю та список обов'язкової літератури. Наприкінці методичних рекомендацій вміщено питання до підсумкового екзамену, зразок екзаменаційного білету та список додаткової літератури.

Окремі розділи цих рекомендацій пропонують для обговорення основні поняття фонетичної будови англійської літературної мови. Найголовніше питання фонології – це фонема, найменша мовна одиниця потенціально пов'язана із значенням. На відміну від одиниць вищого, смислового рівня, фонема не може служити безпосереднім засобом спілкування, але її сутність полягає в тому, щоб забезпечити спілкування. Студентам пропонується ознайомитися з поняттям фонему, окресленим різними фонологічними школами (теорії фонему Л.В.Щерби, Д.Джоунза, Бодуена де Куртене, Єлмслева та інші). Студентам роз'яснюється, що, незважаючи на різний підхід до визначення фонему, всі фонологи визнають її граничною одиницею лінійного фонетичного членування мовленнєвого потоку.

Питання семінарських занять передбачають аналіз особливостей функціонування звукових одиниць мови в мовленнєвому потоці, виокремлюючи варіанти фонему та її вільне варіювання, сильні та слабкі позиції фонему, у яких виступають ці варіанти. Особлива увага звертається на питання орфоепічної норми сучасної англійської мови та відхилення від неї, зумовлені сферою спілкування, законом мовної економії, впливом діалектів та іншими факторами. У методичних рекомендаціях також розглядаються основні відмінності між південно-англійською та загальноамериканською вимовними нормами.

При вивченні фонетичної будови складу, його структури, типів і функцій основна увага звертається на правила складоподілу залежно від типу голосного, наголошеності або ненаголошеності складу та припустимості чи неприпустимості поєднання приголосних на початку складу.

Питання, пов'язані з роллю наголосу у фонетичній системі англійської мови, передбачають зіставлення динамічного, музичного, якісного та кількісного характеру наголосу, силу наголосу та тенденції, що регулюють його місце у словах, виокремлені характеристики англійського словесного наголосу з точки зору його місця в словах та їх граматичних формах: вільний, фіксований та рухомий.

Практичні завдання до семінарських занять передбачають аналіз визначень ознак фонем, які реалізуються в опозиційних парах, виділення груп алофонів, що характеризуються певним відхиленням від головного вияву фонем, але не змішуються з варіаціями іншої фонем. Питання для самоконтролю пропонуються як контрольовано-перевірочні і опрацьовуються студентами вдома, а також можуть бути використані як для усного, так і письмового контролю на семінарському занятті.

Сподіваємося, що методичні вказівки до семінарських занять з теоретичної фонетики допоможуть студентам краще засвоїти теорію і доповнять матеріали підручників із курсу теоретичної фонетики англійської мови.

## СТРУКТУРА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ АНГЛОМОВНОГО ЖУРНАЛІСТА

*Данильченко І. В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Одним із центральних понять сучасної лінгвістики є мовна особистість, оскільки мова є продуктом мовленнєвої діяльності індивіда і не мислиться поза здатністю людини породжувати і сприймати дискурс.

Мовна особистість визначається Ю.М.Карауловим як сукупність здібностей і властивостей людини, що зумовлюють породження і сприйняття мовленнєвих творів [2, с. 36]. Важливим напрямом у вивченні цього складного феномену є аналіз дискурсу окремих типів мовної особистості, зокрема, журналіста, оскільки саме він конструє інформаційну реальність.

Відповідно до моделі, запропонованої Ю.М.Карауловим, у структурі мовної особистості англомовного журналіста виокремлюємо три рівні, які мають свої особливості в аспекті авторського творення дискурсу.

Мотиваційний рівень є базовим у структурі мовної особистості журналіста і полягає в активізації потреб, що зумовлюють породження текстів і формують їхню будову. Авторські інтенції визначають тематику дискурсу: політика, економіка, бізнес, мистецтво, технології, культура тощо.

Лінгвокогнітивний рівень мовної особистості журналіста представлений концептами, які розкривають певну тематику і диференціюються за ступенем

узагальнення, включаючи образи, схеми, фрейми, скрипти, гешталти та пропозиційні структури, які актуалізують знання автора про світ [2, с. 189]. Особливістю лінгвокогнітивної діяльності журналіста є те, що він спочатку концептуалізує (поділяє на окремі концепти) та інтеріоризує (привласнює) навколишню дійсність, яка стає елементом його індивідуального знання, авторської картини світу. Далі ці знання проектуються на асоціативно-семантичну сітку мовного рівня: концепти, які активізуються у процесі творення дискурсу, визначають вибір лексичних одиниць журналістом, а впорядкованість концептів у ієрархічно-координативних відношеннях [2, с. 172] пояснює вибір синтаксичних конструкцій.

Структурно-мовний рівень мовної особистості журналіста включає фонд лексичних і граматичних засобів, які він використовує у процесі творення дискурсу. Основою цього рівня є асоціативно-семантична сітка [2, с. 87], в якій набір слів та словосполучень переплітається з граматичними категоріями та синтаксичними конструкціями і формує дискурс журналіста. Статті, що висвітлюють новини; інформаційна аналітика, коментарі, публіцистика чи реклама мають свої особливості на рівні лексики й синтаксису [1, с. 71].

Отже, мовна особистість журналіста завжди проявляються у взаємодії трьох її рівнів, де первинними є авторські інтенції, що визначають пріоритети лінгвокогнітивної діяльності і зумовлюють вибір одиниць структурно-мовного рівня.

#### Література

1. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т. Г. Добросклонская. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 203 с.
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

### ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ В АНГЛОМОВНИХ ЖУРНАЛЬНИХ СТАТТЯХ МИСТЕЦЬКОЇ ТЕМАТИКИ: ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

*Дергун Т.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Лінгвокогнітивне вивчення метафоричного значення фразеологічних одиниць (ФО) спирається на образ-схеми (image schemas) – елементарні структури розумової діяльності індивіда, які формуються під впливом сенсомоторного досвіду та призначаються для творення складних образів свідомості [1, с. xix].

ФО, поширені у статтях про мистецтво, засновані на образ-схемах ШЛЯХ, яка позначає переміщення [1, с. 113], і СИЛА, що відображає

взаємодію референтів. Відношення руху, утілені образ-схемою ШЛЯХ, позначені ФО *love at first sight*, у семантиці якої числівник *first* вказує на початок послідовності, та ФО *to get his way*, у складі якої іменник *way* вказує на пересування певною траєкторією.

Семантика одиниць, заснованих на силових відношеннях, спирається на образ-схеми ПРИМУШЕННЯ, ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, ПЕРЕШКОДА й УСУНЕННЯ ПЕРЕШКОДИ. ПРИМУШЕННЯ, котре відображає досвід руху під впливом таких зовнішніх сил, як вітер, вода, фізичні об'єкти, люди [1, с. 45], представлене у значенні ФО *cause and effect*, про що свідчить компонент *cause* на позначення людини, подій чи речей, які змушують щось інше трапитись [2, с. 219]. ПЕРЕШКОДА, утворена силовим вектором, який зупиняється або змінює траєкторію руху внаслідок зіткнення з перепорою [1, с. 45], детермінує семантику ФО *to seal somebody's fate*, у складі якого дієслово *to seal* позначає закривання проходу або контейнера чимось, що перешкоджає потраплянню або витоку повітря чи води [2, с. 1376].

Комплекс образ-схем УСУНЕННЯ ПЕРЕШКОДИ й ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ детермінує семантику ФО *cat burglar*, який позначає нічного злодія, котрий проникає ззовні у верхні поверхи будинку. У складі цієї ФО означення *cat* вказує на УСУНЕННЯ ПЕРЕШКОДИ завдяки зіставленню злодія з кішкою, яка може пролізти там, де не пройде людина, а іменник *burglar* на позначення злодія активує джерело ПОЗБАВЛЕННЯ МОЖЛИВОСТІ, спрямоване проти пересічних громадян.

Семантика наведених ФО характеризує творчі особистості, їх діяльність, сюжети фільмів і книг, надаючи журнальним статтям сугестивної забарвленості і формуючи погляди читачів на мистецтво. Так, ФО *to get his way* "настояти на своєму, добиватися свого", заснована на образ-схемі ШЛЯХ, репрезентує наполегливість як головну рису відомого режисера Альфреда Хічкока: напр., *He got his way in other instances, too: though the censors made only a mild fuss about the toilet, there was a much bigger one about the graphic nature of Marion's murder and the use of the word "transvestite" during the shrink's closing monologue* [Newsweek 18.12.2010, 60]. У наведеному контексті ФО *to get his way* підкреслює, що, всупереч думці цензорів, митець добився свого.

У складі ФО *cause and effect* "причина і наслідок" іменник *cause* позначає ПРИМУШЕННЯ, апелюючи до потреби у безпеці, особливо у контексті опису фільму жахів, напр., *This is not a movie about consequences. This is a movie in which cause and effect no longer exist* [Newsweek 18.12.2010, 60]. Наведений приклад розкриває алогічність між вчинками героїв та сюжетними поворотами, що є одним із елементів фільмів жахів.

Таким чином, метафорична основа ФО, ужитих у статтях мистецької тематики переважно ґрунтується на образ-схемі ШЛЯХ, що позначає рух як

невід'ємний аспект людського життя, та СИЛА, котра апелює до задоволення бажань і потреби в безпеці. ФО, засновані на образ-схемі ШЛЯХ, представляють митців у розвитку, а СИЛА репрезентує взаємодію людини з навколишнім світом через бачення митця.

#### Література

1. Johnson M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason* / M. Johnson. – Chicago; L.: The Univ. of Chicago Press, 1987. – 233 p.
2. Longman Exams Dictionary. – Harlow : Longman, 2007. – 1833 p.

### МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НАД УДОСКОНАЛЕННЯМ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*Долина А.В.*

*Київський національний лінгвістичний університет*

Оскільки ми маємо справу зі студентами останнього року навчання бакалаврату, у самостійній роботі (СР) над удосконаленням їх вимови необхідно враховувати особливості функціонування фонетичної компетенції (ФК) на цьому ступені навчання. По-перше, у результаті наукових досліджень було підтверджено, що акцент студентів цього віку вже перетворився на залишковий, тобто у них наявна сукупність стійких порушень нормативної вимови, що міцно закріпилися у фонетичній компетенції та яких важко позбутися. По-друге, на вже сформовані ФН постійно діють чинники фосилізації вимови і призводять до їх деавтоматизації. Для мінімізації впливу окремих чинників слід дотримуватися наступних вимог:

- постійно сприяти тому, щоб студенти ставили перед собою мету досягнути максимального рівня володіння ФК;
- навчити їх здійснювати рефлексію процесу спілкування, а також процесу навчання та оволодіння ФК;
- розвивати сенсорну чутливість студентів;
- використовувати спеціальні навчальні матеріали для СР, наприклад, мультимедійний комп'ютерний курс.

Далі, наводимо рекомендації щодо створення комплексів вправ для удосконалення ФК майбутніх учителів англійської мови (АМ) у СР. Для зручності опишемо цей процес у відповідності до визначених нами семи стадій удосконалення ФК, на яких вони будуть використовуватися.

Для початку слід відібрати фонетичні явища, вимова яких потребує удосконалення, та автентичні ВФГ, адже вони не лише забезпечують введення студентів у ситуацію, тему, проблему та демонструють функціонування

відібраних фонетичних явищ у ситуації на *першій стадії*, а й є основним матеріалом для створення вправ. Відбрати ВФГ доцільно з Інтернет-сайту YouTube.

Для *другої і шостої стадії* необхідно створити комунікативну ситуацію та / або підібрати текст для читання вголос, у яких би вживалися цільові фонетичні явища.

Окремо варто зупинитися на особливостях створення таблиці самопостереження, яка використовується на *третьій і сьомій стадіях* (ре-автоматизації) ФН. Для цього слід обрати фонетичне явище, наприклад, паузацію, визначити п'ять-шість особливостей її реалізації у мовленні і сформулювати їх у вигляді позитивних тверджень: "Я можу...", "Я використовую ... для...".

Іншою вправою, розробка якої потребує пояснення, є заповнення навчальної анкети, яка використовується на *четвертій стадії*. Для створення навчальної анкети необхідно визначити кілька особливостей вживання цільового фонетичного явища та скласти сукупність прямих та непрямих питань, які б дозволили за рахунок повторюваності об'єктів поступово підвести студента до правильної відповіді. Слід мати на увазі, що метою цієї вправи є перевірка набутих та отримання нових ФЗ, а також активізація рефлексії процесу фонетичного оформлення мовлення та усвідомлення суттєвих аспектів вимови ІМ.

Власне (ре-)автоматизація ФН відбувається на *п'ятій стадії* удосконалення ФК. Особливістю розробки вправ на цьому етапі є необхідність обробки аудіоряду (фонограми) з ВФГ, яка використовувалася на першій стадії. З цією метою можна використати комп'ютерну програму Cool Edit Pro 2.0, яка дозволяє відділити фонограму від ВФГ і вирізати з неї окремі звуки, слова, фрази уривки тексту, змінюючи їх послідовність відповідно до мети вправи і таким чином створювати нові фонограми для розроблених вправ. Це дозволяє уникнути труднощів, пов'язаних з пошуком носіїв мови та записом їх мовлення для розробки вправ.

## СЕМАНТИКА ІМЕННИКІВ ТА ІМЕННИХ КОМПЛЕКСІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПАРНОСТІ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ)

*Заєць Г.Д.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

На ранньому етапі розвитку суспільства поняття парності було першим кроком до пізнання множинності. Форми двоїни вживалися, коли мова йшла про парність. Парність в міфологічній свідомості пов'язана з наданням особливого значення когнітивному елементу *розчленування цілого*. В силу цих

якостей "2" є первинна монада, яка захищає людину від небуття і відповідає творінню неба та землі. Цілісність постає в єдності душі та тіла, яка є умовою існування життя [1, с. 179].

Аналіз міфів про створення світу свідчить про спільність багатьох рис сприйняття і уявлень давньої людини незалежно від місця її проживання. Єдиним є розуміння зародження світу як чогось хаотичного, цілого й неподільного, що потім розпадається на частини, перш за все на *двоїсті протиставлення*. *Бінарні опозиції* пронизують всі модуси людського буття.

Основна проблема дослідження – 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.

Відносно мовного вираження іменників та двоскладових комплексів іменників, що передають поняття парності в німецькій мові, виділяємо 1. пари іменників, які вживаються лише в однині: *Licht-Schatten, Aufgang-Untergang*; 2. лексико-семантичні пари іменників, які вживаються як в однині, так і в множині: *Mann-Frau, Tisch-Stuhl*; 3. парність, виражена іменником, який зустрічаємо і в однині: *Hände, Augen*; 4. лише множина 4.1. та парність: *Eltern, Zwillinge*; 4.2. можлива парність – *Geschwister, Gebrüder*.

З 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)*.

Систематизація іменників, критерієм якої була семантика, дозволяє виділити такі групи іменників в сучасній німецькій мові, що виражають поняття парності: 1. лексико-семантичні пари іменників для позначення всесвіту: *Erde-Himmel, Sonne-Mond*; 2. істот: 2.1. зовнішності: *Augen, Ohren*; 2.2. статі: *Junge-Mädchen, Dame-Herr*; 2.3. віку: *Senior-Junior, Kind-Erwachsener*; 2.4. родинних відносин: *Eltern, Zwillinge*; 2.5. фізіології людини: *Leben-Tod; Durst-Hunger*; 2.6. почуттів, емоцій: *Haß-Liebe, Angst-Mut*; 2.7. характеру: *Geizhals-Verschwender, Pessimist-Optimist*; 2.8. діяльності людини: *Ernte-Aussaat, Export-Import*; 2.9. артефактів: *Handschuhe, Zügel, Geldschein-Münze*; 2.10. суб'єктно-об'єктних стосунків: *Lektor-Student, Arzt-Patient*; 2.11. соціальних відносин: *Recht-Pflicht, Matriarchat-Patriarchat*; 3. не осіб та їх зовнішності: *Flügel, Hörner, Hund-Katze, Kuh-Stier*; 4. часу та місця: *Tag-Nacht, Hier-Dort*; 5. артефактів: *Bogen-Pfeil, Nadel-Faden*; 6. мовних явищ: *Opposition, Aktiv-Passiv*.

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: *Gott-Teufel; Hölle-*



*Paradies*; по-третє, тут має місце антонімічна мотивація, мотивація оцінки: *Bosheit-Güte, Nachteil-Vorteil*.

#### Література

1. Жаботинская С.А. Когнитивные и номинативные аспекты класса числительных. – М.: РАН институт языкознания, 1992. – 216 с.

### РОЛЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ВАЛІДНОСТІ У ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЗАДУМУ

**Ігіна З. О.**

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Існує гіпотеза, що експлікована думка бере початок у правій півкулі й закінчується в лівій, проходячи шляхом поглиблення й уточнення від образу до дискретної синтаксичної структури. У дослідженні граматики півкуль синкретичну симультанну думку визначено як "цільність" [1, с. 174–192], що розпадається на субцільності й імпліцитні та експліцитні тема-рематичні (ТР) структури (буттеві, маркувальні). Буттева структура вводить предмет/феномен (існує дещо), маркувальна означає предмет (дещо є таке). Впорядкування ТР-структур відбувається в лівій півкулі.

Образ правої півкулі в описаному зв'язку виступає як ейдос-ініціант (від слів "ініціювати" і ейдос – платонівська ідея, образ). У лівій ініціант оформлюється як ейдос-формант.

У мовленнєвому фрагменті "*I know clearly one half the truth, and that half is more than they recognize. The old idea of Santayana, that those who don't learn from history, are doomed to repeat it, is a lie. There is no history. Everything we are is eternally with us. The question is therefore what can save us from our crazy insistence of spreading the blight in ever-widening circles?* [0:18:01 – 0:18:50]" ініціант загалом можна лінійно виразити як, наприклад, "історія вчить, що люди поширюють все більше зло". Утім, комбінація формантів аналізованого фрагменту (*truth is divided, Santayana's idea is a lie, nothing/something can save us*) водночас указує на можливість різного бачення того ж самого зла тим же мовцем, а відтак опозиція "певний ініціант :: певний формант" знімається.

Це припущення можна довести шляхом встановлення комунікативної валідності одного з формантів і залежно від неї його зв'язку з іншими формантами. Валідність комунікації визначається в термінах дезінформування (інформації, що не відповідає дійсності), псевдоінформування (видавання відомого за нове), метаінформування (спланованого обману) [2, с. 36–37].

Формант "*Santayana's idea is a lie*" знаходиться у відношенні імплікації з формантом "*Nothing/something can save us*" наступним чином: "*If S's idea is a lie, then nothing/something can save us*", де неправда може тлумачитися або як хибне

допущення (дезінформація) (1), або як обман і вказувати відтак на метаінформування (2). У першому випадку неправда полягає в тому, що людям є що повторювати, у другому – що вони повторюватимуть, якщо не вчитимуться. Другий варіант – це заперечення моральної настанови, перший – заперечення онтології історії. Такий висновок передбачає протилежні перлокутивні ефекти: (1) "Those who don't learn from history are doomed to repeat it" is false. → Nobody ever repeats history, for there is nothing to repeat, and nothing can save us. (2) "Those <...> are doomed to repeat it" is a (pious) fraud. → We are not doomed to repeat it (moral guideline). Then smth can save us.

Другий ланцюг ґрунтується на тому, що люди (як учні Сантаяни) не зрадять віри учителя в їхню розумність, а значить і в те, що вони не стануть повторювати помилок, і, отже, спасіння є. Перший заперечує саму можливість повторення, бо нема чого повторювати. І спасіння нема.

Вербалізація розширює реальність чуттєвого образу і, систематизуючи його в слові (реченні, тексті), переносить на новий гносеологічний рівень.

#### Література

1. Сахарный Л. В. Человек и текст: две грамматики текста/ Л. В. Сахарный / Нейропсихолінгвістика (Хрестоматія). – М. : Лабиринт, 2009. – С. 158–201.
2. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. – К. Академія, 2004. – 344 с.

#### Ілюстративний матеріал

The Addiction, directed by Abel Ferrara [VHS analogous resource]. – Polygram USA Video, 1997. – 1 Video Home System cassette (VHS): black & white, closed-captioned, HiFi sound, NTSC; 85 min.

## WHAT ENGLISH SHALL WE SPEAK?

*Karpova I.M.*

*Nizhyn Gogol State University*

English has always had its regional pronunciations in the same way that other languages have been pronounced in the variety of ways for basically geographical reasons. Nowadays RP acquires new features, resembling regional pronunciations of English.

The modern phonological process in RP or the BBC English today can be modified as ways of democratization and simplification of the pronunciation norms.

The process of *simplification* is characterized by giving preference to front, central vowels or forelingual consonants (/s/), vocalization of consonants.

The process of *democratization* can be modified by pronouncing letters as they are written, some innovational phonological changes [1: 15].

In the last few decades there have also been a number of changes in the sociolinguistic situation of RP, and in its relationship to other accents. Many have a straight-forward regional accent. But increasingly cases of "modified RP", a blend of RP with a regional accent. Usually this is the result of a regional speaker moving up-market; though it can be the result of an RP speaker moving "down".

One might quibble that a few of the pronunciations are still not fully up-to-date. For example: *nephew* is listed with a medial [v] whereas Wells reports that, by 1988, 79% of RP speakers preferred a medial [f]; *suit* is stated as beginning with [sj] whereas Wells finds that only 28% of British speakers prefer [sju:t] over [su:t]; and *junk food* is listed with the main accent on the second word, whereas most RP speakers surely have the accent on the first word.

One good example is provided by the case of what Wells has called HAPPY-tensing. This involves the replacement through time of word-final unstressed [i] by [i:], so that ['hæpi], becomes ['hæpi:]. At the level of regional accents, this innovation appears to be one which is most characteristic of southern accents but which has been spreading northwards for many decades [3].

As far as the replacement of RP by non-RP accents is concerned, there is a view that 'Estuary English' is going to be the 'new RP'. Reports that a few individual features such as *th*-fronting are spreading across Britain northwards and westwards from London do not invalidate this point. This spreading of individual features is something which has always happened, and in any case *th*-fronting is not to be considered an 'Estuary English' feature.

One of the most important features of English linguistic change at present is the change in stress pattern.

The BBC World Service is now prepared to include quite a wide range of regional accents compared 10 years ago. Some of the most successful programmes, such as comedies, are the most regionally diverse ones. But there are still situations where RP, or a modified RP, is the expected norm.

The director-general of the BBC Mark Thompson insists on increasing the number of regional accents heard on the corporation's television and radio programmes on BBC shows as part of a drive to end the domination of the standard English accent [2].

All the described tendencies may be explained by constant changes of English in the 21st century and it's necessary to be capable of realizing its message as a global language, the language with an enormous range of varieties.

#### Bibliography

1. Дворжецька М.П. Тенденції варіативності вимовної норми сучасної англійської мови //Актуальні проблеми германської філології. Матеріали III Міжнародної наукової конференції, присвячені 70-річчю від дня народження

проф., доктора філологічних наук Левицького В.В. – Чернівці: Книги XXI, 2008. – С. 14-17.

2. Martin N. BBC chief calls for more regional accents/  
<http://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1575790/BBC-chief-calls-for-more-regional-accents.html>

3. Wells J.C. Longman Pronunciation Dictionary. – Harlow: Longman Group UK Ltd, 1995. – 804 p.

## ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАНАДСЬКОГО ВАРІАНТУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

*Кобижська С.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Англійська мова в Канаді має спільні риси, як із стандартом Великої Британії (RP), так і зі стандартом США (GA).

Для дослідження фонетичних особливостей канадського варіанта англійської мови на сучасному етапі був зроблений аналіз інтерв'ю з відомою канадською актрисою Еванджилін Лілі, яка прославилася завдяки головній ролі в драматичному серіалі телеканалу ЕйБіСі "Загублені" [1].

Аналіз вияв чітку тенденцію наслідування американської вимови, що було продемонстровано на прикладі вимови [æ] замість [a:] (*ask, dance, chance, mask, can't*). Слова *again, against* вимовлялися зі звуком [ɛ] замість дифтонгу [eɪ], що є характерним для мовців американського варіанта. Звук [t] після альвеолярного [n] не вимовлявся в словах *twenty, center*. Артикуляція сонанта [r] у кінці слів та перед приголосними в словах *car, far, star, organization, bartender* була наближена до ротичності американського варіанта вимови.

Було виявлено також своєрідні риси канадського варіанта, зокрема "зсув голосних" (заміна короткого закритого звуку [ɛ] на відкритий голосний [æ]) в словах *gently, message, terrifying, incredible, intense, end*. Вимова імені актриси *Evangeline* із кінцевим голосним [ɪ:] є характерною саме для канадського варіанта, тоді як американський варіант вимови передбачає дифтонг [aɪ]. Чисельними були також випадки "канадського підняття" у словах *out, about, house, around, write*. У словах *huge, cute, graduate* вживався йотований голосний [ju:], що відповідає британській нормі вимови.

Дослідження показало, що на сучасному етапі у носіїв англійської мови Канади досить чітко виражена тенденція до наслідування американської вимови, але серед мовців зберігаються своєрідні фонетичні особливості, притаманні лише канадському варіанту англійської мови.

## Література

1. Evangeline Lilly interview on Regis & Kelly Show. - Режим доступу:  
<http://www.youtube.com/watch?v=fVQPMTRBfno>

### СИНТАГМАТИЧЕСКИЕ, ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЕ И ИНТЕГРАТИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ТЕКСТЕ

*Колесникова Н.А.*

*Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя*

В тексте находят своё воплощение три рода отношений: синтагматические, парадигматические и интегративные (иерархические). Противопоставление двух первых типов отношений между единицами языка восходит, как известно, к Ф. де Соссюру, различавшему синтагматические отношения, основанные на линейном характере языка, и отношения ассоциативные, не опирающиеся на протяжённость, а существующие вне процесса речи, в памяти, как виртуальный, мнемонический ряд, как "сокровище, которое и есть язык" (Ф. де Соссюр). Первоначально понятие синтагматического плана языка применялось только по отношению к тексту как процессу, линейному потоку речи, в противоположность парадигматическому плану, относимому к системе (Л. Ельмслев). В дальнейшем указывалось, что ко всем уровням языковой структуры применим принцип взаимозависимости этих отношений (Дж. Лайонз).

О построении текста по парадигматической и синтагматической оси как о взаимопроекции "оси тождества на ось смежности" (области выбора в область сочетания) особенно в структуре стиха, но также и по отношению к любым языковым единицам, к любому речевому плану писал Р. Якобсон. Однако отношения, складывающиеся в тексте, не исчерпываются "корреляциями и реляциями" (Б.Городецкий), их следует рассматривать в аспекте иерархических семантико-смысловых отношений (Т. Дридзе).

Иерархические отношения в тексте могут быть установлены не только при анализе взаимоотношений единиц одного уровня (в частности, внутри парадигматических лексико-семантических группировок), но и между единицами разного уровня. Такая точка зрения позволяет рассматривать интеграцию как одну из форм упорядоченности текста, что совпадает с общенаучным пониманием интеграции (от латинского *integer*: полный, цельный) как объединения в целое, в единство каких-либо элементов (Н. Кондаков). Исходя из этого, лингвисты и трактуют текст как "некое интегрированное единство, т.е. как результат соподчинения отдельных частей", вследствие чего создаётся его цельность, монолитность (И. Гальперин).

В аспекте данной концепции текст рассматривается нами как завершённое, структурно-семантически организованное комплексное языковое образование, возникающее как результат речемыслительной деятельности человека в процессе познания действительности в целях коммуникации.

В связи с учётом синтагматических, парадигматических и интегративных отношений в тексте наша процедура структурно-семантического анализа текста направлена на выявление компонентов и параметров его структурно-семантической организации. Компонентами структуры текста мы считаем особые единства (лексико-тематические линии), выявляемые в результате анализа межфразовых лексико-семантических связей. В качестве параметров текстовой структуры функционируют понятия длины, ширины и глубины текста. В выступлении рассматриваются следующие проблемы:

- Описание и обоснование процедуры анализа текста.
- Характеристика лексико-тематических линий с точки зрения их структуры, функции, основных типов.
- Оценка особенностей структурно-семантической организации текста в опоре на выявленные компоненты и параметры текстовой структуры.
- Представление структурно-семантической карты текста как соотношения его горизонтального и вертикального измерения, как проявление категории партитурности текста.

## ТАКТИКА АКЦЕНТУВАННЯ ПРОФЕСІЇ ТА СІМЕЙНОГО СТАНУ ЗЛОЧИНЦЯ В АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ-НОВИНАХ

*Кудрик Д.О.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

У сучасному інтернет-дискурсі помітне місце займають кримінальні новини, які демонструють різко негативне ставлення до злочинців не шляхом прямого висловлення суб'єктивної думки, а за допомогою певних текстотвірних тактик, які передбачають висунення одиниць на позначення злочинців у найбільш візуально помітні позиції: початок заголовків, підзаголовків і абзаців, що утворюють основні блоки. Оскільки висунення розглядають як розміщення на передньому плані форм, що слугують пошуковими стимулами в процесах мовної обробки інформації [1, с. 22], то злочинці привертають увагу читачів у першу чергу.

Найбільш часто висуваються одиниці на позначення професії та сімейного стану злочинців, схарактеризованих як брудні (злочинні, аморальні) поліцейські або погані сини за допомогою комбінації дієслів, що позначають злочини (*rape, kill*), з іменниками "син" і "поліцейський".

Злочинна діяльність поліцейського акцентується висуненням назви професії (*Newcastle policeman*) на початок заголовка *Newcastle policeman raped women he met on duty* та підзаголовка (*A police officer preyed on vulnerable women he met on duty and later raped them, a court has heard*) та її сполученням з присудком *raped*, який позначає загрозу. У наведеному прикладі професія зловмисника-правоохоронця привертає увагу читача шляхом створення суперечності між підметом і присудком, тобто акцентуючи саме професію охоронця закону, а не його особу, позначену власною назвою *Stephen Mitchell* лише в кінці блоку головної події, оскільки увага навмисне привертається не до винного, а до того, що він чинить зле.

Позначення сімейного стану злочинця також може мати значення для його негативної характеристики, напр., *Son killed parents 'in hangover row' at Croydon home*. Син, який вчинив злочин, позначений іменником *son* на початку наведеного заголовка й словосполученням *layabout son* в ініціальной позиції підзаголовка *A "layabout" son killed his parents during a row about him being hungover, the Old Bailey has heard*. Сполучення підмета *son* і присудка *killed* привертає увагу читача внаслідок невідповідності між підметом і присудком, який подає сина як злочинця – невдячного дармоїда, що насмілювався підняти руку на батьків (*layabout*). Тому його ім'я (*Daniel Dighton*) з'являється пізніше у блоці головної події (*Daniel Dighton, 35, stabbed his father Barry, 61, four times and his 60-year-old mother Elizabeth more than 20 times at their south London home*), оскільки акцентується не особа зловмисника, а той факт, що син убив батьків.

Розглянуті тактики акцентування професії та сімейного стану злочинця в англомовних інтернет-новинах є прикладом того, що навіть одиниці на позначення професії або сімейного стану правопорушника можуть бути потужним засобом привертання та утримання уваги читачів шляхом сполучення з дієсловами, які вказують на злочинну діяльність.

Окрім тактики акцентування, у дослідженні також корисні такі текстотвірні тактики для привертання уваги, як ідентифікація, конкретизація, протиставлення джерела й цілі примушення, відсічі.

#### Література

1. Потапенко С. І. Орієнтаційний простір сучасного англомовного медіа-дискурсу (досвід лінгвокогнітивного аналізу): автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д. філол. наук: спец. 10.02.04 "Германські мови" / Сергій Іванович Потапенко. – К., 2008. – 33 с.

## КОНКРЕТИЗУЮЧА МОДЕЛЬ СТРУКТУРНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОБЛЕМНИХ АБЗАЦІВ АНГЛОМОВНИХ ЖУРНАЛЬНИХ СТАТЕЙ

Ментій О. П.

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Основним текстоутворюючим компонентом журнальних статей є абзац. Абзаци журнальних статей, які зосереджують свою увагу на труднощах, називаються проблемними. Структура проблемних абзаців визначається семантикою мовних одиниць. *Problem* і *trouble* позначають вищий рівень вагомості та важливості, *dilemma* показує двокомпонентну проблему, а *question* виражає нижчий рівень напруження і невідкладності. Відповідно, проблемні абзаци описують неприємні, складні й небезпечні ситуації.

Мовні одиниці, які позначають проблему – *dilemma*, *problem*, *question* і *trouble* – вживаються в різних позиціях абзацу: у тематичному реченні, аргументуючому, чи інферативному, що залежить від бажання автора підкреслити інформацію, яка є важливішою для сприйняття змісту всього абзацу, і утворюють три моделі структурної організації проблемних абзаців: "зверху-вниз", інтерактивну і "знизу-вверх".

За моделі "зверху-вниз" проблема називається у тематичному реченні, починаючись із загальних ідей. В інтерактивній моделі проблема позначається всередині абзацу в аргументуючих реченнях. Згідно моделі "знизу-вверх" проблема описується в кінці абзацу в інферативному реченні.

Конкретизуюча модель "зверху-вниз" базується на фактах і мовні одиниці – *problem*, *trouble* – позначають проблему в першому тематичному реченні та дають детальний опис її особливостей в аргументуючих та інферативному реченнях. Конкретизуюча модель складається з одиниць, які позначають проблему – Подія (*to go back into the voting booth*) + Проблема (*problem*) + Подія (*found vulnerabilities*) + Рішення (*to faithfully record the votes*). Ця модель втілена в абзаци про технічні недоліки машин для голосування: (1) *Just when you thought it was safe to go back into the voting booth, here comes a problem concerning the trustworthiness of electronic touchscreen ballot machines*. (2) *Earlier this month Finnish security expert analyzed Diebold voting machines for an organization called Black Box Voting*. (3) *He found vulnerabilities in the machines that are entrusted to faithfully record the votes of millions of voters* [Newsweek 05.06.2006: 12].

Опис проблеми починається із позначення події, яка представлена зверненням автора до читачів, виражаючи застереження і підкреслюючи помилкову думку виборців щодо власної безпеки фразою *you thought it was safe*, яка привертає увагу читачів і наголошує на важливості проблеми для кожного з них, а фраза *to go back into the voting booth* конкретизує в тематичному реченні (1) сферу, у якій існує проблема. Іменник *problem* позначає локальну проблему,



актуальну лише в одній сфері життя окремої країни, іменник *trustworthiness* "достовірність" вказує на причину проблеми, яка базується на неправдивих результатах голосування, а словосполучення *electronic touchscreen ballot machines* "електронні сенсорні машини для голосування" уточнює тип машин для голосування, які є джерелом проблеми у тематичному реченні (1). В аргументуючому реченні (2) словосполучення *Diebold voting machines* конкретизує вид машин для надання читачам детальної інформації і характеристики особливостей проблеми. Фраза *found vulnerabilities* позначає подію, яка є причиною проблеми, фраза *to faithfully record the votes* "вірно реєструвати голоси" називає бажаний результат майбутнього рішення проблеми, до якого підводять мовні одиниці в попередніх реченнях, а словосполучення *millions of voters* показує значення проблеми і її локальне поширення в інферативному реченні (3).

Таким чином, конкретизуюча модель проблемного абзацу має таку структуру: Подія + Проблема (*problem*) + Подія + Рішення, де мовні одиниці описують проблему та підводять до її можливого розв'язання.

## МОВНА ОСОБИСТІТЬ В АСПЕКТНОМУ РАКУРСІ

*Потапенко С.І.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Одним із завдань сучасної лінгвістики вважають реконструкцію образу людини на основі мовних даних, чим зумовлена посилена увага до вивчення мовної особистості, як сукупності здібностей і характеристик особи, що обумовлюють продукування й сприйняття мовних творів (текстів), котрі різняться: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цільовою спрямованістю [1, с. 2].

Останнім часом традиційне розуміння мовної особистості зазнає низки трансформацій унаслідок урахування різних властивостей суб'єкта як стійкої системи соціально значущих рис, властивих індивіду як члену певної спільноти. З одного боку, цей феномен тлумачиться як комунікативна особистість, тобто сукупність різнорівневих характеристик мовленнєвої поведінки окремого мовця або типу комунікантів [2, с. 175], з іншого боку, поняття дискурсивної особистості виокремлює людину, яка діє в комунікативному просторі й поряд із мовою використовує інші семіотичні коди [4, с. 18].

Розмаїття тлумачень приводить до думки про доцільність переходу від вивчення мовної особистості до аналізу різних аспектів суб'єкта як цілісної системи: мовного, комунікативного, семіотичного, дискурсивного тощо. За аспектного підходу змінюється інтерпретація виокремленого Ю.М.Карауловим

вербально-семантичного рівня мовної особистості, пов'язаного з двома іншими рівнями: когнітивним, який включає пізнавальний і соціальний досвід, та прагматико-мотиваційний, що охоплює наміри комуніканта, установки й ситуативний досвід [1, с. 37].

Залежно від підходу вербально-семантичний рівень постає як функціональний [2, с. 176] або медійно-орієнтаційний [3, с. 14]. Функціональний рівень включає дві властивості комунікативної компетентності індивіда: практичне володіння вербальними і невербальними засобами спілкування; вміння варіювати комунікативні засоби в процесі комунікації з урахуванням зміни ситуації і умов спілкування [2, с. 176]. Виокремлення медійно-орієнтаційного рівня спирається на різні засоби контактування людини з навколишнім середовищем, які продовжують її тіло, органи відчуттів і нервову систему, через світло, повітря, електромагнітні поля, усне мовлення, писемність, шляхи, числа, одяг, житло, міста, рекламу, транспортні засоби, масову інформацію тощо [9, с. 14].

Аспектний підхід до вивчення суб'єкта комунікації дозволяє окреслити кілька напрямів дослідження, важливих для лінгвоперсонології. По-перше, поняття мовної особистості відбиває лише один – вербальний – аспект діяльності суб'єкта комунікації, внутрішній стан якого зазвичай експлікується різними знаками. По-друге, необхідність урахування якомога більшої кількості засобів діяльності суб'єкта передбачає поєднання вербально-семантичного й медійно-семіотичного рівнів, останній із яких охоплює всі знаки та засоби відображення когнітивного й мотиваційного рівнів суб'єкта. За такого підходу розширюється матеріал лінгвістичного дослідження суб'єкта комунікації: він включає не лише висловлення героя, а й опис його зовнішності й поведінки. По-третє, мотиваційний рівень особи має розглядатися як сукупність низки властивостей, які визначають поведінку суб'єкта: національність, пов'язана з потребою у належності; тактико-стратегічна діяльність, яка відбиває ситуативну поведінку; оцінки й емоції.

#### Література

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – М.: Наука, 1987. – 262 с.
2. Кашкин В.Б. Основы теории коммуникации / В.Б.Кашкин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 256 с.
3. Потапенко С.І. Сучасний англомовний медіа-дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти / С.І.Потапенко. – Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. – 391 с.
4. Седых А.П. Этнокультурные характеристики языковой личности (на материале французской языковой личности): Дисс. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / А.П.Седых. – Белгород, 2006. – 418 с.

## СТРУКТУРА НІМЕЦЬКОМОВНОГО ІНТЕРНЕТНОГО ГІПЕРТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ ВЕБ-САЙТУ DEUTSCHE WELLE)

Сальніков А.С.

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Основним медійним середовищем гіпертексту є комп'ютерний або Інтернет-простір, в якому він представлений сукупністю електронних текстів, які зберігаються та передаються у мережевій комунікаційній системі [2, с. 180-181]. Інтернетний гіпертекст постає як гібридний медійний жанр, який поєднує властивості друкованих засобів масової інформації, радіо й телебачення, наприклад, сайти радіо-телевізійних компаній.

Головна сторінка сайту *Deutsche Welle* пропонує користувачу всю інформацію через систему рубрик-гіперпосилань: заголовки та інтродуктивні блоки виступають як посилання на повний текст новини, пропонуючи основний зміст повідомлення. При описі організації сайту *Deutsche Welle* враховуємо композиційні рівні гіпертексту, засновані на перцептивній орієнтації користувачів стосовно координат ВЕРХ – НИЗ, ЛІВО – ПРАВО, ЦЕНТР – ПЕРЕФЕРІЯ, СПЕРЕДУ – ПОЗАДУ.

Структура інтернет-сторінки телерадіостанції представлена вертикальними і горизонтальними рівнями.

На верхньому рівні подана назва веб-сайту *Deutsche Welle* німецькою мовою (*DW-WORLD.DE DEUTSCHE WELLE*), під нею слоган (*AUS DER MITTE EUROPAS*), який вказує на Німеччину як джерело інформації, а СПРАВА від назви та слогану – дата, наприклад, 27.03.2011 та перелік тридцяти мов, на яких можна отримати інформацію.

На другому рівні розташовані: ЗЛІВА – меню сторінки, у ЦЕНТРІ – короткі повідомлення, а СПРАВА – мультимедіа.

На третьому (нижньому) рівні подається інформація правового (*Die Deutsche Welle ist für den Inhalt externer Webseiten nicht verantwortlich*) та технічного характеру (вибір мови сайту).

Зв'язки, представлені текстом меню під заголовком *START* ЗЛІВА, використовуються для тематичного розподілу інформації, позначаючи предметні концепти (*THEMEN: Politik & Gesellschaft, Wirtschaft, Wissen, Kultur & Leben, Sport, Welt*), які апелюють до належності до певної спільноти (*Welt*), й самоактуалізації (*Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Wissen, Kultur & Leben, Sport*). Спочатку називаються концепти, які апелюють до самоактуалізації Німеччини та суспільства (*Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Wissen, Kultur, Leben, Sport*), до належності до світової спільноти *Welt* й окремих регіонів (*Europa, Nahost, Afrika, Amerika, Asien*). За рубрикою *THEMEN* слідує *DEUTSCHKURSE* (курси німецької) та *SERVICE D* (вікно в Німеччину), спрямовані на задоволення потреби в самоактуалізації (розвиток власної особистості шляхом

вивчення німецької мови, вдосконалення методів її викладання тощо): *Deutsch lernen, Deutsch unterrichten, Deutsch XXL; Deutschland verstehen, Deutschland entdecken, Studium & Ausbildung*.

У ЦЕНТРІ розташовані зв'язки-короткі повідомлення з фотографіями, які привертають увагу, напр., новина під заголовком *Obama zeichnet Elitesoldaten aus* (07.05.2011).

СПРАВА від друкованих повідомлень знаходяться мультимедіа: відео *DW-TV EUROPA live* та аудіоматеріали *DW-RADIO LIVE* та ін.

Отже, Інтернетний гіпертекст організовує новинний сайт стосовно перцептивних координат орієнтації у просторі і дає читачеві змогу прокладати власний "маршрут" читання з урахуванням базових потреб.

#### Література

1. Потапенко С.І. Сучасний англомовний медіа-дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти: Монографія. – Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2009. – 391 с.
2. Рязанцева Т.И. Гипертекст и электронная коммуникация. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 256 с.
3. Metzler-Lexikon Sprache. – Stuttgart, Weimar: Metzler, 2000. – 283 S.

## ПЕРСОНІФІКАЦІЯ ОБ'ЄКТІВ І ФЕНОМЕНІВ ПРИРОДИ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ М. ДРЕБЛ

**Сборик С.П.**

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Розвиток антропоцентричної парадигми в сучасному мовознавстві зумовив зростання інтересу лінгвопоетичних досліджень до вивчення художньої творчості в аспекті ідіостилю письменника [1, с. 47], який тлумачиться у лінгвістиці як сукупність усіх мовних засобів виразності автора [2, с. 6]. Досліджуючи специфіку ідіостилю М. Дребл виокремлюємо численні метафори-персоніфікації, які надають неживим предметам ознак і властивостей людини [3, с.33].

