

Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя

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

Ніжин
2012

УДК 811.111.378(075.8)
ББК 81.43.21-923
3 41

Рекомендовано Вченою радою
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
Протокол № 4 від 29.11.2012 р.

Редакційна колегія:

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

Відповідальний редактор:

Чувакова Тетяна Григорівна – доцент, кандидат педагогічних наук

Збірник наукових статей викладачів та студентів факультету
3 41 іноземних мов / відп. ред. Т. Г. Чувакова. – Ніжин : Видавництво НДУ
ім. М. Гоголя, 2012. – 121 с.

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

УДК 811.111.378(075.8)
ББК 81.43.21-923

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

© Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2012

ЗМІСТ

Панова Л.С. Жилко Н.М. Спецкурс "Профорієнтаційний аспект навчання усного та писемного мовлення".....	5
Ролік А.В. Особливості перекладу національно-маркованої лексики (на матеріалі німецьких перекладів творів М.Гоголя).....	8
Нагач М.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід.....	16
Харитонов І.К. Декілька слів про графічні схеми структури складного речення.....	21
Шевченко С.І., Мавренко Л. Графічна організація текстів – сучасний підхід до навчання іншомовного читання.....	25
Чувакова Т.Г., Доценко Г.В. Полікультурна освіта в сучасному суспільстві США.....	30
Волощук І.І. Іронія: теоретичні проблеми дослідження.....	35
Гамор С.В. До питання про вільне варіювання словесного наголосу в сучасній англійській мові.....	40
Копенкіна Л.О. Особливості використання інтернет-ресурсів в аудиторній та самостійній роботі студентів при навчанні французької мови як третьої іноземної.....	45
Пасічник Л.Л., Палій О.А. Формування мовленнєвої компетенції з німецької мови як другої іноземної через проектну методику.....	51
Майстренко О.М. Домашнє навчання як різновид альтернативної середньої освіти у США.....	57
Терещенко В.Я. Сучасні підходи до дефініції "картина світу" в лінгвістиці.....	62
Штенура А.П. Організація самостійної роботи з іноземної (англійської) мови як другої спеціальності на першому курсі філологічного факультету.....	68
Гринюк І.Ю. Наставництво як один з провідних засобів становлення молодого вчителя у США.....	75

Журавська Л.О. Використання інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови у вищих навчальних закладах.....	80
Згоннік А.О. Формування інтеркультурної компетенції на старшому етапі вивчення іноземних мов.....	85
Примаченко Є.М. Формування граматичних навичок з використанням мультфільмів у 5 класі загальноосвітньої школи....	91
Шмаровоз І.О. Характеристика техніки множинного вибору, переваги та недоліки.....	96
Москаленко З.Ф. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання та виховання учнів: з досвіду роботи борзнянської загальноосвітньої школи.....	102
Кривець А. Специфіка журналістської творчості іноземною мовою.....	107
Стародуб А. Global computerization: downside of the coin.....	111
Жук О. М. Формування лексичної компетенції.....	118

СПЕЦКУРС "ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ УСНОГО ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ"

Панова Л.С., Жилко Н.М.

В статті подано методичне обґрунтування спецкурсу, спрямованого на розвиток у майбутніх учителів певних вмінь та навичок ведення уроку іноземною мовою, що може бути зроблено в межах загального курсу Практика усного та писемного мовлення в університетах або в педагогічних коледжах.

Ключові слова: профорієнтаційний аспект, синхронна робота, лексика шкільного мінімуму, студент-учитель

В статье дается методическое обоснование спецкурса, направленного на развитие у будущих учителей определенных учений и навыков ведения урока иностранного языка, что возможно осуществлять в рамках общего курса "Практика устной и письменной речи" в университетах и педагогических колледжах.

Ключевые слова: профориентационный аспект, синхронная работа, лексика школьного минимума, студент-учитель

The article deals with a special way of teaching practical English aimed at developing in prospective teachers certain teaching techniques which can be done in a special course within the general course of "Practical English" at Universities or teacher training colleges.

Key words: profession-oriented aspect, synchronous work, classroom English, student-teacher

Спостереження уроків, що їх проводять студенти на своїй першій пед-практиці, свідчать про те, що їм часто бракує технічних умінь та навичок, які вони мали б отримати не власне в курсі методики навчання ІМ, а саме в процесі оволодіння іноземною мовою як предметом шкільного курсу.