У цьому повідомленні розглянемо дві метафоричні моделі ОБ'ЄКТИ ПРИРОДИ Є ЖИВА ІСТОТА й ФЕНОМЕНИ ПРИРОДИ Є ЖИВА ІСТОТА.

Вбачаючи схожість рослинного світу з людиною, авторка приписує ФЛОРИ якості й ознаки живої істоти: *They (flowers) look surprisingly attractive, and they begin to recover at once from their dusty drooping thirstiness. She can almost see them drink in the welcome London tap water (PM, 336); the moaning leafless trees (RW, 269).*

КВІТИ, КУЩІ, ДЕРЕВА мають зовнішню схожість з людиною, а саме, увага акцентується на частинах тіла та фізичних характеристиках.

Наприклад: *From an overturned stone pot struggling clematics straggled dry and wild like an old woman's hair (RG, 280); Nearby, the bushes were laden with berries. The dark red of the haws scattered the deep green in a fine haze like drops of blood (MG, 100).*

ПРЕДСТАВНИКИ ФАУНИ (звірі, птахи, комахи) концептуалізуються письменницею як люди: *Rabbits[...] frozen rabbits[...] they remind her of dead, skinned, red, sad babies (NC, 80), *She had a budgie that died [...] to her that bird was like a child (SB, 197); та мають властивості *homo sapiens*: [...] he (tortoise) had died of loneliness and grief (GI, 195).**

ВОДА, ВОДОЙМИ і ПРИРОДНІ ЯВИЩА асоціюються з людиною та її фізичними діями в такий спосіб: *The water sighs, and Nathan sighs, and seagull cries (WE, 230); The rain fell in torrents, noisily, beating against the roof [...] It drummed, it danced (RW, 269).*

Серед частин тіла людини, які залучаються до порівняння, виокремлюються шкіра, волосся та серце. Наприклад:

*In the red heart of the fire, palaces and castles blossomed [...] (PM, 18); The oily skin of the river (GI, 294).*

ПОРИ РОКУ, НЕБЕСНІ СВІТИЛА, ДОБА та її ЧАСТИНИ осмислюються авторкою в термінах людини: [...] may be an Indian summer was in store for each, a contented old age (MG, 96); та її властивостей: *The sun bleeds. The earth bleeds (RW, 396), the moon lying drunkenly on her back in the November sky (WE, 229).*

ЯВИЩА ПРИРОДИ (тиша, звук, шум) отримують визначення за допомогою метафори-персоніфікації, маючи фізичні властивості, притаманні живій істоті: *A polite silence fell (NE, 157); A silence follows her speech (GI, 271).*

Отже, як свідчать зазначені вище приклади метафор, М. Дребл розуміє об'єкти і феномени природи як живі істоти, інтерпретує їх в термінах характеристик і властивостей людей.

#### Література

1. Зозуля М.О. Метафора-персоніфікація в романах У.Голдінга: лінгвокогнітивний аспект: Дис... канд. філол. наук: 10.02.04. – Донецьк, 2011. – 242 с.
2. Лисенко Н.В. Метафора і символ у поетичному ідіостилі Тодося Осьмачки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 "Українська мова" / Н.В. Лисенко. – Харків, 2003. – 20 с.
3. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago: Chicago University Press, 1985. – 242 p.

## РЕАЛІЗАЦІЯ ІНШОМОВНИХ МОВЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ У ГОВОРІННІ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПРОСУНУТОМУ ЕТАПІ

*Терещук Д. Г.*

*Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка*

Для фахівців філологічного профілю, студентів четвертого курсу, мовленнєва компетентність у говорінні є неодмінною умовою успішної професійної діяльності і передбачає оволодіння діалогічним мовленням на рівні автономного користувача С1.2 та монологічним мовленням на рівні компетентного користувача С2.1 [2, с. 112]. Тому основна мета їх навчання полягає у розвитку та вдосконаленні іншомовних стратегій мовленнєвої поведінки.

Чимало вчених присвятили свої дослідження стратегіям в контексті навчальної діяльності студентів (Габідулліна А. Р., Карьєва Л. А., Толмачєва Т. А., Cohen А.). Однак проблема реалізації їх у говорінні на різних етапах вивчена недостатньо і заслуговує на особливу увагу.

Формування та розвиток у студентів іншомовних мовленнєвих стратегій у говорінні в цілому спричинене низкою чинників, а саме:

- особливостями діалогічної та монологічної форм говоріння, що зокрема полягає у динамічності, підготовленості/непідготовленості, цілеспрямованості, інтерактивності, ситуативній обумовленості мовлення;
- специфікою усного мовлення – взаємозв'язком процесів продукування та сприйняття усного висловлювання, що зумовлює стратегічну взаємодію адресанта та адресата;
- розвитком мовленнєвих вмінь як основи для оволодіння стратегіями.

Крім зазначених факторів впливу, у реалізації стратегії необхідно зважати на її структурний аспект. Міхіна А. Е. представила модель поведінки студента при застосуванні стратегії сприйняття інформації на слух [1, с. 12]. На основі запропонованої автором моделі цілком можливо визначити аналогічні етапи у реалізації структури стратегії продукування усного висловлювання. Отож, здійснення стратегічної лінії мовленнєвої поведінки у говорінні може відбуватися у такій послідовності кроків:

1. Визначення мети говоріння, вибір стратегії та її тактичних компонентів відповідно до цієї мети.
2. Виконання дій з реалізації стратегії на основі знань, навичок, відбору та комбінування умінь.
3. Здійснення рефлексії кінцевого результату. При адекватному виборі стратегії ціль досягнуто. Невдача ж свідчить про невірний вибір стратегії або про збій у її реалізації. У такому випадку необхідно обрати іншу лінію мовленнєвої поведінки.

Отож, реалізація стратегічної лінії поведінки у говорінні поетапна, обумовлена самою структурою стратегії та особливостями усного мовлення. Перспективи подальших досліджень цієї проблеми полягають у розробці методик, спрямованих на ефективний розвиток іншомовних мовленнєвих стратегій у говорінні.

#### Література

1. Михина А. Э. Методика формирования стратегий аудирования у студентов неязыкового вуза: английский язык : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Улан-Удэ. – 268 с.

2. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін. – КДЛУ, Британська Рада, Міністерство освіти і науки України, 2001. – 245 с.

### ФОРМУВАННЯ ФРАЗЕОМАТИЗМІВ У СВІТЛІ ТЕОРІЇ КОМБІНАТОРНОЇ СЕМАНТИКИ

*Трибуханчик А. М.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Дослідження останніх років переконливо вказують на те, що фразеологічний склад англійської мови не є хаотичним скупченням одиниць, непов'язаних між собою, а системою певним чином організованих фразеологізмів, об'єднаних на основі провідної семантичної ознаки, тобто узагальненої ідеї. Одним з таких угруповань є фразеосемантичне поле, що означає матеріальний стан суб'єкта, тобто його багатство або бідність. Воно виокремлюється за допомогою методу фразеологічної ідентифікації О.В.Куніна і методу компонентного аналізу.

Важливим завданням для дослідження ФСП є визначення семантичних процесів утворення фразеозначення. Для цього ми звернулися до деяких положень теорії комбінаторної семантики (М.В.Нікітін). Згідно з цією теорією, у семантичній структурі словозначення можливо виділити змістове ядро і периферію. Ядро значення (інтенціонал у термінах комбінаторної семантики) утворюється сукупністю ознак, що є обов'язковими для даного денотату. Сукупність сем, що не входять в інтенціонал, але пов'язані з ним сильноймовірною імплікацією, складають сильний імплікаціонал, а ознаки, наявність яких є можливою, але не обов'язковою, утворюють слабкий імплікаціонал. Нарешті, ознаки, несумісні з інтенціоналом, утворюють неімплікаціонал.

Для з'ясування того, як утворюється значення фразеологізму, було відібрано декілька атрибутивно-іменних комплексів з підрядною структурою компонентів, пов'язаних відношенням експлікації (ядро комплексу називається експлікандумом, а ад'юнкт, що вказує на ознаку, - експлікантом). Співставний

аналіз компонентного складу значення змінного словосполучення та утвореної на його базі фразеологічної одиниці (ФО) дозволяє виявити певні закономірності формування семантичної структури ФО.

Розглянемо перший тип фразеологізації - актуалізація семантичних ознак слабого імплікаціонала при збереженні інших сем компонентів. Даний тип фразеологізації представлений сталим словосполученням *a sturdy beggar "an able-bodied but idle beggar"*. Компонентний склад словозначення, визначений на основі вищеназваних критеріїв, дозволяє утворити змінне словосполучення з прямим значенням "сильний, міцний, жебрак". Сукупне значення змінного словосполучення дорівнює сумі семантичних ознак слів, що його складають. Однак у процесі семантичного перетворення відбувається певне переаранжування сем і висування на пріоритетне місце однієї з сем, наявних у слабкому імплікаціоналі експліканта змінного словосполучення, а саме - семи "небажання працювати". Саме вона стає домінуючою у семантиці фразеологізму *a sturdy beggar*. Крім того, відбувається актуалізація семи "нахабність, зухвалість", яка також переходить у структуру фразеозначення ФО, але в слабкий імплікаціонал, оскільки вказівку на неї знаходимо лише в одному словнику. Як свідчить словник *Chambers*, дана семантична ознака, раніше присутня у семантиці слова, зараз вважається застарілою. Інакше кажучи, ще одним фактором утворення комплікативності є архаїзація значення одного з компонентів ФО. Однак домінуючою семою, що визначає значення фразеологізму, є сема "небажання працювати". Вона є запозиченням зі слабого імплікаціоналу слова *sturdy* у його вільному вживанні.

Результатом даного типу фразеологізації є утворення словосполучень без переосмислення, з семантичним ускладненням одного з компонентів - фразеоматизмів у термінології проф. О.В.Куніна. Аналіз процесу утворення значення фразеологічної одиниці з погляду положень комбінаторної семантики свідчить, що фразеологічне значення виникає у результаті актуалізації однієї з слабоімплікаційних сем того компонента, за рахунок якого створюється семантична ускладненість словосполучення.



### СЕКЦІЯ 3

#### Психолого-педагогічна та методична підготовка вчителя іноземної мови

#### СПОСОБИ КОНТРОЛЮ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ВМІНЬ В АУДІЮВАННІ АНГЛОМОВНИХ ТЕЛЕНОВИН

*Вікович Р.І.*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Як відомо, контроль розуміння аудіо/відеоповідомлення може здійснюватися вербальним і невербальним способом. Якщо **невербальний спосіб контролю** передбачає виконання дій, використання цифр, використання сигнальних карток, виготовлення схем, креслень, підбір малюнків, розташування малюнків, то **вербальний спосіб** включає рецептивні та репродуктивні форми передачі розуміння аудіотексту. До *рецептивних* відносять вибір пунктів плану тексту, тести з вибором відповіді. До *репродуктивних* належать відповіді на запитання, переказ змісту іноземною або рідною мовою, переклад окремих слів, словосполучень, речень, укладання плану, формулювання запитань до тексту, бесіда на основі змісту тексту.

У відповідності до цілей навчання у мовному ВНЗ, а також з урахуванням новітніх тенденцій інтегрованого навчання рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності, найбільш прийнятним для навчання аудіювання англомовних теленовин (АТН) вважаємо вербальний спосіб перевірки розуміння почутого повідомлення. Одним із способів вербального контролю, який дозволяє успішно керувати процесом аудіювання є **тестовий** контроль.

Отже, для перевірки вміння розуміти деталі або вилучати специфічну інформацію ми пропонуємо застосовувати тестові завдання на заповнення, які мають форму нотування (*note taking*), заповнення пропусків у короткому викладі тексті повідомлення (*gap/blank filling*) та заповнення таблиць (*table completion*). Від студентів вимагається зробити нотатки, заповнити таблицю тощо за допомогою обмеженої кількості слів (зазвичай – не більш ніж трьох слів).

Ще одними типами тестових завдань, які ми пропонуємо використовувати для перевірки вмінь в аудіюванні АТН є такі типи тестових завдань як вибір правильної відповіді серед двох (*True/False*), короткі відповіді на запитання (*Short answer questions*) та заповнення речень (*sentence completion*).

Перший із зазначених типів тестових завдань дуже поширений у навчальній і тестовій практиці через відносну простоту його розробки. Це завдання спрямоване на перевірку розуміння загального змісту повідомлення, задля чого, по-перше, слід виділити основні, "вузлові" змістовні моменти; по-друге, сформулювати твердження, які, не повторюючи дослівно аудіоповідомлення, відповідають або не відповідають тому, про що йдеться у тексті. Вважається,

що в такому типі тестового завдання кількість тверджень, що не відповідають змісту (неправильних), має переважати. Цей тип завдання зараховують до завдань із вибірковою відповіддю.

На відміну від цього типу завдань, наступні два види належать до завдань з відкритою відповіддю, тобто студенти повинні не вибрати відповідь із пропорованих, а самостійно її висловити, що, безумовно, є складнішим видом перевірки. Тестове завдання формату "короткі відповіді на запитання" спрямоване на перевірку розуміння деталей (хто, де, коли, скільки тощо) і вимагає від студента стислого формулювання відповіді (від 1 до 3 слів). Відповідь на тестове завдання на заповнення речень може бути довшою (10 слів), оскільки вона підпорядкована меті завдання – вилучити специфічну інформацію і записати її своїми словами. Ця інформація, як правило, має дати відповідь на запитання: "Чому щось трапилось?" або "Що є наслідком того, що трапилось?" тощо.

Вибрані нами типи тестових завдань спрямовані на перевірку розвитку у студентів умінь розуміти загальний зміст і основний зміст, що включає розуміння деталей повідомлення, а також вилучати специфічну інформацію, тобто умінь, які ми визначили як найвагомійші для розуміння АТН.

## ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*Волощук І.І.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Володіння іноземною мовою асоціюється з лексичними навичками, які забезпечують функціонування лексики у спілкуванні. Тому їх формування і є метою навчання лексичного матеріалу. Для досягнення цієї мети необхідно використовувати ряд вправ, які є послідовними і кожен наступний етап роботи над лексичними одиницями має логічно витікати з попереднього.

Спираючись на теорію поетапного формування навичок та мовленнєвих вмінь, методисти виділяють три етапи формування лексичної компетенції. На першому відбувається фонетичне опрацювання та семантизація лексики. Студенти виконують мовні та умовно-мовленнєві вправи, які формують рецептивні та репродуктивні навички, роблять їх стійкими та автоматизованими. Прикладами завдань для виконання мовних та умовно-мовленнєвих вправ на першому етапі формування лексичної компетенції можуть бути: заповнення пропусків у тексті відповідними ЛО; закінчення речень; підбір дефініцій та їх переклад; визначення однієї зайвої ЛО у ряду даних; підбір синонімів чи антонімів. Більш складним завданням є вправа на

заповнення пропусків в тексті або в окремих реченнях словами з активного словника, що найкраще підходять за змістом. Важливим елементом активізації лексичного матеріалу є створення мовного оточення за допомогою аудіо-візуальних засобів, комп'ютерних програм. Вправи виконуються як фронтально, так і в парах або в малих групах.

Після ознайомлення студентів з новими ЛО та їх семантизації за допомогою вправ рецептивно-репродуктивного характеру, можна переходити до етапу закріплення та автоматизації лексичної навички у рецептивно-продуктивних вправах. Найкращим способом удосконалення лексичної навички є робота над текстом. Важливе значення має відбір текстів та постановка таких завдань до них, які б передбачали вільне висловлювання студентів на основі прочитаного. Пропонуються для виконання студентами як умовно-комунікативні, так і комунікативні вправи з такими завданнями: прочитати текст та дати відповіді на запитання, використовуючи активну лексику; вжити якомога більше активної лексики та скласти діалог, монолог; дати тлумачення певних ЛО іноземною мовою; написати короткий виклад прочитаного тексту; використати слова та словосполучення основного словнику у власних ситуаціях; перекласти речення англійською мовою та розширити їх, використовуючи активні лексичні одиниці; продовжити речення, використовуючи активну лексику. Удосконалення лексичних навичок відбувається під час говоріння, читання, аудіювання та на письмі.

Наведені вище та подібні завдання підводять студентів до завершального етапу формування лексичної компетенції, тобто до етапу активізації вживання ЛО з метою розвитку мовленнєвої діяльності. Далі рекомендовані вправи спрямовані безпосередньо на вдосконалення лексичних навичок. Вправи типу, продумайте висловлювання на запропоновані теми, скориставшись словами-опорами, є досить корисними, оскільки наштовхують користувачів на вірну думку, змушуючи при цьому використовувати необхідну лексику. На цьому етапі акцент ставиться на виконання продуктивних вправ, які дають поштовх для формування висловлення студентами власної думки і відображають реальні ситуації спілкування. Крім того, на завершальному етапі розвитку лексичної компетенції доречно застосовувати такі форми роботи як дискусія, презентація, проект. Проекти можуть бути представлені як: творча робота з малюнками, вирізками з періодичних видань, стіннівка, фото колаж, плакати, проспекти, буклети, випуски газет чи журналів на одну з тем, створення радіо й телепрограм, організація прес-конференцій; інтерв'ю.

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНШОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ

*Городнича Л.В.*

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка*

Системою методичної освіти майбутніх вчителів іноземних мов передбачено теоретико-практичну підготовку студента до здійснення іншомовної освіти учнів на уроках і позакласних заходах з іноземної мови. Це означає, що у курсі "Методика викладання іноземної мови у середніх навчальних закладах" доцільно виділяти час на підготовку майбутніх вчителів до організації навчання учнів з використанням комп'ютерних засобів навчання.

Нами розроблено методичні рекомендації для майбутніх вчителів з метою успішної організації навчально-виховного процесу на уроці англійської мови в початковій, основній та старшій школах з використанням комп'ютерної програми. Представимо рекомендації щодо організації навчання молодших школярів аудіювання з використанням комп'ютерної програми.

Перш ніж описувати методичні рекомендації для навчання учнів початкової школи аудіювання англійського мовлення з використанням комп'ютера, доцільним буде визначити загальні рекомендації, що є обов'язковими для уроку, на якому проводиться робота над формуванням аудитивних навичок та розвитком аудитивних умінь. До них відносимо:

- обов'язкове використання технічного засобу навчання (магнітофону, комп'ютера), яке є джерелом автентичного звучання слів, фраз, текстів тощо;
- необхідність підготовки перед слуханням тексту. Для вчителя є обов'язком є прослуховування матеріалу перед тим, як він подається учням, з метою відбору текстового матеріалу, розробки завдань, зацікавленні учнів для роботи над ним; для учня підготовка на передтекстовому етапі полягає у виконанні завдань на зняття труднощів, прогнозування подій у тексті;
- текст може прослуховуватися двічі, якщо він складний для розуміння з першого разу або з метою виконання завдань на детальне розуміння;
- для різних етапів роботи над текстом необхідно використовувати різні вправи: під час першого прослуховування – прогнозування подій у тексті або на виявлення основної думки твору; під час другого прослуховування – визначення логічної послідовності подій у тексті або на розвиток вмій детального розуміння;
- робота над будь-яким сприйняттям розуміння тексту має закінчуватися обговоренням, а подальша робота у класі над іншими видами мовленнєвої діяльності має логічно поєднуватися з основною думкою прослуханого тексту.

До основних компонентів діяльності вчителя в умовах навчання з використанням комп'ютерної програми відносимо: вивчення рівня розвитку

аудитивних умінь кожного учня; здійснення методичного аналізу навчального матеріалу з метою розробки системи вправ; визначити рівень комп'ютерної грамотності учнів; створення сценарію та розробку комп'ютерної програми з урахуванням методичних, ергономічних та технічних вимог; поєднання комп'ютерного засобу навчання з традиційними засобами.

Для організації навчання молодших школярів аудіювання англійського мовлення з використанням комп'ютерної програми необхідно дотримуватись таких рекомендацій: організувати навчальний процес таким чином, щоб частина уроків з англійської мови проходила у комп'ютерному класі; ознайомити учнів зі структурою комп'ютерної програми та технологією роботи з нею; виконувати вправи у тій послідовності, в якій вони представлені в програмі; проводити уроки у комп'ютерному класі з урахуванням особливостей роботи молодших школярів за комп'ютером.

## ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Долматова М.П.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Одним із завдань українських педагогів, психологів і лінгвістів є створення найефективніших методів навчання мов з чітко визначеною комунікативною спрямованістю.

Комунікація стає ефективною лише за умови знання специфіки культурних чинників носіїв і країни іноземної мови, яка вивчається. Тобто комунікація тісно пов'язана з реалізацією когнітивних дій, спрямованих на інтелектуальне самовдосконалення, з досягненням культурних цілей, спрямованих на ознайомлення зі способом життя, віросповіданням, звичаями, що складає сутність соціокультурної компетенції, яка поряд з мовленнєвою, мовною, дискурсивною та стратегічною компетенціями формує комунікативну здатність людини.

Процес формування соціокультурної компетенції з іноземної мови студентів має свої специфічні особливості і тому потребує окремих досліджень щодо методичних принципів, змісту, структури та функцій системи реалізації даного процесу. З точки зору методики, педагогіки, психології, лінгвістики та суміжних наук дана проблема вивчалась В.Біблером, Г.Томахіним, Г.Крючковим, В.Сафоновою, І.Тараненко, О.Тарнопольським, С.Тер-Мінасовою та іншими вченими. Однак, зважаючи на глобалізаційні та міграційні процеси й залучення все більшої кількості спеціалістів–випускників університетів до налагодження міжнародних зв'язків, це питання не може вважатись вичерпаним.

Аналіз наукової літератури з проблеми культурознавчої освіти (В.Біблер, В.Сафонова, П.Сисоєв) дає підстави стверджувати, що основними її принципами є: принцип дидактичної культуровідповідності; принцип діалогу культур і цивілізацій; принцип домінанти проблемних форм навчання в культурознавчій освіті.

Урахування принципу культуровідповідності особливо необхідне при відборі культурознавчого матеріалу для навчальних цілей.

На думку В.Сафонові, принцип діалогу культур і цивілізацій передбачає необхідність аналізу країнознавчого матеріалу з точки зору потенційних можливостей моделювання з його допомогою в навчальній аудиторії культурного простору, занурення в який будується за принципом кола культур і цивілізацій, що постійно розширюється.

Принцип домінування проблемних завдань у культурознавчій освіті засобами іноземної мови має бути зорієнтований на побудову такої методичної моделі, за якої, виходячи з інтелектуального потенціалу суб'єктів навчання та спираючись на рівень їх комунікативних навичок, вони вирішують певні культурознавчі завдання.

З огляду на педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів для втілення в практику навчання іноземної мови нових дидактичних та методичних принципів (інтерактивності, інтеграції, мовленнєво-мисленнєвої активності, контекстуалізації та домінуючої ролі безперекладної семантизації) і впровадження в навчально-виховний процес сучасних підходів до формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів необхідно: впроваджувати культурологічний підхід до навчання; забезпечити відповідність навчання іноземної мови європейським стандартам; дотримуватися вмотивованого характеру мовленнєвих дій викладача і студентів; здійснити зміну ролі викладача у спілкуванні зі студентами; створювати позитивну емоційну атмосферу на заняттях з іноземної мови.

Ці принципи зумовлюють визначення змісту, структури та функцій іншомовної соціокультурної компетенції студентів у вищому навчальному закладі.

## НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВТІЛЕННЯ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

**Дубровська Л.О.**

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Згідно із завданнями, поставленими державою перед школою, стає актуальним введення до виховних систем шкіл сучасних технологій виховного процесу. Поряд з цим виникає потреба у підготовці кваліфікованих кадрів

вихователів, оскільки постать вихователя є особливою, а коло обов'язків надзвичайно широким.

Справжня гуманізація виховання в школі, створення в ній виховних систем, впровадження сучасних виховних технологій розвивальної взаємодії дорослих і дітей вимагає становлення професійної позиції кожного педагога у школі як вихователя. Стати на позицію вихователя майстра може тільки педагог, який практикує у своїй діяльності введення сучасних виховних технологій, що ґрунтуються на глибоких теоретичних знаннях філософії, психології, педагогіки, фізіології тощо.

Важливим у вирішенні даних питань є спецкурс "Актуальні проблеми підготовки майбутнього вчителя до втілення виховних технологій". Він не є відокремленим від психолого-педагогічних дисциплін, а зміст його поглиблює теоретичні знання з теорії виховання та формує практичні навички виховної діяльності педагога.

Мета спецкурсу "Актуальні проблеми підготовки майбутнього вчителя до втілення виховних технологій" - інтеграція професійно педагогічних знань, вмінь і навичок студентів для реалізації особливостей виховного процесу в сучасній школі.

Завдання - узагальнити одержані психолого-педагогічні знання з питань виховання; ознайомити студентів з теоретичними аспектами виховання; особистісно орієнтованими концепціями, моделями, технологіями виховання, методами і прийомами особистісного розвитку вихованця і вихователя, сформувати вміння застосовувати сучасні технології виховання в практичній діяльності; підвищити професійний рівень майбутніх педагогів з питань формування та розвитку як власної особистості, так і особистості школяра; реалізувати єдність теоретичної та практичної педагогічної підготовки студента до майбутньої професії.

За структурою спецкурсом передбачено два модулі.

I модуль – "Теоретичні аспекти виховного процесу в сучасній школі". Тематика: Виховна система школи. Методологія та організація дослідження процесу виховання. Моделювання виховної системи класу. Сучасні виховні системи. Авторські виховні системи школи.

II модуль – Технології виховної діяльності педагога – вихователя. Система діяльності педагога- вихователя. Особистісно- орієнтований підхід у вихованні. Технологія виховної роботи з дітьми девіантної педагогіки. Методика індивідуального підходу до учнів у виховному процесі. Педагогічна діагностика в діяльності класного керівника.

Технологія організації виховуючої діяльності. Гра в навчально-виховному процесі.

Важливим у організації занять зі спецкурсу є самостійна робота студентів,

яка передбачає розвиток творчості у студентів, уміння проектувати і моделювати виховний процес, формування власних умінь і навичок як майбутнього педагога. Зміст завдань самостійної роботи передбачає : створення проекту виховної системи школи, класу; створення моделі виховної системи загальноосвітнього закладу майбутнього; розробка варіанту авторської виховної технології; моделювання різноманітних видів виховної роботи; презентація і захист авторської системи школи; вивчення досвіду роботи вихователя по реалізації принципу індивідуального підходу; розробка, презентація, захист програм профілактики різних форм девіантної поведінки.

## ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*Дубровський В.Л.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Інтеграція в міжнародний освітній простір, процеси демократизації і гуманізації суспільного життя в умовах економічних реформ, що постійно здійснюються, потребують від вищої школи активного пошуку шляхів вдосконалення системи освіти, що склалася в Україні.

Реформування підготовки майбутніх учителів зумовлене передусім істотними змінами освітньої парадигми, що полягає в утвердженні ідей особистісно орієнтованого навчання і виховання підростаючого покоління, у новому баченні завдань, які покладаються на вчителя, у кардинальних змінах його просвітницьких і виховних функцій, оскільки школа із суто педагогічного середовища перетворюється у відкриту для навколишнього світу систему. Функція педагога-вихователя – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії.

На сучасному етапі духовного оновлення суспільства в Україні суттєвою її ознакою є перехід до гуманістичної парадигми, згідно з якою в центрі всіх освітніх процесів повинна стояти особистість, її індивідуальність, духовність, моральність, здатність до життєтворчості.

У Державній національній програмі "Освіта" значне місце посідають гуманізація та гуманітаризація навчання та виховання. Реформування освітньо-виховної системи в Україні спрямоване на підняття на вищий щабель проблем гуманістичного виховання, освоєння фундаментальних цінностей людства, серед яких значне місце посідають загальнолюдські цінності.

Зміст виховання гуманістично спрямованої особистості визначається як система моральних знань і переконань, ціннісних орієнтацій, спрямованих на формування гуманної поведінки, потреби довільного прийняття морального



рішення, розвиток почуттів людяності, доброти, милосердя тощо.

Гуманний погляд на особистість потребує нового досконалішого механізму її формування. Гуманізація виховання передбачає зміну поглядів на сам процес виховання. Виховання – це не тільки процес зовнішнього впливу на дитину, а й саморозвиток, самоствердження особистості, коли дитина стає суб'єктом виховання.

Гуманістична освітня ідеологія вимагає якісного розширення освітнього простору, аби кожен суб'єкт навчання мав можливість виявити і реалізувати себе як цілісну особистість, пройти власний шлях у пізнанні дійсності і себе.

Розуміння того, що в центрі навчально-виховного процесу перебуває учень, потребує пошуку та використання сучасних засобів розвитку його особистості. У зв'язку з цим, першочерговим завданням шкільної освіти є: методологічна переорієнтація на особистість учня, оновлення змісту, впровадження сучасних технологій навчання і виховання відповідно до вимог часу.

Людський потенціал – найважливіший резерв суспільного розвитку. Невичерпність індивідуальних якостей людини залишається сутнісною основою освіти. Тому системи мають бути налаштовані на виявлення потенційних можливостей кожної людини через утвердження ідей ненасильницького розвитку соціальних систем. У цьому квінтесенція гуманістичної парадигми.

## СИСТЕМА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИХ МОВ У СПЕЦІАЛІЗОВАНІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

*Думенко Л.Г.*

*Броварська спеціалізована школа*

*I-III ступенів №5*

Зміни у суспільному житті пов'язані із швидкими темпами його демократизації та інформатизації спричинили появу нових об'єктивних умов професійної діяльності вчителя. Вчитель має справу із молоддю, яка є більш інформованою та самостійною у роботі з різними джерелами інформації. Така ситуація потребує від учителя вміння будувати навчальний процес під час якого учні мають усвідомлювати що інформація повинна перетворюватися у знання і для цього необхідна кропітка інтелектуальна робота. Отже, вчитель сьогодні не є джерелом інформації, а виступає менеджером навчальної ситуації.

Діяльність вчителя є достатньо індивідуальною, але у зв'язку із швидкими темпами змін у інформаційному суспільстві без колегіального спілкування важко бути ефективним і задовольняти потреби учнів, батьків, професійної спільноти. Середовищем для обговорення навчально-виховних завдань та шляхів їх вирішення є методичні об'єднання вчителів.

Броварська спеціалізована школа I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов є сучасним навчальним закладом, в якому викладаються англійська, німецька, французька, польська, іспанська мови з 1 класу. Високі показники у роботі педагогічного колективу, про що свідчать перемоги учнів на обласних та всеукраїнських олімпіадах, міжнародних конкурсах, стали можливими завдяки ефективній методичній роботі.

В школі проводяться семінари-тренінги, відкриті уроки та позакласні заходи, презентації передового педагогічного досвіду, обговорення актуальних проблем, що є необхідною умовою розповсюдження нових ідей та удосконалення існуючої практики. Викладачі кафедри іноземних мов є учасниками регіональних, всеукраїнських та міжнародних науково-практичних конференцій та семінарів, що також сприяє розширенню професійних зв'язків та збагаченню досвіду. Слід також зазначити тісну співпрацю вчителів іноземних мов школи із викладачами вищих навчальних закладів та інститутів післядипломної освіти. Значну допомогу у розповсюдженні нових підходів до навчання іноземних мов надають методисти відомих зарубіжних видавництв навчальної літератури, працівники вітчизняних педагогічних видань. Отже, широкий спектр методичних заходів, які проводяться у школі є свідченням постійного пошуку нових ініціатив та систематичної роботи колективу щодо адаптації їх до умов конкретного класу та вчителя.

На базі школи відбувається практична підготовка майбутніх вчителів, студентів педагогічних навчальних закладів, та вчителів-початківців. Так, уроки вчителів-майстрів на лабораторних роботах з методики викладання іноземних мов, знайомство із системою навчальної та виховної роботи школи дозволяють студентам аналізувати зв'язки між теорією та практикою, залучатися до обговорення методів та прийомів роботи вчителів, обговорювати перспективи подальшого професійного розвитку і тим самим сприяють адаптації студентів до майбутньої професії, з одного боку. З іншого, такі зустрічі є поштовхом для досвідчених вчителів переглядати накопичений досвід, шукати нові шляхи його удосконалення. Отже, партнерство університет-школа є необхідним для обох учасників.

Запорукою успіху також є систематична робота з молодими вчителями, яка передбачає наставництво, відвідування уроків, обговорення конспектів, знайомство із методичними розробками, участь у семінарах-тренінгах, конференціях.

Перспективні напрями удосконалення методичної роботи вбачаємо у участі вчителів у методичних заходах, які проводяться не лише в Україні, а і за кордоном: професійні асоціації, літні школи, конференції, дистанційні курси підвищення кваліфікації тощо. Розширення методичного поля від локального до міжнародного дозволить глибше розуміти реформи та скоріше реалізувати їх на практиці.

## DEVELOPING LISTENING TEST TASKS

*Kvasova O.*

*Taras Shevchenko University of Kyiv*

Assessment of listening abilities belongs to the least understood and least developed areas of language testing and assessment. The role of listening comprehension in real-life contexts, however, suggests that these abilities should be paid proper attention in language education.

Modern syllabuses for FL training are based upon the Common European Framework of Reference as far as the objectives of listening activity and the range of listening texts are concerned. Contemporary authentic course books, which are becoming available and made use of in the majority of Ukrainian universities, incorporate audio recordings for teaching different types of listening. As long as "assessment and feedback are central to teaching" (Ch. J. Alderson), test tasks to check learners' progress are included in student's books, and in some cases test booklets are provided. Although very convenient and teacher-friendly, these materials for testing do not always suit particular testing situations. This suggests that teachers should be familiar with the fundamentals of listening test task construction and administration to the extent that allows to make fair judgements about students' progress and achievements.

As is stated in the Common European Framework of Reference, language users should be able to receive and process a spoken output produced by one or more speakers while listening to public announcements, to media (radio, TV, recordings, cinema), to theatre performances, public meetings, public lectures, entertainments, and to live conversations overheard. While listening, a language user may have an aim to understand the gist, specific information, details of the utterance, etc.

When developing a listening test task, a teacher's algorithm of work should be as follows: make clear about the listening skills/ subskills you wish to test and their relevance to the course objectives; consider the themes of the listening text and its relevance to the syllabus, background/topical knowledge of particular age group of students, and their professional needs; make sure that the discourse type to which the text belongs, be it an announcement, interview, lecture, etc., is appropriate for the age and level of language abilities of learners.

Special attention should be paid to text complexity (linguistic: vocabulary range, grammar complexity, rhetorical organisation), text characteristics (length, rate, intonation pattern, accent, etc.) and text delivery/ presentation (live, recorded, video, quality of recording, time of task, number of repetitions).

Each text should be then mapped which suggests finding its key concepts and determining the words and phrases most important to defining the subject of the article. Text mapping would help you in choosing the appropriate testing method or format, the most well-known of which are multiple choice questions, True / False,

gap-filling, sentence/summary completion, short answer questions, information transfer (table completion) and note taking. Each test method has some principle to go by in construction, some strengths as well as limitations and constraints.

You cannot be sure which format is better suited to check each particular listening skill/subskill. As Buck points out, "... we need to be very careful in labelling items in terms of their knowledge, skills and abilities we design them to measure. Processing language will always require a whole range of linguistic knowledge and processing skills, including phonology, vocabulary, syntax, discourse variables as well as inferencing ability" [1]. In fact, the more subskills the test task could measure, the better.

#### References

1. Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

### НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ГРА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

***Ковнер В.В.***

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Важливе значення в удосконаленні діяльності загальноосвітньої школи має докорінне покращення підготовки майбутніх вчителів до роботи в умовах Закону "Про загальну середню освіту". Формування педагога нового типу – ініціативного, мислячого, самокритичного – можливе лише за умови наближення навчання у вищому навчальному закладі до реальної професійної діяльності. Адже становлення вчителя, як і будь-якого фахівця визначається не лише глибоким знанням основ наук, а й постійним удосконаленням його професійних умінь і навичок. Одним з найперспективніших шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів є впровадження у навчальний процес активних форм і методів навчання. До методів активного навчання за визначенням П. М. Щербаня [3] належать методи, при застосуванні яких студент змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію подану в такій дидактичній формі, яка забезпечує об'єктивно й значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності.

До активних методів навчання відноситься і навчально-педагогічна гра. Дослідження з впровадження даної форми в навчальний процес зустрічаються в працях П. Щербаня, І. Іванова, Л. Ковалю, О. Газмана, В. Караковського, Л. Мільто, С. Шмакова. До ознак за якими гру можна вважати навчально-педагогічною дослідники відносять: моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток

гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкову спільну діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблену систему оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання. Як відзначається в літературі, педагогічна гра – це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно відтворених педагогічних ситуаціях.

П.М. Щербань в системі навчально-педагогічних ігор виділяє: ділові ігри – імітація професійно-педагогічної діяльності, пов'язаної з управлінням навчально-виховним процесом; дидактичні ігри – як творча форма навчання, яка включає моделювання ситуацій навчально-виховного процесу та прийняття навчально-педагогічних рішень; аналіз конкретних психолого-педагогічних ситуацій – як інструмент дослідження певної проблеми, оцінки й вибору рішень; аналіз інцидентів – як форма розв'язання навчально-педагогічних задач, якій передують одержання студентами первинної інформації про складну проблему, або психолого-педагогічну ситуацію у вигляді опису події; розв'язання педагогічних задач – діяльність спрямована на реалізацію низки навчально-виховних проблем; мозковий штурм – розв'язання невідкладних психолого-педагогічних ситуацій, що виникають в навчально-виховному процесі; ігрове проектування – розробка студентами рекомендацій, планів, і заходів навчально-виховного характеру.

Л.О. Мільто [1] вважає, що секрет ефективності навчально-педагогічної гри полягає в психолого-педагогічних принципах, на яких вона базується: імітаційне моделювання умов фахової діяльності та ігрового моделювання змісту цієї діяльності; проблемність змісту гри; спільна діяльність учасників в умовах взаємодії; діалогічне спілкування партнерів; двоплановість ігрової навчальної діяльності: досягнення ігрової мети слугує засобом реалізації мети розвитку творчої особистості майбутнього вчителя. Практика використання навчально-педагогічних ігор під час вивчення предметів психолого-педагогічного напрямку (зокрема "сучасні педагогічні технології" та "методика організації виховної роботи в ЛОТ") показує, що у більшості студентів у процесі гри практично змінюється ставлення до своїх дій і дій колег, у них найчастіше вперше виникають думки про своє місце і роль в навчально-виховному процесі, з'являється потреба в плануванні й аналізі своїх дій. Гра дає можливість її учасникам продемонструвати й побачити індивідуальні особливості виконання однієї і тієї ж соціальної ролі, співвіднести їх із власною поведінкою у даній ролі не тільки в грі, але й у реальному житті; а це сприяє виробленню в учасників гри навичок адекватного аналізу своєї і чужої поведінки, її корегування. Результатом успішної роботи студентів за даною методикою може бути формування у них високого рівня творчої пізнавальної

самостійності, самостимулювання і самомотивація, самоорганізація і самовизначення у пошуку методологічних і теоретичних знань, необхідних для творчого вирішення педагогічних задач.

#### Література

1. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач: Навч. посібник. 2-ге вид., переробл. і доп./ Л.О. Мільто – Харків: Ранок-НТ, 2004.
2. Рыбальский В.И. Методические указания по разработке и внедрению в учебный процесс деловых игр/ Рыбальский В. И., Сытник И.П. – К., 1982.
3. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб/ П.М. Щербань – К.:Вища шк., 2004.

### ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНИХ ПОТРЕБ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

*Кокор М.М.*

*Львівський національний університет імені Івана Франка*

Це вже стало об'єктивним фактом, що професійна підготовка фахівців іноземних мов у ВУЗах потребує реформ, які би дозволили їй відповідати викликам сучасного ринку праці та потребам суспільства. Одним із ключових моментів у підготовці кадрів є ґрунтовна теоретична та практична база, зарубіжний досвід та вміння поєднувати та адаптовувати його до українських освітніх реалій.

Підготовка фахівців іноземних мов за професійним спрямуванням є порівняно новою сферою для досліджень у вітчизняній науково-педагогічній літературі. Серед важливих компонентів цієї підготовки зарубіжні та українські вчені виділяють вміння викладача правильно "діагностувати" навчальні потреби студента, адже саме вони в результаті можуть стати запорукою успіху навчального процесу. Правильне визначення навчальних потреб дасть змогу викладачеві скласти план занять, підібрати методичні матеріали та застосувати необхідні методичні прийоми.

У зарубіжній літературі описано більше десятка наукових та практичних підходів до аналізу навчальних потреб (АНП), серед яких **аналіз об'єктивних/суб'єктивних потреб, аналіз мовних засобів, аналіз навчального середовища, аналіз дискурсу** і т.д. Оскільки кожен підхід базується на тих чи інших критеріях, то є очевидним, що єдиного "правильного" підходу не існує. Крім того, усі згадані підходи еволюціонували від найпростіших, що брали лише лінгвістичний аспект до уваги (лексика, граматики і т.д.) до комплексних, які враховують психолого-педагогічний аспект (лінгвістичне середовище, попередній досвід вивчення мов студентом,

стиль навчання, т.д.). Щодо практичного застосування теоретичних досліджень, то зарубіжний досвід показує, що можливо, а в деяких випадках потрібно комбінувати кілька підходів одночасно та адаптовувати їх до конкретних ситуацій.

Висновок. При підготовці викладачів іноземних мов за професійним спрямування важливо не тільки надати майбутнім фахівцям інструмент, але навчити їх ним користуватися. Більш того, маючи теоретичну основу та враховуючи постійне вдосконалення та набуття досвіду, викладач зможе випрацювати свій власний підхід до АНП та застосувати його в конкретній навчальній ситуації.

## ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ПОШУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*Кривець С.В.*

*Гуманітарний інститут Національного авіаційного університету*

У багатьох учених викликає занепокоєння той факт, що майбутній учитель слабо підготований до пошуку інформації з різноманітних джерел. Основною рушійною силою прогресу було і є безупинне отримання нової інформації, нових знань; безперервний рух уперед супроводжувався певними змінами, завжди ці зміни напряму пов'язані із надходженням нової інформації.

Сучасна професійна підготовка майбутніх учителів вимагає користування словниково-довідниковими джерелами, що вимагає формування пошуково-інформаційної компетентності, яка залежить від умінь використання довідкової літератури у навчальному процесі. Це стало можливим в епоху суспільства знань, яке є продуктом раціонально організованої науки. Вища освіта України, перебуваючи під впливом суспільних трансформацій і перетворень, має ефективно розвиватись у контексті створення оптимальних умов для розвитку наукового мислення майбутніх фахівців, що є цінним і потрібним інструментом не тільки для професійної діяльності, але й повсякденного життя.

Всупереч педагогічній традиції сучасні науковці (О. Войскунський, С. Гончаренко, А. Карпов, М. Лещенко, М. Солдатенко) визначають дійсно важливим шлях пошуку наукової істини, а не суму знань, що їх отримують студенти. Реалізація концепції науково-інноваційної технологізації змісту вищої освіти передбачає моделювання наукового пошуку в ході пізнавальної діяльності, наголошує на важливості застосування студентами прийомів отримання знань, на необхідності створення атмосфери духовного розвитку особистості в ході навчально-пізнавальної діяльності. Набуті студентами знання (знання про особливості пізнавально-дослідницьких процесів) створюють сприятливі умови для гармонійного життя і самореалізації в

суспільстві знань, що вимагає повсюдного застосування інформаційно-комп'ютерних технологій.

У процесі наукового пошуку було сформульовано поняття пошуково-інформаційної компетентності майбутніх учителів, яке трактується як здатність майбутніх учителів здійснювати пошуково-інформаційну діяльність з використанням новітніх прогресивних технологій на професійному рівні на основі опанування практичних навичок роботи зі словниково-довідниковою літературою, аналізу отриманої інформації та її використання.

Пошуково-інформаційна компетентність майбутніх учителів трактується як інтегрована особистісна характеристика, що має взаємопов'язані складові, наявність яких утворює відповідний рівень пошуково-інформаційної компетентності майбутніх учителів для пошукової діяльності. Аналіз проблеми дозволив виокремити такі основні компоненти пошуково-інформаційної компетентності майбутніх учителів: мотиваційний, когнітивний, операційний. Важливо підкреслити взаємозв'язок усіх компонентів пошуково-інформаційної компетентності майбутніх учителів, що зумовлений єдністю здібностей студентів до пошукової діяльності.

#### Література

1. Войскунский А., Селисская М. Система реальностей: психология и технология / А. Войскунский, М. Селисская // Вопросы философии. – 2006. – № 11. – С. 119-130.
2. Карпов А.О. Принципы научного образования / Карпов А.О. // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 89.
3. Лещенко М.П. Зміст педагогічної освіти у класичних університетах / Лещенко М.П. // Польсько-український журнал. – 2006. – № 5. – С. 17-21.

## РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*Москаленко С. М.*

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

Для визначення цілей професійної підготовки вчителя іноземних мов, у світлі головних компонентів загально рекомендованої моделі навчання слід враховувати специфіку і діапазон вирішення навчальних задач – формування загальних компетенцій учнів, комунікативної компетенції, вдосконалення володіння видами мовленнєвої діяльності у конкретній сфері спілкування, збагачення або диверсифікації стратегій чи вдосконалення завдання.

На заняттях з іноземної мови, обговорюючи проблеми майбутньої педагогічної діяльності, включаючи теми і тексти, які спрямовані на



розширення знань студентів про їхню майбутню професію, викладач розвиває позитивне ставлення студентів до обраного фаху, допомагає у вірному виборі студентом орієнтирів розвитку особистості.

Навчання іноземної мови має керуватись принципом співпраці його суб'єктів (викладача і студента), де студент виступає як рівноправний партнер навчальної мовленнєвої взаємодії, що зумовлює зміну в системі відносин "викладач – студент", визначає викладання іноземної мови як форму мовленнєвої взаємодії (спілкування), а організацію внутрішньо групової взаємодії як форму колективної комунікативної діяльності студентів. А це означає, що викладач має прийняти студента як особистість, і їх взаємодія має стати педагогічним спілкуванням, яке цілеспрямовано формує студента як особистість і суб'єкт іншомовної мовленнєвої діяльності. Реалізація зазначених вище принципів передбачає комунікативну спрямованість завдань і корекції помилок, офіційний стиль спілкування викладача і студента, актуалізацію та підтримку позитивних емоцій, пізнавальних потреб суб'єктів навчальної діяльності.

Таким чином підготовка педагога повинна охоплювати широкий спектр вмінь та навичок. Успіх підготовки педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах безпосередньо залежить від: 1) визначення нових цілей і змісту навчання іноземної мови на різних рівнях; 2) використання нових технологій навчання; 3) сприяння розвитку індивідуальних когнітивних стилів студентів; 4) здійснення адекватного контролю за рівнем сформованості професійних знань і вмінь.

У сучасних умовах відкритого доступу до майже будь-якої інформації професійність знань учителя вже визначається не тільки змістом цих знань, а й здатністю передавати їх таким шляхом, який сприяє взаємодії, обговоренню, діалогу, аргументації. З цього випливає, що поряд зі знаннями наукових фактів вчителю необхідне знання інтерактивних технологій їх опрацювання. Слід зауважити, що процес засвоєння професійних знань тісно пов'язаний з розвитком професійного мислення, завдяки якому студенти здатні виділяти істотні ознаки педагогічних фактів, явищ, ситуацій, аргументувати їх, прогнозувати результат, приймати власне рішення. Відповідно до ієрархії мисленнєвих дій можна виділити п'ять рівнів сформованості у студентів професійних знань: 1) розуміння: (визначення та інтерпретація базових фахових понять на основі категоріального аналізу); 2) застосування: (використання знань фахових понять у стандартних ситуаціях); 3) аналіз: (співставлення основних категорій, визначення взаємозв'язку між ними); 4) синтез: (логіко-структурна залежність між основними педагогічними поняттями); 5) оцінка: (оцінка значення у цілісній системі професійних знань). Тому головною властивістю професійних знань є усвідомлення вмотивованості вибору способу

виконання педагогічної дії.

Розглядаючи професійну підготовку студента, як складову орієнтації на розвиток його особистості, можна зробити висновок, що метою такої підготовки є особистість майбутнього фахівця і його здатність існувати як особистість. Що, в свою чергу, вимагає пошук відповідних методик викладання іноземної мови і розробку нових навчально-методичних комплексів для майбутніх учителів.

## ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ВХОДЖЕННЯ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР

*Павлович А. В.*

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

Належна підготовка вчителя іноземної мови – одне з актуальних завдань сьогодення. Це пов'язано із входженням України в європейський простір й відповідно із зростанням важливості вивчення іноземних мов на всіх освітніх рівнях. Для того, щоб вступити до Болонської співдружності і, головне, стати її повноправним членом, Україні треба піти на суттєві перетворення в системі вищої освіти і науки, провівши необхідні зміни без надмірної перебудови системи освіти. Вдосконалення системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися в гармонійному взаємозв'язку з суспільством, беручи на себе роль його провідника. Відповідно слід переглянути основи підготовки педагогічних кадрів, врахувавши зарубіжний досвід. Розробка та впровадження інноваційних технологій вчителів іноземних мов вимагає детального аналізу переваг та недоліків системи підготовки педагогів в Україні.

Підготовка вчителів іноземних мов – це одне з важливих питань, яким сьогодні опікується Рада Європи. Європейські дослідники підготували ряд документів, в яких розкриваються всі аспекти підготовки вчителів іноземних мов.

Вчителі іноземних мов повинні бути спрямовані на переймання кращих методик викладання в своїх колег із зарубіжжя. Водночас необхідно робити акцент на мотивації учнів до вивчення іноземних мов, враховуючи важливість володіння іноземною мовою в умовах євроінтеграції. Безумовно, ґрунтовні знання з педагогіки, психології та методики викладання іноземної мови є невід'ємними складовими підготовки висококваліфікованого педагога. Впровадження нових методів та форм навчання майбутніх педагогів також залишається актуальним питанням. В процесі підготовки вчителів важливо, щоб був розвиток вміння майбутніх педагогів використовувати теоретичні

знання на практиці. Впровадження курсів підвищення кваліфікації, розроблених на основі провідних стандартів європейської освіти – це одна із складових вдосконалення вітчизняної системи освіти. Для вчителя важливо володіти вмінням працювати з учнями не лише на рівні викладання навчального матеріалу, але також важливо мати навички роботи з учнями на психолого-педагогічному рівні. Необхідно знати психологічні принципи роботи з учнями різних вікових категорій. Володіння навичками позитивного психологічного впливу на учнів, їх мотивації до оволодіння знаннями – це одна з основ підготовки вчителя.

В навчальному процесі при викладанні будь-якої дисципліни присутня діяльність вчителя й учня. Особистісно-діяльнісний підхід характеризується взаємодією двох сторін: педагога та учня. Даний підхід може бути частиною основи педагогічної діяльності з учнями різних вікових категорій. Загальним в особистісно-діялісному підході є створення умов для розвитку і саморозвитку особистості учня, побудова необхідних видів діяльності на основі діалогу та співробітництва. Відмінним є різноманітність професійної діяльності педагогів у межах методики, стилю, концепцій, композицій, індивідуального життєвого досвіду, педагогічних систем тощо. Пошук шляхів вдосконалення методик викладання, застосування нових методів викладання є постійно актуальними завданнями вчителя. В процесі викладання іноземних мов використання ефективних методів викладання необхідне для вдосконалення методики викладання.

Потрібні час та зусилля для досягнення необхідного результату в рамках інтеграції системи освіти нашої країни в європейський освітній простір. Розробка стратегії вдосконалення системи освіти України в межах європейського освітнього простору визначає передумови досягнення успіху.

## ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНИХ МОВ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

*Саснко Н.С.*

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

Під індивідуальним стилем діяльності в психології розуміють зумовлену типологічними особливостями стійку індивідуально-своєрідну систему засобів, що складається у людини, яка намагається найбільш ефективно здійснити таку діяльність.

Індивідуальний стиль викладача розглядається в науці як стійке поєднання а) мотиву діяльності, яке проявляється в орієнтації викладача на окремі складові навчально-виховного процесу; б) цілей, що віддзеркалюються в

характері планування діяльності; в) прийомів оцінки результатів діяльності. Процес формування або самоформування індивідуального стилю роботи викладача залежить від його індивідуально-особистісних особливостей, педагогічного стажу, характеру вимог з боку інших учасників навчального процесу (викладачів, керівництва університету, студентів) і зовнішніх вимог (соціальне замовлення на рівень і особливості володіння іноземною мовою студентами).

Проявом індивідуального стилю педагогічної діяльності є методика проведення заняття і підготовки до нього. Проте слід зважати на те, що індивідуальність викладача постійно розвивається, професійний рівень вдосконалюється під впливом цілей, умов, змісту діяльності. Саме тому в педагогічній науці індивідуальний стиль викладача розглядається не як стійка, а динамічна система в загальному розумінні, проте відносно стійка на кожному конкретному етапі свого розвитку. Таким чином найбільш узагальнено індивідуальний стиль педагогічної діяльності можна представити як відносно стійку індивідуально-своєрідну систему методів, прийомів, способів рішення педагогічних задач, яку свідомо або стихійно використовує викладач для досягнення оптимальної відповідності своєї індивідуальності реальним умовам, цілям і задачам педагогічної діяльності.

Вагомою складовою такого стилю для викладача іноземної мови професійного спрямування виступає індивідуальний стиль комунікативної діяльності. В основі комунікативного компонента індивідуального стилю лежить комплекс індивідуальних комунікативних особливостей людини. За своїми характеристиками комунікативні здібності можуть бути умовно поділені на дві великі групи: а) стратегічні, які виражають можливості особистості розуміти комунікативну ситуацію, правильно в ній зорієнтуватися на основі розвинутих перцептивних здібностей і вмінь, тобто вмінь правильно сприймати оточуючих та на підставі цього обирати адекватний стиль й тон спілкування і відповідно до цього сформулювати певну стратегію поведінки; б) тактичні здібності, які забезпечують безпосередню участь особистості в комунікації, зокрема для співпраці в різних видах діяльності.

Вдосконаленню індивідуального стилю діяльності викладача, а відтак підвищенню ефективності його роботи сприяють: 1) самокорекція, базована на самостереженні, самоаналізі, самооцінці рівня і характеру розвитку своєї особистості, своїх якостей і вмінь викладача і педагога; 2) вивчення передового досвіду та педагогічної, психологічної літератури, а також фахової літератури із спеціальності студентів; 3) тренінги розвитку педагогічних якостей і вмінь; участь у роботі науково-практичних і науково-методичних конференцій з питань педагогічної майстерності; розвиток риторичної майстерності; 4) участь у педагогічних експериментах, реалізація установки на педагогічне

новаторство, творчий підхід; 5) створення власного педагогічного стилю, іміджу; 6) поєднання самоосвіти з навчанням на курсах підвищення кваліфікації по впровадженню інноваційних методик, інформаційних технологій у навчання іноземних мов.

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Таран А.Н.*

*Днепропетровский университет экономики и права имени Альфреда Нобеля*

Современная система образования ставит перед собой следующие цели:

- ✓ формирование функциональной грамотности;
- ✓ способность адаптироваться в современном обществе;
- ✓ интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование критического и творческого мышления, умения работать с информацией;
- ✓ подготовка компетентных и конкурентоспособных специалистов;
- ✓ обеспечение доступности и качества образования.

В процессе преподавания необходимо помнить о специфике иностранного языка. Ведь язык – это средство, а речь – способ формирования и формулирования мыслей. Именно мысль является предметом речевой деятельности. Коммуникация – акт общения, связь между двумя и более индивидами, основанная на взаимопонимании; сообщение информации одним лицом другому или ряду лиц. Язык обязательно должен изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке.

В современном мире наблюдаются быстрые темпы распространения интернет. Таким образом, можно выделить следующие методологические основания использования интернет в обучении иностранными языками:

- ✓ умение работать с информацией является одной из основных целей современной системы образования;
- ✓ формирование критического мышления как базового умения работы с информацией;
- ✓ личностно-ориентированный подход и конструктивизм как приоритетные направления современного образования;
- ✓ проблемный характер познавательной деятельности студентов.

Современные педагогические технологии можно разделить на лекции проблемной направленности, семинары, включающие обучение в малых группах сотрудничества, дискуссии, ролевые и деловые игры проблемной направленности; ситуационный анализ (исследовательский, поисковой и метод

проектів). Завершаючим етапом являється рефлексія, так названий "портфель ученика".

Дидактические задачи представляют собой те задачи, которые ставятся в процессе обучения. Первоочередная задача – изучение информации, что включает в себя изучение интернет ресурсов и создание медиатеки. Второй основной задачей является изучение проблемы: получение знаний, формирование отношений и решение проблемы.

В современной педагогике выделяют следующие уровни проблемности учебного содержания:

- ✓ лингвистический
- ✓ коммуникативный
- ✓ духовный уровень (ценностный, морально-этический)
- ✓ социокультурный.

## МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД

*Таран О.М.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Навчання іноземної мови перебуває у стані постійного розвитку завдяки різноманітним теоріям, практикам та матеріалам, що з'являються в усьому світі майже щоденно. Перед вчителями іноземної мови постійно постають виклики у вигляді новітніх досліджень та інновацій, які мають місце у багатьох сферах навчання та які вони мають професійно оцінити. Модернізація структури і змісту шкільної іншомовної освіти посилює вимоги до якості методичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Ці фактори спонукають до створення ефективної моделі процесу підготовки майбутнього вчителя іноземних мов. Цікавим, на наш погляд, є зарубіжний досвід формування методичної компетенції вчителя іноземної мови.

Британській фахівець з методики викладання іноземних мов М.Уоллес серед існуючих різноманітних моделей підготовки вчителів описують як три основні ремісницьку модель (The Craft Model), науково-прикладну модель (The Applied Science Model) та рефлексивну модель (The Reflective Model) [2].

У відповідності до ремісницької моделі студент здобуває професійну підготовку на прикладі досвідченого вчителя, вчителя-майстра, за яким він спостерігає та якого наслідує, тобто до отримання професійних вмінь ставляться як до ремесла та накопичення досвіду. Це традиційний підхід, який все ще використовується у деяких країнах в якості післядипломної педагогічної освіти.

За науково-прикладною моделлю студент вивчає теоретичні курси з прикладної лінгвістики, до якої належить і методика викладання іноземних мов, та інших суміжних предметів або наук, які пізніше використовуються при викладанні іноземної мови. Саме на цій ідеї базується, більшою чи меншою мірою, підготовка вчителів з іноземної мови у багатьох університетах та коледжах.

При використанні рефлексивної моделі студентам надається можливість проводити заняття або спостерігати за заняттями колег, студенти пригадують свій минулий досвід вивчення іноземної мови, аналізують цей досвід наодинці або при обговоренні з іншими студентами і в такий спосіб створюють свої власні теорії викладання, які випробуються на практиці. Ця модель використовується групами професійного розвитку вчителів і в деяких нещодавно створених курсах з підготовки вчителів.

Як відомо, до джерел методичної компетенції та знань вчителів відносяться підготовка до професійної діяльності у вищих навчальних закладах та курси підвищення кваліфікації, методична література, досвід вчителювання, спілкування з студентами, спостереження за професійною діяльністю колег та досвідчених вчителів-майстрів, власний досвід вивчення іноземної мови. Але спілкування з досвідченими вчителями дає нам підстави стверджувати, що більшість вчителів вважає найважливішим чинником у професійному становленні власний досвід викладання іноземної мови. Більшість фахівців погодиться з цією думкою, оскільки вчителям дійсно доводиться читати, вивчати, аналізувати, обговорювати з колегами багато матеріалів з проблем організації навчально-виховного процесу з іноземної мови, вони відвідують курси та конференції для вдосконалення професійної компетенції, але найбільше ми дізнаємося про викладання іноземної мови через власний досвід вчителювання та його аналіз.

Деякі фахівці, підтримуючи третю модель, одночасно висувають застереження щодо перебільшення значимості досвіду та відносного нехтування теоретичною підготовкою, іншими джерелами методичних знань і вмінь, які роблять свій внесок у професійну підготовку вчителя. На наш погляд заслуговує на увагу думка відомого британського методиста П.Ур про те, що рефлексивна модель підготовки вчителя буде більш ефективною, якщо в ній залишатиметься місце для набуття теоретичних знань поруч із аналізом власного досвіду викладання. Таку модель можна назвати "**збагаченою рефлексією**" **Enriched Reflection** [1, 6]. Суть цієї моделі полягає в тому, що професійний досвід конкретного викладача на кожному етапі (конкретний досвід, аналізу цього досвіду, вироблення власних теорій, випробування цих теорій на практиці) доповнюється досвідом його колег, спостереженнями за навчальним процесом та експериментуванням інших людей, теоретичним

матеріалом, який може надходити від фахівців з іноземних мов та методистів.

Згідно моделі "збагачена рефлексія", джерелами методичних знань можуть бути власний досвід та рефлексія та зовнішній вплив у вигляді навчальних курсів, лекцій, методичної літератури, спостережень тощо. Але в будь-якому випадку це знання має бути інтегрованим у власний професійний досвід, тільки за такої умови професійна підготовка вчителів буде ефективною.

Отже, в зарубіжній методиці викладання іноземних мов велика увага приділяється набуттю студентами практичних вмінь. Найважливішою основою для підготовки вчителя є особиста професійна практика. Знання мають найбільшу цінність, коли вони походять безпосередньо з такої практики або коли вони, походючи з інших джерел, безпосередньо перевіряються та підтверджуються через практику.

#### Література

Ur P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory. – Cambridge University Press, 2006. – 375p.

Wallace M. Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. – Cambridge University Press, 2006. – 192p.

### О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Тарнопольский О.Б.*

*Дніпропетровський університет економіки та права ім. Альфреда Нобеля*

Доклад посвящен рассмотрению модели проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам с точки зрения соответствия этой модели потребностям практики. Показывается недостаточность ныне распространенной и популярной экспериментальной модели, при которой в эксперименте сравниваются только разные варианты одной и той же разработанной исследователем методики. При этом контрольные группы вообще исчезают из экспериментального исследования; в нем используются только экспериментальные группы, в каждой из которых апробируется один из вариантов предлагаемой методики.

По этой модели построена экспериментальная часть исследования в подавляющем большинстве защищенных в последние годы кандидатских диссертаций по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения: иностранные языки. Трудно возразить против такой модели с точки зрения методологии проведения экспериментальных исследований вообще, поскольку эта методология требует наличия лишь одной переменной, различающей два



сравниваемых объекта (например, наличие лишь одной переменной в двух методиках, сопоставляемых в двух отобранных для эксперимента уравненных учебных группах). Рассмотренная модель удовлетворяет этому требованию в наибольшей степени.

Однако она совершенно не удовлетворяет другому требованию: значимости полученных экспериментальных результатов для практики обучения. Можно утверждать, что экспериментальное сравнение двух идентичных за исключением какого-то одного компонента методик чаще всего доказывает вполне самоочевидные вещи. Преподавателю же практику, мало разбирающемуся в методических "тонкостях", оно вообще ничего не доказывает. А ведь именно ему методика, как прикладная наука, должна в первую очередь доказать, что предлагаемые новые подходы, способы и приемы обучения эффективнее тех, которые он привык использовать. Доказать же это непосредственно преподавателю-практику можно одним единственным способом: экспериментально сравнивая предлагаемую инновационную методику с привычной для этого преподавателя – той, которую можно назвать "традиционной".

В докладе подробно анализируется, что следует понимать под "традиционной" методикой. Далее делается вывод, что для того, чтобы удовлетворить требованиям как науки, так и практики, методический эксперимент обязательно должен быть двухплановым: сравнивать эффективность разработанных исследователем разных вариантов одной и той же методики и сравнивать эффективность основного варианта этой методики с тем, что может быть названо методикой "традиционной". Это путь сочетания рассмотренной в начале доклада распространенной модели проведения методических экспериментов (когда сравниваются два или более вариантов одной предложенной методики в двух или более экспериментальных группах) с экспериментальным сравнением разработанной методики в ее наиболее полном варианте и "традиционной" методики, которая должна быть представленной в одной или нескольких контрольных группах. Речь идет о возвращении контрольных групп на их законное место в методическом эксперименте, но без отказа от экспериментального сопоставления разных вариантов одной и той же предлагаемой методики.

Утверждается, что предлагаемый путь позволяет сохранить значение методики как прикладной науки, ориентированной в первую очередь на практику преподавания, и избежать ее отрыва от этой практики, от ее непосредственных нужд.

## ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ

*Тезікова С.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Актуальним завданням сучасного етапу розвитку програм підготовки вчителя іноземної мови й надалі залишається визначення концептуальних засад змісту освіти за двоцикловою моделлю: освітньо-кваліфікаційні рівні бакалавра та магістра. В стандарт підготовки бакалаврів зі спеціальності "Іноземні мови" включено традиційні блоки дисциплін, а саме: фахова підготовка як з практичних, так і теоретичних дисциплін, психолого-педагогічні курси та педагогічна практика, гуманітарні та природничо-математичні предмети. Передбачено рекомендоване співвідношення нормативного та вибіркового компонентів.

Стандарт підготовки за освітньо-кваліфікаційним рівнем "магістр" потребує подальшого зосередження на таких проблемах: кваліфікації випускників даного напрямку, співвідношення теоретичної та практичної підготовки, готовність магістрантів до виконання наукових досліджень та вимоги до них. В межах дискусії що відбувається у вітчизняній освіті щодо перспектив розвитку магістерських програм дозволимо собі підтримати думку про те, що вчитель (викладач) має готуватися протягом п'яти років, а магістерські програми можуть бути трьох типів: перші дозволяють випускникові працювати у старшій школі та з дорослими учнями, другі готують магістрантів до наукового дослідження та роботи у вищих навчальних закладах, треті розраховані на тих вчителів, що працюють в закладах освіти та відчують потребу у подальшому професійному розвитку. Залежно від завдань, то і співвідношення між теоретичною та практичною підготовкою, фаховим та психолого-педагогічним циклами повинно змінюватися. Однак, на цьому етапі повинно приділятися більше уваги до підготовки студентів до самостійного наукового дослідження.

З кінця 80-х років у західноєвропейському та американському освітніх середовищах активно розвивається такий напрям наукового дослідження як "action research", який спрямований на удосконалення практичної діяльності через спеціально організовані дослідницькі процедури: висунення гіпотези, розробка методології та відбір методів, що дозволяють досягнути поставлених завдань, обробка результатів та обговорення їх у професійному середовищі [2]. Отже, актуальним, на наш погляд, є завдання передбачити цілеспрямовану підготовку майбутніх фахівців до виконання таких досліджень на етапі навчання в університеті. З цією метою в програми підготовки повинні бути включені спецкурси з наукових досліджень, спільні проекти, які б об'єднали зусилля викладачів та студентів на вирішення певних професійних проблем та

дозволили залучитися до удосконалення конкретної ситуації. Особливої уваги в даному напрямі потребує підготовка фахівців до іншомовного спілкування у професійному середовищі. Оскільки серед основних учасників реформ в освіті міжнародне співтовариство назване поряд з місцевою спільнотою та державною владою [3].

Найбільший акцент у розвитку програм підготовки вчителя іноземної мови повинен бути зроблений на модернізації змісту освіти та впровадженні сучасних методів навчання. Так, слід врахувати такі функції процесу навчання: самостійне набуття, актуалізація та застосування студентами знань, вмінь та навичок, які мають стати основою професійних компетенцій та життєвого досвіду [1]. Для цього ширше повинні використовуватися групові форми навчання, як в аудиторіях, так й дистанційно за допомогою комп'ютерної техніки. Вже на етапі університетської освіти варто передбачити залучення студентів до роботи у професійних об'єднаннях та асоціаціях локального, державного та міжнародного рівнів. Форми такої роботи можуть бути пов'язані з Інтернет мережою, що дозволяє забезпечити впровадження в навчальний процес нову інформацію, створити умови для самостійного пошуку та спілкуванню без кордонів.

Отже, перспективними напрямками розвитку програм підготовки вчителя іноземної мови вважаємо модернізацію змісту освіти, впровадження сучасних методів аудиторного та дистанційного навчання, підготовку студентів до дослідницької роботи у професійній сфері, створення умов для фахового спілкування на локальному, державному та міжнародному рівнях, розширення програм професійного розвитку спеціалістів.

#### Література

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг.ред. О.В. Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
2. Altrichter H., Feldman A., Posch P., Somekh B. Teachers Investigate their Work. – Routledge, 2008. – 299 p.
3. Delors J. et ai. Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century . – Paris: UNESCO Publishing, 1996. – 226 p.

## ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ КОНФЛІКТУ У КООРДИНАТАХ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*Топтузіна Н.М.*

*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює виникнення різноманітних конфліктних ситуацій в усіх сферах життєдіяльності людини. Педагогічні та учнівські колективи середніх навчальних закладів не є виключенням. Це викликає нагальну необхідність всебічного вивчення таких конфліктів з метою нівелювання їх негативних наслідків та якнайповнішого використання закладених у них позитивних можливостей для розвитку як особистості учня, так і особистості вчителя в процесі спільної навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Проблема конфлікту, як соціально-психологічного феномену, завжди приваблювала вчених і розроблялася представниками різних напрямків як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Серед радянських та російських досліджень з проблематики конфліктів варто відзначити роботи В.С. Агеева, В.І. Андреева, О.Я. Анцупова, В.К. Васильєва та інших. В Україні проблему конфліктів успішно розробляють А.І. Бузнік, А.М. Гірник, Н.М. Дорошенко, В.Г. Ласькова, Г.В. Ложкін, В.М. Кушнірюк та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Разом з тим, зазначені дослідження ще не в повній мірі сприяють розв'язанню проблеми конфліктної взаємодії в учнівському й педагогічному колективах та потребують подальшого вивчення і розробки як в теоретичному, так і в практичному планах.

Формування цілей статті. Мета статті - висвітлити деякі результати аналітичної роботи, спрямованої на систематизацію сучасних наукових уявлень про своєрідність конфлікту як педагогічного явища.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Конфлікт є одним із видів соціальної взаємодії, суб'єктами і учасниками якого виступають окремі індивідууми, великі й малі соціальні групи та організації. Але конфліктна взаємодія передбачає протидію сторін, тобто дії, які направлені один на одного. В основі конфлікту лежать суб'єктивно-об'єктивні протиріччя, причиною яких є несумісність інтересів, потреб і цінностей. Психологічний словник характеризує конфлікт як "протиріччя, що важко вирішити, яке пов'язане з гострими емоційними переживаннями" [4].

У числі основних структурних компонентів конфлікту більшість дослідників виділяють такі: об'єкт конфлікту; учасники конфлікту (опоненти) або сторони-конфлікттери; позиція сторін; конфліктна ситуація; інцидент; розвиток і розв'язання конфлікту [1,2,3,4].

Кожний конфлікт має процесуальний характер. Розгляд динаміки виникнення та розвитку конфлікту вимагає поділ його на стадії. У реалізації конфлікту як процесу виділяють чотири стадії: виникнення об'єктивної конфліктної ситуації; її усвідомлення учасниками; перехід до конфліктної поведінки; розв'язання або вирішення конфлікту [3,4].

Динаміка конфлікту перш за все залежить від поведінки його опонентів. Оскільки сторони неоднаково поведуться в конфлікті, то проблему, що стала предметом суперечностей вирішують або неконфліктними засобами, або у формі корінної ломки взаємин. На стадії прихованої напруженості дуже важливо своєчасно усвідомити ситуацію як конфліктну. Під час відкритого конфлікту кожна зі сторін розцінює власні ресурси як значні й вважає, що має резерви для їх посилення. Етап розв'язання конфлікту є найскладнішим для його учасників, вимагає розуміння психологічної сутності суперечностей між конфліктуєчими сторонами, не надаючи переваги жодному з опонентів. Вибір способів і методів подолання конфліктів залежить від об'єктивної ситуації, психічного стану учасників, а також від спрямованості конфлікту.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, конфлікт - це відкрите протиборство, зіткнення двох і більше суб'єктів та учасників взаємодії, причинами якої є несумісність потреб, інтересів та цінностей. Складність конфліктів, що виникають у навчально-педагогічній діяльності обумовлена тим, що на вчителів лежить професійна відповідальність за педагогічно коректне розв'язання ситуації. Професійна позиція вчителя зобов'язує його взяти на себе ініціативу в процесі вирішення конфлікту, адже невміле його розв'язання породжує нові конфліктогенні ситуації та конфлікти, в які включаються інші особи або навіть групи.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо з визначенням педагогічно виваженої класифікації конфліктів.

#### Література

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – М, 1999.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта, СПб.: Питер, 2007.
3. Deutsch M. Constructive Conflict Resolution: Principles, Training and Research // Journal of Social Issues. Vol.50, No.1, 1994.
4. Психологический словарь/ Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. – М., 1983.

## АВТЕНТИЧНИЙ ХУДОЖНИЙ ФІЛЬМ ЯК ЗАСІБ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

*Трикашина Ю.І.*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Сучасний арсенал автентичних засобів навчання іноземних мов (ІМ), до якого входять навчальні посібники і матеріали, розроблені носіями мови, поповнюється автентичними художніми фільмами (АХФ), які стають так саме доступними завдяки кабельному телебаченню та Інтернету. Про популярність АХФ як засобу навчання свідчить низка праць таких науковців, як Н.І.Бичкова, І.А.Ісенко, В.С.Пащук, Т.О.Яхнюк та інші.

Використання АХФ на заняттях на мовному факультеті завжди викликало у студентів інтерес до вивчення ІМ, адже мистецтво кіно за своєю суттю є дуже популярним серед молоді. Перегляд АХФ здійснює значний емоційний вплив на студента-глядача шляхом поєднання цікавого змісту, яскравого зображення, гри популярних акторів, музичного супроводу та спецефектів, проте саме бажання розуміти автентичне мовлення слугує вагомим стимулом для зросту мотивації в навчальній діяльності. Як зазначає Т.О. Яхнюк, пізнавальний інтерес є не тільки рушійною силою активності студента, але й важливою умовою успішності навчання [2: 5].

Поряд з мотиваційним потенціалом не можна не наголосити на досить цінному соціокультурному потенціалі АХФ, оскільки в ньому міститься і наочно сприймається інформація про культурні особливості носіїв мови, зразки побудови вербальної та невербальної поведінки відповідно до норм, прийнятих в англомовному соціумі. Для студентів, які вивчають ІМ, АХФ є самим надійним каналом отримання соціокультурної інформації. В АХФ "змодельоване" іншомовне середовище за рахунок показу безлічі соціокультурних ситуацій: дотримання загально-прийнятих правил етикету; володіння технікою "small talk"; дотримання традицій, ритуалів та обрядів; моделі повсякденної поведінки іноземців в різних соціальних сферах. До того ж АХФ є віддзеркаленням моральних цінностей суспільства країни, мова якої вивчається. І завдання викладача полягає у тому, щоб сформувані у студентів моральну культуру за допомогою відео.

За словами В.С.Пащук, під час сприймання художнього фільму пред'являється не лише зорова наочність, але й автентична мовна наочність, що й визначає лінгвістичні основи використання фільмів: лексичну (реалії; використання експресивних та ідіоматичних засобів, розмовна, конотативна і фонова лексика, терміни, сталі вирази, звукова імітація, вигуки, заповнювачі пауз тощо); граматичну (інверсія, неповні речення, скорочені форми, розділові та риторичні запитання тощо); фонетичну (правильність вимови, темп, тембр, інтонація, паузи тощо) [1: 8]. Отже, транслюючи соціокультурну інформацію,

АХФ водночас забезпечує збагачення лексичного складу студентів, дає змогу удосконалювати фонетичні та граматичні навички аудіювання.

Використання АХФ на заняттях з ІМ має бути цілеспрямованим: відбір АХФ має враховувати вікові особливості студентів, їх інтереси і рівень володіння ІМ, перегляд має супроводжуватися виконанням допереглядових, під час перегляду та післяпереглядових завдань.

#### Література

1. Пащук В.С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / В.С. Пащук. – Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2002. – 21 с.

2. Яхнюк Т.О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Т.О. Яхнюк. — Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2002. – 20 с.

## ГАЗЕТНИЙ МАТЕРІАЛ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ

*Чувакова Т.Г.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Сучасні ЗМІ широко представлені пресою, радіо, телебаченням, комп'ютерними мережами, за допомогою яких інформація поширюється на великі аудиторії. Саме тому є необхідним сформувати належний рівень умінь та навичок читання газетних текстів.

Робота студентів з газетою на заняттях з англійської мови допомагає не тільки зняттю бар'єра, що закриває доступ до світової інформаційної системи, а й формуванню особистості як активного члена суспільства.

Газетний текст, як і будь-який інший, є комунікативною одиницею [1, с. 19]. Газетні тексти охоплюють широке коло питань у різних сферах життя суспільства: політиці, економіці, мистецтві, релігії тощо. Жанровий поділ текстів здійснюється на основі їх структурних та стилістичних особливостей. Використання різних жанрів є властивим для газет.

Малявін Д.В. виділяє основні газетні жанри, з якими повинні ознайомитися студенти. До основних жанрів газетних текстів, навички та уміння читання яких необхідно сформувати у студентів, можна віднести повідомлення та репортажі, інтерв'ю, передові статті, памфлети та фельєтони [2, с. 125].

Програмні вимоги щодо вивчення суспільно-політичної тематики англійською мовою на старших курсах досить високі. Так, студенти повинні не

лише вміти читати з повним розумінням суспільно-політичну літературу, але також вміти вести бесіду на теми політичного характеру, передбачені програмою. Уміння реферувати статтю входить до програми державного екзамену.

Читанню повинна передувати робота над зняттям певних лексико-граматичних труднощів, які виникають під час читання оригінальних газетних текстів. Найбільш типовими є такі труднощі:

- 1) наявність абревіатур;
- 2) багатокомпонентні словосполучення;
- 3) слова-терміни;
- 4) неологізми;
- 5) складні речення з кількома різнотипними підрядними;
- 6) інфінітивні, герундіальні та дієприкметникові конструкції.

Викладач намічає такі етапи роботи з газетними текстами

1. Ознайомлення студентів із загальним змістом тексту і визначення мети роботи.

2. Роз'яснення окремих слів, граматичних конструкцій, словосполучень з метою зняття можливих труднощів.

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

4. Виконання завдань творчого характеру на основі прочитаного тексту.

У процесі самостійної роботи з автентичним текстом здійснюється оптимальне співвідношення між отриманням інформації та організацією спілкування на її основі у парах та малих групах.

#### Література

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высш. шк., 1987. – С. 19-20.

2. Малявин Д.В., Аникина В.Н., Латушкина М.С. Работа с газетой на английском языке. – М.: Просвещение. 1981. – С. 125.

## ФРАНКОМОВНІ ЖЕСТИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Швець В.І.*

*Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича*

В наш час вивчення іноземної мови в контексті комунікативного підходу є дуже актуальним. Спілкуючись, люди передають інформацію одне одному не лише словами, а й мовою без слів. Інколи важко передати якість повідомлення словами, але застосувавши певні жести полегшується шлях до порозуміння співбесідників.



Сучасна психологія приділяє велику увагу мові без слів. Особливо важливе вивчення і контроль мови жестів у педагогічній діяльності. Доктор А. Лоуен у книзі "Фізична динаміка структури характеру" пише: "Ніякі слова не можуть бути такими зрозумілими, як мова тіла, коли ми навчимося її розуміти". Психологи стверджують, що за допомогою жестів можна передати до 40% інформації [2, с.124-126].

Жести (лат. *gestus* — положення, поза, рух тіла) — рухи, що мають сигнальне значення; виражальні рухи головою, рукою у процесі комунікації. Основне призначення жестів полягає в посиленні впливу сказаного слова. Вони можуть супроводжувати, доповнювати, уточнювати, а інколи і замінювати слово. Використовуючи жести, учитель зображує, вказує, виражає прохання, вимогу, вдячність, здійснює емоційні дії (вітання, прощання, запрошення тощо) [3, с.89-90].

Вивчаючи іноземну мову, потрібно також звертати увагу на жестикуляцію носіїв цієї мови. Це допоможе краще розуміти не тільки мову, але й культуру, традиції, менталітет, характер, поведінку носіїв. Жести не тільки супроводжують мову, часто вони випереджають думку. Аналізуючи їх, можна зробити висновок про ставлення людини до події, особистості, її бажання, внутрішній стан, особистісні якості. Жестикуляція посилюється при емоційному піднесенні, ускладненому передаванні інформації [4, с.25].

Оскільки ми займаємося вивченням французької мови, то ми зосередили нашу увагу на мові жестів у французів. Для того, щоб краще зрозуміти використання жестів носіїв цієї мови, ми застосували таку методичну типологію франкомовних жестів.

#### КЛАСИФІКАЦІЯ ЖЕСТІВ

	↙	↓	↓	↘
ЗВИЧАЙНІ	НЕФОРМАЛЬНІ	ФАМІЛЬЯРНІ	ВУЛЬГАРНІ	
Baiser la main d'honneur	Nul	Barrons-nous	Le bras	
C'est fini	Faire la moue	Bisque!	Cocu	
Téléphone	Victoire	Mon œil!	Va te faire foutre	
Parfait	Comme-ci, comme-ça	Clapet		
Pardon	Zéro	Ferme-la!		
Répétez	Faire la bise / le bisou	Du fric		

*Звичайні* жести французи використовують у спілкуванні з будь-якою людиною, не зважаючи чи вона знайома з ними чи ні. *Неформальні* жести використовуються тільки у спілкуванні з людиною, до якої звертаються на "ти", тобто в бесідах з друзями чи знайомими. Тільки в спілкуванні між близькими друзями можна побачити застосування *фамільярних* жестів. Ну і *вulgарні* жести

використовуються з крайньою обережністю.

Отже, різні форми невербальної поведінки використовуються для виділення чи акцентування вербального повідомлення, для посилення якої-небудь частини повідомлення, для пояснення мовчання, для додавання нової інформації до висловлення чи для перекручування вербального повідомлення [1, с.56-58].

#### Література

1. Лабунская В. А. Невербальное поведение. – Ростов-на-Дону: издательство Ростовского университета – 1986. – 135 с.
2. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. – М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер" – 2001. – 656 с.
3. Пиз Аллан. Язык жестов: как читать мысли других людей по их жестам. – М.: Ай-Кью – 1995. – 257 с.
4. Пиз Аллан. Язык жестов: увлекательное пособие для деловых людей. – М.: Ай-Кью – 1992. – 112 с.

## КОНТРОЛЬ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ АНГЛІЙСЬКУ МОВУ ЯК ДРУГУ СПЕЦІАЛЬНІСТЬ

*Шевченко С.І.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Контроль і навчання – це два взаємопов'язані і невід'ємні один від одного процеси. Під час тестового підсумкового контролю студентів доводиться виконувати знайомий за формою тест, але в умовах жорстко обмеженого часу така вправа у вигляді тесту може містити для нього більше труднощів, ніж на занятті. Тому доцільно організований навчальний процес є запорукою успішного виконання тесту.

До найвідоміших тестових форматів належать множинний вибір, правильна/неправильна відповідь, зіставлення, заповнення пропусків (banked gap filling), трансформація [1: 23]. Розглянемо ті тестові завдання, які використовуються нами для контролю рівня сформованості лексичних навичок студентів, що вивчають англійську мову як другу спеціальність.

**Заповнення пропусків (gap-filling).** Цей тип тестових завдань є дуже поширеним унаслідок цінності, яку він становить для визначення рівня сформованості не лише рецептивних, але й продуктивних навичок і вмінь кандидатів. Сутність цього методу полягає в тому, що кандидатів пропонується реконструювати речення/текст шляхом заповнення в ньому пропусків. Цей тип тестового завдання існує у двох різновидах. Перший

різновид завдання на заповнення пропусків передбачає заповнення пропусків за допомогою слів/словосполучень/частин речень/речень, поданих, як правило, за алфавітом у вигляді так званого "банку". Такий різновид заповнення пропусків є завданням з вибірковою відповіддю, адже кандидат лише обирає запропонований варіант і заносить його у бланк для відповідей. Проте у таких завданнях повинно бути передбачено два зайвих варіанти. У другому випадку "банк" варіантів відсутній, і кандидат має заповнювати пропуски відповідно до власного мовного досвіду – на ґрунті засвоєних правил, сформованих навичок (зокрема орфографічних), мовної здогадки тощо (open gap filling) [1: 35].

**Співставлення (matching).** Завдання кандидата – правильно співвіднести слово з його тлумаченням.

**Трансформація речень** – це інтегрована перевірка лексико-граматичних навичок (word transformation). Кандидатові пропонується перефразувати речення, використавши при цьому активну лексику уроку. Зміст нового речення має бути якомога більше наближеним до початкового речення [1: 52].

**Stimulus-response test** – це перевірка лексико-граматичних навичок. Викладач називає слово рідною мовою, а студенти фіксують його переклад. Потім він промовляє стимулюючу репліку, а студенти записують репліку-реакцію, в якій вживають задану лексичну одиницю. Хоча вибір репліки-реакції обмежений (він зумовлений ситуацією і реплікою-стимулом), студент все ж таки може сформулювати її залежно від своїх мовленнєвих можливостей. Це може бути просте речення або ускладнене. Навіть знаючи лексичну одиницю, яку треба вжити в репліці-реакції, студент сформулює речення з тим фразовим стереотипом, яким він краще володіє, і уникатиме складних граматичних конструкцій. Тобто він може обрати найлегший для нього варіант оформлення думок. Все ж, на відміну від згаданих вище завдань, це тестове завдання перевіряє рівень сформованості лексичних навичок не на рецептивному, а на продуктивному рівні.

**Переклад речень з англійської мови на рідну.** Хоча це завдання піддається останнім часом критиці, ми все ж вважаємо за необхідне доповнювати ним інші тестові завдання. На етапі оволодіння іноземною мовою студенти ще не вміють мислити іноземною мовою. І яке б завдання вони не виконували, воно завжди опосередковане рідною мовою.

Висновком із зазначеного є необхідність поєднання декількох типів тестових завдань для перевірки рівня сформованості лексичних навичок студентів, які вивчають іноземну мову як другу спеціальність.

#### Література

Квасова О.Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2009. – 119с.

## DEVELOPING TIME MANAGEMENT SKILLS FOR A STRESS FREE TEACHING

*Yarmolenko O.A.*

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

It is widely recognized that teaching is quite a stressful job and teachers are under high risk of burn-out. Still, majority of books on teacher training and development tend to ignore these crucial aspects of the job focusing primarily on methodological issues. Indeed, it is essential to develop competence, empathy, imagination, flexibility and pedagogical skills, but an acquisition and mastery of effective practical strategies of time and stress management is an absolute necessity for successful and stress free teaching.