Так, вони не вміють правильно користуватись дошкою, коли учні повинні повторювати за вчителем слова, словосполучення або речення, написані на дошці. Вони читають ці мовні зразки, повернувшись до дошки, зовсім не дивлячись на учнів. Отже, вони не вміють одночасно бачити учнів і те, що написано на дошці. У них відсутні відповідні навички.

Читаючи вголос текст, який учні повинні зрозуміти на слух, вони роблять це невиразно, без належного емоційного виділення логічних віх тексту, порушують паузацію, інтонаційні моделі, не користуються емоційними

можливостями паузації, логічного наголосу, різноманіттям мелодичного оформлення синтагм, речень, понадфразових єдностей. Темп читання часто занадто швидкий, такий, яким вони звикли читати перед викладачем на заняттях з практики мовлення. Вони не усвідомлюють, що перед ними учні, до яких треба донести смисл тексту при читанні або подати їм зразок правильного читання перед тим, як вони самі читатимуть текст.

Вони часто задають питання, подають інструкції, правила гри, вичитуючи їх з конспекту, руйнуючи тим самим атмосферу спілкування, при якому вони повинні весь час дивитись на них, читаючи по їх очах, чи вони уважні, чи розуміють, що їм треба зробити в наступній вправі.

Часто вони виявляються неспроможними організувати синхронну роботу учнів у парах чи малих групах, не вміють досягти того, щоб усі пари були на достатній відстані одна від іншої, щоб вони не шепотіли, а говорили вголос, щоб кожний учень прийняв у цій роботі активну участь.

Спостерігаються також багатослівні, незрозумілі учням пояснення, інструкції, зауваження, Студенти не вміють побудувати таке мовлення лаконічно, просто, строго відібраною лексикою шкільного мінімуму та із вживанням автентичних виразів класного вжитку.

Недоліком є також невміння практикантів дати класові супутні завдання під час роботи з окремими учнями чи парами учнів. Це дозволяє класові відволікатись, нічого не робити, що зрештою призводить до порушення дисципліни.

На подолання цих недоліків, на підготовку студентів до вивчення методики навчання ІМ і спрямований спецкурс "Профорієнтаційний аспект навчання усного та писемного мовлення". Спецкурс викладається на 2-му курсі протягом всього навчального року, його обсяг – 32 навчальні години. Він є невід'ємною складовою курсу "Практика усного та писемного мовлення". Він будується на тій же самій тематиці (Професія, Охорона здоров'я, Місто (Лондон), Освіта, Спорт, Подорож, Театр). Але тут використовуються більш легкі, доступні до школярів матеріали (шкільні підручники, оповідання з посібника "Читайте й говоріть англійською", деякі тексти з посібника "Використання газетних матеріалів").

Основною відмінністю спецкурсу від основного курсу з практики мови є те, що діючою особою тут є не викладач, а студент-учитель.

На кожне заняття викладач готує двох – трьох студентів для проведення фрагментів уроків. Одному студентові дається завдання провести фрагмент уроку на матеріалі шкільного підручника, іншим – на матеріалі згаданих посібників. Спочатку викладач дає досить детальні рекомендації, що з цим матеріалом треба робити, в якій послідовності, які давати інструкції та пояснення. З часом студентам надається більша самостійність в

побудові уроку, вони вже самі визначають послідовність кроків, види вправ, режими роботи та завершальний етап свого фрагменту, сам формулює інструкції та пояснення. Він це робить, консультуючись з викладачем протягом двох тижнів. Згодом, в кінці курсу викладач лише визначає навчальний матеріал для фрагментів уроків, всю ж підготовчу роботу виконують студент-вчитель.

Отже, діяльність викладача зводиться до добору матеріалів, призначення, хто виступатиме в ролі вчителів, до консультацій щодо планування фрагментів уроків, до організації щойно проведеного фрагменту на занятті.

На одному-двох початкових заняттях викладач бере на себе функції одного з вчителів, демонструючи студентам зразок того, як таку діяльність слід проводити.

Студенти групи кожного разу виконують подвійну функцію: вони – учні, що роблять всі вправи, що їх задає вчитель, і вони ж – вчителі, які потім аналізують діяльність свого колеги, вказуючи на позитивні якості чи недоліки. Тут також є дещо, що вони повинні засвоїти в цьому спецкурсі. Спочатку студенти ще не вміють побачити недоліки в діяльності вчителів, вони можуть визначити лише позитивні якості. На відзначення недоліків і їх наштотує викладач, який підводить підсумки обговорення. З часом студенти стають спроможними висловити деякі побажання своєму колезі, вказавши і на мовні помилки у мовленні вчителя або учнів, які учитель не помітив.