As all teachers know, teaching is very time-consuming and often implies excessive workload. We spend a lot of time and energy in the classroom, we have to prepare for the lessons, look for and often create supplementary materials, develop tests, do research, attend workshops and conferences, read professional journals and books, write articles and do different administrative duties. All too often these duties eat away at the quality of our private life leaving too little time for our friends, families and ourselves. One of the most important skills to manage time effectively, and achieve the things that you want to achieve is prioritization. It is a skill that you need to create calmness and space in your life so that you can focus your energy and attention on the things that really matter for you. Make a list of all the activities you feel you have to do as a teacher (try to include everything, however unimportant) and rank them (on the left-hand side) according to the amount of time and effort they consume. Then go back and number them (on the right-hand side) as you would like them to be. Although these priorities may change, you will still feel that you are going in the right direction towards achievement of your goals, professional and personal fulfillment, not wasting your valuable time on a confusion of conflicting priorities.

Another essential element of good time management is to distinguish between what is important and what is urgent. Important activities have an outcome that leads to the achievement of your goals and objectives. Urgent activities demand immediate attention, and are often associated with the achievement of someone else's goals. The idea of measuring and combining these two competing elements in a matrix, called "The Urgent/Important Matrix" or the Eisenhower Matrix, is attributed to both former US President Eisenhower and Dr Stephen Covey. To use this approach you have to assign importance to each of the activities you do on a scale, say of 1 to 5, and then evaluate their urgency on a similar basis. Another simple technique is the "Action priority matrix" where you plot the value of the task against the efforts it will consume.

If you often feel overwhelmed by the amount of work you have to do, try to keep a To-Do List, which is a properly structured and thought-out prioritized list of all the tasks that you need to carry out. You may write them on a daily or weekly basis, adding some kind of a schedule. It will help you to understand what you can realistically achieve with your time and minimize stress by avoiding over-commitment to yourself and others. An important thing to keep in mind is that time management also involves learning to say "no" and admitting to your limitations.

In conclusion, do not forget that great time management means being effective as well as efficient, we should concentrate on results, not on being busy. According to the Pareto Principle, 80% of unfocussed effort generates only 20% of results. The remaining 80% of results are achieved with only 20% of the effort. And finally, remember about four Ps good teacher should possess: purity, patience, passion and perseverance.

## **СЕКЦІЯ 4**

### **Сучасні засоби навчання іноземних мов**

#### **ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСОБІВ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У САМОСТІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

***Биконя О.П.***

*Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г.Шевченка*

Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) вносить суттєві зміни в організацію самостійної роботи студентів (СРС), місце якої у навчальному процесі значною мірою зумовлюється технологією, що використовується для навчання, типом навчальної системи і шляхами її застосування, а також тим, які навчальні функції покладаються на комп'ютер у конкретній навчальній ситуації. Отже, новим поштовхом до розвитку теоретичних і практичних питань, пов'язаних із організацією СРС у навчанні англійської мови (АМ), є активне впровадження у навчальний процес ідей комп'ютерного навчання, застосування під час самостійної роботи засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Складовими компонентами СРС є мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуальний, контрольо-коригуючий та оцінювально-результативний компоненти, які мають певні особливості в нових умовах діяльності. Основним елементом системи є мета і завдання СРС, які із застосуванням ІКТ набувають двох важливих характеристик: ієрархічності та діагностичності. Вони обумовлюють визначення рівня вивчення навчальної дисципліни, її розділу (модуля), теми, навчального питання. Детально ми це пропонуємо в нашому авторському НМК з електронним носієм.

Зміст СРС у навчанні АМ із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій полягає у розробці комп'ютерно-, професійно та особистісно-орієнтованих дидактичних матеріалів. Нами була розроблена та теоретично обґрунтована навчально-методична система вправ і завдань, яка включає: навчально-розвивальні, пізнавально-практичні, технологічні, діагностичні, спонукально-активізуючі, світоглядно-виховні види завдань

Із використанням ІКТ у СРС відбувається збільшення кількості та методів представлення навчальних завдань, призначених для самостійного опрацювання. Зокрема з'явилася можливість використання студентами у самостійній роботі спеціальних завдань на планування та контроль самостійної навчальної діяльності, в яких прямим продуктом виступає формування вміння визначати стратегію розв'язання, планувати процес виконання діяльності, контролювати його, знаходити і виправляти помилки.

Операційно-діяльнісний (технологічний) компонент безпосередньо

відображає процесуальну сутність СРС у навчанні АМ та реалізується через використання різноманітних видів інформаційно-комунікаційних технологій. До них належать: автоматизовані бібліотечно-інформаційні системи, гіпермедійні, мультимедійні, телекомунікаційні та мережеві технології. Принциповим стало й те, що використання засобів ІКТ потребує й нових форм організації навчального процесу, за яких студенти, самостійно виконуючи завдання, здобувають знання, забезпечуючи тим самим самостійність своєї навчальної діяльності. Такий підхід змінює статус студента, що усвідомлює себе суб'єктом навчання, який здатний самостійно приймати певні рішення та забезпечувати їх реалізацію.

Контроль, оцінювання та корекція припускає одночасне здійснення контролю за ходом вирішення поставлених завдань навчання з боку викладача і самоконтролю за правильністю виконання навчальних операцій самими студентами, оцінювання педагогами та самооцінювання студентами результатів навчання. В умовах застосування ІКТ з метою контролю використовується система тестових завдань, а сам контроль все більше переходить у самоконтроль.

Впровадження засобів ІКТ у СРС у навчанні АМ призводить до суттєвої зміни статусу студента в навчальному процесі, який активно організовує свій власний навчальний процес, визначає індивідуальну траєкторію в освітньому середовищі.

## ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО МОВНОГО ПОРТФОЛІО НА ПЕРШОМУ КУРСІ МОВНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

*Бреус Н. В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

В умовах об'єднаної Європи та процесів глобалізації світу, проект Мовного портфоліо видається важливим для навчальної і професійної перспективи наших українських студентів – майбутніх громадян Європи.

З аналізу досвіду роботи з Європейським Мовним Портфоліо випливає, що в період з 1997 по 2000 роки відбувалося пілотування проектів Європейського Мовного Портфоліо в 15 країнах Євросоюзу.

Мовний Портфоліо – це інноваційний навчальний засіб, який реалізує нову освітню технологію оцінки та самооцінки студентів у процесі вивчення будь-якої іноземної мови.

Стратегічні цілі МП полягають в тому, щоб вносити в практику викладання і вивчення сучасних мов перспективну освітню ідеологію, забезпечити студентів надійним і доступним інструментом для визначення

своїх досягнень в оволодінні іноземною мовою, а також шляхів подальшого удосконалення своїх знань і вмінь.

За стандартами, прийнятими Радою Європи, Європейський Мовний Портфоліо (ЄМП) складається з трьох компонентів: Мовний Паспорт, Мовна Біографія і Досьє.

Європейський мовний паспорт свідчить про досягнутий на певний момент рівень володіння мовою, визначений відповідно до європейської шкали оцінювання рівнів сформованості складових комунікативної компетенції. Основна суть портфоліо – "показати все, на що ти здібний(а)".

Іншим компонентом Мовного Портфоліо є Мовна Біографія, яка передбачає залучення студента до організації своєї індивідуальної іншомовної діяльності у процесі навчання, до спостереження за своїми успіхами і результатами.

Досьє демонструє відібрані і розміщені в ньому роботи студента, які свідчать про його досягнення у навчанні, або зразки з практики іншомовної діяльності (аудиторної та позааудиторної), зазначені і описані у Паспорті та Мовній Біографії. Досьє є частиною Мовного портфоліо, яка у найбільшій мірі нагадує портфоліо людини творчої професії.

Як будь-яке нововведення, впровадження роботи з ЄМП потребує багато зусиль викладача на початковому етапі. Оскільки йдеться про нову освітню ідеологію, постає питання: з чого розпочати, а точніше: в яких напрямках розгорнути діяльність викладачу і в якій послідовності.

Керуючись доступною науково-методичною літературою, ми виділили такі кроки у впровадженні ЄМП у навчальний процес:

1. Формування навичок студентської рефлексії.
2. Знайомство з ЄМП.
3. Формування навичок постановки цілей за допомогою дескрипторів.
4. Формування навичок і розвиток умінь планування студентами власної навчальної діяльності.
5. Поступове впровадження самооцінювання.
6. Підтримка самостійної студентської роботи з ЄМП.

Таким чином, аналіз досвіду впровадження МП в практику іншомовного навчання у вищих навчальних закладах свідчить про певні позитивні результати, які полягають у зростанні позитивної мотивації студентів до вивчення іноземної мови та формуванню студентської відповідальності за своє навчання.



## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*Британ Ю. В.*

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка*

Однією із проблем, що потребує розгляду в сучасній методичній науці, є висвітлення дидактичних можливостей ефективного використання ресурсів мережі Інтернет у процесі формування у майбутніх викладачів ІМ професійно орієнтованої читацької компетенції (ПОЧК), що і зумовлює *актуальність* нашої розвідки. *Метою* цього дослідження визначаємо обґрунтування методичних можливостей формування ПОЧК засобами Інтернет-ресурсів.

На основі аналізу досліджень науковців (Євдокімової М. Г., 2004, Корейби І. В., 2011, Потапової Р. К., 2005), нами були систематизовані *методичні переваги* використання Інтернет-ресурсів для формування ПОЧК у майбутніх викладачів англійської мови: 1 – підвищення мотивації з боку студентів; 2 – розширення діапазону доступних автентичних джерел інформації; 3 – невідкладний зворотній зв'язок між користувачем і засобом інформаційних технологій; 4 – поєднання різних форм роботи; 5 – можливість архівування значного обсягу автентичної фахової інформації.

Зважаючи на думки методистів, та на основі аналізу гіпертекстів методичної електронної британської преси, приходимо до висновку, про існування *недоліків* використання матеріалів Інтернет-ресурсів: 1) наявність значного обсягу англомовних методичних електронних видань, у тому числі, таких, що не є автентичними, що ускладнює процес пошуку та відбору необхідної інформації; 2) авторська суб'єктивність викладу матеріалу, наведеного в гіпертекстах методичної електронної британської преси (щодо методичних підходів, технологій, форм організації навчальної діяльності тощо). На нашу думку, зазначені недоліки не зменшують ролі методичних переваг та необхідності використання Інтернет-ресурсів у руслі інформатизації освіти, та не матимуть значного впливу на ефективність навчального процесу, за умов адекватної реалізації.

Застосування Інтернет-ресурсів для формування ПОЧК майбутніх викладачів англійської мови має у навчальному процесі такі *особливості*:

- широкий стильовий та жанровий діапазон різновидів репрезентованої автентичної фахової інформації;
- можливість нелінійного пошуку інформації, яка зумовлена гіпертекстовими технологіями її подання;
- доступ до інформаційно-довідкових ресурсів мережі Інтернет, що значно полегшують процес сприйняття інформації;

- додаткові можливості інтенсифікації та індивідуалізації навчального процесу, а також підвищення мотивації студентів;
- можливість самостійного пошуку та отримання інформації, яка дозволяє студентам стати активними учасниками навчального процесу;
- професійна орієнтованість навчального процесу.

Таким чином, ми розглянули методичні переваги та недоліки застосування Інтернет-ресурсів у процесі формування ПОЧК майбутніх викладачів ІМ та визначили особливості використання професійно орієнтованих матеріалів мережі Інтернет у навчальному процесі. Наступним етапом нашого дослідження стане науково обґрунтований відбір навчальних матеріалів з Інтернет-ресурсів на основі врахування принципів та критеріїв відбору.

## BLENDED LEARNING КАК НОВАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ: ОПЫТ ГЕРМАНИИ

***Врюкало В.Н.***

*Горловський державний педагогічний інститут іноземних мов*

Blended Learning (німецькі еквіваленти: integriertes Lernen или vermishtes Lernen) – это система обучения/ преподавания, которая совмещает в себе лучшие аспекты и преимущества преподавания в классной комнате и интерактивного или дистанционного обучения.

Сам термин "blended" ("смешанный") является заимствованием из английского, где он использовался для обозначения процесса смешивания разных сортов кофе, табака, виски или вина для получения высококачественного купажированного продукта. Принцип смешения учебных материалов он-лайн и обучения в группе с преподавателем является основой Blended Learning. В большинстве случаев при данной методике студент работает автономно, но ему также оказывается поддержка и от группы, и от преподавателя.

При преподавании иностранного языка по методу Blended Learning можно выделить несколько сценариев:

1. В традиционное обучение в аудитории (т.н. Präsenzunterricht) вносятся черты интерактива. Обучающиеся ищут необходимые материалы в интернете (хорошо подходит как подготовительный этап в проектной работе), пользуются online-словарями или грамматиками, выполняют упражнения.

2. В качестве основной формы по-прежнему предполагается традиционное обучение в аудитории, но в сочетании с интерактивным взаимодействием, а не с простым использованием мультимедийных средств, как в первом варианте. Например, обучающиеся могут высылать преподавателю по электронной почте выполненные задания и получать их в исправленном виде назад; завязывать

контакты с носителями языка на форумах, блогах, подкастах и пр. При этом коммуникативная деятельность, осуществленная обучающимися, не находит прямого применения непосредственно на уроке.

3. Следующим шагом в использовании Blended Learning является активное взаимодействие отдельных участников процесса обучения с помощью интерактивных средств. Традиционный компонент (присутствие в аудитории) сохраняется. Напр, обучающиеся встречаются (время условное) раз в четыре недели для получения необходимых материалов, установок по работе с ними, процесс же освоения информации, разрешение всех возникающих вопросов, общение с одногруппниками по поводу их области заданий при выполнении проекта происходит он-лайн.

4. Последний тип сценария вообще не предполагает присутствия на занятии. Способы его применения могут быть самыми разнообразными. Так студенты могут участвовать в видеоконференциях, слушать лекции и доклады однокурсников, проходить тренинги, работать в группах при поддержке преподавателя, получать консультации, сдавать экзамены и пр.

Подытоживая все сказанное, нам представляется, что первые два сценария могут быть вполне применимы и в классической методике преподавания ИЯ как способ разнообразить традиционные виды деятельности, сэкономить время по ходу занятия, дать почувствовать обучающему практическую сторону изучения языка. Третий же и четвертый сценарии имеют большую перспективу с точки зрения дистанционного обучения, ибо будут высоко оценены людьми, которые не могут в силу обстоятельств посещать лекции и семинары в университете, но в то же время хотят получить качественное образование и обладают при этом высокой степенью самоорганизации и личного контроля.

#### Литература

1. Rösler D. Blended Learning im Fremdsprachenunterricht / Dietmar Rösler, Nicola Würfel // Fremdsprache Deutsch: Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. – 2010. – № 42. – S. 5-12.

2. Грудинина М. Blended learning – очно-заочное обучение для "продвинутых" [Электронный ресурс] / Мария Грудинина. – Режим доступа к статье: <http://www.dw-world.de/dw/article/0,,4310546,00.html>

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ СОПРОВОЖДЕНИЙ КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

*Гончарова Т.А.*

*Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины*

Не секрет, что современное компьютерное поколение выбирает информационные технологии.

Занятие с применением современных педагогических и информационных технологий – это качественно новый тип занятия, на котором преподаватель согласовывает методику изучения нового материала с методикой применения компьютерных технологий, соблюдая преемственность по отношению к традиционным методам обучения.

В настоящее время обучение иностранному языку в высшей школе претерпевает большие изменения. Более интенсивно стали внедряться в учебный процесс новые информационные технологии, такие как Интернет, аудио – и видеоконфлекссы, мультимедийные обучающие компьютерные программы.

Перспективно использовать мультимедийное сопровождение при различных способах обучения: изучение нового материала, повторение ранее пройденного или обобщение и систематизация знаний. Компьютерные презентации тем, каждый слайд которых представляет собой либо фрагмент теоретического материала темы, наглядно и красочно оформленный, фотографии, музыкальные фрагменты, дикторский текст, либо видеоматериалы, компьютерную анимацию. Для студентов мультимедийные технологии являются способом, при помощи которого они расширяют свои представления об окружающем мире. Использование мультимедийных технологий обеспечивает более полную и точную информацию об изучаемых явлениях и объектах. Это повышает качество обучения, позволяет удовлетворять и развивать познавательные интересы студентов, повышает наглядность обучения, позволяет сделать преподавание дисциплины содержательнее, интереснее, эмоциональнее и нагляднее. Работа студентов становится более интенсивной, что позволяет повысить темп изучения учебного материала и увеличить объем самостоятельной работы на занятиях и после них.

Как показывает практика, мультимедийные программы наилучшим образом соответствуют структуре учебного процесса. Они максимально приближают процесс обучения английскому языку к реальным условиям, наиболее полно удовлетворяют дидактическим требованиям. Каковы критерии эффективности использования данных технических средств обучения на занятиях по иностранному языку? Это:

- мобилизация внимания у студентов;

- активизация мышления;
- повышение уровня восприятия информации;
- радость, удовлетворение;
- совершенствование практических навыков.

Следует отметить, что использование мультимедийных технологий не может обеспечить существенного педагогического эффекта без преподавателя, поскольку эти технологии — только способы обучения, эффективность которых зависит от умения преподавателя использовать их для достижения определенных педагогических целей на основе глубокого изучения всех возможностей; и компьютер в учебном процессе — не механический педагог, не заместитель или аналог преподавателя, а средство, усиливающее и расширяющее возможности его обучающей деятельности.

## TEACHING ENGLISH WITH VIDEO

***Grabelska O.V.***

*Lviv National University named after Ivan Franko*

One of the main reasons for getting students to listen to spoken English is to let them hear different varieties and accents – rather than just the voice of their teacher. In today's world, they need to be exposed to varieties of English.

Few things make a more immediate impact than the visual image. Hence the popularity which film, TV, and video enjoy both as a medium of entertainment outside the classroom and as a focus for learning activities within it.

Video helps students develop a critical awareness of the image-filled world in which they now live. It is also an invaluable source of ideas for teachers who wish to explore on an equal footing with their students the exciting possibilities of this medium.

Video is a good way of showing students something of the country that speaks the language they're studying. Most video materials do this anyway, just by showing people with objects in a setting, particularly if it is a real setting. But some are designed specifically to feature information about the social, cultural or professional life of the country.

Increasingly, coursebooks are accompanied by a video. We have to choose video materials according to the level and interests of our students. If we make it too difficult or too easy, the students will not be motivated. If the content is irrelevant to the students' interest, it may fail to engage them.

Video is richer than audio tape. Speakers can be seen. Their body movements give clues as to meaning, so do the clothes they wear, their location etc. Background information can be filled in visually. Viewing television at home and using video in the classroom comes from the tasks you set your learners. We look and listen with

more attention if we are viewing for a purpose.

Some teachers think that video is less useful for teaching listening than audio tape precisely because, with the visual senses engaged as well as the audio senses, students pay less attention to what they are actually hearing.

A danger of video is that students might treat it rather as they treat watching television – e.g. uncritically, lazily. For this (and other) reason(s) teachers have developed a number of special techniques for videos such as the following.

Playing the tape without sound: students and teacher discuss what they see, what clues it gives them and then guess what the characters are actually saying. Once they have predicted the conversation, the teacher rewinds the video and plays it with sound.

Playing the tape but covering the picture: this reverses the previous procedure. While the students listen, they try to judge where the speakers are, what they look like, what's going on etc. When they have predicted this, they listen again, this time with the visual images as well.

Freezing the picture: the teacher press the button and asks the students what's going to happen next.

Dividing the class in half: half the class face the screen. The other half sit with their backs to it. The 'screen' half describe the visual images to the 'wall' half.

There are many more video techniques, of course.

Video is a good means of brining 'slices of living language' into the classroom. An obvious of having the video machine under your control is that you can break a programme up into sections and guide your learners through it one section at a time. The following video plan shows how you could plan viewing in sections.

Set previewing questions for Section One.

Play Section One.

Discuss answers for Section One questions. Set previewing questions for Section Two.

Play Section Two.

Discuss answers for Section Two questions. Set previewing questions for Section Three.

And so on to final stage: repeat the whole programme without pauses.

Video brings an extra dimension to the class and can be most enjoyable. Used carelessly, however, it soon loses any special quality and becomes instead a kind of second-rate television. Also video loses its impact if it is over-used and teachers tend to find that students lose their focus if they watch too much-just like the famous 'couch potato'.

## ПРИНЦИП АВТЕНТИЧНОСТІ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У КОМУНІКАТИВНОМУ ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ

*Гутник В.М.*

*Київський національний лінгвістичний університет*

Комунікативний ВКК має на меті формування іншомовної комунікативної компетенції з акцентом на її важливу складову – фонетичну та інші мовні компетенції. З метою створення такого курсу ми визначаємо його **зміст**. Грунтуючись на умовному поділі змісту навчання на зміст **предмету навчання** та зміст **процесу навчання** [2, с.180], ми звертаємось насамперед до змісту предмету навчання, який реалізується у відповідних мінімумах: **тематичному**, що включає комплексні теми, підтеми, проблемні питання, тексти в різних способах реалізації; **комунікативному**, до якого входять сфери спілкування, ситуації, типові ситуації, ролі, вербалізовані комунікативні наміри; а також у **мовному** мінімумі, який складається із фонетичного, граматичного та лексичного мінімумів [3, с. 39].

Одним із компонентів тематичного мінімуму є **текстовий матеріал**, який слугує для подачі нового фонетичного та систематизації і повторення вивченого у загальноосвітній школі лексичного та граматичного матеріалу, а також для формування компетенцій в читанні та аудіюванні.

Найважливішим принципом відбору **текстів** для **аудіювання** та **читання** прийнято вважати **аутентичність**. Аутентичним слід вважати усний чи письмовий текст, який є реальним продуктом мовленнєвої діяльності носіїв мови і неадаптованим для потреб учнів з урахуванням їхнього рівня володіння мовою [1, с. 25], тобто текст, який носії мови продукують для таких же носіїв. Як показує досвід роботи зі студентами початкового ступеню навчання та вивчення ІМ саме аутентичні тексти дають можливість знайомитись із життям та культурою країни, мова якої вивчається, тим самим викликають інтерес та мотивують першокурсників до навчання. Слід зауважити, що автентичність навчального матеріалу – це відносна властивість, яка залежить від цілого ряду чинників: умов, у яких він застосовується; індивідуальних особливостей студентів; цілей, поставлених викладачем тощо. У методиці викладання іноземних мов прийнято розрізняти аутентичні та неаутентичні тексти. Щодо текстів, які укладаються носіями мови для навчальних цілей, не існує єдиного терміну. Розрізняють напіваутентичні та дидактизовані (І.І.Халєєва), учбово-аутентичні (В.О.Потьомкіна), навчально-аутентичні (Є.В. Носонович, Р.П. Мільбруд). Ми вважаємо такі тексти **умовно аутентичними**. Вони у свою чергу поділяються на **адаптовані** та **методично підготовлені**.

До змісту комунікативного ВКК ми включаємо **умовно аутентичні методично підготовлені тексти для аудіювання та читання** – макродіалоги, короткі діалоги, описи, розповіді, граматичні та фонетичні правила, поради

студентам, які були укладені носієм мови, вчителем німецької мови Ангелікою Тесмер (ФРН) відповідно до обраних тем, підтем, ситуацій, проблем, ролей, а також інших компонентів тематичного, комунікативного та мовного мінімумів. В якості текстів для аудіювання та читання ми включаємо до змісту комунікативного ВКК також відібраний нами за критерієм *фонетичної доцільності автентичний* матеріал, який представлений віршами, прислів'ями, скоромовками та піснями.

#### Література

1. Азимов Э.П., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: "Златоуст", 1999. – 472с.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника (опыт системно-структурного описания). – М.: Рус.яз., 1977. – 288 с.
3. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения: Монография. – К.: Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с. – Библиогр. С. 250-266

### МОВНЕ ПОТФОЛІО: ПЕРСОНАЛЬНІ МОВНІ ПРОГРАМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*Давиденко Ю.Є.*

*Дніпропетровський університет економіки та права ім.А.Нобеля*

Європейський Мовний Портфель (ЄМП) визначається Радою Європи як документ/пакет документів, за допомогою яких власники Портфеля відображують свої досягнення і досвід у вивченні іноземних мов, збирають зразки виконаних робіт, а також отримані свідоцтва і сертифікати. Як свідчить досвід його використання у навчальних закладах різних ступенів у більш ніж п'ятнадцяти країнах-членах Ради Європи, ЄМП надає можливості тим, хто вивчає іноземні мови, самостійно простежувати свій досвід і прогрес, розвивати свою навчальну компетенцію, планувати цілі на майбутнє.

Інформація, отримана у різних друкованих виданнях, свідчить про те, що застосування мовних портфелів спонукає студентів стати активними суб'єктами навчального процесу, заохочує до неперервного навчання впродовж усього життя, підвищує мотивацію для рефлексії та самооцінки. Таким чином, використання ЄМП залучає тих, хто вивчає мову, до все більшого ступеня відповідальності за власне навчання.

Враховуючи позитивні результати, отримані завдяки використанню ЄМП під час навчання іноземних мов у країнах-членах ради Європи та досвіду



українських освітян, на базі Дніпропетровського університету економіки та права розпочато дослідження, пов'язане з укладанням мовного портфеля з другої іноземної мови для перекладача-референта.

Згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти ЄМП він укладається відповідно до визначених рівнів володіння іноземною мовою, для типової сертифікації оволодіння іноземними мовами і детального відображення власного досвіду їх вивчення, набутих мовних кваліфікацій та змісту мовних курсів, стимулювання самоосвіти й самооцінки у процесі навчання іноземних мов.

Враховуючи той факт, що навчання іноземної мови, яке відбувається далеко від мовленнєвого середовища, завжди сприяє зменшенню мотивації до навчання цієї мови, вважаємо одним з головних засобів підвищення такої мотивації в рамках ЄМП створення персонального середовища спілкування мовою, яка вивчається.

Кроками створення такого персонального середовища в рамках ЄМП для студентів, що вивчають мову як другу іноземну, в інституті міжнародної комунікації університету економіки та права є персональні програми з електронного листування, які укладаються студентами під керівництвом їх викладачів.

У цій персональній програмі, яка є частиною керованої освіти, тобто є формою самоосвіти студента, коли як навчальний матеріал, так і методи його опрацювання добираються для студента викладачем, студент (і це головне) устанавлює свій персональний ритм навчання.

При такій формі навчання певна частина відводиться індивідуально-груповій роботі під керівництвом викладача, яка проводиться у мультимедійному класі.

Перевагою керованого навчання (*apprentissage dirigé*) у мультимедійному класі є можливість конструювання студентами компетенцій усного та писемного спілкування.

Таким чином, переваги використання мовного портфелю для створення індивідуального мовного середовища студента важко переоцінити, вони дійсно відкривають широкі горизонти можливостей для розвитку необхідних мовленнєвих навичок та вмінь.

Наш досвід практичної реалізації мовного портфелю через створення персонального середовища спілкування іноземною мовою доводить, що це саме той засіб, який надає можливості тим, хто вивчає іноземні мови навчатися, самостійно простежувати свій досвід і прогрес, розвивати свою навчальну компетенцію, планувати цілі на майбутнє.

## СУЧАСНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

*Дука М.В.*

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Сучасна освітня парадигма знову виводить дослідження з навчання читання творів художньої літератури (ТХЛ) у коло найактуальніших проблем методики викладання іноземних мов (ІМ). Новий соціокультурний контекст навчання ІМ мов впливає на переорієнтацію завдань методики від формування суто мовної та мовленнєвої компетенції як можливості використовувати ІМ в автентичних ситуаціях до розвитку в студентів вміння розуміти/сприймати інший стиль життя (поведінки) та використовувати іншу мову для пізнання іншої культури та розширення власної картини світу [1, с.12].

В умовах відсутності автентичного іншомовного середовища ТХЛ є найдоступнішим ресурсом для отримання студентами соціокультурної інформації [3, с.3-4]. За виразом С. Г. Тер-Мінасової, ТХЛ є "свідком та зберігачем" культури [5, с.19], відображенням мовної та культурної картини світу. Тож, соціокультурний потенціал ТХЛ дозволяє вважати останній ефективним засобом створення автентичного лінгвокультурного середовища та підготовки студентів до діалогу культур.

З іншого боку, сформованість компетенції у читанні є системоутворювальною основою для формування інформаційно-академічних вмінь студента, тобто таких, що дозволяють йому виступати як активна, вмотивована та автономна особистість, яка здатна під час навчання свідомо приймати рішення щодо планування і організації своєї навчальної діяльності [4, с.48-50; 6, с.2]. Потенціал читання щодо розвитку в студентів готовності до автономного навчання та безперервної самоосвіти якнайкраще відповідає вимогам сучасного суспільства [2, с.91-97].

Таким чином, новий погляд на освітні функції ТХЛ створює підґрунтя для розробки сучасної методики формування компетенції у читанні англomовної художньої літератури. Вирішальною рисою такої методики є надання студентові можливості самостійно і свідомо приймати рішення щодо вибору засобів навчальної діяльності, встановлення термінів виконання своєї роботи, засобів її контролю та оцінювання, переносу її результатів у нові навчальні контексти.

### Література

1. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю.Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 12-13.
2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : Проект / Колектив авт.: С.Ю.Ніколаєва,

М.І.Соловей, Ю.В.Головач та ін. – Київ. держ. лінгв. ун-т та ін.. – К.:Британська рада, 2001. – С. 91-97.

3. Рудакова Л.П. Навчання студентів розуміння соціокультурної інформації при читанні англомовної художньої літератури у вищих мовних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 " Теорія та методика навчання: германські мови" / Л.П.Рудакова. – Київ, 2004. – 25 с.

4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 48-61.

5. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – С.18-48.

6. Фадеева Н.Ю. Текстовый материал как средство формирования социокультурной компетенции при обучении французскому языку / Н.Ю.Фадеева // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 6. – С.2-7.

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Івашньова С.В.*

*Олександрійська гімназія-інтернат*

Визначення сучасного етапу розвитку суспільства як постіндустріального; інтенсивний розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій; перехід від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісної, визнання необхідності освіти протягом всього життя людини – все це визначає необхідність широкого використання інформаційних технологій в системі освіти в цілому та при викладанні окремих навчальних предметів зокрема.

Ряд сучасних вітчизняних наукових досліджень присвячено вивченню особливостей використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті (праці Олійника В.В., Кухаренка В.М., Редька В., практичні розробки Вовковінської Н., Калиндрузь Л. (спілкування в мережі Інтернет), Анаки В. (електронна пошта), Войченко О., Солопова А. (пошук у мережі Інтернет), Базуріна В., Закомірного І. (створення веб-сайтів), Іштуківа В.В. (ефективне використання локальної мережі в навчальному процесі), Данилової О., Манако В., Манако Д. (створення та використання мультимедіа)та інших.)

Разом з тим в науково-методичній літературі недостатньо уваги приділяється питанням, що стосуються критеріїв визначення доцільності використання інформаційно-комунікативних технологій для вирішення дидактичних завдань уроку іноземної мови в цілому, окремих його етапів,

впливу використання ІКТ на підвищення інтересу до вивчення німецької мови як другої іноземної, мотивації навчальної діяльності.

У практичній діяльності безпосередньо використовуються інформаційно-комунікативні технології на різних етапах підготовки та проведення уроку німецької мови.

Результати вивчення можливостей використання інформаційно-комунікативних технологій дозволили встановити доцільність використання конкретного засобу на певному етапі уроку іноземної мови та фактори, що впливають на його вибір. Серед них найважливішими є технічне забезпечення навчально-виховного процесу в конкретному закладі освіти; рівень підготовки вчителя і учнів до використання ІКТ; стабільність роботи програми / ППЗ, надійність збереження результатів діяльності учнів та вчителя; забезпечення програмними засобами з дотриманням ліцензійних угод відповідно до чинного законодавства. Позитивний вплив використання ІКТ у навчальному процесі з німецької мови підтверджується результатами внутрішнього моніторингу успішності навчання німецької мови учнів Олександрійської гімназії-інтернату в період з 2006 по 2010 роки

Аналіз особистого досвіду педагогічних працівників дозволив виявити такі труднощі: використання ІКТ у системі навчальної роботи на уроках німецької мови вимагає попередньої ґрунтовної підготовки від вчителя; підготовка уроку з використанням ІКТ потребує значних витрат часу в порівнянні зі звичайним уроком; вибір засобу ТЗН утруднюється відсутністю науково – обґрунтованого комплексного аналізу їх використання та методичних рекомендацій.

Основним шляхом подолання вказаних вище труднощів для діючих педагогічних працівників є самоосвіта, обмін досвідом та організація навчання педагогічних працівників у міжкурсовий період, в тому числі за спеціально розробленою авторською програмою "ІКТ на уроках іноземної мови". У системі професійної педагогічної освіти доцільним є підготовка аналогічного спецкурсу.

## МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІНТЕРНЕТУ ПРИ ВИВЧЕННІ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

**Жук О.М**

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Існує думка, що до цього часу символом загальної освіченості була людина з книгою, а сьогодні цим символом стає людина з персональним комп'ютером. Науково-технічний прогрес впливає на всі сфери людського життя. Доцільність створення і використання комп'ютерних навчальних матеріалів для навчання

іноземних мов сьогодні не викликає жодних сумнівів. Серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічних періодичних видань та у змісті нормативних урядових документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, досить часто зустрічається теза про необхідність застосування нових технологій, а саме комп'ютерів та Інтернету, у навчально-виховному процесі. Використання комп'ютерних технологій у викладанні англійської мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, а також подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів при навчанні англійській мові.

Проблемами досліджень з використання новітніх інформативних технологій навчання у навчанні іноземної мови займаються Ю. Гапон, В. Ляудіс, Є. Маслико, Е. Носенко, О. Палій, П. Сердюков, Л. Морська, К. Brucher, M. Collins, M. Simonson, A. Thompson та інші.

Використання комп'ютерних навчальних програм на заняттях проходить у три етапи:

**1 етап** – це формування лексичних та граматичних навичок з теми. Протягом цього етапу студенти засвоюють будову англійських речень, удосконалюють мовні навички, прослуховуючи та повторюючи фрази та речення записані на диску, водночас вони можуть бачити на екрані наскільки ефективно це в них виходить, бо комп'ютер одразу висвітлює "оцінки".

Під час цього етапу комп'ютер виступає в ролі терплячого репетитора, враховуючи індивідуальні особливості студента, якому інколи потрібно багато разів повторити одну й ту саму фразу.

**2 етап** – на цьому етапі проходить удосконалення мовних навичок та використання тих фраз та речень, які опрацьовувались на першому етапі.

**3 етап** – це перевірка засвоєння матеріалу, розвиток умінь вживати лексичні та граматичні знання набуті під час попередніх двох етапів. Студентам пропонуються граматичні та лексичні завдання.

Після проходження цих етапів студент може побачити, наскільки успішно він працював протягом заняття, подивившись результати уроку.

Також є доцільним застосування кіберпростору в навчальному процесі. Інтернет створює унікальні можливості для тих, хто вивчає іноземну мову, дає змогу користуватися автентичними текстами, слухати й спілкуватися з носіями мови, тобто він створює природне мовне середовище. Але аналіз великої кількості освітніх ресурсів з іноземних мов та дослідження багатьох учених показали, що на сьогоднішній день велика частина інформації в Інтернеті подана у вихідному, не впорядкованому вигляді, що знижує ефективність її використання та займає багато часу у користувача для пошуку необхідної інформації. Тому для її раціонального та ефективного використання вчителем

необхідно здійснити класифікацію та забезпечити засвоєння різних видів інформації, що представлена в Інтернеті. Для цього необхідно вивчати, аналізувати інформацію, знати її особливості і характеристики, вміти обробляти та впорядковувати її за певними критеріями.

## МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ ПРИ ВИВЧЕННІ СПЕЦКУРСУ "ПЕРЕКЛАД"

*Коваленко В.О.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

1. Спецкурс "Переклад" введено до навчального плану напряму підготовки 0203 Гуманітарні науки, спеціальності 6.020303 Філологія (мова і література англійська) з огляду на те, що, як свідчить багаторічна практика роботи факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, багато випускників цього факультету стикаються у своїй подальшій професійній діяльності з проблемами перекладу як працюючи безпосередньо перекладачами у різноманітних структурах, так і виконуючи перекладацькі замовлення, працюючи вчителями.

2. Одним із сталих хибних переконань при вивченні іноземної мови на різних рівнях є думка про те, що вміння перекладати набувається само по собі в залежності від зростання іншомовного словникового запасу та навичок іншомовної мовленнєвої діяльності.

3. При навчанні перекладацької діяльності учасники цього процесу мають чітко усвідомлювати різницю між навчанням іноземної мови і навчанням перекладу як формуванням специфічних умінь та навичок. Перекладачу треба постійно враховувати, що граматичні форми і конструкції в англійській мові тісно переплетені з лексичним значенням слів і є невід'ємним компонентом загального змісту речення. Перекладач має добре розумітися в особливостях граматичних та лексичних відповідностей в англійській та українській мовах і враховувати складні переплетення лексичних та граматичних ознак як у оригінальному тексті, так і в перекладі.

4. Використання мультимедійних засобів при створенні посібника для спецкурсу "Переклад" викликано обмеженою кількістю відведених навчальних годин (20 аудиторних годин на весь спецкурс) і необхідністю максимально інтенсифікувати навчальний процес в аудиторії, надати можливість самостійної роботи над курсом та індивідуалізувати навчання шляхом визначення окремих завдань студентам.

5. Структура та зміст посібника, що складається із 10 лабораторних завдань, пройшли апробацію під час викладання спецкурсу "Переклад" на ІУ

курсі заочного відділення та У курсі денного відділення у вигляді мультимедійного варіанту і набули подальшого удосконалення та збагачення навчального теоретичного та практичного матеріалу при підготовці посібника до друку.

6. Більшість студентів мають можливість користуватися мультимедійними матеріалами лабораторних робіт за допомогою персональних комп'ютерів та працюючи в обладнаних комп'ютерами лабораторіях факультету.

7. Використання мультимедійних засобів значно поживило навчальний процес, надало надійний та більш легкий доступ до матеріалів спецкурсу і мало безперечний позитивний вплив на засвоєння ключових питань змісту спецкурсу перекладу.

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРЕНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ НА I-II КУРСАХ ВНЗ НЕМОВНОГО ПРОФІЛЮ

**Корнєва З.М.**

*Національний технічний університет України*

*"Київський політехнічний інститут"*

Будь-яка система навчання іноземної мови – це єдність таких компонентів, як цілі, зміст та методи навчання. Під метою навчання іноземної мови, у нашому випадку, розуміємо формування міжкультурної іншомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції, яка складається з шести компонентів: лінгвістичної, предметної, соціолінгвістичної, прагматичної, формально-логічної та психологічної компетенцій.

Формування усіх зазначених складників професійної комунікативної компетенції, на нашу думку, повинно відбуватися на основі методики, зорієнтованої на майбутню професійну діяльність студентів, адже предметний зміст повинен пронизувати увесь навчальний процес з іноземної мови, починаючи уже з перших років навчання у ВНЗ.

Такою методикою викладання, яка б дозволила реалізувати всі поставлені перед нами цілі, на нашу думку, є експеренційна (конструктивістська) методика викладання іноземної мови.

Експеренційне навчання – це навчання через досвід практичної діяльності, яка здійснюється засобами виучуваної мови. Ця методика створює кращі, порівняно із іншими підходами, умови для формування у студентів міжкультурної іншомовної професійної комунікативної компетенції, адже навчання оптимально забезпечує інтегрований розвиток студентів. У результаті такого навчання формування складників іншомовної комунікативної компетенції стає імпліцитним, тобто невимушеним та порівняно неважким.

Виходячи зі специфіки методики викладання, про яку йдеться, ми пропонуємо викладання іноземної мови на першому та другому курсах ВНЗ проводити із орієнтацією на такі центри у навчанні, як:

1) **загальна іншомовна професіоналізація** упродовж першого року навчання;

2) **іншомовна спеціалізація** – другий рік навчання.

Під загальною іншомовною спеціалізацією розуміємо оволодіння студентами загальнотехнічними аспектами, спільними для більшості немовних спеціальностей, у той час як іншомовна спеціалізація передбачає висвітлення іноземною мовою змісту конкретної немовної спеціальності, яка, власне, і є фахом студентів.

На етапі іншомовної професіоналізації відбувається поєднання одразу кількох складників, викладання яких у ВНЗ сьогодні проводиться відокремлено один від одного із відведенням на оволодіння кожним аудиторних годин. Мається на увазі і вдосконалення вмінь у загальній іноземній мові, і широка та вузька спеціалізація у викладанні іноземної мови фаху.

## МЕТОДИЧНІ ФУНКЦІЇ ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОФОНОГРАМИ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Луцик М.В.*

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

Методика застосування динамічної відеофонограми для навчання аудіювання монологічних текстів другою іноземною мовою з урахуванням опори на першу іноземну мову досліджена недостатньо, потребує наукового обґрунтування і детального аналізу.

Основна мета навчання аудіювання – розуміти мовлення носіїв мови, через це вже на початковому етапі необхідним є залучення до голосу викладача автентичних аудіо- та відеозаписів, які б знайомили студентів з різними модифікаціями іншомовного мовлення. Якщо мета навчання – формування здатності до участі в міжкультурному спілкуванні, студенти мають бути підготовлені до умов реального спілкування, через це залучення саме відеофонограми здається найбільш придатним, оскільки в реальному спілкуванні слухач у більшості випадків бачить співрозмовника.

Зупинимось на методичних функціях використання відеофонограми для навчання аудіювання в процесі вивчення другої іноземної мови, які пов'язані з методичними перевагами цього аудіовізуального технічного засобу для формування навичок і розвитку умінь аудіювання. Ними, на наш погляд, слід вважати такі функції:



- надання візуальної/зорової опори;
- можливість застосування попереднього досвіду, позитивного переносу з першої іноземної мови;
- сприяння актуалізації мовної здогадки про значення незнайомих лексичних мовних одиниць та граматичних явищ завдяки широкому мовному і мовленнєвому контекстові та за рахунок схожості їх звукових образів та значень з першою іноземною мовою.

Надання візуальної опори, що покращує сприймання та розуміння іншомовного мовлення на слух, головне, що відрізняє відеофонограму від фонограми. Під візуальною опорою ми маємо на увазі динамічне візуальне зображення. Воно дублює і доповнює вербальну інформацію, дає наочне уявлення про умови спілкування, пояснює мовленнєву поведінку його учасників. Відеограма дозволяє більш повно розкрити значення іншомовних слів, семантичне поле яких не збігається з семантичним полем рідної мови, краще засвоїти граматичні явища, які відрізняються від відповідних явищ рідної мови або зовсім відсутні.

Можливість застосування попереднього досвіду, позитивного переносу з першої іноземної мови стосується переносу навчальних дій: використання студентами вже сформованих у першій іноземній мові певних умінь переробки іншомовної інформації за умови застосовування відеофонограми. Вони знайомі з цим технічним засобом, психологічно готові до сприймання відеофоноінформації, до реакції на неї. Разом з тим позитивний перенос відбувається і у сфері знань.