На підсумковому етапі занять студенти відзначають, яких умінь вони набули на цей час при вивченні спецкурсу, які з них ще потребують удосконалення. Виявляється, що найважче їм навчитись відзначати недоліки в роботі колег, а також планувати уроки цілком самостійно. Викладач докладає зусиль до того, щоб студенти навчилися це робити. Звичайно, це не стосується тих умінь, які студенти потім набувають в курсі методики, але лише тих більш технічних дій, які можна засвоїти на заняттях з практики мовлення.

Дворічний досвід викладання цього спецкурсу свідчить про те, що студентам такі заняття дуже подобаються. Вони по суті є дидактичною грою. Студенти з ентузіазмом беруться до проведення таких фрагментів уроків, намагаються проявити творчість в їх розробці, із зацікавленістю їх обговорюють. Вони стають більш розкутими в спілкуванні з класом, один з одним як вчителі. Це зрештою може створити в них більшу зацікавленість в подальшому сприйманні курсу методики та виявленню професійних умінь при проведенні власне шкільних уроків під час педпрактики та в подальшій вчительській діяльності.

Література

1. Бобьрь С.Л. Обучение логическому ударению как компонент профессионально-речевой подготовки учителя иностранного языка (первый курс, английский-

кий язык) : дис. канд. пед. наук : 13,00,02 (Бобырь Светлана Леонидовна) – К., 1990. – 318 с.

2. Колодько Т.М. Актуальні питання майбутніх учителів у педагогічній теорії та практиці / Т.М. Колядко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Випуск 92, – Чернігів, 2011. – с. 147–152.

3. Соломатов К.И. Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности/К.И.Соломатов. – Куйбышев : Куйбышевский гос.пед. ин-т им. В.В. Куйбышева, 1984, – 94 с.

УДК 811.112.2:373.7

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ НАЦІОНАЛЬНО-МАРКОВАНОЇ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРІАЛІ НІМЕЦЬКИХ ПЕРЕКЛАДІВ ТВОРІВ М.ГОГОЛЯ)

Ролік А.В.

У статті розглядаються особливості функціонування реалій та фразеологічних одиниць у художньому тексті та аналізуються прийоми їх перекладу на німецьку мову.

Ключові слова: реалія, фразеологічна одиниця, переклад, перестановки, додавання, описовий переклад, компенсація

В статье рассматриваются особенности функционирования реалий и фразеологических единиц в художественном тексте и анализируются приемы их перевода на немецкий.

Ключевые слова: реалія, фразеологическая единица, перевод, перестановки, добавления, поясняющий перевод, компенсація

The article is dedicated to the investigation of functioning of non-equivalent lexic and phraseological units in belle-lettre texts. Also some devices for their translation into German on the material of German translations of Gogol's literary works are analyzed.

Key-words: non-equivalent lexic, phraseological unit, permutation, addition, explanatory translation, compensation.

Як відомо, питання про передачу національної своєрідності оригіналу, його забарвлення, пов'язаного з національним середовищем, належить до числа тих основних проблем теорії перекладу, від яких залежить і відповідь на питання про перекладність. Найбільш яскравими виразниками

національного колориту є реалії, під якими розуміються "слова, що називають об'єкти, характерні для життя (побуту, культури, соціального й історичного розвитку) одного народу й невластиві іншому" [3, с. 47].

Питання про подачу й осмислення реалій дуже важливе для перекладача, тому що введення реалії обумовлене, з одного боку, її місцем в оригіналі й, відповідно, її осмисленням автором, а, з іншого, засобами, якими скористається перекладач для розкриття її змісту. Оскільки реалії, як правило, не мають еквівалентів в інших мовах через відсутність у носіїв цієї мови позначуваного реалією об'єкта, і внаслідок необхідності передати поряд із предметним значенням (семантикою) і колорит (коннотацію), то їхній переклад вимагає особливого підходу.

Загальна схема прийомів передачі реалій у художньому тексті має такий вигляд: 1. Транскрипція. 2. Переклад (заміни). 3. Приблизний переклад. 4. Контекстуальний переклад.