За рахунок збігу звукових образів та значень незнайомих лексичних мовних одиниць та граматичних явищ другої іноземної мови з відповідними явищами першої іноземної мови можливе здійснення позитивного переносу у вигляді мовної здогадки. Якщо ж здогадка за рахунок тільки вербальної слухової інформації не відбувається, можуть допомогти інші компоненти. У випадку ідентичності зорового і слухового рядів студенти сприймають такі слова і вирази без перекладу, здогадуючись про їх значення за контекстом.

Отже, вважаємо за потрібне для ефективного навчання аудіювання англійського монологічного мовлення на основі німецького відібрати такі види динамічної відеофонограми, які слугуватимуть джерелом мовної, мовленнєвої і соціокультурної інформації, сприятимуть актуалізації аудитивної здогадки і нададуть можливість для використання позитивного переносу.

## ІНТЕРАКТИВНА ДОШКА У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Максак І.В.**

*Київський національний лінгвістичний університет*

Відповідно до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти формування вмінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення такого рівня комунікативної компетенції тих, хто навчається, який би був достатнім для здійснення міжкультурного спілкування у певних сферах і ситуаціях у відповідності до вікових особливостей учнів і їхніх інтересів у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, читанні, говорінні та письмі. Проте в умовах практично повної відсутності природного іншомовного середовища вміння цих видів мовленнєвої діяльності недостатньо розвиваються і закріплюються у процесі навчання. Тому думки багатьох дослідників у галузі методики викладання іноземних мов націлені на пошук інноваційних форм, методів і засобів навчання.

Останнім часом все частіше постає питання про застосування у процесі навчання іноземних мов інтерактивного програмно-технологічного навчального комплексу на основі SMART Board, що більше відомий під назвою "інтерактивна дошка" (ІД). До складу комплексу входять: ІД SMART Board (чутливий до дотику екран), власне програмне забезпечення, персональний комп'ютер, мультимедійний проектор і комунікаційне обладнання.

Одним із важливих аспектів у роботі з інтерактивним програмно-технологічним навчальним комплексом є урахування принципів використання ІД, що регламентують її призначення, можливості і роль у навчальному процесі.

Проаналізувавши загальні принципи використання ІД, описані О.М.Коржачкіною, Р.Майєром, М.Хауснером, В.Шноцем, ми можемо стверджувати, що принципами використання ІД у процесі навчання іноземної мови є: принцип *мотиваційного забезпечення навчального процесу засобами ІД* (робота з ІД надає можливість не тільки побачити, почути, а і "доторкнутись" до навчального матеріалу, викликає в учнів позитивні емоції, враховує потреби, інтереси, які й визначають сутність поняття "мотивація"); принцип *зворотного зв'язку* (керування і контроль навчальною діяльністю учнів); принцип *природовідповідності* (врахування вікових та індивідуальних особливостей суб'єктів учіння); принцип *візуалізації* (засвоєння знань через використання зорових та слухових аналізаторів); принцип *активності* (спонукання учнів до зустрічної самообілізації, самопрояву та рефлексивних імпульсів); принцип *мультимедійності* (навчання ефективніше на основі графічних та вербальних стимулів, а також їхнього поєднання); принцип *просторової і часової близькості* (просторова та часова спорідненість вербальних і графічних

матеріалів); принцип *відповідності* (виключення зайвих слів, зображень, звуків із навчального матеріалу); принцип *модальності* (поєднання матеріалів у різних модальностях); принцип *структурного відображення* (кореляція певного завдання із адекватною супровідною графічною інформацією) принцип *індивідуальних відмінностей* (значно більший вплив мультимедійні матеріали мають на слабких у навчанні учнів); принцип *довільності* (забезпечення вищого рівня інтерактивності за рахунок довільного керування користувачем навчальними матеріалами).

До перерахованих вище принципів варто, на наш погляд, додати також принципи *інтерактивності* (взаємодія "ІД – учень" у навчальному процесі); *полісенсорності* (використання комплексу засобів для сприйняття та обробки інформації майже всіма органами чуття (зором, слухом, дотиком)); *колективної взаємодії* (співпраця, що активізує діяльність кожного суб'єкта учіння), які обумовлюють основні можливості використання ІД у процесі навчання іноземної мови.

Перспективи подальших пошуків ми вбачаємо у розгляді можливостей використання ІД на уроках англійської мови у початковій школі.

## ТЕХНІЧНІ ЗАСОБИ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

***Мосьян Н.В.***

*Київський університет імені Бориса Грінченка*

Розвиток технічного прогресу зумовлює використання новітніх технологій у навчальному процесі. Спостерігається перевага одних технічних засобів навчання (ТЗН) над іншими. Для визначення ТЗН, що найчастіше використовується у навчанні англійської мови нами був проведений аналіз використання ТЗН викладачами Київського університету імені Бориса Грінченка у 2010 – 2011 навчальному році. В анкетуванні взяло участь 30 викладачів Гуманітарного інституту. Слід зазначити, що під комп'ютерними засобами ми тут розуміємо комп'ютер та електронні дошки, якими обладнані аудиторії Київського університету імені Бориса Грінченка. Результати анкетування викладачів наведені в таблиці 1:

Таблиця 1

**Показники найчастіше використаних ТЗН**  
(визначені викладачами)

Технічні засоби навчання	Кількість відповідей	%
Аудіо засоби	15	50,00
Відео засоби	11	36,66
Комп'ютерні засоби	25	83,33

За даними таблиці, сучасним ТЗН, що найчастіше використовується у навчальному процесі є комп'ютерні засоби. 83,33% викладачів активно використовують комп'ютер та електронні дошки у навчанні англійської мови.

Також з метою проведення більш ефективного аналізу використання ТЗН на уроках англійської мови, нами було здійснено анкетування 45 студентів Гуманітарного інституту з питання використання ТЗН їх викладачами. Результати анкетування наведені в таблиці 2:

Таблиця 2

**Показники найчастіше використаних ТЗН**  
(визначені студентами)

Технічні засоби навчання	Кількість відповідей	%
Аудіо засоби	10	22,22
Відео засоби	5	11,11
Комп'ютерні засоби	38	84,44

За результатами анкетування, наведеними в таблиці, найефективнішим сучасним ТЗН, який використовуються на заняттях з англійської мови на думку студентів (84,44 % респондентів) є також комп'ютерні засоби.

Таким чином, анкетування показало, що серед ТЗН викладачі надають перевагу використанню комп'ютерним засобам, які є більш привабливими для студентів та універсальними в застосуванні для викладачів.

## РЕСУРСИ ІНТЕРНЕТУ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

*Огурцова О.Л.*

*Національний технічний університет України "КПІ*

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій на сучасному етапі викликав низку якісних змін щодо способів передачі, прийняття, обробки та зберігання інформації. Один із актуальних напрямків реформування у галузі навчання ділової англійської мови пов'язаний з використанням у навчальному процесі навчальних та інформаційних ресурсів Інтернету.

Теоретичний аналіз методичної літератури показав, що у світовій практиці навчання іноземних мов, побудоване на використанні Інтернет-ресурсів як інтегрованої частини навчального процесу, називається *змішане навчання*.

*Змішане навчання* – це поєднання мережевого навчання зі стаціонарним або автономним навчанням. Мережеве навчання у даному випадку, це навчання з використанням інформаційно-комунікаційної мережі, прикладом якої є Інтернет.

Теоретичний аналіз Інтернет-ресурсів з метою виявлення їх навчального потенціалу показав, що з дидактичної точки зору мережа Інтернет включає такі компоненти як *навчальні ресурси, інформаційні ресурси та засоби телекомунікації*.

Навчальні ресурси Інтернету доцільно використовувати у навчанні англійської мови для ділового спілкування з метою формування у студентів *лінгвістичної та формально-логічної* складових професійно-орієнтованої іншомовної комунікативної компетенції в усному діловому мовленні. Інтенсифікація навчання ділової англійської мови у даному випадку досягається за рахунок роботи студентів у *штучному електронному інтерактивному іншомовному мультимедійному середовищі* для вивчення ділової англійської мови, яке реалізується у навчальних ресурсах Інтернету, що постійно оновлюються

Проведений аналіз довів методичну доцільність використання інформаційних Інтернет-ресурсів у якості підтримки під час організації навчального процесу у формі ділових ігор та виконання проектних завдань. Інтенсифікація навчання ділової англійської мови у даному випадку досягається за рахунок роботи студентів у *природному електронному іншомовному інтерактивному середовищі*, яке реалізується у інформаційних ресурсах мережі Інтернет, що постійно оновлюються.

Змішане навчання англійської мови для ділового спілкування передбачає

роботу студентів у трьох форматах:

- навчальна аудиторія, де відбувається навчання ділової англійської мови у процесі безпосередньої взаємодії студентів з викладачем та між собою;
- під час роботи студентів у *штучному електронному інтерактивному іншомовному мультимедійному середовищі* для вивчення ділової англійської мови, яке реалізується у навчальних ресурсах Інтернету, що постійно оновлюються;
- під час роботи студентів у *природному електронному іншомовному інтерактивному середовищі*, яке реалізується у інформаційних ресурсах мережі Інтернет, що постійно оновлюються.

Таким чином, дві з трьох складових діяльності студентів при змішаному навчанні передбачають їх активну взаємодію з Інтернет-ресурсами під час вивчення тієї чи іншої теми. Це забезпечує інтенсифікацію та оптимізацію навчального процесу, готує студентів до майбутньої професійної діяльності у інформаційному суспільстві.

## ЕТАПИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТВОРЧОЇ РОЗПОВІДІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИЙОМІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Паустовська М. В.*

*Київський національний лінгвістичний університет*

Згідно з методикою навчання усного іншомовного мовлення у ВНЗ навчання монологічного мовлення здійснюється на двох етапах. На першому етапі формується вміння створювати міні-монологи, на другому – цілісні монологи. Разом з тим, незважаючи на те, що навчання монологічного мовлення у ВНЗ починається на понадфразовому рівні, ми пропонуємо розпочинати навчання творчої розповіді з рівня фрази, включаючи рівень лексичної одиниці (ЛО). Таким чином, ми пропонуємо здійснювати навчання майбутніх учителів німецької мови (НМ) творчої розповіді з використанням прийомів театральної педагогіки (ТП) поетапно, тобто навчати продукування творчої розповіді: на рівні фрази, включаючи рівень ЛО (перший етап), на рівні міні-монологу (другий етап), на рівні монологу (третій етап).

Спираючись на роботи багатьох дослідників, продемонструємо, як вправи з використанням прийомів ТП корелюють з різними етапами навчання [1; 2; 3]. Розподіл прийомів ТП на три групи – з низьким, середнім і високим рівнем творчості – дозволяє відібрати прийоми, необхідні на кожному окремому етапі навчання, які логічно пов'язані між собою і передбачають послідовне ускладнення застосованих вправ, забезпечуючи ефективне досягнення мети

формування вміння продукувати творчу розповідь.

На першому етапі навчання творчої розповіді частіше використовуються прийоми ТП першої групи, з низьким рівнем творчості, які передбачають здійснення простих фізичних рухів.

Другий етап присвячений навчанню студентів діяти в уявній реальності, чому ефективно сприяє застосування прийомів ТП. Вправи, які використовуються на цьому етапі, передбачають певну сюжетність лінії, послідовність дій у контексті конкретної ситуації. Здебільшого застосовуються такі прийоми ТП, які сприяють розбудові цілісного контексту діяльності, у межах якого студенти вчаться ототожнювати себе як з уявною ситуацією, так і з уявною роллю. При цьому вони вчаться сприймати цю уявну чинну ситуацію як дійсну. Для моделювання дій у процесі виконання цих завдань необхідно створювати цільові установки, які вмотивовані мовленнєвою або загальною діяльністю (наприклад, ознайомлення з різними варіантами можливої реакції на події, вираження свого ставлення до певної ситуації тощо).

Навчання на третьому етапі передбачає, що студенти вже набули досвіду роботи з використанням прийомів ТП і здатні застосовувати їх у більш широкому творчому контексті. Використання прийомів ТП на цьому етапі дозволяє посилити навчальну напругу, додати до змісту завдань нові неочікувані ситуації і збільшити творчу насиченість навчального процесу.

#### Література

1. Вартанова В. В. Театральная деятельность в обучении иностранному языку / В. В. Вартанова // Современные технологии обучения иностранным языкам : Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Пенза : Приволж. Дом знаний, 2003. – С. 17-19.
2. Ильев В. А. Когда урок волнует : (театр. технология в пед. творчестве) : учеб. пособие / В. А. Ильев. – Пермь : ОЦНИТ, 2004. – 276 с.
3. Фастовец Р. В. Методика обучения устному иноязычному общению на начальном этапе в языковом вузе (на материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. В. Фастовец. – Минск, 1984. – 223 с.

## ФОРМУВАННЯ РЕЦЕПТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: РОЛЬ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАСОБІВ У ВСТАНОВЛЕННІ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ

*Плотніков Є. О.*

Не секрет, що навчання майбутніх учителів є складним, багатогранним процесом, який включає формування та розвиток низки компетенцій, серед яких і рецептивна граматична компетенція. Саме для підвищення ефективності

формування цієї компетенції студентів молодших курсів педагогічних ВНЗ нами було розроблено низку мультимедійних навчальних засобів (МНЗ). У нашому повідомленні ми зупинимось на окресленні основних способів реалізації одного із компонентів МНЗ, а саме – зворотного зв'язку.

Загалом, на жаль, не існує чіткої відповіді на питання щодо найбільш ефективних способів та форм реалізації зворотного зв'язку в мультимедійних матеріалах для навчання ІМ. Аналіз праць П. Д. Вейра, М. А. Дегтярьова, Р. Дельмонте, Ш. Сауро [3], А. Фоулера, Т. Хайфта, Г. С. Чекаля [1] та інших вчених дозволяє зробити висновок не тільки про різноманітність способів реалізації зворотного зв'язку, але і про необхідність використання різних його варіантів у різних навчальних ситуаціях. Між тим, попри цілком слушні вказівки на потенційні позитивні результати застосування зворотного зв'язку у мультимедійних навчальних матеріалах, не варто забувати і про можливі негативні наслідки. Так, наприклад, використання у зворотному зв'язку незнайомої або складної термінології (лінгвістичної, технічної тощо) може справляти помітний негативний вплив на процес формування іншомовної комунікативної компетенції [3].

У процесі розробки МНЗ ми спирались, перш за все, на погляди Г. С. Чекаля та Т. І. Коваль, які визначають зворотний зв'язок, реалізований у комп'ютерних вправах для навчання ІМ, як зв'язок між комп'ютерним середовищем і суб'єктом учіння, що включає формування, контроль, оцінку, корекцію мовних навичок і мовленнєвих умінь того, хто навчається, та/або здійснює управління навчально-пізнавальною діяльністю [1]

Основними видами автоматизованого зворотного зв'язку в розроблених нами МНЗ є:

1) Інформативний зворотний зв'язок (забезпечує студентів необхідною інформацією для виправлення помилок та/або усунення можливих складнощів, що можуть виникнути в процесі навчання у мультимедійному середовищі [2]).

2) Адаптивний (корективний) зворотний зв'язок (залежить від ситуативних та індивідуальних факторів навчальної ситуації і адаптується до цих факторів, корегуючи діяльність студентів [3]).

У запропонованих МНЗ інформативний зворотний зв'язок має вигляд підказки або пояснення. При цьому сама помилка не виправляється. У свою чергу, корективний зворотний зв'язок спрямований на виправлення типових помилок з наступною адаптацією навчального матеріалу, що надається студентам, у відповідності до їх потреб.

#### Література

1. Чекаль Г. С. Зворотний зв'язок як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів у комп'ютерних вправах з іноземних мов / Г. С. Чекаль, Т. І. Коваль // Іноземні мови. – 2005. – №3. – С. 28–31.



2. Narciss S. Informatives tutorielles Feedback : Entwicklungs – und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse / Susanne Narciss. – Münster: Waxmann, 2006. – S. 17.

3. Sauro S. Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar [Електронний ресурс] / Shannon Sauro // Language learning & technology. – February, 2009. – Vol. 13, №. 1. – P. 96–120. – Режим доступу: <http://llt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>

## ЕТАПИ РОЗРОБКИ НАВЧАЛЬНОГО ВЕБ-САЙТУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ НАВИЧОК ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ

*Романюк Ю.В.*

*Національний технічний університет України*

*"Київський політехнічний інститут"*

Застосування в процесі частково онлайн-навчання веб-сайту як засобу формування у студентів читацької англомовної компетенції надає майбутнім інженерам широкий спектр можливостей. Так, студенти у процесі використання навчального веб-сайту отримують такі можливості: доступ до різноманітної навчальної та автентичної літератури, розміщеної в Інтернет ресурсах, гіперпосилання на яку включені до складу навчального веб-сайту; відсутність часової та територіальної залежності при виконанні он-лайн завдань, запропонованих викладачем, з метою формування власної читацької англомовної компетенції з використанням Інтернет ресурсів; автоматична он-лайн перевірка виконаних завдань, перевірка завдань викладачем через систему адміністрування навчальним веб-сайтом; доступ до навчально-методичної інформації, розміщеної на навчальному веб-сайті, що постійно оновлюється викладачем (тексти, вправи, розклад занять та ін.); швидкий пошук необхідної інформації, розміщеної на навчальному веб-сайті завдяки спеціальній пошуковій системі, вбудованій в початковий веб-сайт; заощадження власних коштів при відсутності необхідності придбання, копіювання та друку засобів навчання (підручників, професійних журналів, словників та ін.).

З метою ефективного застосування навчального веб-сайту як засобу формування у майбутніх фахівців з інженерної механіки читацької англомовної компетенції, ми дотримувалися таких етапів при розробці навчального веб-сайту:

- визначення цілей та завдань навчального веб-сайту (визначення цільової аудиторії навчального веб-сайту, потреб користувачів);

- визначення потенційних обмежень та реакцій студентів на використання різних технологій, відбір ергономічних технологій, що не викликають труднощів при відвідуванні навчального веб-сайту студентами;

- підготовка змісту навчального веб-сайту та його фізичне проектування (створення структури навчального веб-сайту з урахуванням змісту та цілей навчання; відбір програми, за допомогою якої буде розроблений навчальний веб-сайт); визначення інтерфейсу сторінок навчального веб-сайту (інтерфейс – це комплекс програмно-апаратних засобів для взаємодії комп'ютерної програми та користувача комп'ютера);

- розробка дизайну сайту, що впливає на засвоєння матеріалу, швидкість та точність читання. Дизайн сайту має вміщувати відповідний контраст фону та шрифту, дружність інтерфейсу, адекватну кількість графіки, мінімальну кількість кольорів в оформленні;

- розміщення навчального веб-сайту в Інтернеті;

- проведення тестування навчального веб-сайту на швидкість завантаження, на правильну роботу гіперпосилань, стилістичну та орфографічну коректність гіпертекстів, що входять до складу навчального веб-сайту;

- своєчасна підтримка навчального веб-сайту, зміна структури та змісту за необхідністю.

## КОМП'ЮТЕРНІ ВПРАВИ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Чекаль Г.С., Савченко О.С.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Студенти вищих педагогічних закладів освіти мають у своєму розпорядженні спеціалізовані посібники виразів класного вжитку, складені як вітчизняними (Близнюк О., Жилко Н.), так і зарубіжними авторами, носіями іноземної мови. (G. Hughes; Bryan Gardner, Felicity Gardner).

Ці посібники надають читачеві інформацію про використання виразів класного вжитку для організації певних етапів ведення уроку, для надання учням інструкцій щодо виконання навчальної діяльності, а також для реагування вчителя на якість виконання цієї діяльності. Таким чином, посібники містять усну інформацію, необхідну для ведення уроку іноземною мовою. Слід зауважити, однак, що сама по собі наявність навіть і якісних підручників чи посібників не гарантує засвоєння їх змісту без ефективної організації формування відповідних навичок і вмінь використання здобутої інформації в практичній діяльності.

У разі надання студентам практики у проведенні етапів заняття, в рамках практичних мовних дисциплін університетських курсів, засвоєння виразів класного вжитку було б більш ефективним. Доцільно практикувати проведення студентами фрагментів практичних занять з курсів практики мови і граматики протягом перших трьох років.

Під час педагогічної практики студентів 4-го курсу мовного факультету ми провели дослідження про знання студентами мови класного вжитку. Для перевірки було виділено 30 речень, 5 з яких відповідали нормам класного вжитку, а решта містили типові помилки. Завдання полягало у виявленні і виправленні помилкових речень. Із 20 студентів, що виконували це завдання, жоден не спромігся надати більше 30 відсотків правильних рішень.

Для ліквідації типових помилок майбутніх учителів англійської мови у професійному мовленні ми розробили низку комп'ютерних вправ, які слід опрацювати студентам перед початком педагогічної практики. Для вправ були використані ті самі речення, в яких студенти не змогли виправити помилки.

Три перші вправи побудовані з використанням авторської програми Hot Potatoes.

Студентам пропонується:

1. Заповнити пропуски в реченнях, використовуючи подані дієслова та прислівники;
2. Вилучити з речень зайві слова (odd one out);
3. Відредагувати текст, замінивши неправильне слово правильним.

Четверта і п'ята вправи розроблені з використанням текстового процесора Word. Студентам пропонується виправити помилкові речення, і далі перекласти з української мови англійською речення, що містять найбільш поширені вирази класного вжитку, і, які вже фігурували в попередніх вправах.

Виконуючи вправи на редагування тексту і на переклад студенти мають можливість отримати повний варіант правильних відповідей.

Остання вправа передбачає прослуховування і, бажано, вивчення на пам'ять монолога вчителя.

Вищезазначені вправи забезпечені надійним зворотнім зв'язком. Виконуючи вправи з авторською програмою Hot Potatoes студенти отримують підказку у вигляді надання потрібних слів по літерах, що звичайно впливає на кількість отриманих балів.

#### Література

1. Близнюк О., Жилко Н. Веди урок англійською мовою. – Ніжин, 2007.
2. Bryan Gardner, Felicity Gardner Classroom English. – Oxford, 2004.
3. G. Hughes A Handbook of classroom English. – Oxford, 1981.

## ЕЛЕКТРОННА ПОШТА ЯК ЗАСОБ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ПИСЕМНОГО СПІЛКУВАННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ

*Чепела О.О.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

1. З розвитком суспільства виникають можливості здобувати і продовжувати освіту за кордоном, застосовувати комп'ютери майже в усіх галузях суспільного життя, користуватися безмежними інформаційними ресурсами комп'ютерної мережі Інтернет, електронною поштою тощо. Таким чином, соціальне замовлення суспільства та практична мета вивчення іноземної мови в загальноосвітній школі (ЗОШ) полягають у тому, щоб випускник школи був підготовленим на належному рівні до участі в усіх сферах сучасного суспільного життя, що, в свою чергу, неможливо без умінь писемного спілкування. Нещодавно письмо використовували лише як засіб навчання іноземної мови, але зараз це один з видів мовленнєвої діяльності, навчання якого потрібно приділяти велику увагу.

2. Під умінням писемного спілкування ми розуміємо вміння читати і розуміти, а також створювати письмові тексти у тих жанрах писемної комунікації, на які існує соціальне замовлення суспільства та які включені до програм з іноземних мов 2004 року.

3. У старшій школі змінюється характер навчання. Якщо в молодшій та середній школах учні набувають знання, уміння та навички (ЗУН), то в то в старшій школі вони вже мають навчитися як застосовувати їх (тобто ЗУ Н) в реальному житті, для того щоб в подальшому, після закінчення школи, оволодіти необхідними компетенціями для успішного навчання і праці. Методи і види навчальної діяльності все більше набувають форм, наближених до реальних умов спілкування. Перед вчителем постає важлива задача використовувати нові засоби навчання, що допоможуть занурити учнів у ситуації повсякденного життя. Одним з основних засобів навчання в школі є підручник, який учитель вибирає відповідно до конкретних умов навчання. Проте лише підручник не може забезпечити досягнення цілей, визначених державою до рівня володіння іноземною мовою випускників сучасної школи. Потрібно широко використовувати й інші засоби, одним з яких можна вважати електронну пошту.

4. Прикладами домашніх завдань при навчанні написанні різних видів письмових повідомлень можуть бути: 1) Навчання написання автобіографії. Ви знайшли роботу, при подачі документів зрозуміли, що забули автобіографію вдома. Відправте керівництву компанії свою автобіографію за допомогою електронної пошти. 2) Написання повідомлення. Іспит з англійської мови перенесли з п'ятниці на понеділок. Відправте повідомлення електронною поштою своїм однокласникам, які не знають про ці зміни, уточнивши час та

аудиторію. 3) Написання листа-опису. Ви тільки-но повернулись з відпочинку на морі, який ви поєднали зі знайомством з визначними місцями. Опишіть найкращому другу в електронному листі свою подорож. Порадьте йому відвідати це саме місце наступного року. 4) Написання поздоровлення. В цьому випадку можна запропонувати поздоровити з різними святами. 5) Написання запрошення. Ви з батьками отримали нову квартиру. Запросіть своїх найближчих друзів на невеличку вечірку. Вкажіть адресу та час. Зазначте, що ви будете раді бачити кожного з них.

5. Звичайно всі ці завдання можна виконати в зошиті, але переваг використання електронної пошти набагато більше. А саме: 1) підвищується мотивація навчання в зв'язку з популярністю використання комп'ютера серед учнів; 2) покращується емоційний фон учнів при виконанні домашнього завдання; 3) реалізується принцип індивідуального підходу до навчання; 4) вчитель зберігає всі роботи, які при першій необхідності може показати батькам або учням; 5) при виконанні завдання учень має можливість прикріпити будь-який файл: малюнок, фото, відео чи аудіо запис; 6) відбувається зв'язок з іншими предметами, зокрема інформатикою. У старшій школі учні вже знають як користуватися електронною поштою; 7) реалізується принцип новизни дій.

## СУЧАСНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

**Черняк Н.О.**

*Дніпропетровський університет економіки та права ім. Альфреда Нобеля*

Створення передумов до входження освіти України до єдиного європейського та світового освітнього і наукового простору шляхом впровадження в систему вищої освіти України основних ідей, сформульованих Болонською декларацією, актуалізує проблему навчання іноземних мов у системі вищої освіти. Зрозуміло, що у сучасних умовах мовна підготовка повинна базуватися на нових принципах, відповідати європейським якісним та кількісним характеристикам.

Враховуючи сказане, у практику навчання іноземних мов впроваджено інноваційні методики, які передбачають інтенсифікацію процесу навчання шляхом адаптації до мовного середовища, для створення якого використовуються сучасні технічні засоби: магнітофон, DVD-плеєр з телевізором, комп'ютер з Internet-ресурсами, мультимедійні комп'ютерні програми та електронні підручники. По-перше, за допомогою сучасних технічних засобів викладачеві набагато легше створити необхідне активне

мовне середовище. Орієнтуючись на звуковий супровід студенти корегують свою мову, а уважне ставлення до дикторського тексту, текстів героїв сюжету стимулює студентів до пошуку нових мовних засобів. По-друге, сучасні електронні підручники на лазерних дисках здатні вмістити значно більший обсяг інформації, ніж звичайні підручники. Крім того, в електронних підручниках учбовий матеріал може мати графічний, аудіо та відео супровід, а це дуже важливо, особливо, у навчанні іноземних мов. Якщо під час роботи з друкованим навчальним продуктом інформація, як правило, поступає через зоровий канал, то в роботі з електронним носієм інформації активно використовуються не тільки зоровий, але й слуховий канали. Слід також відзначити, що під час застосування електронних продуктів у навчанні іноземних мов підключається ще й мовленнєво-моторний аналізатор (відповіді на запитання диктора, участь у діалогах, інтерактивні види діяльності тощо). Усе це сприяє більш ефективному оволодінню предметом, раціоналізує та оптимізує діяльність, оскільки з психології відомо про те, що чим більш аналізаторів бере участь у вивченні навчального матеріалу, тим він краще засвоюється. По-третє, розвивається творчий потенціал, аналітичне мислення та самостійність тих, хто навчається. Студенти мають можливість звертатися до мільйонів сайтів по всьому світу, за кілька секунд отримуючи доступ до автентичного матеріалу (наприклад, газет, журналів, радіо і телестанцій, рецензій на книги і фільми і навіть до самих книг і фільмів), що точно відповідає їх особистим запитам. Вони також можуть використовувати Інтернет для опублікування власних текстів і мультимедійних матеріалів і обмінюватися ними зі своїми партнерами. Завдяки доступу до професійних банків і баз даних студенти отримують інформацію про розвиток наукових проблем, можуть брати участь у діяльності дослідницьких колективів. По-четверте, доступ до мереж Інтернет підвищує інформаційну озброєність викладачів, дає змогу спілкуватися зі своїми колегами, проводити спільну навчальну, методичну та наукову роботу.

Як свідчить практичний досвід, технічні засоби навчання поряд з незаперечними перевагами мають і ряд недоліків. Можливо, одним з головних викликів є сама технологія. Такі неприємні моменти як поломки магнітофона, DVD-плеєра, зайняті телефонні лінії, поломки комп'ютера, і супутньої апаратури (наприклад, принтера), а також відсутність відповідної підготовки або навичок роботи з ними, безсумнівно, позначаються на загальному ході заняття і ведуть до втрати цінного часу.

Отже, безумовно, найсучаснішим засобом навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є комп'ютер з Інтернет-ресурсами, але не слід повністю відмовлятися від традиційних засобів навчання – необхідно розумно комбінувати всі можливі засоби для досягнення кращих результатів.

## ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Н. Шеверун*

*Інститут педагогіки НАПН України*

Формування світогляду учнів є одним із найважливіших завдань навчально-виховного процесу як у вітчизняній, так і зарубіжній школі. Оскільки світогляд як форма суспільної самосвідомості людини формується внаслідок практичного освоєння особистістю духовної культури суспільства, пануючих у ньому політичних, моральних, етичних та інших поглядів, а також духовних почуттів, то всі ці фактори мають бути закладеними у змісті навчання з їх подальшою реалізацією в процесі навчання.

Процес навчання іноземних мов розглядається як створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, зниження рівня етноцентризму учнів, формування навичок іншомовної міжкультурної комунікації.

Потреба громадянина Європи у володінні кількома іноземними мовами зумовлена не лише економічними потребами, а є фактором загального політичного та культурного розвитку особистості. Найголовнішим у концепції освіти в Європі є положення про те, що освічена людина є продуктом своєї культури, і це дозволяє йому бути толерантним. Толерантність освіченої людини слід розуміти не лише як вимушеність бути терпимим, але і як визнання іншого світосприйняття як рівноправного, іншої особистості та культури як необхідної умови збагачення свого власного існування у сучасному світі, де здійснюється поступове зближення різних народів.

Готовність бути мобільним як відповідь на глобалізаційні процеси в сучасній економіці Європи та світу – це підготовка учнів до вільного пересування завдяки володінню іншомовним мовленням в межах ЄС із співрозмовниками для яких мова, що вивчається, є як рідною, так й іноземною.

Світоглядний потенціал змісту навчання іноземних мов значною мірою співпадає із соціокультурним компонентом змісту навчання будь-якої іноземної мови. Реалізувати світоглядний потенціал змісту іноземної мови означає свідоме ознайомлення та опанування учнями мовної картини світу, що належить носіям цієї мови.

Мета опанування соціокультурного компонента змісту навчання іноземної мови визначається сьогодні у такий спосіб:

- допомогати учням зрозуміти приклади демонстрації культурно-обумовленої поведінки носіїв мови;
- готувати учнів, що вивчають відповідну іноземну мову, правильно поводитися у певних ситуаціях, властивих культурі, мова якої вивчається;

– розвивати здатність самооцінювання та узагальнення власних досягнень;

– допомогати учням розвивати вміння та навички, необхідні для знаходження та використання потрібної інформації;

– стимулювати зацікавленість учнів у вивченні іноземних мов.

Отже, навчання іноземних мов стає для учнів не лише засобом спілкування із представниками інших культур, а і ключем до пізнання способу життя у країнах, де мова, що вивчається, є рідною, стилю життя народу чи народів, що там проживають, багатства їх культури, а також засобом пізнання взаємодії культури рідного народу та народу, мову якого учні вивчають як іноземну. Міжкультурна компетенція є необхідною складовою іншомовної комунікативної компетенції. Її формування – складний та тривалий процес, що полягає у суттєвому розширенні світогляду учнів.

## РОЗВИТОК МОВНОЇ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ: РОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ВІДЕОФІЛЬМІВ

*Щербак О.М.*

*Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя*

Комунікативна компетенція і способи її досягнення є однією з найбільш актуальних проблем методики викладання іноземних мов.

Оволодіння комунікативною компетенцією в іноземній мові, за межами країни, мова якої вивчається, досить складне завдання. Тому викладач повинен забезпечити створення реальних ситуацій спілкування на занятті іноземної мови. Важливим також є залучення студентів до культурних цінностей народу мова якої вивчається. З цією метою велике значення мають автентичні відеофільми та відеокурси. Використання відеофільмів інтенсифікує навчальний процес та забезпечує комунікативну спрямованість. Відеофільми відтворюють мовну ситуацію звуковими й візуальними засобами та забезпечують фіксацію країнознавчого та мовного матеріалу.

Перевагою навчальних відеофільмів є їх насиченість країнознавчою інформацією. Вони унаочнюють життя, традиції, мовні реалії в німецькомовних країнах. Оволодіння цим матеріалом дозволяє студентам краще орієнтуватися в країні, мова якої вивчається, розуміти закономірності розвитку культури, орієнтуватись в духовних цінностях Німеччини, навчить спілкуватись іноземною мовою з носіями мови, спираючись на культурні поняття й реалії країни, мова якої вивчається.

Навчальний відеофільм використовується для розвитку різних видів мовленнєвої діяльності, оскільки процес навчання усного мовлення при перегляді відеофільмів стає більш продуктивним та ефективним. Фільм



створює особливе іншомовне середовище та сприятливі обставини для спілкування іноземною мовою. Крім того інформаційна цінність фільму сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів та заохочують до висловлювання іноземною мовою.

Прослуховування зразкових дикторських записів покращує також вимовні навички студентів. Усна практика сприяє розвитку навичок діалогічного та монологічного мовлення.

Відеофільми мають велике значення при навчанні іноземних мов, але слід зауважити, що перегляд відеофільму не повинен бути пасивним видом діяльності. Фільм повинен давати матеріал для подальшої роботи студента з викладачем та у групі, унаочнювати, доповнювати, розширювати матеріал, що вивчається на курсі.

Методика використання відеофільмів містить у собі три основні етапи: переддемонстраційний, демонстраційний і післядемонстраційний, що підкріплюються спеціальними завданнями, виконання яких вимагає концентрації уваги. Перед переглядом фільму викладач повинен чітко пояснювати завдання, складні для розуміння слова або вирази.

Завдяки добре продуманому використанню відео зростає самостійна робота студентів на занятті, у них з'являється почуття відповідальності, особливо при роботі в парах чи групах, де успіх залежить від роботи кожного студента.

Враховуючи зазначене вище на факультеті іноземних мов були розроблені завдання до відеокурсу "Einblicke", які використовуються на заняттях з практики німецької мови зі студентами 3 та 4 курсу англо-німецького відділення. Фільми підібрано згідно тематики, що вивчається на курсі та з урахуванням рівня підготовки студентів.

Досвід показує, що заняття із застосуванням відео проводяться в швидкому темпі, на них опрацьовується великий за обсягом матеріал. Студенти отримують задоволення від занять, а це дуже важливо для підтримання інтересу до предмету. Використання відеокурсів при вивченні німецької мови робить навчання більш наочним, доступним, емоційним та результативним.

## **СЕКЦІЯ 5**

### **Шляхи впровадження дистанційної форми навчання іноземних мов**

#### **НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У СФЕРІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ**

*Байда Ю.М.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Дистанційна освіта здійснила революцію у вищій освіті, зробивши її доступною для широких верств населення. Сьогодні програми дистанційної освіти, в яких використовуються складні Інтернет та мультимедійні технології, дозволяють ще більше розширити можливості віддаленого навчання.

Відповідно, стрімкий розвиток дистанційної освіти створив попит на кваліфікованих фахівців у даній галузі.

Сьогодні численні вищі навчальні заклади в США пропонують програми на здобуття ступеня магістра за спеціальністю дистанційна освіта. Проте в кожному закладі ці програми мають свої особливості, власні правила вступу, вимоги, програму навчання, принципи та організацію навчального процесу.

Зазвичай викладачі дистанційного навчання мають також ступінь у відповідній предметній галузі. Відповідно, навчальні програми, які пропонуються американськими вищими навчальними закладами, є магістерського або докторського рівня.

До типових програм належать такі:

- Магістр наук в галузі дистанційної освіти (Master of Science in Distance Education);
- Магістр освіти зі спеціалізацією в області електронного навчання (Master of Education with a concentration in e-Learning);
- Магістр освіти в галузі педагогічного проектування для дистанційного навчання (Master of Education in Instructional Design for Online Learning), тощо.

Практично всі програми на здобуття ступеня магістра в області дистанційної освіти пропонуються в режимі он-лайн. Таким чином, студент безпосередньо здобуває всі необхідні знання та навички через середовище, яке він в подальшому використовуватиме у своїй роботі.

Підготовка магістрів з дистанційної освіти здійснюються, зокрема, в таких навчальних закладах США: університет Іллінойсу (Магістр освіти в галузі електронного навчання), Державний університет м. Бойсе (Магістр з освітніх технологій), Мерілендський університет (Магістр дистанційної освіти в області технологій дистанційного навчання), Північно-центральний університет (Магістр освіти в сфері освітніх технологій та електронного навчання), Міжнародний університет Джоунса (Магістр освіти в області

технологій та проектування електронного навчання), університет Капелла (Магістр наук в галузі освіти – навчальний дизайн для онлайн-навчання), університет Ешфорда (Магістр мистецтв в галузі освіти – дистанційне навчання), університет штату Колорадо (Магістр наук в області викладання та навчання в режимі онлайн).

Навчальні програми на здобуття ступеня магістра з дистанційної освіти, які пропонуються американськими університетами, мають кілька спільних рис. По-перше, тривалість навчання зазвичай складає 2-3 роки, а до вступу приймаються студенти зі ступенем бакалавра, здобутого в одному з акредитованих регіональних навчальних закладів. Бажаним є певний досвід викладання та роботи з інформаційними технологіями. Також у кожному ВНЗ програма підготовки має набір базових курсів, на яких вивчається теорія та дослідження в області ДО, розглядаються основи проектування дистанційних курсів, методи та прийоми їх викладання і доставки навчальних матеріалів та особливості роботи з технологіями та мультимедійними даними. Водночас, в кожній університетській програмі є своя спеціалізація. Студенти, обираючи навчальний заклад, одночасно вибирають і свою спеціалізацію – викладача, розробника або адміністратора.

## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ МЕРЕЖ

*Дегтярьова Є.О.*

*Національний технічний університет України*

*"Київський політехнічний інститут"*

Використання нових технологій у навчально-педагогічному процесі представляє новий етап в теорії і практиці педагогіки. Прагнення прогресивних педагогів задовольнити зростаючі потреби суспільства в освіті шляхом використання можливостей комп'ютерних технологій призводить до появи нових форм навчання.

Однією з таких форм є дистанційне навчання з використанням комп'ютерних телекомунікаційних мереж.

Дистанційне навчання – це універсальна форма навчання, що базується на використанні широкого спектра традиційних, нових інформаційних і телекомунікаційних технологій та технічних засобів; це форма самоосвіти, при якій навчальний процес повністю забезпечується науково-методичними матеріалами.

Глобальна мережа Інтернет є абсолютно унікальним середовищем для навчання іноземних мов. Колосальні інформаційні та дидактичні можливості комп'ютерної мережі найбільш ефективно використовуються для:

- навчальної діяльності у процесі дистанційних курсів;
- самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- навчально-виховного процесу на заняттях і поза заняттями, у тому числі у системі додаткової освіти.

Для ефективної навчальної роботи необхідне якісне дидактичне забезпечення – комплекс взаємопов'язаних за дидактичними завданнями освіти та виховання різних видів змістовної навчальної інформації на різних носіях (у паперовому та електронному вигляді), розроблених з урахуванням вимог педагогіки, психології та інших наук. Електронні підручники є засобом навчання в педагогічній системі дистанційного навчання, що містить елементи, властиві будь-якій дидактичній системі. Тепер електронні підручники є додатковим засобом організації навчального процесу в межах традиційної освітньої системи. Однак із часом їх функції будуть спеціалізуватися в зв'язку з розвитком методів власне дистанційного навчання, що призведе до освоєння нових технологій у процесі їхнього створення.

Унікальність дидактичних властивостей комп'ютерних телекомунікаційних мереж у навчанні іноземних мов полягає передусім у тому, що продуктивне навчання різних видів іномовної мовленнєвої діяльності може здійснюватися дистанційно завдяки:

- можливості індивідуального двобічного телекомунікаційного спілкування студента з викладачем та з партнерами за навчанням;
- доступу до численних джерел мовної навчальної інформації, яка зберігається у пам'яті мережевих комп'ютерів і розповсюджується через технічні засоби зв'язку.

Особливості психолого-педагогічних умов здійснення навчального процесу, притаманні тій чи іншій формі навчання, значною мірою визначаються тим, які реальні можливості мають студент і викладач для міжособистісного спілкування. Для дистанційного навчання іноземних мов такою особливістю є непрямий опосередкований характер процесу спілкування між викладачем і студентом, яке здійснюється шляхом комп'ютерної комунікації. Дистанційне навчання надає можливість постійного і динамічного телекомунікаційного зв'язку на відстані студента і викладача та студентів між собою, при цьому ініціатива такого спілкування може походити від будь-якого із зазначених учасників навчального процесу. Саме ця особливість дозволяє зробити дистанційне навчання іноземних мов через Інтернет суттєво відмінним за формою від заочного навчання і якоюсь мірою наблизити його до очного. Зрозуміло, що телекомунікаційне спілкування неспроможне (за рядом психологічних та педагогічних причин) замінити у повному обсязі безпосереднє "живе" спілкування.

## ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ДИСТАНЦИОННОЙ ПЛАТФОРМЫ MOODLE

*Матковская Н.В.*

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

Платформа MOODLE широко применяется в мировой практике в сфере образования при дистанционной форме обучения. Она эффективна при проведении практических занятий, самостоятельной работы студентов, тестировании и контроле знаний студентов. Преподаватель в данной системе имеет большие полномочия, как по администрированию, так и по созданию отдельных элементов обучения. Настройки платформы позволяют преподавателю в любой момент изменять вид и структуру своего дистанционного курса. Это позволяет достаточно легко варьировать содержание дисциплин. Платформа MOODLE является простой в выполнении с применением множества образовательных ресурсов. Студенты также легко включаются в образовательный процесс при применении дистанционного обучения.

Посредством платформы MOODLE возможно не только повторить или выучить грамматический материал, но и выработать у студентов автоматизм употребления грамматических и лексических структур. Для размещения теоретического материала используются такие ресурсы как "Текстовая страница", "Веб страница", "Ссылка на файл или Веб страницу", а для проверки знаний или же для отработки той или иной грамматической структуры можно использовать такие элементы курса как "Hot Potatoes Quiz", "Тест".

Также достаточно удобна и эффективна платформа MOODLE для обучения аудированию. Обучая этому виду речевой деятельности используют такие ресурсы как: "Ссылка на файл или Веб страницу", "Текстовая страница", а также такие элементы курса как: "Тест", "Hot Potatoes Quiz". При помощи ресурса "Ссылка на файл или Веб страницу" можно загрузить необходимые обучающее видео или аудио файлы с компьютера преподавателя для прослушивания, а также необходимое видео или аудио файлы непосредственно из Интернета. Таким образом, студент может посмотреть и послушать запись. Для выполнения тренировочных или проверочных упражнений можно использовать элементы курса "Hot Potatoes Quiz", "Тест".