"Українські" твори М.В.Гоголя можуть бути яскравим прикладом майстерності введення реалій в оригінальну літературу. Об'єктом нашого дослідження стали українські реалії у повісті М.В. Гоголя "Ніч перед Різдом" і способи їхньої передачі в німецькому перекладі [9]. Як вихідний матеріал був узятий "словничок українських слів", що Гоголь привів, у передньому слові Рудого Панька у першій і у другій частині "Вечорів на хуторі біля Диканьки" [1, с. 11–13, 94–96].

Предметна класифікація українських реалій запропонованого Гоголем словничка містить у собі назви: 1) страв, напоїв: варенуха, галушки, кнись, паляниця; 2) начиння: миска, скриня; 3) одягу, взуття: відлога, кобеняк, кожух, намитка, плахта, свитка, кунтуш, черевики; 4) грошей: півкопи 5) звичаїв і свят: голодна кутя, колядувати.

Судячи з аналізованого нами перекладу, частіше, ніж будь-який інший прийом, перекладачем застосовувався наближений переклад українських реалій, що включає: а) родо-видові заміни (варенуха – Beerenbranntwein[^], б) використання функціонального аналога (свитка – Kosakenkittel, намитка – Korftuch), в) опис, пояснення, тлумачення (голодна кутя – Fasten, півкопи – 25 Korpeken).

Приблизний переклад, як говорить сама назва, дозволяє, хоча й не дуже точно, передати предметний зміст реалії, а що стосується національного колориту, то він майже завжди губиться, тому що відбувається заміна очікуваного коннотативного еквівалента нейтральним за стилем.

"Німецька мова найменш гостинна до реалій", – відзначають С.Влахов і С.Флорин [3]. Певною мірою це обумовлено наявністю в ній дуже зручного засобу передачі реалій шляхом словоскладання. Це пояснює невеликий відсоток чужих реалій у німецьких перекладах.

Разом з тим використання перекладачем винятково засобів своєї мови при передачі українських реалій призвело до зникнення того, що специфічно для України, тобто втрати колориту.

Крім українських реалій, у тексті є також і велика кількість вкраплень українською мовою, напр.: "Брешуть сучи баби" [1, с. 108], "Та ви, батько!" [1, с. 131], "Таспасиби, мамо!", "Якже, мамо!" [1, с. 133], "Мені с жінкой не возиться", пісня шедрівка "Щедрик, ведрик! / Дайте вареник, / Грудочку кашки, / Кільце ковбаски!" [1, с. 115].

Перекласти на німецьку мову, залишаючи українські слова, неможливо, однак втрату колориту могли б до деякої міри компенсувати пояснювальні фрази автора, напр.: "говорив, перемішуючи російські слова з українськими" або "заспівав по-українськи".

На наш погляд, подібну "неуважність" перекладача до українських реалій і вкраплень можна пояснити, проаналізувавши те місце оригіналу, де запорожці розмовляють із ковалем і царицею:

" – Что ж, земляк, – сказал, приосаняя, запорожец и желая показать, что он может говорить и по-русски..." [1, с. 128–129].

"Nicht wahr, Landsmann", bemerkte der Kosak, der zeigen wollte, dass er auch die Schriftsprache beherrschte,..." [9, с. 74].

Отже, в оригіналі по-російськи а в перекладі – літературною мовою. Загальновідомо, що українська мова в Російській імперії вважалася не мовою, а "грубим, мужицьким наріччям", що й підкреслив Н.В.Гоголь в цитованому нижче уривку:

" – Як же, мамо! Ведь человеку, сама знаешь, без жинки нельзя жить, – отвечал тот самый запорожец, который разговаривал с кузнецом, и кузнец удивился, слыша, что этот запорожец говорит с царицею, как-будто нарочно, самым грубым, обычно называемым мужицким наречием" [1, с. 133].

Очевидно, саме цією точною зору керувався й німецький перекладач при передачі українських реалій і, особливо, вкраплень.

Крім українських реалій і вкраплень, зазначених Гоголем у "словничку", у повісті є ще кілька слів з яскраво вираженою, на наш погляд, українською забарвленістю, а саме Запоріжжя, запорожці, Січ. При перекладі цих історичних реалій перекладач знов-таки вдався до допомоги описового, пояснювального перекладу. Так, Запоріжжя – це "Lager des Kosakenheeres unterhalb der Stromschnellen des Dnjepr", запорожці – "Kosaken aus dem Lager am Dnjepr", справжній запорожець – "Lagerkosak", запорізьке військо – "Kosakenheer", Січ – "Lageram Dnjepr".

Перекладачеві потрібно досить точно знати, що із загальної культури й історії тієї країни, з мови якої робиться переклад, знає його читач на відміну

від читача оригіналу. Якщо для російського читача поняття "Запоріжжя", "запорожець", "Січ" є загальновідомими, те, напевно, середньому німецькому читачеві необхідно було б роз'яснити, що мова йде саме про українських козаків. Адже навіть в основних словниках німецької мови, таких як "Duden Universalwörterbuch" [7] і "Wahrig Deutsches Wörterbuch" [11], про козаків говориться як про членів військовим чином організованої групи населення, що у царській Росії використовувалася для охорони кордонів [7, с. 887]. Зі словника за ред. Варига можна довідатися, що козак (Kosak) – це проживаючий з XV ст. у південній і південно-східній прикордонних територіях Росії вільний селянський воїн-вершник, раніше кріпак [11, с. 784].

Разом з тим перекладач не звернув уваги на один досить істотний, як нам здається, момент, а саме на те, що в німецьких словниках написання слова козак відповідає його написанню в польській і українській мовах, тобто Kosak, а не Kasak, як у російській мові. Це свідчить про те, що німці набагато раніше познайомилися з українськими козаками, ніж з російськими "казаками". І не випадково Гоголь писав козак, щоб підкреслити, що мова йде про українських козаків, а не про донських або терекських козаків. Дана обставина дає підставу розглядати слово козак у якості прихованої української реалії. Сюди ж можна віднести й слово гетьман, що у словнику за ред. Варига визначається в такий спосіб: "Hetman (im Kцpідgeісп Polen und in der Ukraine) Oberbefehlshaber" [11, с. 643].

Грунтуючись на вищевикладеному, можна зробити висновок, що від українського колориту повісті М.В.Гоголя "Ніч перед Різдвом" у німецькому перекладі практично нічого не залишилося, крім єдиної вказівки в анотації, що дія повісті розгортається на тлі рідної Гоголю української природи.

Причини подібних погрішностей німецького перекладача пояснюються, вочевидь, особливостями історичного минулого України, коли саме слово Україна було позбавлене права на існування і замінене терміном Малороссія, який у масовій західній свідомості асоціювався з південними окраїнами Росії.

Як відомо, художня комунікація в літературі має у своєму розпорядженні свій особливий матеріал – художнє слово. Творче використання й збагачення художньо-образотворчих засобів російської мови надзвичайно характерно для Гоголя. Більше того, він належить до числа тих письменників, для кого слово являє усвідомлену цінність. "Усякий народ – пише Гоголь, – своєрідно відрізнявся кожний своїм власним словом, яким, виражаючи який не є предмет, відбиває у вираженні його частину власного свого характеру" [1, с. 109].

Поема "Мертві душі" – вершина мовної майстерності Гоголя. Створені Гоголем словесно-художні образи відрізняються глибиною реалістичної ти-

пізації й індивідуальним гумористичним характером. Так, Манілов, за визначенням автора, належить до ряду людей, "відомих під ім'ям: Люди так собі, ні те, ні се, ні в місті Богдан, !ні в селі Селіфан, за словами прислів'я" [2, с. 38].

Невичерпна винахідливість Гоголя у створенні мовних образних засобів проявляється в майстерному! використанні фразеологізмів, Фразеологічний рклад поеми "Мертві душі" представлений 12 темами: 1) емоційний стан людини: перебуваєш в емпіреях, серце билосся, як перепелиця в клітці;

2) емоційно-фізичний стан: піг у три струмки котився, душа сховалася в самі п'яти, кров з молоком;

3) властивості і якості (людини): губа недурка, не давав промаху, умів знайтися, не лізе за словом у кишеню; 4) дії (людини): кричав у голос, пришпандяч батоном, метнемо банчик; 5) інтелектуальна діяльність: ламати голову, віддався роздумам, розпускав небиліці; 6) ставлення особи (до чого, кого-небудь): щоб вас чорт забрав, смерть люблю тебе; 7) якості, ознака дії й предмета: неабияка справа; 8) обставини: щодуху, не переводячи духу, ні голосно, ні тихо; 9) явища, процеси: дощ перішив як із відра, дощ зарядив надовго; 10) фразеологізми, що виражають відношення мовця до висловлюваного: голову ставлю, що брешеш; От справа, зарядила сорокаЯкова, одне про всякого; 11) фразеологізми, що служать для об'єднання висловлювання в єдине ціле: Так пропади й здохни з усім вашим селом; Які страсті говориш; 12) формули етикету: робити візити, засвідчити повагу, підійти до ручки й т.д.