Хотелось бы подчеркнуть о колоссальных возможностях дистанционной платформы MOODLE для размещения материалов по обучению чтению и переводу профессиональных текстов. Используя ресурс "Веб страница" преподаватель может загружать обучающие тексты, материалы в курс. Этот ресурс позволяет загружать необходимые таблицы, различные изображения. Это улучшает восприятие информации студентами. Также можно добавить аудио данного текста, что дает возможность не только прочитать, но и

прослушать данный текст. В элемент курса "Глоссарий" преподаватель может внести необходимый лексический материал – словарь. Для выполнения упражнений можно использовать элементы курса "Hot Potatoes Quiz", "Тест".

Для обучения письменной речи используют такие элементы курса как "Форум", "Чат", "Рабочая тетрадь", "Задания".

Платформа MOODLE позволяет в режиме он-лайн задавать преподавателю те вопросы, которые студенту не понятны (осуществляется с помощью модулей "Чат", "Форум").

Обучение предмету посредством платформы MOODLE интересно студентам. Поскольку эта программа дает возможность каждому студенту заниматься предметом индивидуально.

## ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ ДЛЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

*Москалець О.О.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Електронна пошта (ЕП) як спосіб обміну інформацією в електронному вигляді вже давно сприймається більшістю людей як щось так само звичне, як і телефонна розмова. У підготовці вчителя іноземних мов цей засіб комунікації може бути використаним для забезпечення більш комфортних умов спілкування між викладачами та студентами для досягнення поставлених навчальних цілей. Наш досвід використання ЕП під час написання зі студентами 3-5 курсів індивідуальних досліджень з методики викладання іноземних мов (у тому числі дипломних робіт) свідчить про те, що ефективність такого спілкування залежить від низки факторів:

1. Поєднання спілкування через ЕП та особистих зустрічей;
2. Дотримання культури оформлення електронного повідомлення;
3. Наявність технічних можливостей для повноцінного аналізу роботи студента.

Будь-якому обміну електронними повідомленнями між викладачем та студентом передую особиста зустріч, під час якої визначається напрямок дослідження, формулюється тема, укладається орієнтовний план роботи. Надалі використовуємо повідомлення ЕП для двох цілей: запит/надання поточних консультацій (уточнення певних формулювань, уточнення напрямку аналізу певного питання, доречність/недоречність використання певної ідеї тощо та призначення особистих зустрічей) і для подання чорнових варіантів роботи для аналізу викладачеві. Обговорення чорнових варіантів роботи (обсяг тексту від 5 сторінок) вважаємо більш доцільним обговорювати під час особистої зустрічі.

Культура оформлення електронного повідомлення також може розглядатися у двох напрямках: оформлення короткого повідомлення і оформлення чорнового варіанта роботи, тобто тексту обсягом у кілька сторінок.

Надсилаючи викладачеві повідомлення ЕП, студенти повинні пам'ятати про необхідність вказувати тему повідомлення, сформульовану чітко і лаконічно (наприклад, Курсова Петрова). Якщо повідомлення відправляється не з власної адреси студента, указана тема повідомлення убезпечить його від відправки викладачем у спам.

Якщо студент готовий надіслати викладачеві чорновий варіант роботи або її частини, доцільним є прикріплення цього тексту до електронного листа окремим файлом. Цей файл також повинен мати чітку інформативну назву (наприклад Іваненко\_Дипломна\_Розділ\_1). Доречним є також попереднє узгодження зі студентом формату документа (.doc чи .docx).

Отриманий текст студентської роботи викладач може прорецензувати в електронному варіанті (використовуємо режим "рецензування") і надіслати студентові його файл, у якому видно усі виправлення і коментарі. Зазначимо що цей варіант має як переваги, так і недоліки. До переваг, безумовно, належить можливість виконання викладачем своєї роботи у будь-який час і не залишаючи домівки. До недоліків слід віднести перш за все відчутну розірваність у часі між зауваженням викладача і реакцією студента (можливо, у студента виникнуть запитання або студент зможе відстояти свою точку зору, з якою викладач не погодився під час першого читання). Іншим суттєвим недоліком такого варіанта роботи є збільшення навантаження на зір і викладача, і студента.

У нашій практиці оптимальним варіантом на сьогодні є друк на паперовий носій надісланого заздалегідь тексту роботи, внесення у нього коректив і коментарів і обговорення цих зауважень під час особистої зустрічі зі студентом. Ми вважаємо, що за таких умов між студентом і викладачем може відбуватися наукова дискусія, до якої обидві сторони мають можливість підготуватися належним чином.

## ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

*Палій О.А., Ігнатенко М.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

В останні роки об'єктивною тенденцією у вищих закладах освіти є скорочення кількості аудиторних годин та збільшення годин, що відводяться на самостійну та індивідуальну роботу студентів. Тому трансформується роль

викладача у навчальному процесі: поступово втрачає актуальність функція викладача як основного джерела інформації, він перетворюється на організатора, консультанта, керівника та експерта самостійної роботи студентів. Усе це потребує пошуку більш ефективних засобів навчання, які б виконували у навчальному процесі функції інформування, формування, систематизації, контролю та мотивації. Такою формою може бути дистанційне навчання [3, с.1].

Для того, щоб успішно побудувати дистанційний курс розробник повинен враховувати такі принципи дистанційного навчання (ДН): принцип пріоритетності педагогічного підходу при проектуванні освітнього процесу в системі дистанційного навчання, принцип педагогічної доцільності застосування нових інформаційних технологій, принцип гарантування безпеки інформації, яка циркулює в ДН, принцип відповідності технології навчання, принцип мобільності навчання та деякі інші [1, с.294].

Відповідаючи сучасним вимогам структура електронного курсу має включати в себе:

- Вступну частину: (назва курсу; автори; анотація курсу; інформація про те, для кого призначений курс; цілі курсу; тривалість вивчення курсу; форма вихідного контролю; як працювати з дистанційним курсом).

- Інформаційну частину: (навчальний план; навчальна програма; методичні вказівки з вивчення курсу, виконання завдань та умови складання заліків та іспитів; графік вивчення курсу).

- Змістовна частина: (підручник, що містить лекційний матеріал із тем і параграфів, вправи, завдання, термінологічний словник з усім матеріалом в алфавітному порядку, контрольні роботи, курсові роботи, літературу; рекомендації з організації самостійної роботи слухача).

- Контрольно-моніторингова частина: (тести різного призначення; запитання для заліків, іспитів; критерії оцінювання) [2, с.77].

Проте для іншомовного дистанційного навчання зазначений перелік буде недостатнім. Студенти повинні мати доступ до аудіо- та відеотеки факультету, мультимедійних засобів, навчальних комп'ютерних програм, авторських програм, електронних підручників тощо.

Отже, ДН ІМ справді має свою специфіку, а саме необхідність брати до уваги, з одного боку загально дидактичні властивості і функції телекомунікацій, мультимедійних засобів як технологічну основу навчання, з іншого – специфіку навчання іноземних мов.

#### Література

1. Коваль Т.І., Сисоєва С.О., Сущенко Л.П. підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: Навч.-метод. Посібник. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.



2. Тюрікова О. Дистанційне навчання// Відкритий урок : розробки, технології, досвід: науково-методичний журнал. – Київ: "Плеяди".- 2007. – №8 - С.76-79

3. Хоменко Л.О, Балалаєва В.Ю. Досвід розробки методів дистанційного навчання іноземних мов у НАУ// Наукові доповіді Національного аграрного університету [електрон. ресурс] – Режим доступу: <http://nd.nubip.edu.ua/2005-1/05klomin.html>

## СИСТЕМА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ MOODLE: З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ

*Романчук С.Є.*

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

В наш час науково-технічного прогресу для того щоб лишитися конкурентноспроможним на ринку праці необхідно постійно навчатися. Концепція навчання протягом всього життя ("lifelong learning") – одна з найпрогресивніших ідей освіти. Дистанційне навчання може бути однією з форм втілення її в життя, оскільки дозволяє здобувати знання в зручний для вас час, без відриву від виробництва.

Дистанційне навчання є формою самоосвіти, що потребує використання комп'ютерної техніки та мережі Інтернет. НТУУ "КПІ" бере активну участь у створенні веб-ресурсів для дистанційного навчання. В 2001р. при університеті було створено Український центр дистанційної освіти, який в 2004р. було реорганізовано в Український інститут інформаційних технологій в освіті при НТУУ "КПІ" (УІІТО).

Одним із засобів створення курсів для дистанційного навчання, що широко використовується, є платформа Moodle – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище. Дана платформа зручна у використанні й містить велику кількість ресурсів та інтерактивних елементів (інструментів), за допомогою яких можна створювати різноманітні навчальні засоби дистанційного курсу.

До основних інструментів Moodle належать семінар, чат, форум, опитування, глосарії, завдання, тести тощо.

Слухач курсу може займатися як в on-line режимі, так і завантажувати навчальні матеріали на свій комп'ютер.

Спілкування між викладачем та студентами може здійснюватися в синхронному режимі, тобто в реальному часі – за допомогою чату, та в асинхронному – за допомогою форуму, e-mail, робочого зошита, тощо (одночасний доступ учасників до мережі не потрібен). Наявний також широкий

спектр інструментів для контролю і оцінювання сформованих знань.

Розглянемо деякі інструменти Moodle більш детально.

Форум – інструмент, який дозволяє у вигляді дискусії, диспуту провести обговорення певної теми. Спілкування учасників навчального процесу є розділеним у просторі та часі.

На відміну від форуму, чат дозволяє учасникам навчального процесу спілкуватися в режимі реального часу. Студенти можуть заздалегідь ознайомитись з переліком запитань, що виносяться на обговорення, та підготувати свої відповіді.

Глосарій – елемент курсу, що дозволяє скласти словник нових термінів з поясненням. Словник може створюватись як викладачем, так і студентами на оцінку.

Тест дозволяє викладачу створювати різноманітні тестові завдання (множинний вибір, коротка відповідь, заповнити пропуски в реченнях тощо) для здійснення різних видів контролю. Оцінювання тесту відбувається автоматично.

Завдання – елемент курсу, що дає змогу студентам виконувати письмові види діяльності такі як твір, доповідь, реферат.

Ці та інші інструменти платформи Moodle роблять її зручною та ефективною для створення дистанційних курсів іноземної мови.

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ТЕСТИРОВАНИЯ В ВУЗЕ

*Сажина Е.В., Захарова М.С.*

*Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины*

Дистанционное обучение, представляющее собой совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения, становится с каждым годом все более популярным способом организации учебного процесса в вузах не только нашей страны, но и за ее пределами.

Использование технологий дистанционного обучения позволяет снизить затраты на проведение занятий, организовать обучение большого количества человек в рамках одной дисциплины/предмета, курса, повысить качество обучения за счет применения современных средств и т.д.

Гомельский государственный университет им. Ф. Скорины, шагая в ногу с техническим прогрессом, предоставил базу для разработки Системы

Дистанционного обучения и тестирования (ДОТ), которая начала функционировать в начале 2011 года и на настоящий момент обеспечивает поддержку контрольных тестов факультетов ГГУ им. Ф.Скорины, учебно-методической работы подготовительного отделения, подготовительных курсов, а также учебно-исследовательской работы учащихся.

Благодаря данной системе, как преподаватели, так и студенты получили возможность усовершенствовать учебно-познавательный процесс. Так, много внимания в настоящее время отводится планированию, совершенствованию приемов самостоятельной работы студентов по овладению знаниями. В связи с этим отдельные темы лекционных занятий по теоретическим дисциплинам, изучаемым на факультете иностранных языков, выносятся на СУРС (самостоятельная учебная работа студентов). Благодаря существованию системы ДОТ преподаватели могут размесить не только лекционный материал, но и вопросы, а также ряд упражнений, которые бы способствовали закреплению полученных знаний студентами.

На самостоятельную работу могут быть также вынесены тестовые задания по грамматике и лексике иностранных языков.

Однако данная система имеет и ряд минусов, исключение которых из педагогического процесса зашло в тупик. Так, отрицательным моментом является то, что невозможно проконтролировать, кто именно будет выполнять тест: сам студент или его друзья, родители и т.д. Говорить о сознательности студентов не всегда представляется возможным, поскольку престиж высшего образования в последнее время упал, и оно воспринимается как должное, как нечто, не требующее вложения сил и ответственности.

С другой стороны, круг тем, которые могут быть отведены для самостоятельной работы, ограничен. К примеру, в рамках курса по практике устной речи можно проверить степень усвоения отдельных языковых единиц, а также их употребление в контексте. Однако качество овладения произносительными навыками пока не поддается контролю.

Тем не менее, использование Системы ДОТ в учебном процессе нашло свое успешное применение в качестве дополнительных заданий для самостоятельной работы, которые должны быть выполнены и отчет об их выполнении должен быть предоставлен в распечатанном виде преподавателю. Результаты тестов учитываются лишь как "зачтено/не зачтено", но их выполнение является обязательным. Таким образом, благодаря использованию системы ДОТ учебный процесс обогащается различными видами деятельности, которые способствуют решению педагогических задач и повышению сознательности студентов по отношению к самостоятельной работе.

## СОВРЕМЕННАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ АМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЫ В ДИСТАНЦИОННОЙ СРЕДЕ

*Сердюков Петр, Буибас Марта, Сердюкова Наталия, Хилл Робин*  
*Национальный университет*  
*Сан Диего, США*

Подготовка качественного учителя в современных условиях представляет собой чрезвычайно сложную и ответственную задачу. Контингент кандидатов в учителя сегодня все больше отличается от того, к которому мы привыкли в педагогических вузах. Более того, и наши школьники сильно изменились. Традиционная система образования, в которой мы все выросли, изжила себя. Она не оправдывает ожиданий общества, которое требует более качественного, эффективного и результативного образования на всех уровнях. Поэтому подготовка учителя должна вестись с опережением – нужно готовить учителя, способного справляться с вызовами XXI века. На тех, кто готовит учителей для школы будущего, возлагается огромная ответственность. Средства для эффективной подготовки, прежде всего, информационные технологии, имеются. Нужно только научиться их применять с максимальной эффективностью. Для этого работникам педагогических вузов следует активно заниматься изучением передового опыта и разрабатывать новые подходы, методики и средства, обеспечивающие решение актуальных задач, стоящих перед народным образованием.

Перед американской школой стоят чрезвычайно острые вопросы, непосредственно связанные с учителем и во многом зависящие от него:

- Как улучшить качество обучения школьников?
- Как обеспечить эффективность учебного процесса в условиях экономических трудностей?
- Что нужно делать в классе, чтобы не отставать от информационно-технологического прогресса?
- Где находить новых педагогов?
- Как лучше готовить учителей?
- И, наконец, как поддерживать высокий профессиональный и личностный уровень учителя на протяжении всей его карьеры?

Специфика подготовки учителей в США заключается в том, что рост населения и естественный процесс ухода на пенсию учителей школ требуют не только повышения квалификации учительского состава, но и ускоренной подготовки большего количества квалифицированных педагогических кадров. Например, в одной лишь Калифорнии потребность школ в новых учителях к 2015 г. ожидается в 300.000 человек. Традиционная подготовка учителей через педагогические факультеты университетов и колледжей в обычном формате может обеспечить не более 50.000 человек. Где же набрать и как быстро

подготовить столь необходимые учительские кадры? Кроме подготовки новых учителей, в связи с быстро растущим и изменяющимся спросом на образование из-за ускоряющихся трансформаций в науке и технологии, в постоянной переподготовке и повышении кадров нуждаются и те учителя, которые сейчас работают в школе. Радикально меняются также запросы школьников и студентов вузов, требующих современного, реалистичного, эффективного обучения на новых технологиях. Поэтому необходимы новые подходы к подготовке учителей и эффективные ее формы.

В данном докладе мы предлагаем рассмотреть несколько важных вопросов подготовки качественного учителя с учетом современных средств доставки в дистанционной или онлайн-форме, как ее называют в Америке, среде. Мы освещаем такие стороны этой проблемы, как качество преподавания и преподавателя, характеристики кандидатов в учителя, в том числе их склонности (*dispositions*), формы подготовки учителей в США, и ряд важнейших аспектов онлайн-обучения как формы подготовки учителей. Определенное внимание уделяется особенностям обучения взрослых работающих студентов.

В вузах США в настоящее время существует множество программ по подготовке учителей и педагогических кадров различной квалификации, предлагаемых в онлайн-формате. При этом онлайн-обучением охватываются практически все уровни обучения, от бакалавриата и сертификационного до докторского. Некоторые университеты полностью специализируются на онлайн-образовании, например Walden University и University of Phoenix. Ряд университетов успешно готовит докторов педагогических наук (EdD и PhD) в полном онлайн-формате или смешанном (*blended*) формате. На педагогическом факультете, например, нашего университета готовят учителей по всем специальностям для начальной школы, средней школы, спецшколы для детей с физическими недостатками, а также школьных психологов и администраторов системы образования. Ежегодно мы выпускаем около 7000 педагогов, больше, чем все остальные вузы штата. Обучение предлагается на уровнях бакалавра, и магистра, а также сертификации (лицензирования) и различных форм повышения квалификации. При этом около 70% наших студентов занимается в онлайн-классах, так как большинство из них – взрослые работающие люди.

В своем выступлении авторы поделятся новейшими подходами к подготовке учителей в онлайн-формате, принятыми в США, и собственным многолетним опытом работы в американских педагогических вузах.

## НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

*Хорсун И.А.*

*Гомельский государственный университет им. Ф.Скорины*

Одним из наиболее революционных достижений за последние десятилетия, которое значительно повлияло на образовательный процесс во всем мире, стало создание всемирной компьютерной сети, получившей название Интернет, что буквально означает "международная сеть". Использование кибернетического пространства в учебных целях является абсолютно новым направлением общей дидактики и частной методики, так как происходящие изменения затрагивают все стороны учебного процесса – от выбора приемов и стиля работы до изменения требований к академическому уровню обучающихся.

Содержательная основа массовой компьютеризации образования связана с тем, что современный компьютер представляет собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда вообще, в любом его проявлении. Р. Вильяме и К. Макли в своей статье "Компьютеры в школе" пишут: "Есть одна особенность компьютера, которая раскрывается при использовании его как устройства для обучения других, и как помощника в приобретении знаний, это его неодушевленность. Машина может "дружелюбно" общаться с пользователем и в какие-то моменты "поддерживать" его, однако она никогда не проявит признаков раздражительности и не даст почувствовать, что ей стало скучно". В этом смысле применение компьютеров является, возможно, наиболее полезным при индивидуализации определенных аспектов преподавания.

Основная цель изучения иностранного языка в средней школе – *формирование коммуникативной компетенции*, все остальные цели (образовательная, воспитательная, развивающая) реализуются в процессе осуществления этой главной цели. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета.

Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной Интернет, учащиеся оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, школьники обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами. Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Таким образом, внимание учащихся концентрируется на использовании форм,

нежели на них самих, и обучение грамматике осуществляется косвенным образом, в непосредственном общении, исключая чистое изучение грамматических правил.

Компьютер лоялен к разнообразию ученических ответов: он не сопровождает работу учащихся хвалебными или порицательными комментариями, что развивает их самостоятельность и создает благоприятную социально-психологическую атмосферу на уроке, придавая им уверенность в себе, что является немаловажным фактором для развития их индивидуальности.

Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, и использование ресурсов Интернет на уроке иностранного языка незаменимо: виртуальная среда позволяет выйти за временные и пространственные рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные темы. Однако нельзя забывать, что Интернет – вспомогательное техническое средство обучения, и для достижения оптимальных результатов необходимо грамотно интегрировать его использование в процесс урока.

## **СЕКЦІЯ 6**

### **Навчання іноземних мов на різних освітніх рівнях**

#### **КРЕДИТНО-MОДУЛЬНА СИСТЕМА ЯК ФАКТОР СТИМУЛЮВАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*А. Абрамович*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Сьогодні процеси євроінтеграції входять у всі сфери нашого життя, поглиблюються політичні, економічні, культурні зв'язки України з іншими європейськими державами. У сфері освіти ці тенденції втілились в ідею приєднання нашої країни до загальноєвропейського освітнього простору. Зараз інтенсивно розвиваються сучасні технологічні процеси, удосконалюється навчально-виховна діяльність вищої школи, динамічно реформується українська національна система освіти в цілому. Щоб відповідати кращим європейським стандартам передбачається підняття престижу освіти, полегшення мобільності студентів, підвищення рівня підготовленості висококваліфікованих, конкурентоспроможних спеціалістів та розширення можливостей їх працевлаштування.

Однією з основних умов забезпечення якості підготовки фахівців, безумовно, є вдосконалення фундаментальної підготовки студентів. Це значною мірою залежить від результативності запровадження технології навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних технологіях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання. У таких умовах зростає роль самостійної роботи студентів, що знаходить своє підтвердження у вимогах Болонського процесу. Самостійна робота студентів передбачає оволодіння навчальним матеріалом поза межами обов'язкових аудиторних занять, вона характеризується високою активністю здійснення пізнавальних процесів. Її метою є закріплення теоретичних знань, їх поглиблення, набуття та розвиток навичок та вмінь з певної дисципліни. Технологією, яка відповідає вимогам та новим підходам у підготовці кваліфікованих фахівців, є кредитно-модульна система організації навчального процесу, яка передбачає збільшення організаційного, дидактичного та методичного ресурсу самостійної роботи. Модульне навчання в поєднанні з рейтинговою системою оцінювання знань, умінь та навичок студентів характеризується варіативністю, пристосуванням навчального процесу до можливостей та запитів студентів, покращенням навчального процесу та поліпшення його функціональних характеристик. Суттєвою перевагою модульно-рейтингової технології є те, що викладач сприймає студента як суб'єкта навчання, як його активного учасника, який



працює як разом з викладачем, так і самотійно і має право на вибір тактики навчання.

Модульне навчання забезпечує точну відповідність результатів цілям навчання, високу ймовірність виваженого технологічного підходу до організації навчального процесу та суб'єкту навчання – студента; істотно стимулює систематичну активну і рівномірну роботу студента протягом навчального часу, не знецінює одержаних ним поточних оцінок, усуває питання, пов'язані зі значною випадковістю оцінки під час складання іспитів, зменшує стресові навантаження під час проведення контрольних заходів, позитивно впливає на відвідування студентами занять, стимулює самотійну роботу студентів та підсилює мотивацію.

Згідно з положенням про організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою передбачається достатній час для самотійної роботи студента, яка охоплюватиме підготовку до аудиторних занять, виконання домашніх та індивідуальних завдань з певної дисципліни, підготовку до всіх видів контролю, включаючи державну атестацію, участь у роботі семінарів, олімпіадах, наукових конференціях, творчих конкурсах тощо.

Важливе значення в умовах застосування кредитно-модульної системи має контроль-оцінювальний компонент. Рейтингова система оцінки знань робить традиційну систему більш гнучкою та об'єктивною. Вона мотивує студентів на якісне засвоєння програми, дає можливість відстежувати динаміку навчального процесу, розширює рамки самотійної роботи студентів та систематично контролює її результати. Контроль над самотійною роботою студента здійснює викладач, який визначає обсяг і зміст самотійної роботи, узгоджує її з іншими видами навчальної діяльності, розробляє методичні засоби проведення поточного та підсумкового контролю, аналізує результати самотійної навчальної роботи кожного студента. Така раціональна організація та систематичне оцінювання самотійної роботи студентів з наявністю зворотного зв'язку дозволяє вносити своєчасну корекцію в подальше навчання, в зміст та методику викладання дисципліни.

Цінною характеристикою кредитно-модульної системи навчання є те, що вона зумовлює необхідність послідовного і цілеспрямованого індивідуального підходу до студента в процесі навчання, дозволяє застосовувати такі прийоми та способи індивідуалізації навчання та урізноманітнення навчального процесу, які максимально сприяють зацікавленості студентів у процесі набуття знань, спонукають його до самотійної роботи в позааудиторний час, допомагають викладачеві відповідно диференціювати студентів за рівнем знань, що в свою чергу підвищує результативність навчального процесу.

Аналіз навчальної роботи на факультеті іноземних мов показали, що організація навчального процесу на основі кредитно-модульної системи сприяє

оптимальному плануванню змісту і методичному забезпеченню дисциплін з урахуванням кінцевих результатів, уможлиблює відстеження динаміки навчального процесу, лібералізує і орієнтує його на студента, покращує при цьому показники відвідування занять та зміцнює навчальну дисципліну, стимулює систематичну роботу протягом семестру та мотивує самостійну та індивідуальну роботу студента, сприяє розвитку креативного мислення та заохочує студентів до творчої роботи.

## РЕФЛЕКСІЯ У НАВЧАННІ ПИСЬМА У МОВНОМУ ВНЗ

*Андрійко І.Ф.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Навчаючись креативного письма, студенти-філологи, майбутні вчителі іноземної мови, створюють оригінальні авторські тексти літературного характеру з опорою на власну фантазію, уяву, життєвий та читацький досвід, рефлексію. Це можуть бути оповідання, короткі історії, вірші, епістолярні тексти, тобто тексти жанрів ліричної та епічної прози. Метою такого письма є розкриття власної картини світу, свого творчого потенціалу, здійснення інтеракції з іншими особистостями.

Як будь-який творчий акт, створення власного тексту розпочинається з внутрішньої роботи індивіда, або "внутрішньої форми" за Аристотелем. Основою творчого акту є думка, виражена чи то у слові, чи то в образі, чи то у дії або у почутті. Саме думка запускає механізм рефлексії, яку ми трактуємо слідом за В.М. Мещеряковим і Є.В. Федоровою як а) процес зосередження індивіда на змісті своїх думок; б) аналіз і усвідомлення пускових механізмів будь-якого процесу / ходу міркування; в) виявлення, осмислення і фіксація психічних станів, що сприяє усвідомленню зв'язків між предметами думки; г) виявлення механізмів "самопородження" інформації про наявну думку, тобто "самозвітування" індивіда; г)самопізнання.

Оскільки у креативному письмі на передній план виступає особистість того, хто пише, з його емоціями, почуттями, думками, переживаннями, ідеями, а не передача певної кількості інформації або виконання взятої на себе соціальної ролі, як, наприклад, при написанні ділових листів чи анотацій, то рефлексію можна вважати "двигуном" створення первинних авторських текстів. Завдання викладача – запустити цей двигун, тобто ініціювати за допомогою запитань процес рефлексії студентів на підготовчому, дотекстовому етапі створення тексту. З цією метою викладач створює спеціальні ситуації із залученням різних форм рефлексії: на основі пам'яті, асоціацій, переживань, навіть докорів совісті.

З іншого боку, писемно-мовленнєва діяльність студентів передбачає

наявність у них уміння об'єктивації, тобто усвідомлення у нашому випадку стильових і жанрових особливостей іноземної лірико-епічної прози та механізму породження художнього тексту, а також уміння критики тексту - оцінювання власного твору з позиції читача. Формування цих умінь теж пов'язане з рефлексією, що має місце під час аналізу та інтерпретації зразків художньої творчості. Суттю цього прийому є визначення ходу думки і засобів її вираження у чужому тексті, усвідомлення і формування власних стратегій будови тексту. З цією метою викладач ставить не лише запитання студентам, але й пропонує так звані навчальні вказівки-пам'ятки по написанню тестів. Краще, коли студенти самі на основі індивідуального і колективного досвіду вибудовують такі стратегії.

Кожен текст має свою комунікативну програму, інтенцію. Тому той, хто пише, обов'язково повинен співвіднести референтний план висловлювання з інтересами і можливостями потенційного читача. В основі цього процесу рефлексії лежить уявна взаємодія з читачем, яка полягає у постановці запитань типу: А що відомо читачам про ...? Якщо вони знають, то в якій мірі? Яким новим контекстом їх можна зацікавити? Відповіді на ці запитання мають визначальну функцію, від них залежатиме характер кожного компоненту тексту: зачину, основної частини, кінцівки.

Отже, здатність до рефлексії і можливості її використання вкрай необхідні при навчанні іншомовного писемного мовлення. У свою чергу, процес роботи над писемним текстом позитивно впливає на подальший розвиток цього складного явища людської психіки і свідомості.

#### Література

Мещеряков В.Н., Федорова Е.В. Вузовский формат речевых умений. Дидактический потенциал рефлексии: Монография. – Сумы: ИТД "Университетская книга", 2008. – 178 с.

## ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МОВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Бедринець І.М.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Нове соціальне замовлення суспільства вимагає високоякісної підготовки майбутніх учителів з іноземної мови у мовних вищих навчальних закладах, оновлення змісту та засобів навчання. Тому, згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти Ради Європи [1], головною метою навчання іноземної мови є формування іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності до міжкультурного іншомовного спілкування. У програмі з англійської мови для університетів України [3] передбачається оволодіння

майбутніми учителями усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності.

Успішність іншомовного спілкування безпосередньо визначається рівнем сформованості іншомовної граматичної компетенції, оскільки саме граматики допомагає зрозуміти логіку мислення та оформити думку іноземною мовою. Важливість та необхідність оволодіння граматичною стороною мовлення для вирішення комунікативних завдань спілкування логічно впливає із практичної мети навчання іноземної мови у вищих мовних навчальних закладах. Відповідно після закінчення вищих мовних навчальних закладів майбутні учителі повинні мати достатній рівень сформованості англійської граматичної компетенції для вільного користування англійською мовою у різних цілях. Таким чином, процес формування англійської граматичної компетенції є необхідним складником кваліфікованої підготовки учителів.

Грамматична компетенція – це здатність розпізнавати і продукувати певні граматичні структури мови і ефективно використовувати їх у процесі комунікації. За Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, граматична компетенція – це знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови. Формально, граматики може розглядатися як набір принципів, що керують сумою елементів та організують їх у значущі і завершені ряди (речення) [1]

Навчання граматичного матеріалу базується на таких принципах:

- принцип ситуативності. Ідеться про те, що граматичні структури необхідно пред'являти студентам у ситуації. Контекст має бути достатнім для демонстрації функції граматичної структури, тобто ілюстративним;

- принцип функціональності. Він означає, що слід, насамперед, звертати увагу студентів саме на функцію граматичної структури, на її значення та зміст, а потім на форму граматичної структури, яка має засвоюватись в нерозривній єдності з функцією;

- структурний принцип. Кожна мовленнєва одиниця має свою структуру, яка відбиває певні зв'язки між її компонентами.

Розглянемо зміст поняття "граматики" шляхом розмежування її рівнів:

- граматики А – "абстрактна" граматики, тобто система правил мови, що діє незалежно від ступеня її пізнання людиною і лінгвістичного опису;

- граматики Б – науковий лінгвістичний опис системи правил мови;

- граматики В – перероблені правила лінгвістичної граматики, пристосовані для навчання мови;

- граматики Г – система правил, що притаманні мовцю і слухачу, формується в їх свідомості при засвоєнні мови і лежать в основі володіння мовою.

У процесі оволодіння англійською мовою індивід проходить через певні етапи розвитку, кожному з яких відповідає своя "проміжна граматики", тобто

набір правил, що забезпечують породження і розпізнавання мовлення. Оволодіння мовою, в цілому, можна уявити, як послідовну зміну "проміжних граматики", зміст яких у кожний конкретний момент відповідає мовному розвитку індивіда. Перехід від однієї "проміжної граматики" до іншої, вищого рівня, обумовлюється низкою факторів, таких як мотивація, кількість і характер мовного матеріалу, ступінь активності індивіда у процесі оволодіння мовою, частотність конкретної граматичної структури у навчальному процесі.

Граматичний матеріал може подаватися студентам різними шляхами. Важливо при цьому, щоб вони самі за допомогою логічних умовиводів та ментальних операцій виводили правила. Крім того, слід виконати комплекс вправ, спрямованих на формування міцної і гнучкої граматичної навички. У результаті процесів здобуття знань і тренування у студентів утворюється концептуальна система, вони озброюються граматичними знаннями (теоретичними і практичними), у них формуються мовленнєві граматичні навички. У свою чергу граматичні знання і граматичні навички складають мовну граматичну компетенцію, що має сформуватись у студентів як невід'ємний складник комунікативної компетенції.

Навчання граматики іноземної мови є одним із найважливіших напрямів підготовки майбутніх учителів до успішної іншомовної діяльності. Викладачі повинні давати студентам більше можливості самостійно робити узагальнення, висновки, встановлювати логічні зв'язки між граматичними явищами, формулювати правила, тобто процес засвоєння знань повинен бути активним, а студент – не об'єктом, а суб'єктом процесу навчання. Зміст вправ повинен відповідати особистісним потребам студентів, відповідати їх інтересам, тобто вправи повинні бути вмотивованими, побудовані на проблемному, особисто значущому, цікавому для студентів матеріалі.

#### 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. Осідак В.В. Комплексний контроль рівня сформованості англomовної граматичної компетенції майбутніх філологів:Автореф.дис.... доктора пед.наук/КНЛУ. – К., 2005. – 37 с.
3. 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.держ.лінгв.ун-т. та ін.-Вінниця:Нова книга, 2001. – 245 с.
4. Склярєнко Н.К. Навчання граматичних структур англійської мови в середній школі. – К.: Радян. школа, 1982. – 104 с.
5. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. –416 с.

## ПЕРЕДУМОВИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ФРАНЦУЗЬКОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

**Бондар Л.В.**

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

Оптимізація процесу формування компетенції у профорієнтованому французькому монологічному мовленні можлива за умови, якщо навчальна діяльність відповідає особливостям саморегуляції та самопізнання, стильовим характеристикам особистості студентів технічного профілю.

Якщо розглядати стильову поведінку як складну структуру, то системно-структурний підхід, як метод наукового пізнання повинен бути спрямованим на виявлення взаємозв'язків між компонентами, які складають цілісну систему. Встановлення зв'язків між різними сторонами індивідуального стилю студентів необхідне для виявлення його сталості та мінливості, для уникнення явища "конфлікту стилів": навчаючи студентів технічного профілю, викладач часто застосовує свій "лінгвістичний" стиль, ігноруючи особливості "технічного" складу інтелекту студентів загалом та індивідуальні пізнавальні стилі майбутніх інженерів, зокрема.

Успішність ефективного навчання іноземної мови залежить від урахування навчальних стилів студентів та навчальних стратегій, через які ці стилі виявляються, та які є невід'ємним компонентом змісту навчання студентів технічного профілю [1;2].

За даними дослідників навчання є оперування інформацією, яка може бути *когнітивною, афективною, соціальною та сенсорною*. Науковці вважають, що неможливо зрозуміти процес оволодіння ІМ без усвідомлення зв'язку когнітивних процесів та мовлення. З точки зору когнітивної психології навчальні стратегії розглядаються як знання, якими можна оволодіти [3].

Знання, в свою чергу, можливо поділити на три категорії:

1) декларативні *connaissances déclatatives* (що?), 2) процедурні *connaissances procédurales* (як?) та 3) умовні або кондиціональні *connaissances conditionnelles* (коли та чому?).

*Декларативні* знання є статичними, співвідносяться, головним чином з теоретичними знаннями. *Процедурні* знання є динамічними, відображають спосіб виконання дії. Для сприяння оволодіння процедурними знаннями викладач створює контекст дії, що сприяє реалізації реальних завдань. *Умовні/кондиціональні* знання відображають момент, контекст застосування певної стратегії, деякі вчені їх називають стратегічними знаннями, які відображають процеси категоризації та класифікації. Алгоритм оволодіння навчальними стратегіями у процесі формування компетенції у професійно

спрямованому монологічному мовленні може бути представлений відповідно до теорії когнітивної психології, що відповідає таким операціям та механізмам як розуміння, інтеграція та автономізація застосування стратегій. *Когнітивна* фаза – глобальний підхід, ознайомлення, усвідомлення декларативних знань, мовних аспектів; *асоціативна* – процедуралізація, процес застосування декларативних знань та фаза *автономізації* або *автоматизації* – самостійне застосування процедурних на кондиціональних знань. Врахування даних фаз може бути покладено в основу розробки комплексу вправ для формування компетенції в ММ за допомогою стратегій навчання, адаптованих до домінантних стильових переваг студентів технічного профілю.

#### Література

1. Besnard C. Les contributions de la psychologie cognitive à l'enseignement stratégique des langues secondes au niveau universitaire. – La Revue canadienne des langues vivantes, Vol. 51, n°3, avril 1995, p. 426 – 443.
2. Cyr P. Les stratégies d'apprentissage / P. Cyr, C Germain. – Paris: Clé International, 1998. – 183 p.
3. Tardif J. Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive / Jacques Tardif . – Montréal: Editions logiques, 1992. – 472 p.

### САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

*Грицай А.М., Колесник І.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Реформа вищої освіти, котра відбувається на даному етапі, пов'язана по своїй суті з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У світлі цього слід визнати, що самостійна робота є не просто важливою формою навчального процесу, а повинна стати його основою. Її значимість підкріплюють такі тенденції сучасного навчально – виховного процесу: динамізм, можливість самостійного доучування, диференціація навчання.

Підсилення ролі самостійної роботи студентів означає принциповий перегляд організації навчально-виховного процесу у виші, котрий повинен вибудовуватись таким чином, щоб розвивати уміння вчитися, формувати у студента здібності до саморозвитку, творчого застосування отриманих знань, способи адаптації до професійної діяльності у сучасному світі. Саме у процесі цієї роботи у студента активізуються його творчі можливості, розвивається мислення, логіка, уміння контролю, самоаналізу та самооцінки. Всі ці чинники формують особистість вчителя, його індивідуальні якості, що має велике значення для професійно–педагогічних умінь. Тому самостійну роботу можна розглядати як додатковий резерв формування основних педагогічних функцій

вчителя, особливо таких, як мотиваційно–стимулююча та комунікативно–навчальна.

Самостійна робота реалізується:

1. Безпосередньо у процесі аудиторних занять – на лекціях, практичних і семінарських заняттях, під час виконання лабораторних робіт.

2. У контакті з викладачем поза розкладом – на консультаціях з навчальних питань, під час творчих контактів, ліквідації заборгованостей, виконання індивідуальних завдань і т.ін.

3. У бібліотеці, вдома, у гуртожитку, на кафедрі під час виконання студентом навчальних та творчих завдань.

Виявлення творчої ініціативи треба підтримувати в період педагогічної практики та в процесі написання курсових робіт, стимулюючи у студентів елементи наукового пошуку.

Таким чином, самостійна робота студентів може бути як в аудиторії, так і поза нею. Однак, розглядаючи питання самостійної роботи студентів, за звичай мають на увазі, головним чином, позааудиторну роботу. Слід зазначити, що для активного володіння знаннями у процесі аудиторної роботи необхідно, принаймні, розуміння навчального матеріалу, а у найкращому випадку – його творче сприйняття.

Активна самостійна робота студентів можлива тільки при наявності серйозної та стійкої мотивації. Серед факторів, котрі сприяють активізації самостійної роботи, можна виділити такі:

1. Корисність виконаної роботи. Якщо студент знає, що результати його роботи будуть використані у лекційному курсі, на практичних та семінарських заняттях, то ставлення до виконання завдання суттєво змінюється на краще, та якість виконання роботи зростає.

2. Участь студентів у творчій діяльності. Це може бути участь у науково-дослідницькій та методичній роботі, котра проводиться кафедрами.

3. Участь в олімпіадах з фахових дисциплін, науково-дослідницьких конкурсах.

4. Використання мотиваційних факторів контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинг, тести).

5. Заохочення студентів за успіхи у навчанні та творчу діяльність (стипендії, премії, заохочувальні бали).

6. Мотиваційним фактором в інтенсивній навчальній роботі і, в першу чергу, самостійній є особистість викладача. Він може стати прикладом для студента як професіонал, як творча особистість.

Головне в організації самостійної роботи студентів у виші полягає не в оптимізації її окремих видів, а у створенні умов високої активності, самостійності і відповідальності студентів в аудиторії та поза нею у ході



виконання всіх видів учбової діяльності. Часу на самостійну роботу у навчальному процесі цілком достатньо, питання у тому, як ефективно його використати.

Загалом можливі два основні напрями побудови навчального процесу на базі самостійної роботи студентів. Перший – це збільшення ролі самостійної роботи у процесі аудиторних занять. Його реалізація вимагає від викладачів розробки методик і форм організації аудиторних занять, які здатні забезпечити високий рівень самостійності студентів та покращення якості підготовки. Другий – підвищення активності студентів у всіх напрямках самостійної роботи у позааудиторний час.

Мета самостійної роботи студентів – навчити студента вдумливо працювати спочатку з навчальним матеріалом, потім з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації та самовиховання з тим, щоб привити уміння в подальшому безперервно підвищувати свою кваліфікацію. Вирішальна роль в організації самостійної роботи студентів належить викладачу. Задача викладача – побачити та розвинути кращі якості студента як майбутнього фахівця високої кваліфікації.

## TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOL CHILDREN: ACTIVITY APPROACH

*A. V. Hryshaj*

*Makishin Secondary School*

Learning is the biggest adventure in life, it should be the most interesting, important and developmental game in the world. Learning a foreign language should be treated as award, but not punishment; satisfaction, not routine work; privilege, but not deprivation of somebody's right. The well-known fact is that learning a foreign language develops different sides of a personality: memory, attention, diligence, linguistic surmise, erudition, discipline. It makes a kid more active, awakes curiosity, artistic skills; composes the child intellectually and aesthetically. Besides there appears a real chance to reveal the language ability at an early stage and prepare for further serious language learning [1, с.47].

Learning a language at an early stage consists in mastering phonetics, grammar and lexical material as well as basic kinds of speech activity with a special attention to the development of understanding informal speech and fundamentals of pronunciation.

The methodology of teaching foreign languages to children is based on four aspects of work: game, movement, music and use of visual methods. This methodology rests on the following techniques:

- constant perception of language material due to constant usage of elementary words;

- phrases and speech cliché as the basis of teaching are learned with the help of songs and chants. Singing, which is controlled by the right hemisphere of the brain, can occur even when speaking, controlled by the left hemisphere. It means that children can sing in a language before they learn to speak. They may not understand all the words, but they sing or chant along with the teacher and other children, getting the practice that is so necessary in learning a language. Songs, chants, and rhymes are particularly useful in a stress-timed language like English because the rhythm forces us to put the stress in the right places. At the same time pronunciation is improved as children concentrate on sound rather than meaning [2, c. 34]. It is easily done since kids are prone to reproducing the pronunciation of foreign words without any accent;

- identification and use of simple words happen during the analysis of songs and games. Working at vocabulary we take into account the well-known fact that children learn better the words that represent concrete things they can see and touch with hands, and verbs that mean movement and actions which they can demonstrate. Teaching vocabulary of a foreign language requires lots of activities for colouring, cutting out and gluing, outlining dots, etc. while working with new words [1, c. 48-49]. If lexical tasks are absorbing and interesting, words are remembered very well, the material is mastered better and children get a feeling of satisfaction that develops motivation for further learning.

#### Literature

1. Чесновицкая Г.А. Французский язык в детском саду // Иностранные языки в школе. – 1993. – №1. – С. 47-49.