Фразеологізми широко використовуються М.В.Гоголем і у власному авторському мовленні, і в мовленні персонажів. Точний вибір фразеологізму завжди обумовлений стилістичним малюнком контексту, в якому він ужитий. Наприклад, про Чичикова: "... було б міркування про більярдну гру – і в більярдній грі не давав він промаху; чи говорили про чесноти, і про чесноти міркував він дуже добре, навіть зі слізьми на очах". Чичиков про Собакевича: "Так, у цього губа не дурка.... Незутарно скросений, та міцно зшитий".

Автор навмисно зближає авторське мовлення з побутовим просторіччям: "А там осторонь чотири пари відколювали мазурку; каблуки ламали підлогу й армійський штабс-капітан працював і душею й тілом, і руками й ногами, вивертаючи такі па, які й у сні нікому не траплялося вивертати".

Гоголь розширює словниковий склад російської літературної мови, широко використовуючи поряд із просторічною лексикою також прислів'я й приказки, наприклад, "Для друга сім верст не околиця", "Мертвим тілом хоч тин підпирай", "Як мухи мруть" і ін.

Гоголь не просто використовує фразеологізми, а по-своєму їх інтерпретує, трансформує і застосовує в тексті. Не обмежуючись фразеологіч-

ним значенням стійких зворотів, він оригінально використовує на їхньому тлі конкретне значення кожного окремого слова, що є компонентом фразеологізму. Так, на основі звороту водити за ніс побудовані в нього; всі міркування про те, як "спритно жінка водить за ніс чоловіків, схопившись за нього, немов за ручку чайника".

З усіх прийомів трансформації фразеологізмів [4, с. 19–25] Н.В.Гоголь віддає перевагу вставному розчленуванню ФО та субституції, хоча використовуються також контамінація (зарубати в голову–зарубати на носі + убити в голову), інверсія (прием-на у всіх відносинах дама), алюзія (донос сидів верхи на доносі), зміна валентних зв'язків фразеологізму (гульнув на всю лопатку), Якщо останні. прийоми використані Гоголем як засіб створення гумору й іронії, то функція вставок і субституції, сама по собі різна, полягає в основному в посиленні значення фразеологізму (напустити такого туману, що...; душа її сховалася в самі п'яти...; злив їм порядну кулю...; на божевільну ногу; пустити в очі імлу й ін.).

Для характеристики того самого персонажу Гоголь вибудовує в ряд одночасно декілька синонімічних фразеологізмів. Так, Манілов – це тип людей, "відомих під ім'ям: люди так собі, ні те, ні се, ні в місті Богдан, ні в селі Селіфан".

Уживши фразеологізм, Гоголь у багатьох випадках далі наводить конструкцію, що роз'яснює й виправдовує його вживання: "Кричать: "Бал, бал, веселість – просто лайно бал, не в російському дусі, не в, російській натурі; чорт знає що таке: дорослий, повнолітній раптом вискочить весь у чорному, обскубаний, обтягнутий, як чортик, і давай місити ногами".

Експресивність, виразність фразеологізмів підсилюється тим, що Гоголь синтаксично з'єднує з окремими їхніми компонентами члени речення (визначення, обставини, і т.д.), що перебувають за межами стійких зворотів: глибоко запустити руку, які кулі відливає; ех, якого жару піддав і т.п.

Таким чином, серед виразних мовних засобів поеми "Мертві душі" значне місце займають фразеологічні одиниці, які характеризуються яскравим емоційно-експресивним забарвленням та образністю.

Перекладу фразеологізмів приділено чимало уваги в теоретичних роботах [6, с. 192–194]. Пов'язані із цим проблеми розглядаються по-різному, рекомендуються різні методи перекладу, зустрічаються різні думки. Багато авторів як відправний пункт беруть лінгвістичні класифікації, побудовані в основному на критерії нерозкладності фразеологізму, злитості його компонентів, залежно від якої та від ряду додаткових ознак – вмотивованості значення, метафоричності й т.п., – визначається місце ФО в одному з наступних трьох (чотирьох) розділів: фразеологічні зрощення (ідіоми), фразеологічні єдності (метафоричні одиниці), фразеологічні сполучення й

фразеологічні вирази. Розібравши подібні схеми, А.В.Федоров відзначає відсутність чітких меж між окремими рубриками, різний ступінь умотивованості, прозорості внутрішньої форми й національної специфічності єдностей, які можуть вимагати від перекладача приблизно такого ж підходу, як ідіоми [11, с. 198]. Я.І.Рецкер вважає, що переклад фразеологічної єдності повинен, по можливості, бути образним, а переклад фразеологічного зрощення здійснюється переважно прийомом цілісного перетворення [5, с. 151].

На думку С.Влахова й С.Флорина, можливості досягнення повноцінного словникового перекладу ФО залежать в основному від співвідношень між одиницями вихідної мови (ВМ) і мови перекладу (МП):

1. ФО має в МП точну, що не залежить від контексту, повноцінну відповідність (смісловне значення + конатація), тобто фразеологізм ВМ = фразеологізму МП перекладається еквівалентом.

2. ФО можна передати на МП тим або іншим відповідником, звичайно, з деякими відступами від повноцінного перекладу, тобто фразеологізм ВМ ~ фразеологізму МП перекладається варіантом (аналогом);

3. ФО не має в МП ні еквівалентів, ні аналогів, неперекладна в словниковому порядку, тобто фразеологізм ВМ # фразеологізму МП передається іншими, нефразеологічними засобами [3, с. 183].

Трохи спрощуючи схему, можна сказати, що ФО перекладають якими-небудь іншими засобами (за відсутністю фразеологічних еквівалентів і аналогів) – нефразеологічний переклад.

Фразеологічний переклад у великій кількості випадків полегшується наявністю готових відповідностей у мові перекладу; завдання перекладача полягає, таким чином, у знаходженні наявних відповідностей і виборі з їхнього числа найбільш підходящих до даного контексту. Проілюструємо сказане деякими прикладами з німецького перекладу "Мертвих душ" [2]: "дощ вперішив як із відра" – "der Regen goss wie aus Eimern"; "Ти п'яний як швець!" – "Du bist betrunken wie ein Schuster!"; "Він відчував, що очі його злипалися, начебто їх хто-небудь вимазав медом" – "Er fühlte, dass seine Augen so klebricht, als ob sie ihm jemand mit Honig geschmiert"; "Справа яйця виїденого не варта" – "die ganze Sache ist kein Ei wert"; "...витирав рукою піт, що ручаєм котився по його лищу" – "...mit der Hand sich den Schweiß trocknend, der ihm in Strömen vom Gesichte floss", "ні голосно, ні тихо" – "nicht laut und nicht leise"; "сильні світу цього" – "die Gewaltigen der Erde".

Нефразеологічний, або "описовий", переклад передає дану ФО за допомогою лексичних, а не фразеологічних засобів. Він застосовується, як правило, у тих випадках, коли дане поняття позначене в одній мові фразеоло-

гізмом, а в іншій – словом, наприклад: "...мала необережність" – "unvorsichtig"! Описовий переклад ФО зводиться, по суті справи, до перекладу не самого фразеологізму, а його тлумачення, як це часто буває взагалі з одиницями, що не мають еквівалентів в іншій мові. Наприклад! "уздовж і впоперек" - "zerstreut".

Відносно передачі в німецькому перекладі "Мертвих душ" прислів'їв і приказок, то тут перекладач використав наступні способи. По-перше, перекладач вдається до використання традиційної відповідності в німецькій мові, як, наприклад, "танцювати під чужу дудку" – "nach einer fremden Pfeife tanzen" [8, с. 544].

Другий спосіб – це використання в перекладі прислів'їв і приказок, що існують у німецькій мові. Наприклад, "люди так собі, ні те, ні се, ні в місті Богдан, ні в селі Селифан" – "Es gibt eine Gattung Leute, die eigentlich zu gar keiner Gattung gehören, nicht Vogel und nicht Fisch" [8, с. 208].

У деяких випадках перекладач калькує російські прислів'я. Наприклад, "Мертвим тілом хоч тин підпирай" – "Mit einem toten Kuzper kann man einen Zaun stützen", "У кожного свій смак: хто любить попа, а хто попадню" – "Der Geschmack anerkennt keine Gesetze: der Eine liebt den Popen, der Andere die Popin".