2. Reilly V., Ward S.M. Very Young Learners. – Oxford: Oxford University Press, 1997.

### TESTING THE SPEECH COMPETENCE IN PROFESSIONALLY-ORIENTED READING OF THE FUTURE ENGINEERS

**Gryshyna O.A.**

*National Technical University of Ukraine*

*"Kyiv Polytechnical Institute"*

Nowdays, testing the foreign language has traditionally taken the form of testing knowledge about language, usually the testing of knowledge of vocabulary and grammar. However, there is much more to being able to use language than knowledge about it. Dell Hymes proposed the concept of communicative competence. In communicative competence, he included not only the ability to form correct sentences but to use them at appropriate times. Since Hymes proposed the

idea in the early 1970s, it has been expanded considerably, and various types of competencies have been proposed. However, the basic idea of communicative competence remains the ability to use language appropriately, both receptively and productively, in real situations. In testing receptive skills, emphasis is placed on understanding the communicative intent of the speaker or writer rather than on picking out specific details. And, in fact, the two are often combined in communicative testing, so that the testee must both comprehend and respond in real time. The "communicativeness" of a test might be seen as being on a continuum. Few tests are completely communicative; many tests have some element of communicativeness. For example, a test in which testees read the sentence choose from among three choices the most appropriate response is more communicative than one in which the testees answer a question about the meaning of the sentence. Communicative tests are often very context-specific. A test for testees who are going to become the specialists in engineering different fields should cover the real-to-life situations where the future specialist is able to use the English language, in particular if there is a need to use English as a means of communications when reading professionally-oriented literature. If possible, a communicative test oriented to check the speech competence in professionally-oriented reading of the future engineers and it should be based on a description of the language that the testees need to use. The communicative test is limited to English for Specific Purposes situations in professionally-oriented reading, the test should reflect the communicative situations in which the testees are likely to find themselves. In cases where the testees do not have a specific purpose, the language that they are tested on can be directed toward general social situations where they might be in a position to use English. If students are going to be tested over communicative tasks in an achievement test situation, it is necessary that they be prepared for that kind of test, that is, that the course material covers the sorts of tasks they are being asked to perform. For example, you cannot expect testees to correctly perform such functions as requests and apologies appropriately and evaluate them on it if they have been studying from a structural syllabus. Similarly, if they have not been studying writing business letters, you cannot expect them to write a business letter for a test. There is necessarily a subjective element to the evaluation of communicative tests. Real life situations don't always have objectively right or wrong answers, and so band scales need to be developed to evaluate the results. Each band has a description of the quality (and sometimes quantity) of the receptive or productive performance of the testee.

Example of a communicative test. The purpose of the test is to check the whole comprehension of the scientific information: each testee is given the professionally-oriented scientific text which lacks some necessary information. The task is to provide a context with suitable words to have a logical continuum. The testees should

fill in the gaps with the words given after the text. The idea of the test is presented by the professional communicative situation given before the test task.

To summarize the before written, communicative language tests are those which make an effort to test language in a way that reflects the way that language is used in real communication. It is, of course, not always possible to make language tests communicative, but it may often be possible to give them communicative elements.

## НАВЧАННЯ ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

*Давиденко О.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

У методиці навчання іноземних мов значна увага приділяється навчанню писемного мовлення як невід'ємного елемента оволодіння іншомовною комунікацією в цілому, включаючи ділове листування. Ця тенденція пояснюється взаємозв'язком сучасних засобів комунікації (Інтернет, листування через електронну пошту) та писемним іноземним мовленням в цілому. Попит на вміння користуватися діловим листуванням, а саме відповідати на запитання в анкеті, писати заяви про прийом на роботу, особисті та ділові листи пов'язаний перш за все із таким поширеним явищем як стажування студентів, молодих науковців в зарубіжних країнах, обмін досвідом фахівців вітчизняних та іноземних навчальних закладів.

Актуальність теми обумовлена тим, що у ВНЗ України як мовного, так і немовного профілю письму, зокрема різним формам ділового листування приділяється незначна увага. Слід зазначити, що комплекс проблем, пов'язаних з навчанням письма англійською мовою, а саме ділового іншомовного листування знайшло своє відображення в науковому доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників (А.М. Басс, І.Б. Вознесенський, М. Голденков, Н.М. Громова, С.П. Кожушко, І.Д. Суханова, Н.Н. Розговорова, О.Б. Тарнопольський, Мері Де Вріз, Д. Хармер та ін. ).

Незважаючи на різні форми текстів, якими обмінюються ділові партнери в ході листування, найпоширенішою формою залишається діловий лист. Тому важливим чинником для досягнення успіху в ділових колах є правильність та ґрунтовність оформлення ділових листів. Зауважимо, що діловий лист повинен відповідати певним вимогам, і для різних видів кореспонденції (лист-замовлення, лист-запит, рекламний лист і т.і.) ці умови не однакові. Крім того, правила ділового листування в українських та англійських бізнес-колах дещо відмінні. Типовий діловий лист складається із 6 частин: дата, внутрішня адреса, звертання, основний текст листа, заключна фраза, підпис. При написанні ділового листа варто пам'ятати таке: необхідно розділяти текст на блоки,

діловий лист повинен бути коротким, обов'язково персоніфікувати повідомлення, при необхідності використовувати цифри та статистичні дані, вживати "ми" замість "я".

Отже для успішної та ефективної організації занять з навчання ділового листування потрібно розробити систему завдань, підібрати тексти та дослідити особливості написання та оформлення ділових листів.

Варто зазначити, що у сучасній методичній науці існують три основних підходи при навчанні англомовного письма: текстовий, жанровий та процесуальний [2, с.97]. Деякі як вітчизняні, так і зарубіжні методисти пропонують поєднувати деякі із запропонованих підходів, але таке поєднання на пряму залежить від жанру та характеру тексту [1, с.80]. Так як діловий лист має незмінну структуру, велику кількість стандартних частин та мовних кліше, то при навчанні ділового листування доречним буде поєднання текстового та жанрового підходів. Перший – допоможе навчити писати такі тексти, беручи до уваги стандартні вимоги. Останній – забезпечить оволодіння вміннями досягати власних комунікативних цілей та реалізувати комунікативні наміри через стандартизовані форми письмових текстів. Відмітимо, що жанр ділового листування розподіляється на багато дрібніших піджанрів (листи-запрошення, запити, скарги тощо). Таким чином, вміння висловлювати свої думки у письмовій формі англійською мовою у повній відповідності до жанрових особливостей письмового документа – це головні вміння, які необхідно сформувані у студентів ВНЗ у курсі англомовного письма. Розвиток таких вмінь передбачає проведення поетапної послідовної роботи, яка включає в себе такі вправи: умовно-комунікативні репродуктивні, умовно-комунікативні продуктивні, комунікативні рецептивні та комунікативно-продуктивні вправи.

Таким чином, навчання діловому письму є цілеспрямованим організованим процесом, який передбачає конкретні цілі оволодіння діловим письмом та під час якого спостерігається динаміка розвитку цих навичок від простіших до складніших.

#### Література

1. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. – К.: Фірма"ІНКОС", 2006. – 248 с.
2. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою. – Вінниця: Нова книга, 2008. – 287с.

## РАННЄ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

*Данильченко Н. В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

### **1. У якому віці краще починати вивчення іноземної мови?**

На цей рахунок не існує однозначної думки. Наявний досвід вітчизняних і закордонних досліджень у даній сфері доводить, що вивчення іноземної мови при правильній організації занять розвиває дітей, піднімає їх освітній і культурний рівень.

### **2. Психологічні основи навчання іноземної мови у початковій школі.**

Найважливішими, на наш погляд, є такі чинники: вікові психофізіологічні й психічні характеристики учнів; досвід дітей у рідній мові; відчуття ними новизни предмета; наявність в учнів досить сильної мотивації, зумовленої співпаданням вивчення мови з періодом інтенсивної соціалізації учнів початкових класів; потенційні можливості предмета для успішного розв'язання головних завдань початкової школи: стимуляції пізнавальної мотивації дітей, максимальної соціалізації кожної дитини, розвитку її особистості, підготовки до діалогу культур.

### **3. Поняття "комунікативний розвиток у рідній мові", за визначенням**

І.О. Зимної, слід розглядати як складне багатоаспектне явище, що включає: обсяг словника дитини в її рідній мові; рівень засвоєння мовних правил; рівень володіння усними формами спілкування, показниками чого слугують уміння дитини свідомо будувати зв'язне висловлювання, адекватно реагувати на репліки співрозмовника, висловлювати своє ставлення до почутого; рівень володіння технікою читання, показником чого є темп читання; рівень сформованості навичок письма; рівень розвитку психічних функцій дитини: сталості уваги, сприйняття, запам'ятовування, чутливості фонематичного та інтонаційного слуху, обсягу слухової короткочасної і довготривалої пам'яті, функціонування механізмів мислення, в тому числі й рефлексії (здатності до міркувань, аналізу власних думок, почуттів); рівень сформованості пізнавальних інтересів; загальний кругозір учнів.

**4.** За нашими даними, **домінуючою ідеєю раннього навчання** англійської мови, яка співпадає із завданнями формування соціокультурної компетенції молодших школярів, є ідея передусім познайомитись з англомовним ровесником, його повсякденним життям, інтересами, іграми, захопленнями, стереотипами поведінки, а через призму сприйняття англійського (американського тощо) ровесника - і з країною, представником якої він є. Тому головним принципом моделювання ситуацій іншомовного спілкування на початковому етапі має бути принцип опори на діалог культур. Його реалізації сприяють такі типи ситуацій навчально-трудова, сімейно-побутова та соціально-культурної сфер спілкування: ситуації-аналоги потенційного

спілкування дітей з носіями мови; ситуації з казковим сюжетом на літературно-країнознавчій основі; ситуації з казковим сюжетом, які моделюють взаємодію улюблених персонажів мультфільмів, кінофільмів дітей України і країн, мова яких вивчається; ситуації - уяві про подорожі до визначних місць іншомовних країн, наприклад, до Лондона, до Лондонського зоопарку, до Діснейленду тощо; ситуації, пов'язані з обговоренням отриманих знань про національні реалії іншої культури, наприклад, про реалії шкільного життя, родинні свята, грошові одиниці, реалії масової культури; докільця; засоби комунікації тощо.

**5. Спеціальним дослідженням доведено, що раннє шкільне навчання англійської мови як засобу міжкультурного спілкування є ефективним інструментом стимуляції пізнання, розкриття творчого потенціалу особистості учня і посилення гуманізації початкової освіти.**

## МОВНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ

*Дубко І.В.*

*Лицей міжнародних відносин № 51, м. Київ*

Останнім часом багато вчених-методистів розглядають феномен рефлексії в процесі навчання й вважають її невід'ємною його частиною, яка оптимізує та інтенсифікує навчання іноземної та рідної мови (Баландіна Т.М. 2003, Корейба І. В. 2010, Крилова С.О. 2008, Муратова Л.В. 2002, Раздорська О.В. 2009, Соловова О. М. 2004, Х.Хамисса 2005, Щепілова А.В. 2003 та ін.). У методичній науці використовується також поняття *саморефлексії*, *"рефлексії у діалозі"*, *мовної рефлексії*, які так само як і рефлексія передбачають звернення до "свідомого" та "підсвідомого". Услід за А. В. Щепіловою під **мовною рефлексією** ми розуміємо *осмислення людиною своїх вербальних дій, усвідомлення схем і правил, згідно з якими він діє, з'ясування підстав своїх знань, того, як вироблялися ті або інші знання або яви* [1, 25-26].

У нашому дослідженні, по-перше, йдеться про вивчення другої іноземної мови, зокрема німецької після англійської. Багато вітчизняних та зарубіжних вчених досліджували в межах питання вивчення другої іноземної мови (далі ІМ2) питання інтерференції та позитивного переносу з першої іноземної мови (далі ІМ1) в ІМ2 (Бім І.Л., Лapidус Б. Л., Лопарьова Т.А., Молчанова Л.В., Нойнер Г., Реутов М.І., Савчук О.О., Тихонова А.Л., Хуфайзен Б., Чічерина Н. М., Щепілова А.В.). Ретельно проаналізувавши дослідження вищезгаданих вчених, беремо до уваги наступне: 1) з метою посилення позитивного переносу з боку ІМ1 та уникнення інтерференції з боку РМ на граматичному та лексичному рівні необхідно скеровувати увагу учнів на знаходження збігання та розбіжностей в трьох мовах, коли вони володіють корелятами зіставлених

явищ, та проводити порівняння тільки з РМ, якщо навичка ще не сформована; 2) практично всі орфографічні помилки викликані інтерферуючим впливом ІМ1, також рівнем володіння відповідним матеріалом в ІМ1; 3) робота з попередження та подолання граматичної інтерференції має проводитися на основі аналітичних дій, тобто до свідомості учнів повинно бути доведено відмінності в іншомовних граматичних явищ та їх відповідних корелятивів в рідної мові.

Отже, ми вважаємо, що найбільш інтерферуючий ефект відбувається на початковому етапі навчання німецької як ІМ2.

По-друге, як зазначають багато методистів, основним принципом навчання ІМ2 є – комунікативно-когнітивний [1; 2]. Тому, на нашу думку, необхідно звернення учня до таких операцій як порівняння, аналіз, та синтез, використання набутих навичок та вмінь в нових ситуаціях.

Таким чином, ефективним є використання рефлексії як способу фіксування і об'єктивізації предметів та їх подальшої вербалізації. Під час формування навичок та розвитку вмінь з ІМ2 для подолання інтерференції та сприяння позитивного переносу з ІМ1 є доцільним усвідомлення та вербалізація мовних та мовленнєвих процесів, тобто мовна рефлексія.

#### Література

1. Щепилова А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис...на соискание науч. степени док. пед. наук: 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)" / А. В. Ще пилова. – М., 2003. – 64 с.

2. Deutsch als zweite Fremdsprache / [Neuner G., Hufeisen B., Kursisa A., Marx N. u.a.]; Herausgeber Prof. Dr. G. Neuner. – München: Goethe-Institut, 2009. – 176 S.

## НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКТ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ІГРОВІЙ ОСНОВІ

**Коломінова О.О.**

*Український гуманітарний інститут*

Актуальність теми зумовлена особливою роллю діалогічної компетенції для оволодіння молодшим учнем іноземною мовою як засобом спілкування на елементарному міжкультурному рівні (рівні А1 за вимогами чинної програми) і відсутністю в методичній літературі достатньо системного підходу щодо вирішення ключових питань у цій сфері в контексті підручникотворення.



Труднощі вирішення проблеми формування компетенції молодших учнів в іншомовному діалогічному мовленні пов'язані з тим, що оволодіння іноземною мовою поза країни виучуваної мови, особливо у молодшому шкільному віці, на слушну думку психологів (В.В.Андрієвська, І.О. Зимня, О.О.Леонт'єв) і методистів (І.Л.Бім, М.З.Біболєтова, Н.Д.Гез, З.М.Нікітенко, О.М.Осіянова, Г.В.Рогова, В.В.Сафонова, С.Г. Тер-Мінасова, В.М.Філатов, G.D. Brown, S.Phillips) і дидактів (Ш.О.Амонашвілі) характеризується доволі слабкою мотивацією або її повною відсутністю. Але говоріння заради говоріння, за словами методистів, є процесом психологічно невиправданим [1, с. 57].

Між тим, унікальність молодшого шкільного віку полягає у тому, що навчальна діяльність як провідна діяльність, якою учні початкової школи мають оволодіти на основі кожного навчального предмета, у тому числі іноземної мови, "визріває у надрах ігрової діяльності" за О.Я.Савченко [4, с. 7].

І ця обставина відкриває широкі перспективи для організації діалогічної взаємодії іноземною мовою дітей молодшого шкільного віку шляхом застосування гри (або іншими словами, принципу навчання іншомовного діалогічного мовлення на комунікативно-ігровій основі).

Підтвердженням правомірності цієї думки є такі дослідження психологів і методистів. Передусім, дані аналізу психологічної сутності гри, проведені Д.Б.Ельконіним, на підставі узагальнення яких доведено, що гра як метод навчання є соціальною за своєю природою. Вона зорієнтована на досягнення світу дорослих, відображає його і становить одну із провідних форм розвитку психічних функцій і способів пізнання дитиною світу дорослих, слугуючи для неї "арифметикою соціальних відносин" [5; 6]. А відтак гра є і стимулом для засвоєння діалектики іншомовного спілкування в ході соціалізації молодших учнів у процесі залучення їх до іншої для них мовної картини світу [ 3].

На користь природного характеру ігрової діяльності при організації навчання діалогічного мовлення іноземною мовою в початковій школі свідчать і дані щодо психологічних механізмів цієї діяльності, підґрунтя для активізації яких становлять потреби особистості у самовираженні, самоствердженні, самовизначенні, саморегуляції і самореалізації (прояви здібностей і прихованих можливостей) [2].

Своєрідним полігоном для стимуляції цих потреб, зважаючи на особливості психо-фізіологічного розвитку молодших учнів (багату фантазію, підвищену емоційність, сугестивність, рухливість, чутливість до новизни, естетичне сприйняття навколишнього, здатність і потяг до лицедійства), можуть стати такі навчальні ігри для формування компетенції дітей в діалогічному мовленні як: різні види драматизації, імпровізації, програвання діалогів по ролях, програвання сценок, а також сюжетно-рольові ігри. Їх здатність вплинути на мотивацію до діалогічної взаємодії і вдосконалення

процесу навчання іншомовного говоріння у діалогічній формі можлива за умов виконання таких важливих методичних завдань як:

- створення психологічної готовності учнів до мовленнєвого спілкування;
- забезпечення природної необхідності багаторазового повторення ними мовного матеріалу;
- тренування учнів у виборі потрібного мовленнєвого варіанта, що має стати підготовкою до ситуативної спонтанності діалогічного мовлення [2, с.14].

Ігрова форма діяльності учнів створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають засобом стимулювання ігрових мотивів молодших школярів при навчанні усного мовлення.

За умов задоволення цих мотивів суттєво активізуються й інші мотиви, які спонукають дітей цього віку до навчання, а саме: широкі соціальні і пізнавальні навчальні мотиви (інтерес до знань, намагання навчитись чогось нового). Ось чому ігрова мотивація молодших школярів покликана виконувати низку функцій (у тому числі й при навчанні діалогічного мовлення): моделюючу (сприяти соціальному розвитку дитини); інформуючу (ознайомлення дітей в ігровій формі з пізнавальною або комунікативно-цінною інформацією, зокрема, з правилами та нормами поведінки у певних ситуаціях спілкування); стимулюючу (усунення негативних бар'єрів, забезпечення мажорного тону діалогічної взаємодії).

#### Література

1. Гальскова Н. Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. / Н. Д. Гальскова, З. Н. Никитенко – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
2. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку / Коньшева Ангелина Викторовна – СПб.: КАРО, Мн. изд-во "Четыре четверти", 2006. – 192 с.
3. Коньшева А. В. Современные методы обучения английскому языку / Коньшева Ангелина Викторовна – 3 изд. – Минск: Тетра системс, 2005. – 176 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / Савченко Олександра Яківна – К.: Генеза, 2002. – 368 с.
5. Салимханова З. Ю. Социально-педагогическая адаптация младших школьников в сюжетно-ролевой игре : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зульфья Юкрудиновна Салимханова –: Махачкала, 2002 – 155 с.
6. Эльконин Д.Б. Психология игры / Эльконин Даниил Борисович – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ  
МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ У КОМПЛЕКСНОМУ НАВЧАННІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОДУКТИВНИХ ВИДІВ  
МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Кукса Б.В.*

*Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І.Я. Франка*

Для розробки системи вправ для взаємопов'язаного навчання професійно спрямованого монологічного мовлення (ПСММ) і професійно спрямованого писемного мовлення (ПСПМ) майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів необхідно було дослідити психолінгвістичні особливості продуктивних видів мовленнєвої діяльності. ПСММ і ПСПМ реалізується через **спонукально-мотиваційну, орієнтувально-дослідну та виконавчу фази**. У результаті порівняльного аналізу процесу породження ПСПМ і ПСММ визначили, що спільними особливостями ПСММ і ПСПМ у процесі породження тексту є наявність завдання, яке виникає у того, хто говорить чи пише та можливість модифікації переданої інформації. Визначивши лінгвістичні особливості доповідей і тез на фонетичному, лексичному, граматичному та структурно-граматичному рівнях можна зробити висновок, що вже на лексичному рівні тези відрізняються від доповідей відсутністю сталих сполук і кліше для реалізації логіко-структурної організації, зв'язності, причинно-наслідкових зв'язків, відсутністю вставних слів і конструкцій. На граматичному рівні тези від доповідей відрізняються не суттєво. Щодо структурно-граматичного рівня, то слід зазначити, що тези відрізняються більш простою синтаксичною конструкцією речень.

Ми визначили компонентний склад змісту навчання стосовно навчання англійського професійно спрямованого монологічного мовлення і письма студентів III курсу вищого навчального закладу: 1) сфери спілкування, теми, мовленнєві ситуації, тексти; 2) знання, навички та вміння мовлення; 3) засоби навчання. Слід зазначити, що навчання майбутніх учителів англійської мови ПСПМ і ПСММ можна віднести до професійно-трудої сфери спілкування. Типовими ситуаціями створення ПСММ і ПСПМ є лекційні заняття з методики ІМ, семінари або конференції. Щодо знань, то країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал є засобом набуття знань про національно-культурні особливості та реалії країни, мова якої вивчається. Слід зауважити, що мовні навички в усному монологічному мовленні та письмі мають бути сформовані вже перед початком навчання ПСПМ і ПСММ, тому в контексті нашого дослідження доречно говорити про формування вмінь ПСММ і ПСПМ. Нам вдалося визначити вміння, які є важливим для створення тез: уміння поділу тексту на смислові частини; уміння добирати ключові слова; уміння відібрати найбільш економні одиниці мовлення; уміння писати вступ, основну

частину, висновки; вміння формулювати і вводити тези, використовуючи програму Power Point; вміння редагувати і писати коментарі; уміння використовувати аббревіатури та власні скорочення; уміння укладати бібліографію. Також ми визначили вміння, що є важливими для створення доповідей: уміння формулювати тему доповіді; уміння логічно і послідовно будувати своє висловлювання з використанням візуальної підтримки у вигляді мультимедійної презентації; уміння розвивати тезис; уміння пошуку інформації в Інтернет ресурсах; уміння планування повідомлення; уміння аналізувати доповідь; уміння членувати доповідь на смислові частини із визначенням основної думки кожної частини; уміння перефразувати, комбінувати інформацію із різних частин першоджерела, зберігаючи при цьому логіку викладу.

За результатами анкетування була доведена необхідність проведення навчання з використанням мультимедійних засобів майбутніх учителів англійської мови та з'ясовано, що студенти третіх курсів в переважній більшості володіють вміннями, які потрібні для створення та використання мультимедійної презентації (МП) у навчальному процесі; визначили навчальні завдання, які реалізуються шляхом застосування МП у навчанні: комунікативні, навчальні, виховні, прогресивні. На основі даних навчальних завдань визначено такі дидактичні функції МП: навчальна, організуюча та інформуюча. Найбільш оптимальну класифікацію МП в межах нашого дослідження пропонує Л.А. Беляєва за такими критеріями: за спрямованістю на певну аудиторію; за функціональним використанням; за характером інформації, яка представляється; за структурою і управлінням.

## НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ З УРАХУВАННЯМ СТИЛІСТИЧНОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ КЛІШЕ

*Литвиненко С.П.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Невитриманість стилістичної коректності мовлення веде до утруднення або порушення процесу спілкування. З метою розвитку вмінь студентів висловлюватися стилістично адекватно до умов комунікації необхідно організувати цілеспрямоване навчання різних стилів мовлення, базуючись на одночасному співвідносному вивченні мовних і мовленнєвих особливостей різних стилів.

Наприкінці першого курсу студенти мовного вузу повинні вміти вести бесіду як ділового, так і неофіційного (тобто розмовного) стилю. Тому під час

навчання усного діалогічного мовлення необхідно звернути увагу студентів на різний ступінь офіційності мовленнєвих кліше. Наприклад, організуючи вправлення в ситуаціях, де необхідно висловити подяку та відреагувати на висловлення подяки, пропонуємо студентам вибір мовленнєвих кліше відповідно до ситуації спілкування (табл. 1).

**Таблиця 1**

Мовленнєві кліше для висловлення подяки та відповіді на подяку

<b>Thanking</b>	<b>Responding to thanks</b>
<b>Informal</b>	
Thanks a million for... Great!	That's all right. That's O.K. Any time.
<b>Less Formal</b>	
That is really nice of you to... Thanks very much for... Thanks a lot. Thank you. Thank you very much for... Many thanks.	You're welcome. Not at all. My pleasure. It's a pleasure. Don't mention it. Delighted I was able to help.
<b>Formal</b>	
That is most good of you. Thank you very much indeed. Thank you so very much for... I'm very much obliged. I'm much obliged. I'm immensely grateful to you for... I should like to express my gratitude. I should like to express my appreciation for... I do appreciate ... very much. I'm very grateful to you.	You would have done the same in my place. It was the least I could do. I'm glad to have been able to help. I was glad to be of help to you.

Усвідомлення стилістичної різниці між мовленнєвими кліше забезпечує адекватність висловлювань студентів.

## КОМПЛЕКС ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ САМО- ТА ВЗАЄМОКОНТРОЛЮ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

*Легзіна І.П.*

*Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов*

Одним з найвагоміших завдань набуття студентами мовних вищих навчальних закладів іншомовної комунікативної компетенції є оволодіння уміннями чужоземного писемного мовлення, що передбачає попередження помилок студентів через розвиток у них умінь інтеріоризованого контролю. Саме цьому, на наш розсуд, важливе місце у навчанні оформленню зв'язного писемного висловлювання має відводитись системі вправ на формування цих умінь.

Актуальність питання, що порушується, знаходить підтвердження у працях спеціалістів у області психолінгвістики, педагогіки та методики навчання іноземної мови (Л. С. Виготський, П.Я. Гальперін, І. О. Зимня, М. І.Жинкін та ін.). Показано, зокрема, що у процесі учіння функції контролю переходять на рівень самоконтролю [1, с. 37]. Утім, комплексне дослідження спрямоване на типологізацію та систематизацію вправ для розвитку умінь контролю за оформленням мовленнєвого висловлювання не проводилось.

При створенні комплексу вправ спрямованих на формування умінь інтеріоризованого контролю писемного мовлення слід спиратись на загальнодидактичні та методичні вимоги до організації навчання. Тобто, комплекс вправ має бути адаптованим до індивідуальних можливостей студента, спрямованим на розвиток інтелектуального потенціалу студента, відповідати принципам систематичності і послідовності подачі навчального матеріалу, урахувати принцип поетапного формування мовленнєвих дій, забезпечувати повноту та неперервність дидактичного циклу навчання, ґрунтуватись на наявному рівні володіння мовою студентами, пропонувати зразок коректного іншомовного мовлення, включати достатню кількість вправ для забезпечення міцності засвоєних знань, бути професійно спрямованим, урахувати модель реальної писемної комунікації, етапи написання тексту, етапи формування інтеріоризованого контролю, ґрунтуватись на принципі взаємопов'язаного навчання мовленнєвих навичок та вмінь.

Як зауважує М.С.Ільїн, змістова сторона будь-якої вправи визначається наявністю певних труднощів у певному виді діяльності та спрямована на її подолання [2]. Під труднощами ми будемо розуміти помилки, які виникають при продукуванні зв'язного писемного висловлювання. Писемне мовлення як комплексна мовленнєва діяльність включає систему спеціальних вмінь та навичок – каліграфічні та орфографічні навички, та уміння користування мовними засобами, уміння змістового, композиційного та стилістичного оформлення тексту. Відповідно, вправи для навчання інтеріоризованого

контролю писемного мовлення мають на меті передбачення та усунення можливих помилок у реалізації перелічених навичок та умінь в процесі багаторазового повторення однотипних мовленнєвих операцій.

Оптимальним нам убачається виявлення таких компонентів вправ на розвиток умінь інтеріорізованого контролю писемного мовлення, як цільова установка, яка формулюється у завданні, наявність зразків виконання завдання, ключів для самостійного контролю та опорних таблиць для перевірки правильності написання тексту, спрямованість на удосконалення операцій, що виконуються, відповідність вправи певним цілям, спеціальна організація матеріалу. Обов'язковою передумовою успішного формування вмінь інтеріорізованого контролю є подання вправ, яке передбачає послідовний перехід від зовнішнього контролю з боку викладача, від взаємоконтролю до індивідуального контролю у певному виді діяльності, а також урахування етапів перевірки правильності написання тексту – попереднього оглядового читання тексту (preliminary skim) з метою визначення всього, що відволікає увагу читача; виправлення помилок у стилі та форматі (editing); перевірку того, як реалізовується комунікативна мета повідомлення (revising); та останній етап, який спрямований на виявлення механічних помилок (proofreading) [3].

#### Література

1. Бочарова Е. П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний : дис ... д-ра пед. наук : 13. 00. 01. / Бочарова Елена Петровна. – Владивосток, 1996. – 567 с.
2. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / [сост. Ильин М.С. ; ред. проф. Цетлин В.С.]. – М. : Педагогика, 1975. – 152 с.
3. Smith B. Proofreading, Revising and Editing Skills Success in 20 minutes a day / Smith B. – Learning Express, 2003. – 193p.

## УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

*Мізерна Т.П.*

*Луганський національний університет ім. Т.Г. Шевченка*

Управління якістю педагогічних кадрів є провідним чинником в забезпеченні якісних освітніх послуг з іноземної мови загальноосвітньої школи. Рекомендації Ради Європи з мовної освіти визначають не лише вимоги до підготовки учнів й організації навчання, а й ролі вчителя в процесі оволодіння мовою. За визначенням Л. Калініної та І. Самайлюкевич "європеїзація мовної освіти в Україні висуває в свою чергу високі вимоги до професійної підготовки

вчителів іноземної мови" [1]. У даному контексті передумовою досягнення показників якості підготовки з іноземної мови учнів з ЗНЗ є, на нашу думку, управління розвитком професійної компетентності вчителя іноземної мови; де проведення комплексних моніторингових досліджень набуває особливого значення. Основна мета моніторингу - забезпечення системи управління кадрами оперативною інформацією про рівень професійної компетентності вчителів іноземної мови в ЗНЗ та створення умов для її розвитку на основі проведення діагностичних процедур. Даний моніторинг має включати такі функції: діагностичну (комплексне вивчення загальних характеристик, особистих якостей та показників професійної діяльності вчителів іноземної мови); інформаційну (надання необхідної інформації про рівень професійної компетентності вчителів іноземної мови), мотиваційну (сприяння розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови, стимулювання саморозвитку й самовдосконалення); прогностично-корегувальну (визначення подальшого розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови, її коректування та подальше планування освітньої діяльності). Основними параметрами даного моніторингу є: 1. Показники, що характеризують якісний склад педагогічних кадрів: освіта, стаж роботи, категорія, навантаження, результати попередньої атестації, професійні нагороди, результати участі в конкурсах тощо. 2-3. Особисті й професійні якості. Професійна компетентність. Професійна компетентність вчителя ІМ визначається як "інтегративна особистісна характеристика спеціаліста, що відображає сукупність лінгвістичних, соціолінгвістичних та психолого-педагогічних знань і вмінь, професійно значимих якостей" [2, с.12]. У методичній літературі представлені декілька класифікацій структур професійної компетентності вчителя іноземної мови (І.Зимня, Г.Китайгородська, Ю.Пассов, тощо). Технологія моніторингу професійної компетентності вчителя іноземної мови за Л.Івановою передбачає оцінку за такими компонентами й кваліметричними показниками: мотиваційно-ціннісний; когнітивно-праксеологічний; емоційно-процесуальний; когнітивно-інтегративний [3, с. 25]. 4. Діяльність вчителя іноземної мови. У структурі педагогічної діяльності сучасного вчителя ІМ виділяють такі види: інформаційно-орієнтовна, моделююча, мобілізаційна, трансляційна, контрольна-оціночна, аналітична [4, с. 89-90]. 5. Результати діяльності вчителя за показниками якості навчання, стану викладання предмета, навченості учнів.

#### Література

1. Калініна Л.В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог/ Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич// [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/481/1/04klvkev.pdf>.



2. Овчинникова О.С. Развитие профессиональной коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка: автореф. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук спец. 13.00.08. "Теория и методика профессионального образования" / О.С. Овчинникова. – Челябинск, 2010. – 25 с.

3. Иванова Л.Ф. Педагогический мониторинг процесса развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка // Стандарты и мониторинг в образовании. - №33. – 2004. – с.20-24

4. Самойлюкевич І.В. Структура педагогічної діяльності вчителя іноземної мови в інформаційному суспільстві // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – №43. – 2009. – с. 88-91.

## РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ СТАРШИХ КУРСІВ МОВНИХ ВУЗІВ: РОЛЬ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОФІЛЬМІВ

*Минка В.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Однією з необхідних умов підвищення ефективності процесу вивчення іноземної мови у ВЗО є те, що слід звернути увагу на розвиток культури мовлення студентів, а саме вміння мовця послуговуватися широким діапазоном синонімів, доречно використовуючи їх у різних стилістичних контекстах. Серед сучасних допоміжних засобів навчання важко переоцінити користь автентичних відеофільмів для розвитку усного мовлення на заняттях з іноземної мови. Ці фактори стали основою для створення нами комплексу вправ.

Розроблений нами комплекс складається з 5 груп вправ, що виконуються згідно з принципом поступового нарощування труднощів за такими критеріями: ієрархія вправ має напрям від рецепції до репродукції та продукції; усі вправи комунікативно спрямовані (ситуація – мовленнєве завдання); мовлення може бути частково детермінованим та не детермінованим.

Під час створення комплексу ми керувались такими принципами відбору фрагментів художніх відеофільмів: соціокультурна орієнтованість інформації у фрагментах; тематична різноманітність змісту фрагментів; стилістична диференціація мовного та мовленнєвого оформлення змісту; естетична цінність фрагмента.

Опишемо методичні характеристики цих груп вправ і наведемо приклади вправ, створених на основі автентичного художнього відеофільму "Блондинка в законі" (навчальна тема "Злочин та покарання", що вивчається на четвертому курсі мовного вузу).

1 група: рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи, очікуване мовлення студентів – репродуктивне, частково детерміноване. Мета

вправ 1 групи – формування вмій непідготовленого репродуктивного говоріння, обмеженого в часі. Для цього доцільно виконувати вправи у дві фази: рецептивну, під час якої студенти після перегляду всього відеофільму дивляться фрагмент, і репродуктивну, під час якої виконується мовленнєве завдання. Засобом детермінації висловлювання студентів у вправах цієї групи є зразки опису, розповіді, повідомлення, оцінки, доказу та міркування, представлені в художньому відеофільмі.


2 група: рецептивно-репродуктивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з опорою на вербальне завдання. Мета вправи – формування вміння відтворювати висловлювання за запропонованою у фрагменті центральною частиною.

3 група: рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи, очікуване мовлення студентів – продуктивне, частково детерміноване. Засобом часткової детермінації монологічного висловлювання студентів у вправах цієї групи є зразки висловлювання персонажів, зображення їх поведінки або міміки, подій, що відбуваються у художньому відеофільмі.

4 група: рецептивно-продуктивні комунікативні вправи, очікуване мовлення студентів – продуктивне, частково детерміноване. Вправи спрямовані на вміння продукувати монологічне висловлювання, що виконується з опорою на фрагмент фільму, в якому частину подій випущено.

5 група: продуктивні комунікативні вправи, очікуване мовлення студентів – продуктивне, не детерміноване. Метою виконання вправ є розвиток вміння самостійного продукування монологу різними способами викладу з опорою на зміст всього відеофільму або його частини.

<b>Приклад1</b>	<b>Приклад2</b>	<b>Приклад3</b>	<b>Приклад4</b>	<b>Приклад5</b>
<p><i>Комунікативне завдання:</i> You are an actor, playing the role of Elle Woods. Try to live up to the image of the blond with the help of body language, appropriate language style.</p> <p><b>Аудіоряд:</b> <i>Elle: My name is Elle Woods, and for my admissions essay I'm gonna tell all of you at Harvard why I'm gonna make an amazing lawyer. As president of my sorority I'm skilled at commanding the attention of a room and discussing very important issues. I'm able to recall hundreds of important details at the drop of a hat.</i></p>	<p><i>Комунікативне завдання:</i> You are an actor, playing the role of Elle to reproduce the scene where she gives a graduation speech. Try to develop her thoughts and to express her attitudes.</p> <p><b>Аудіоряд:</b> <i>Elle: ... I have come to find that passion is the key ingredient to the study and</i></p>	<p><i>Комунікативне завдання:</i> You are an actor, playing the role of Elle's boyfriend Emmett. Today you are telling about her your parents. Use the words from the script and the Venn diagram below to compare and contrast the two different Elles: the California sorority girl and the law student Elle, graduating</p>	<p><i>Комунікативне завдання:</i> You are a scriptwriter of the film. You are eager to complete some episodes of the film. Think over what Warner might have told Vivian about Elle, wanting to project a positive image on her.</p> <p><b>Student:</b></p>	<p><i>Комунікативне завдання:</i> 1. You are a well-known film critic. You were asked to write a review for "Nataly" magazine, judging the role of Reese Witherspoon in the film "Legally Blond". 2. You are a graduate and this year's class selected speaker, your speech is sure to inspire your friends. What would you say? 3. You are taking part in a round-table discussion with some foreign students during volunteer practice. You are discussing the topic of stereotypes, influencing cross-cultural relationship. Express your opinion on the</p>

<p><i>I feel comfortable using legal jargon in everyday life.</i>  <i>And that's why you should vote for me...Elle Woods, future lawyer for the class of 2004.</i>  <b>Student:</b></p>	<p><i>practice...</i>  <b>Student:</b></p>	<p>with an invitation to join the most prestigious law firm:</p> 		<p>problem.</p>
---	--	--	--	-----------------

## ПРОЕКТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ЛІЦЕЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

**Павлюк Л.М.**

*Ніжинський обласний педагогічний ліцей Чернігівської обласної ради*

Проблема організації і керівництва діяльністю особистості, яка містить елементи творчості у різних галузях науки і техніки, є однією з актуальних у дослідженнях з філософії, соціології, психології, педагогіки, методики навчання, в т.ч. англійської мови. Належний внесок у психологію творчої діяльності зробили українські вчені: В.В.Клименко, В.О.Моляко, В.В.Рибалка, В.А.Романець. Вони розглядають творчий потенціал особистості як синтез інтелектуальних та емоційно-цінностних (насамперед особистісних мотиваційних) факторів розумової діяльності. Проблема творчості, як педагогічної технології, в методиці навчання іноземним мовам наразі розв'язується на якісно новому теоретико-методологічному рівні. Відповідно до діяльнісного підходу, забезпечення виховання і розумового розвитку учнів потребує такої організації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання англійської мови, яка б врахувала характер навчального матеріалу, склад пошукових дій, які здійснюються у процесі його засвоєння та ціннісне ставлення до нього. Серед різних ефективних технологій визначаємо проектну технологію, яка відкриває широкі можливості для реалізації комунікативних цілей навчання іноземної мови. За кордоном вже накопичений значний досвід використання проектної технології у навчанні різним дисциплінам, в тому числі і іноземної мови (Н.Вайдала, Р.Віке, Т.Говарда, Дж.К.Джонсона, Й.Кречмана). Сьогодні метод проектів знову використовується, але вже в оновленому вигляді. Основне завдання вчених-методистів та вчителів полягає в тому, щоб допомогти проектам зайняти належне місце в шкільній практиці навчання іноземних мов. Саме осмислення і застосування цього методу в новій соціально-культурній ситуації у світлі вимог до освіти на сучасному етапі суспільного розвитку дозволяє говорити про шкільний проект як про нову педагогічну технологію, яка дозволяє ефективно вирішувати завдання особистісно-орієнтованого навчання.

Проект – це спеціально організований вчителем комплекс дій який самостійно виконується учнями і завершується створенням творчого продукту. Проект цінний тим, що в ході його виконання, учні вчаться самостійно здобувати знання, творчо мислити, планувати власні дії, прогнозувати шляхи вирішення поставлених перед ними завдань. Проектна методика заснована на цикловій організації навчального процесу. Окремий цикл розглядається як закінчений самостійний період навчання, спрямований на вирішення певної задачі у досягненні спільної навчальної мети. У курсі іноземної мови метод проектів може використовуватися в рамках програмного матеріалу практично з будь-якої теми. Кожен проект співвідноситься з певною темою і розробляється протягом декількох уроків. Здійснюючи цю роботу, ліцеїсти можуть, наприклад, створювати власні журнали, книги, макети шкіл майбутнього, власних будинків, клубів використовуючи колажі, малюнки, плани, карти, схеми, анкетні таблиці, графіки та діаграми. Таким чином, розвиток творчих здібностей надійно підкріплюється різноманіттям засобів, які передають ту чи іншу інформацію.

Головні цілі введення в шкільну практику методу проектів: показати вміння учнів використовувати придбаний в школі дослідницький досвід; реалізувати їхній інтерес до предмету дослідження, примножити знання про нього; продемонструвати рівень навченості іноземної мови; піднятися на вищий щабель освіченості, розвитку, соціальної зрілості.

У даній системі навчання широко використовується мимовільне запам'ятовування лексичних засобів і граматичних структур в ході вирішення проблемних завдань, розширяється словниковий запас, стимулюється розвиток творчого мислення, уяви учнів, створюється атмосфера свята на уроці. Різноманіття засобів вираження ідеї проекту виводить ліцеїстів у вільну творчість. При цьому, виконання як колективних, так і індивідуальних проектів передбачає залучення їх до виявлення, аналізу та розв'язання реальних загальнолюдських проблем з використанням дослідницько-пошукової роботи.

Отже, оволодіння іноземною мовою в процесі проектної роботи долучає учнів до нової культури, вчить критично мислити, використовувати набуті знання для творчого розв'язання проблем.

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ НАПИСАННІ ФАХОВИХ ПРОЕКТІВ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

*Павлюк С.В.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

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

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

Модель технології самостійної роботи у процесі фахової підготовки має особистісно- зорієнтований характер та сприяє реалізації потенційних можливостей кожного студента відповідно до його здібностей та нахилів.

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

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

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

Одним із аспектів організації самостійної роботи при написанні фахових проєктів іноземною мовою є фахове читання. Для формування професійно-спрямованого мовлення доцільно використовувати завдання з організації самостійної роботи типу: підготувати реферат на основі опрацьованої літератури; дати тлумачення термінів, які складають основу тексту; прокоментувати схеми, малюнки, графіки, діаграми; передати зміст прочитаного; підготувати невелику за обсягом доповідь<sup>4</sup> дати оцінку прочитаного; висловити головну ідею твору тощо.

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

## ЕТАПИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ТВОРЧОЇ РОЗПОВІДІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИЙОМІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*Паустовська М. В.*

*Київський національний лінгвістичний університет*

Згідно з методикою навчання усного іншомовного мовлення у ВНЗ навчання монологічного мовлення здійснюється на двох етапах. На першому етапі формується вміння створювати міні-монологи, на другому – цілісні монологи. Разом з тим, незважаючи на те, що навчання монологічного мовлення у ВНЗ починається на понадфразовому рівні, ми пропонуємо розпочинати навчання творчої розповіді з рівня фрази, включаючи рівень лексичної одиниці (ЛО). Таким чином, ми пропонуємо здійснювати навчання майбутніх учителів німецької мови (НМ) творчої розповіді з використанням прийомів театральної педагогіки (ТП) поетапно, тобто навчати продукування творчої розповіді: на рівні фрази, включаючи рівень ЛО (перший етап), на рівні міні-монологу (другий етап), на рівні монологу (третій етап).

Спираючись на роботи багатьох дослідників, продемонструємо, як вправи з використанням прийомів ТП корелюють з різними етапами навчання [1; 2; 3]. Розподіл прийомів ТП на три групи – з низьким, середнім і високим рівнем творчості – дозволяє відібрати прийоми, необхідні на кожному окремому етапі навчання, які логічно пов'язані між собою і передбачають послідовне ускладнення застосованих вправ, забезпечуючи ефективне досягнення мети формування вміння продукувати творчу розповідь.

На першому етапі навчання творчої розповіді частіше використовуються

прийоми ТП першої групи, з низьким рівнем творчості, які передбачають здійснення простих фізичних рухів.

Другий етап присвячений навчанню студентів діяти в уявній реальності, чому ефективно сприяє застосування прийомів ТП. Вправи, які використовуються на цьому етапі, передбачають певну сюжетність лінії, послідовність дій у контексті конкретної ситуації. Здебільшого застосовуються такі прийоми ТП, які сприяють розбудові цілісного контексту діяльності, у межах якого студенти вчаться ототожнювати себе як з уявною ситуацією, так і з уявною роллю. При цьому вони вчаться сприймати цю уявну чинну ситуацію як дійсну. Для моделювання дій у процесі виконання цих завдань необхідно створювати цільові установки, які вмотивовані мовленнєвою або загальною діяльністю (наприклад, ознайомлення з різними варіантами можливої реакції на події, вираження свого ставлення до певної ситуації тощо).

Навчання на третьому етапі передбачає, що студенти вже набули досвіду роботи з використанням прийомів ТП і здатні застосовувати їх у більш широкому творчому контексті. Використання прийомів ТП на цьому етапі дозволяє посилити навчальну напругу, додати до змісту завдань нові неочікувані ситуації і збільшити творчу насиченість навчального процесу.

#### Література

1. Вартанова В. В. Театральная деятельность в обучении иностранному языку / В. В. Вартанова // Современные технологии обучения иностранным языкам : Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Пенза : Приволж. Дом знаний, 2003. – С. 17–19.

2. Ильев В. А. Когда урок волнует : (театр. технология в пед. творчестве) : учеб. пособие / В. А. Ильев. – Пермь : ОЦНИТ, 2004. – 276 с.

3. Фастовец Р. В. Методика обучения устному иноязычному общению на начальном этапе в языковом вузе (на материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Р. В. Фастовец. – Минск, 1984. – 223 с.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО АУДІЮВАННЯ СТУДЕНТІВ

**Романенко Т.П.**

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

Сучасний етап розвитку України позначився значним розширенням міжнародних контактів країни майже в усіх суспільних сферах, у тому числі й в освіті. Завдяки цим інтеграційним процесам учителі та викладачі ІМ отримали можливість брати участь у міжнародних конференціях та семінарах, відвідувати лекції, проходити стажування за кордоном. Оскільки це вимагає від

них умінь розуміти фахову аудитивну інформацію, виникає необхідність формування та розвитку у студентів умінь професійно спрямованого аудіювання (ПСА), а також розробки ефективних навчальних технологій та методик його навчання. ПСА визначається Бочкарьовою О.Ю. як сприйняття на слух та розуміння аудитивних англомовних повідомлень, пов'язаних з майбутньою спеціальністю [2:6].

У зв'язку із впровадженням європейських освітніх стандартів, що реалізують ідеї Болонського процесу, а також відповідно до положень Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти важливою запорукою успішної професійної діяльності є сформованість у студентів освітньої автономії. Саме тому організація автономного навчання професійно спрямованого аудіювання несе в собі великий потенціал для досягнення максимальної ефективності оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності, що є надзвичайно важливим для формування професійної компетенції загалом.

Сутність поняття "освітня автономія" розкривається вченими неоднозначно. Один із провідних фахівців зарубіжної методичної науки, Д. Літл, визначає автономію як здатність до самостійних та незалежних дій, критичної рефлексії та прийняття рішень, а також взяття студентом на себе відповідальності за власне навчання. На думку російських вчених (Н.Ф.Коряковцева, О.М.Соловова, І.В.Щукіна), освітня автономія передбачає взаємну відповідальність суб'єктів навчального процесу за його хід і результати, що є більше придатним для нашої системи освіти [3:145].

Загалом, формування освітньої автономії передбачає розвиток у студентів умінь застосовувати різноманітні навчальні методи, форми, прийоми і сучасні технологічні засоби, умінь планувати і творчо конструювати процес власного навчання, а також здійснювати самоконтроль та самооцінку досягнутих результатів. За умов цілеспрямованого розвитку зазначених умінь, можна досягти ефективної організації автономного навчання аудіювання матеріалів професійного спрямування, що забезпечить високий рівень знань студентів, умотивує їхню пізнавально-дослідницьку роботу, активізує креативність та творче мислення.

Отже, на сучасному етапі розвитку методичної науки реалізацію освітньої технології автономного навчання професійно спрямованого аудіювання можна розглядати як один із шляхів підвищення професійної спрямованості ІМ у МВНЗ та як один із способів професійної підготовки вчителя ІМ.

#### Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Методика навчання майбутніх учителів англійської мови професійно



спрямованого аудіювання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.Ю. Бочкарьова; Київ. нац. лінгв. ун-т. — К., 2007. — 24 с. — укр.

3. Насонова Е.А. Анализ интерпретаций понятия "учебная автономия" // Известия высших учебных заведений. Серия: гуманитарные науки. — 2010. — Вып. 2. — С.145-149. Режим доступа:

<http://main.isuct.ru/files/publ/humscience/2010/02/humscience%202%202010.pdf>

## САМОСТІЙНА РОБОТА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

*Сидоренко М.М.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Реформування освіти обумовлює потребу у визначенні стратегій пошуку шляхів становлення середньої, профільної школи, яка б створювала сприятливі умови для розвитку і саморозвитку особистості. Саме на це націлена Концепція загальної середньої освіти, у якій поставлено завдання: навчити учнів приймати самостійне рішення, критично мислити, використовуючи різноманітну інформацію, самостійно формулювати гіпотезу, ставити проблему і вирішувати її, створювати власний творчий продукт, а найголовніше – використовувати ці надбання у житті [1].

Як свідчить практика, в основній школі, починаючи з 5 класу, застосовуються методи і прийоми навчальної діяльності, що сприяють подальшому розвитку в учнів мотиваційних процесів, більших пріоритетів набувають види діяльності, спрямовані на всебічний розвиток особистості школяра, на виховання в нього таких позитивних рис характеру як самостійність, наполегливість, витримка. Важливого значення набуває діяльність, пов'язана з активним розвитком особистісних якостей кожного учня відповідно до його здібностей і можливостей. Насамперед це стосується формування навичок самостійної роботи, спрямованої на самоорганізацію, самооцінювання власних досягнень, самовизначення і самовдосконалення.

Самостійність у школярів збуджує їхню творчу активність, бажання розвивати власні здібності та інтереси. Для цього треба створити дітям таку атмосферу на уроці, в якій вони мали б різноманітні інтереси, задовольняли потреби, а це викликає в них активну розумову діяльність і дає радість і задоволення від пізнання. Учитель сучасної школи має так організувати діяльність своїх учнів, щоб вони стали активними суб'єктами освітнього простору. І тут важливим є не стільки надання готових знань, скільки організація їхньої діяльності, зорієнтованої на здобування нових знань, формування умінь і навичок у процесі використання різних навчальних завдань

з підручником, активно використовуючи при цьому весь його інформаційний потік, введення в навчальний процес більше операційно-діяльнісних завдань.

При організації самостійної роботи на уроці іноземної мови дуже важливим є розвивати інформаційну культуру учнів (критичне осмислення, відбір інформації) через націлювання їх на роботу з різними джерелами інформації: підручник, науково-популярна література, журнали і газетні статті, енциклопедична і довідкова література, сучасні електронні бібліотеки, Інтернет, виконання та захист проектних робіт тощо. Систематична робота з інформацією сприяє розвитку особистості школяра, розкриває компетенції кожного учня, дає змогу показати обсяг, глибину і якість здобутих знань у нестандартний спосіб, що відповідає сучасним вимогам до навчально-виховного процесу. Школярі розвивають таким чином комунікативні компетенції: вибудовують комунікацію з іншими учнями – ведуть діалог у парах, малих групах, враховуючи вид надбаної інформації, подібність і відмінність позицій, тощо.

Отже, самостійна робота сприяє розвитку особистості, яка має бути соціально активною, мобільною та відповідальною, готовою до міжкультурного діалогу. Необхідність розвитку цих якостей особистості визначає перспективи розвитку компетентнісного підходу до навчання іноземної мови, яке має забезпечити їх набування учнями.

#### Література

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Інф. зб. МОН України. – 2002. – №2.

## РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧА У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

**Сімкова І.О.**

*Національний технічний університет України  
"Київський політехнічний інститут"*

Викладання іноземної мови професійного спрямування (ІМПС) в технічних вишах для студентів інженерних спеціальностей (ІС) має свою специфіку, оскільки викладач ІМПС не просто подає студентам відповідну лексику, він володіє знаннями середовища, в якому здійснюється професійна діяльність, він вчить студентів їх спеціальності, використовуючи іноземну мову (ІМ). Однак, сьогодні професійна компетенція викладача ІМПС окрім філологічної, психолого-педагогічної, методичної і предметної компетенції повинна включати й емоційну компетенцію [3].

Оскільки серед науковців не існує єдиного визначення поняття емоційна компетенція, ми вважаємо за потрібне надати визначення, яким ми керувалися

у цих тезах. Під емоційною компетенцією ми розуміємо системну здатність особи, що включає навички рефлексії адекватно ситуації, саморегуляції, оптимального рівня емпатії й експресивності [1; 4].

Роль емоційної компетенції викладача, особливо викладача ІМПС, і, передусім, в технічному виші неможливо недооцінити, оскільки від неї залежить успішність засвоєння знань, а також формування й розвиток навичок і вмінь іншомовного спілкування студентів ІС.

Оскільки саме емоції, як великий природний пласт в арсеналі кожної людини, є найголовнішою характеристикою особистості й надають можливість викладачеві ІМПС змусити "працювати" їх на здійснення завдань, поставлених в процесі навчання ІМПС. Тільки те, що знайшло відповідний емоційний відгук і поступово перейшло до системи цінностей і переконань студента, стає безпосередньою спонукою мовленнєвої поведінки студентів в цілому і окремих їх мовленнєвих вчинків.

Вищезгадана компетенція полягає в умінні викладача встановити емоційний контакт як з усією групою студентів, так і з кожним окремим студентом, створити на заняттях атмосферу взаєморозуміння і довіри, добирати потрібний тон і форму спілкування, скеровувати почуття і думки студентів ІС. Викладач повинен залишити усі свої емоційні проблеми за межами університету і не показувати їх студентам. Наявність емоційної компетенції у викладача ІМПС відіграє важливу роль також при здійсненні ним поточного і підсумкового контролю рівня сформованості навичок і вмінь всіх видів мовленнєвої діяльності. Наприклад, виправлення помилок повинно вестися в коректній формі, без зайвих емоцій, отримані результати повинні відповідати дійсному стану речей, виключати суб'єктивізм в оцінюванні знань студентів [2].

#### Література

1. Андреева И.Н. Развитие эмоциональной компетентности педагогов / И.Н. Андреева // Психология образования сегодня: Теория и практика: материалы международной науч.-прак. конф. – [Под ред. С. И Коптевой]. – Минск, 2003. – С. 166-168

2. Догадин Н.Б. Компетенции преподавателя при обучении иностранным языкам в техническом вузе. – [Электронный ресурс] / Н.Б. Догадин, Т.И. Чечет // Материалы международной науч.-прак. интернет конф. "Преподаватель высшей школы в XXI веке". – 2007. – № 1. – Режим доступа к журн. : [www.t21.rgups.ru/doc2007/1/06.doc](http://www.t21.rgups.ru/doc2007/1/06.doc)

3. Сімкова І.О. Професійна компетенція викладача англійської мови професійного спрямування / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України", 22-23 вересня 2009 р. – Ялта, 2009. – Ч. 2. – С. 128-131

4. Goleman D. Emotional intelligence / Daniel Goleman. – N.Y. : Bantam Books, 1995. – 480 p.

## ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Сокорева С.И.*

*Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины*

Эффективность педагогического общения на занятиях по иностранному языку определяется не только созданием благоприятного психологического микроклимата, но и педагогически и психологически правильно организованным взаимодействием обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов. При таком подходе главная задача заключается в изменении существующей схемы взаимоотношений преподавателя и студентов и переходе к субъектно-субъектному учебному сотрудничеству в совместном, дидактически правильно организуемом решении коммуникативно-познавательных задач.

Педагогика сотрудничества строится на принципе взаимодействия, который связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства, способы и условия обучения. Для этого принципа характерно то, что обучаемые активно общаются друг с другом, расширяют свои знания, совершенствуют навыки и умения, между ними складывается оптимальное взаимодействие и формируются коллективные взаимоотношения, которые являются условием и средством повышения эффективности учения.

Поскольку речевая деятельность, согласно концепции И.А.Зимней, представляет собой процесс формирования и формулирования мысли, то стремясь выразить свою мысль или понять чужую, обучаемые ищут соответствующие средства и способы. Таким образом не только актуализируется усвоенный языковой материал, но и развивается эластичность языка. Однако наблюдаемое в настоящее время доминирование фронтальной формы обучения, при которой преобладающим отношением является "преподаватель-студент", приводит к тому, что обучаемые работают рядом, но не вместе. Между тем именно занятия по иностранному языку имеют преимущество перед другими предметами в плане организации межличностного общения обучаемых, хотя и требуют от преподавателя особого педагогического мастерства и практических умений поддерживать общение.

Профессионально-личностные характеристики и качества преподавателя в значительной степени детерминируют эффективность учебного сотрудничества. На основе анализа результатов взаимодействия преподавателей и

студентов и складывающихся между ними отношений можно выделить следующие стили педагогического общения: а) общение на основе совместной творческой деятельности; б) общение на основе дружеского расположения; в) общение-дистанция; г) общение-устрашение; д) общение-заигрывание. Как показывает опыт, лишь в условиях совместной творческой деятельности, имеющей личностный смысл, между преподавателем и студентами складываются отношения партнерства, которые проявляются во взаимосвязи и согласованности их речевых поступков.

Поскольку общение невозможно без взаимодействия участвующих в нем личностей, то коллектив, а не личность должен рассматриваться в качестве субъекта совместной деятельности. Как отмечает R.L.Allwright, групповое речевое взаимодействие на занятии является не аспектом современных методов обучения языку, а фундаментальным фактом педагогики, свидетельствующим о том, что все, что происходит на занятии имеет место в повседневном жизненном взаимодействии людей (person-to-person interaction). Поэтому нужно изменить учебные перспективы и перестать воспринимать групповое взаимодействие как метод обучения устной речи, который нам хочется или не хочется апробировать на занятиях, а начать воспринимать его как естественный компонент педагогики.

## ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ АРТ-ТЕРАПИИ И ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Старокожева В.Ю.*

*Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины*

Являясь творческим участником педагогического процесса преподаватель задается вопросом об эффективности организации учебного процесса, за которым стоит определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения.

Интегративные курсы являются технологией обучения иностранным языкам, способствующей интенсификации процесса обучения иностранному языку, разностороннему и целостному развитию личности обучаемого и способностей к различным видам деятельности, стимулирующей рост мотивации к изучению иностранного языка за счет объединения воспитательных, образовательных и развивающих возможностей разных учебных предметов.

Одним из элементов интегративных курсов является арт-терапия. Вводя элементы арт-терапии в конкретное занятие по иностранному языку, необходимо учитывать особенности арт-терапии и особенности обучения иноязычной речи. Можно опираться на коммуникативный метод обучения

иноязычному говорению Е.И. Пассова, согласно которому организация процесса обучения с элементами арт-терапии должна согласовываться со следующими принципами: *принцип индивидуальности* (каждый обучаемый в индивидуальной манере воспринимает предложенную ему тему, анализируя уже имеющийся у него опыт, и разрабатывает ее, высказывает свои мысли, идеи, отражающие особенности его мировоззрения, индивидуальности, личного опыта); *принцип новизны* (в процессе обучения обучаемые каждый раз воспринимают новые темы, новые изобразительные приемы, приемы творческого самовыражения, преподаватель использует различные арт-терапевтические техники, чередование группового, парного и индивидуального творчества, т.е. принцип новизны реализуется посредством образования большого количества связей при совмещении различных видов деятельности); *принцип функциональности* (подразумевает функциональный отбор и организацию речевых средств, а его связь с элементами арт-терапии предполагает ориентацию преподавателя на используемое им учебное пособие, цели и задачи интегративного обучения, специфику курса обучения иностранному языку, т. е. носит ситуативный характер); *принцип ситуативности* (преподаватель создает ту или иную ситуацию, в которой происходит восприятие обучаемыми темы задания, новых арт-терапевтических техник, изобразительных приемов, приемов самовыражения, языкового и речевого материала иностранного языка, что позволяет им использовать активный речевой материал в различных ситуациях многократно, дополняя его новым языковым и речевым материалом); *принцип речемыслительной активности* (реализуется при вовлечении обучаемых в процесс вербального общения. Связь элементов арт-терапии с этим принципом имеет место лишь в случае обязательного наличия фазы вербального представления работы и темы, а также зависит от общей организации данных занятий. Задача преподавателя состоит в том, чтобы построить обучение таким образом, чтобы данная связь была организована).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что элементы арт-терапии при соблюдении принципов коммуникативного обучения могут быть органично включены в курс обучения иностранному языку, организованный на интегративной основе, что позволяет преподавателю развивать личность обучаемых разносторонне и целостно, побуждая студентов к овладению различными видами деятельности, стимулируя рост мотивации к изучению иностранного языка.

## ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА РАНЬОМУ ЕТАПІ

*Тонконог Л.М.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Нова система освіти в Україні ґрунтується на скороченні часу. Лінгводидактичний аспект євроінтеграції нашої країни пов'язаний, в першу чергу, з такими сучасними тенденціями мовної освіти в Україні, як збільшення кількості іноземних мов (ІМ), що вивчаються; зростання осіб, які володіють принаймні однією ІМ; ранній початок вивчення ІМ та започаткування викладання кількох ІМ у середніх навчальних закладах [3].

Все це призвело до значимих змін у системі раннього навчання ІМ (РНІМ), коли початок вивчення ІМ припадає на 4-5 років. У свою чергу, всі трансформаційні процеси незмінно ведуть до перегляду підготовки спеціалістів для РНІМ, які будуть озброєні необхідними знаннями, досвідом і уміннями, швидко орієнтуватимуться в ситуації та демонструватимуть здатність не лише на функціонування, а й на нестандартні рішення.

Сьогодні у дошкільних навчальних закладах навчають дітей ІМ педагогічні працівники, які мають спеціальну освіту: вихователя з правом викладання ІМ або вчителя початкових класів та ІМ (поєднана спеціальність) [1]. І.О. Зимня вважає, що педагог для РНІМ своїми професійними, особистісними, комунікативними якостями має відрізнитися від педагога будь-якого рівня і форми навчання; це мають бути найбільш підготовлені та схильні до роботи з дітьми вчителі.

Сучасний учитель для РНІМ ґрунтований та надзвичайно чутливий до все зростаючих потреб дітей. Обов'язковою умовою до особистості вчителя є те, що він має бути висококультурною людиною, що означає не лише сприймати цінності людської культури, а й перетворювати у повсякденне спілкування високі моральні принципи. Це, в свою чергу, означає:

- розуміння мотивів дій і поведінки, психологічного стану учня;
- уміння будувати процес навчання у відповідності до індивідуальних особливостей дітей;
- відкритість учителя для спілкування і співробітництва з дітьми;
- уміння створити та скоректувати навчальне середовище дитини;
- потреба в інноваційній діяльності;
- усвідомлення педагогічної діяльності в якості головної сфери свого морального та світоглядного визначення
- застосування нових форм учбового процесу, особливо використання інтерактивних засобів і рефлексивних механізмів, які забезпечать єдність учня з учбовими ситуаціями і життєвим контекстом;

- заохочування спільної діяльності;
- толерантне ставлення до потенційних можливостей слабких у мові учнів.

Отже, як бачимо, сучасне суспільство потребує такого вчителя для РНІМ, який здатний розуміти соціальну значущість своєї професії, прагне постійно самовдосконалюватися; який є творчою особистістю, перебуває у постійному пошуку ефективних форм, методів, прийомів, способів і технологій навчання ІМ.

#### Література

1. Вакарчук І. Вивчаючи іноземну мову з дитинства — реалізуємо рівний доступ до якісної освіти. Вступне слово на нараді МОН України з питань вивчення іноземних мов у дошкільних закладах та початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів / І.Вакарчук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2009. – № 2. – С. 4–8.

2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.

3. Ніколаєва С.Ю. Сучасні тенденції мовної освіти в Україні / С.Ю. Ніколаєва // Міжнародний форум "Мовна освіта: шляхи до євроінтеграції": Тези доповідей [За ред. С.Ю. Ніколаєвої, К.І. Оніщенко]. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 6-7.

## NEW WAYS IN TEACHING READING

*Uryvalkina K.P*

*Nizhyn Agrotechnical Institute*

Researchers are constantly changing their attitudes toward reading. While some of them have seen it as a system of decoding, others perceive it as a "psychological guessing game", which involves all the learner's knowledge. Getting meaning from reading in an additional language, however, is a complex skill that requires careful coaching.

Teaching reading in second and foreign language is gaining more and more attention in modern methodology. This increasing attention is welcome, for reading can be and it is one of the most important abilities that non-English students need. Why is reading in the center of researchers' investigation?

Firstly, because during last years, owing to the global changes in the political life, economy and social relations, learning business, scientific and technical English gains more and more attention.

Secondly, formation of students' reading skills, based on lexical, grammar and phonetic material is one of the main tasks of English teachers of non-English educational establishments.

But teaching children or students to read is a very hard task. In order to help other people learn English to read, we have to be able to step back and think about



the main questions in teaching reading.

### **What is Reading Comprehension?**

Some people think that reading is a "passive" skill, but nothing could be further from the truth. In reality, reading is an active information seeking process in which readers relate information in the text to what they already know. When we sit down to read, our knowledge of the language allows us to identify the basic forms and meanings of printed words and sentences. At the same time our knowledge of the world in general and of the subject matter in particular allows us to comprehend these words and sentences stored in our brains.

Good readers read for meaning, they don't waste time decoding each letter or each word in the text. Instead they take the text in whole chunks, relying on their knowledge of the language and of the subject matter to make predictions as to what is likely to follow and to interpret what is meant.

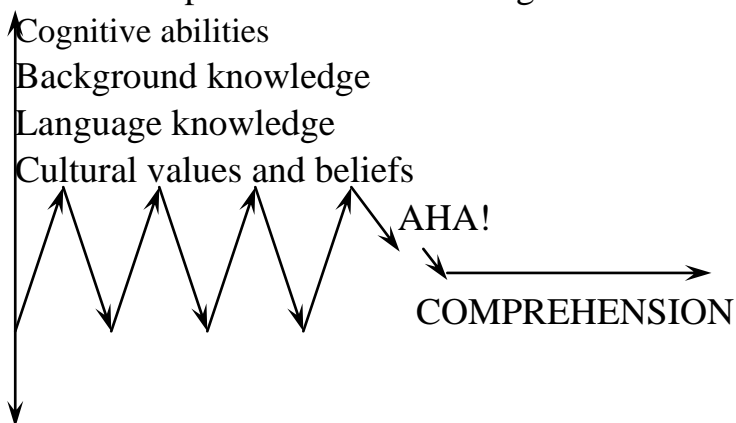
For instance, in the sentence "*He has been studying wild gorillas in xxx*", we can reasonably predict that xxx is probably Africa, as it is the only place in the world where one can find wild gorillas.

As we read and our predictions get confirmed, the text makes sense to us. If our knowledge of the language is adequate, and if we can relate information in the text to what we already know, we have "*an ideal reading situation*".

So, to comprehend written language, we rely on our ability to recognize words, phrases and sentences (bottom-up process), as well as on our background knowledge related to the content of what we are reading (top-down process).

### ***Model of the Reading Comprehension Process***

The reader processes the text in light of established schemata:



## МЕТОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У КУРСІ КРАЇНОЗНАВСТВА АНГЛОМОВНИХ КРАЇН

*Халимон І.Й.*

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Пошук шляхів удосконалення фахової освіти майбутніх учителів, які оволодівають спеціальністю "Іноземна мова", зазвичай стосується навчання власне іноземної мови (у курсі практики усного і писемного мовлення) або ж методики її викладання. Проте проблеми ефективного навчання інших фахових дисциплін, зокрема країнознавства, також є актуальними.

Умови для глибокого засвоєння студентами предметного змісту дисципліни, відтворення соціального змісту майбутньої професійної діяльності створюють активні та інтерактивні методи організації навчальної діяльності.

Завдання активізації навчальної діяльності студентів під час лекції вирішуються, зокрема, шляхом застосування таких прийомів, як комп'ютерна презентація матеріалу, актуалізація опорних знань за допомогою різноманітних запитань, постановка проблемних запитань, що сприяють активізації мислення.

Підвищенню ефективності самостійної роботи студентів удома сприяє проектна робота, що передбачає пошук і добір інформації, її творчу обробку і адаптацію, підготовку до презентації на занятті.

Важливим завданням викладача на практичному занятті є така його організація, щоб воно не було звичайною репродукцією матеріалу, а спонукало студентів самостійно мислити, творити. З цією метою пропонується, наприклад, працюючи в командах/ парах, розв'язати або скласти кросворд, підготувати запитання/ правдиві та неправдиві твердження/ незавершені речення або речення з пропусками тощо і виконати аналогічне завдання іншої команди. Значно підвищує активність студентів на занятті застосування рольових ігор, змагань, ток-шоу.

Активізації навчальної діяльності на заняттях із країнознавства сприяє використання ТЗН. Науково-популярні, художні та мультиплікаційні фільми, аудіозаписи, комп'ютерні презентації не лише доповнюють розповідь викладача чи текст підручника зоровими образами та зразками автентичного мовлення, іншою соціокультурною інформацією, допомагають зацікавити студента іноземною культурою, зрозуміти її, але є джерелами ідей для обговорення.

Важливим способом підвищення ефективності навчання є застосування набутих знань у практичній діяльності, наприклад, виконання дій відповідно до соціокультурного контексту, порівняння певних аспектів життя в Україні та англomовних країнах, у тому числі – в режимі складання діалогу/полілогу відповідно до запропонованої ситуації.

На практичному занятті з країнознавства відбувається не лише відтворення засвоєних раніше, а й отримання нових знань шляхом

ознайомлення з автентичними аудіо та відеоматеріалами, про які вже згадувалося, а також із друкованою продукцією. Робота над нею проходить в різних режимах: читання всією групою мовчки або вголос, так зване "jigsaw reading" чи аудіювання тексту, прочитаного викладачем. Ознайомлення з текстом завершується контролем розуміння та обговоренням.

Оскільки курс країнознавства викладається майбутнім учителям англійської мови та зарубіжної літератури, студентам пропонуються професійно-спрямовані завдання, наприклад, підготувати і презентувати фрагмент уроку.

Проведене анкетування доводить, що зазначені види роботи підвищують мотивацію до оволодіння ІМ, позитивно впливають на якість засвоєння змісту курсу, мотивацію до його вивчення, розвиток умінь використовувати набуті знання на практиці.

# ЗМІСТ

## СЕКЦІЯ 1

### Зарубіжний досвід підготовки педагогічних кадрів

<b>Базелюк Н.В.</b> Науково-дослідницька робота в магістерських програмах підготовки вчителів в університетах Фінляндії .....	3
<b>Бугасова Н.В.</b> Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів у вищих навчальних закладах Швеції .	4
<b>Гаврилюк М.В.</b> Критерії оцінювання компетентності керівників підрозділів університетів Англії та Уельсу .....	6
<b>Деркач С.П.</b> Пріоритети європейської освітньої політики у професійній підготовці вчителя іноземної мови .....	7
<b>Дітківська С.І.</b> Становлення і розвиток гімназійної освіти у Російській імперії у другій половині XIX століття .....	8
<b>Жижко О.А.</b> Порівняльний аналіз фахової підготовки учителів іноземних мов в Україні і Мексиці.....	10
<b>Зембицька М.В.</b> Етапи розвитку взаємин наставника і молодого викладача у програмах підтримки молодих учителів.....	11
<b>Карпенко Н.М.</b> Використання прогресивного досвіду Швеції у професійній підготовці майбутніх вихователів в Україні.....	13
<b>Ларіна Т.В., Смелянська В.В.</b> Професійний розвиток вчителя іноземної мови: американський контекст .....	14
<b>Мукан Н.В.</b> Професійний розвиток вчителів загальноосвітніх шкіл Великобританії, Канади, США .....	16
<b>Нагач М.В.</b> Здобутки та проблеми партнерства між школами та університетами США .....	17
<b>Огуй О.Д.</b> Підготовка педагогічних кадрів у контексті болонського процесу: з досвіду ФРН та Австрії .....	19
<b>Пазюра Н.В.</b> Провідні напрями реформ педагогічної освіти в Японії і Південній Кореї.....	20
<b>Поляков В.М.</b> Высшее образование в Германии на втором этапе внедрения Болонского процесса .....	22
<b>Радченко Ю.П.</b> Навчання іноземної мови у початковій школі Франції ....	26
<b>Раевская М.Ю.</b> Подготовка педагогических кадров на ступени «бакалаврат» в контексте диверсификации высшего образования в вузах США.....	28
<b>Снєжик О.П.</b> Методологічні основи навчально-методичного комплексу з французької мови «Latitudes».....	29
<b>Сулима О.В.</b> Підготовка європейського магістра з дитинознавства і прав дитини .....	31
<b>Федорчук І.В.</b> Зміни в статусі професії вчителя в країнах пост-радянського простору в кінці XX на початку XXI століття.....	32

## СЕКЦІЯ 2

### Філологічна підготовка учителя іноземної мови

<b>Левицький А.Е.</b> Навчання зіставлення мов як складова якісної підготовки вчителя іноземної мови .....	34
<b>Базарбекова Д.М.</b> Филологическая подготовка учителей: основные задачи .....	35
<b>Блажко М.І.</b> Градуальність у значенні прикметників і дієприкметників сучасної німецької мови на позначення звучання .....	37
<b>Войтенко А.</b> On the Structure and Use of Compliments in British and American Sitcoms.....	39
<b>Воронцова А.В.</b> Фонологія англійської мови як міжнародної в контексті сучасної підготовки вчителя .....	40
<b>Гамор С.В.</b> Шляхи удосконалення викладання теоретичної фонетики англійської мови: новий тип методичних вказівок.....	42
<b>Данильченко І.В.</b> Структура мовної особистості англомовного журналіста .....	43
<b>Дергун Т.В.</b> Фразеологічні одиниці в англомовних журнальних статтях мистецької тематики: лінгвокогнітивний аспект .....	44
<b>Долина А.В.</b> Методичні рекомендації з організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови над удосконаленням фонетичної компетенції .....	46
<b>Засць Г.Д.</b> Семантика іменників і іменних комплексів на позначення парності (на матеріалі німецької мови).....	47
<b>Ігіна З.О.</b> Роль комунікативної валідності у вербалізації задуму .....	49
<b>Карпова І.М.</b> What English Shall We Speak?.....	50
<b>Кобижська С.В.</b> Фонетичні особливості канадського варіанту англійської мови на сучасному етапі.....	52
<b>Колесникова Н.О.</b> Синтаксические, парадигматические и интегративные отношения в тексте .....	53
<b>Кудрик Д.О.</b> Тактика акцентування професії та сімейного стану злочинця в англомовних інтернет-новинах .....	54
<b>Ментій О.П.</b> Конкретизуюча модель проблемних абзаців англомовних журнальних статей.....	56
<b>Потапенко С.І.</b> Мовна особистість в аспектному ракурсі .....	57
<b>Сальніков А.С.</b> Структура німецькомовного інтернетного гіпертексту (на матеріалі веб-сайту Deutsche Welle).....	59
<b>Сборик С.П.</b> Персоніфікація об'єктів і феноменів природи у художніх творах М. Дребл .....	60
<b>Терещук Д.Г.</b> Реалізація іншомовних мовленнєвих стратегій у говорінні студентів мовних спеціальностей на просунутому етапі .....	62
<b>Трибуханчик А.М.</b> Формування фразеоматизмів у світлі теорії комбінаторної семантики .....	63

### СЕКЦІЯ 3

#### Психолого-педагогічна та методична підготовка вчителя іноземної мови

<b>Вікович Р.І.</b> Способи контролю рівня сформованості вмінь аудіювання англомовних теленовин .....	65
<b>Волощук І.І.</b> Прийоми формування іншомовної лексичної компетенції .....	66
<b>Городнича Л.В.</b> Підготовка майбутніх вчителів до організації навчання молодших школярів іншомовного аудіювання з використанням комп'ютерної програми .....	68
<b>Долматова М.П.</b> Формування соціокультурної компетенції студентів у процесі навчання іноземної мови.....	69
<b>Дубровська Л.О.</b> Напрями підготовки майбутнього вчителя до втілення виховних технологій.....	70
<b>Дубровський В.Л.</b> Гуманізація навчально-виховного процесу: теоретичний аспект .....	72
<b>Думенко Л.Г.</b> Система методичної роботи з іноземних мов у спеціалізованій загальноосвітній школі.....	73
<b>Квасова О.Г.</b> Developing Listening Test Tasks .....	75
<b>Ковнер В.В.</b> Навчально-педагогічна гра у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови .....	76
<b>Кокор М.М.</b> Підходи до аналізу навчальних потреб у процесі підготовки викладачів іноземної мови за професійним спрямуванням.....	78
<b>Кривець С.В.</b> Характеристика змісту і структури поняття пошуково-інформаційної компетентності майбутніх учителів .....	79
<b>Москаленко С.М.</b> Розвиток особистості майбутнього вчителя .....	80
<b>Павлович А.В.</b> Основи психолого-педагогічної та методичної підготовки вчителя іноземної мови в контексті входження України в європейський освітній простір .....	82
<b>Сасенко Н.С.</b> Індивідуальний стиль діяльності викладача іноземних мов у технічному університеті.....	83
<b>Таран А.М.</b> Инновационные методы обучения иностранным языкам.....	85
<b>Таран О.М.</b> Моделі формування методичної компетенції вчителя іноземної мови: британський досвід.....	86
<b>Тарнопольский О.Б.</b> О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам.....	88
<b>Тезікова С.В.</b> Перспективи розвитку програм підготовки вчителя іноземної мови в Україні .....	90
<b>Топтигіна Н.М.</b> Педагогічна сутність конфлікту у координатах сучасних наукових досліджень .....	92
<b>Трикашна Ю.І.</b> Автентичний художній фільм як засіб оптимізації навчального процесу.....	94

<b>Чувакова Т.Г.</b> Газетний матеріал на заняттях з практики англійської мови як другої іноземної.....	95
<b>Швець В.І.</b> Франкомовні жести на уроках іноземної мови .....	96
<b>Шевченко С.І.</b> Контроль рівня сформованості лексичних навичок студентів, що вивчають англійську мову як другу спеціальність.....	98
<b>Ярмоленко О.А.</b> Developing Time Management Skills for Stress Free Teaching.....	100

#### СЕКЦІЯ 4

##### Сучасні засоби навчання іноземних мов

<b>Биконя О.П.</b> Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у самостійну роботу студентів при вивченні англійської мови .....	102
<b>Бреус Н.В.</b> Впровадження європейського мовного портфолію на першому курсі мовного факультету .....	103
<b>Британ Ю.В.</b> Використання інтернет-ресурсів у процесі формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої читацької компетенції .....	105
<b>Врюкало В.М.</b> Blended learning как новая методика обучения: опыт Германии.....	106
<b>Гончарова Т.А.</b> Использование мультимедийного сопровождения как способ активизации познавательной деятельности студентов .....	108
<b>Грабельська О.В.</b> Teaching English with Video.....	109
<b>Гутник В.М.</b> Принцип автентичності навчального матеріалу у комунікативному вступному корективному курсі .....	111
<b>Давиденко Ю. Є.</b> Мовне портфолію: персональні мовні програми як засіб формування іншомовної компетенції .....	112
<b>Дука М.В.</b> Теоретичні засади формування компетенції читання творів художньої літератури на сучасному етапі розвитку методики.....	114
<b>Івашнюва С.В.</b> Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках іноземної мови.....	115
<b>Жук О.М.</b> Можливості використання комп'ютерних технологій та Інтернету при вивченні фахових дисциплін .....	116
<b>Коваленко В.О.</b> Мультимедійні засоби при вивченні спецкурсу «Переклад» .....	118
<b>Корнєва З.М.</b> Концептуальні засади організації експериментального навчання іноземної мови професійного спрямування на I-II курсах ВНЗ немовного профілю .....	119
<b>Лущик М.В.</b> Методичні функції використання відеофонограми для навчання другої іноземної мови.....	120
<b>Максак І.В.</b> Інтерактивна дошка у процесі навчання іноземної мови .....	122
<b>Мосьпан Н.В.</b> Технічні засоби у навчанні англійської мови .....	123
<b>Огурцова О.Л.</b> Ресурси Інтернету у навчанні студентів економічних	

спеціальностей ділової англійської мови .....	125
<b>Паустовська М.В.</b> Етапи навчання майбутніх учителів німецької мови творчої розповіді з використанням прийомів театральної педагогіки .....	126
<b>Плотніков Є.О.</b> Формування рецептивної граматичної компетенції майбутніх учителів: роль мультимедійних навчальних засобів у встановленні зворотного зв'язку .....	127
<b>Романюк Ю.В.</b> Етапи розробки навчального веб-сайту як засобу формування у майбутніх інженерів навичок читання англомовних текстів .....	129
<b>Чекаль Г.С., Савченко О.С.</b> Комп'ютерні вправи для вдосконалення професійного мовлення майбутніх учителів англійської мови .....	130
<b>Чепела О.О.</b> Електронна пошта як засіб навчання іншомовного писемного спілкування в старших класах.....	132
<b>Черняк Н.О.</b> Сучасні засоби навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах.....	133
<b>Шеверун Н.В.</b> Формування світогляду учнів засобами іноземних мов.....	135
<b>Щербак О.М.</b> Розвиток мовної та соціокультурної компетенції студентів: роль навчальних відеофільмів .....	136

## СЕКЦІЯ 5

### Шляхи впровадження дистанційної форми навчання іноземних мов

<b>Байда Ю.М.</b> Напрями підготовки магістрів у сфері дистанційної освіти	
<b>Дегтярьова Є.О.</b> Дистанційне навчання іноземних мов з використанням комп'ютерних телекомунікаційних мереж.....	139
<b>Матковська Н.В.</b> Обучение речевой деятельности при помощи дистанционной платформы moodle .....	141
<b>Москалець О.О.</b> Використання електронної пошти для оптимізації індивідуальної роботи студентів.....	142
<b>Палій О.А., Ігнатенко М.</b> Дистанційне навчання іноземних мов: від теорії до практики.....	143
<b>Романчук С.Є.</b> Система дистанційного навчання Moodle: з досвіду викладання.....	145
<b>Сажина Е.В., Захарова М.С.</b> Опыт применения системы дистанционного обучения и тестирования в вузе .....	146
<b>Сердюков П., Буибас М., Сердюкова Н., Хилл Р.</b> Современная подготовка учителя американской школы в дистанционной среде.....	148
<b>Хорсун И.А.</b> Новые информационные технологии в обучении английскому языку.....	150



## СЕКЦІЯ 6

### Навчання іноземних мов на різних освітніх рівнях

<b>Абрамович А. М.</b> Кредитно-модульна система як фактор стимулювання самостійної роботи студентів факультету іноземних мов .....	152
<b>Андрійко І.Ф.</b> Рефлексія у навчанні письма у мовному ВНЗ .....	154
<b>Бедринець І.М.</b> Формування англомовної граматичної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів .....	155
<b>Бондар Л.В.</b> Передумови оптимізації процесу навчання професійно спрямованого монологічного мовлення французькою мовою .....	158
<b>Грицай А.М., Колесник І.В.</b> Самостійна робота студентів як засіб вдосконалення професійної підготовки вчителя.....	159
<b>Гришай А.В.</b> Teaching English to Preschool Children: Activity Approach ...	161
<b>Гришина О.А.</b> Testing Speech Competence in Professionally-Oriented Reading of Future Engineers .....	162
<b>Давиденко О.В.</b> Навчання діловому листуванню англійською мовою .....	164
<b>Данильченко Н.В.</b> Раннє навчання англійської мови .....	166
<b>Дубко І.В.</b> Мовна рефлексія як засіб підвищення ефективності процесу навчання німецької мови після англійської.....	167
<b>Коломінова О.О.</b> Навчально-методичний комплект для початкової школи як засіб навчання англомовного діалогічного мовлення на ігровій основі.....	168
<b>Кукса Б.В.</b> Психолінгвістичні та теоретичні передумови використання мультимедійних засобів у комплексному навчанні майбутніх учителів англійської мови продуктивних видів мовленнєвої діяльності.....	171
<b>Литвиненко С.П.</b> Навчання іншомовного діалогічного мовлення з урахування стилістичної диференціації кліше .....	172
<b>Легзіна І.П.</b> Комплекс вправ для формування вмінь само- та взаємоконтролю англійського писемного мовлення .....	174
<b>Мізерна Т.П.</b> Управління якістю кадрового забезпечення процесу підготовки з іноземної мови учнів загальноосвітньої школи .....	175
<b>Минка В.В.</b> Розвиток усного мовлення студентів старших курсів мовних вузів: роль автентичних відеофільмів.....	177
<b>Павлюк Л.М.</b> Проектна технологія як засіб розвитку творчої діяльності учнів ліцею у процесі навчання англійської мови .....	179
<b>Павлюк С.В.</b> Організація самостійної роботи студентів при написанні фахових проектів іноземною мовою .....	181
<b>Паустовська М.В.</b> Етапи навчання майбутніх учителів німецької мови творчої розповіді з використанням прийомів театральної педагогіки .....	182
<b>Романенко Т.П.</b> Сучасні підходи до навчання професійно спрямованого аудіювання студентів .....	183

<b>Сидоренко М.М.</b> Самостійна робота з іноземної мови як засіб розвитку пізнавальної активності учнів .....	185
<b>Сімкова І.О.</b> Роль емоційної компетенції викладача у навчанні іноземної мови для професійного спілкування .....	186
<b>Сокорева С.И.</b> Организация учебного сотрудничества при обучении иностранному языку.....	188
<b>Старокожева В.Ю.</b> Проблема интеграции элементов арт-терапии и процесса обучения иностранному языку .....	189
<b>Тонконог Л.М.</b> Підготовка вчителя до навчання іноземних мов на ранньому етапі.....	191
<b>Уривалкіна К.П.</b> New Ways in Teaching Reading.....	192
<b>Халимон І.Й.</b> Методи організації навчальної діяльності студентів у курсі країнознавства англomовних країн.....	194



---

Підписано до друку 18.05.2011 р.  
Гарнітура Times New Roman  
Замовлення №

Формат 60x84/16  
Ум. друк. арк. 11,8

Папір офсетний  
Тираж 200 прим.

---



Видавництво  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя.  
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4  
8(04631) 7-19-72  
E-mail: vidavn\_ndu@mail.ru

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єкта видавничої справи серія ДК №2137 від 29.03.05 р.