У тих випадках, коли близький за змістом або наближений переклад неможливий, перекладач вдається до їхнього пояснення чи тлумачення. Наприклад, "От справа, зарядила сорока Якова одне про всякого" – "Ach, so hüben Sie doch auf zu scherzen und sagen Sie im Ernste, was Sie geben wollen".

У висновку слід зазначити, що в стійких метафоричних сполученнях, так само як у прислів'ях і приказках, узагальнюючий алегоричний зміст переважає над прямими значеннями окремих слів, і навіть якщо останні тісно пов'язані з якими-небудь поняттями, характерними в національному плані, то прагнення відтворити їх у перекладі дасть лише суто формальний результат, призводячи до затемнення змісту.

Література

1. Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 7 т. – Т I. 1: Вечера на хуторе близ Диканьки. – М.: Худож. лит., 1976. I
2. Гоголь Н.В. Мертвые души: Поэма – М.: Просвещение, 1982
3. Влахов С, Флорин С. Непереваемое в переводе, – М.: Междунар. отношения, 1980.
4. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. – М.: Высшая школа, 1989.
5. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. - М.: Междунар. отношения, 1974. 12.Влахов С, Флорин С. Непереваемое в переводе.

6. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. – М.: Высшая школа, 1968.
7. Duden Deutsches Universalwörterbuch. – Mannheim; Wien, Zürich: Dudenverl., 1989.
8. Duden – Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten / Wörterbuch der deutschen Idiomatik. – Mannheim, 1992.
9. Gogol Nikolai W. Die Nacht vor Weihnachten.! – Insel Taschenbuch 584.
10. Gogol N. Die toten Seelen. – Zürich: Diogenes Verlag; 1977.
11. Wahrig Deutsches Wörterbuch. Mosaikverlag.-München, 1987.

УДК 37.014.5

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Нагач М.В.

Стаття присвячена новим напрямкам розвитку змісту освіти в розвинених країнах світу. Автор аналізує досвід розробки концепції компетентнісно орієнтованого підходу до реалізації змісту освіти, та ідеї освітян щодо впровадження ключових компетентностей у навчально-виховний процес.

Ключові слова: компетентнісний підхід, базові/ключові компетентності, стратегія розвитку освіти, оновлення змісту освіти.

Статья посвящена новым направлениям развития содержания образования в развитых странах мира. Автор анализирует опыт разработки концепции компетентностно ориентированного подхода к реализации содержания образования и идеи педагогов относительно внедрения ключевых компетентностей в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: компетентностный подход, базовые/ключевые компетентности, стратегия развития образования, обновление содержания образования.

The article is dedicated to the new trends in the development of education content in the advanced countries of the world. The author analyzes experience of the concept of competency-based approach to the realization of education content and the scientists' ideas as to incorporating of the key competencies into the learning and teaching process.

Key words: competency-based approach, key competencies, strategy of education, development, renovation of the contents of education.

Наприкінці ХХ століття в парадигмі і методології освіти почали відбуватися докорінні зміни. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання і однозначності оцінок, поступово змінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірнісної оцінки.

Однією з ознак революції в освіті є перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності та постійного засвоєння нової інформації. Основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, що здатна саморозвиватися.

Спрямованість системи освіти на засвоєння системи знань, яка була традиційною й виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих і економічних завдань. Виконання цих завдань потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, орієнтуватись у житті суспільства.

Як економічні, соціальні, так і інші чинники розвитку цивілізації посилили зацікавленість суспільства результатами освіти і зумовили появу (поруч із традиційними: кількість років навчання, здобуття певного ступеня освіти) нових, важливіших і реальніших, індикаторів цих результатів. Такими індикаторами сьогодні, разом з тим, що особа знає і вміє в шкільних предметах, є її здатність відповідати вимогам сучасного життя.

Основним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу та підприємництва. Сучасні роботодавці в більшості країн зазвичай не мають претензій до рівня технічних знань випускників вишів, проте вони часто відзначають як ваду сучасної освіти невпевненість випускників і брак досвіду при інтеграції і застосуванні знань у процесі прийняття рішень. Зазначимо до того ж, що за статистикою більшість людей приймає протягом дня близько тисячі рішень, більшість з них – тривіальні, але деякі – вельми важливі. Допомогти учням знаходити правильні рішення у конкретних ситуаціях, навчальних, життєвих, потім – професійних, – одне з завдань освіти.

Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох країн одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти, такі як ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів тощо останніми десятиліттями вивчають проблеми, пов'язані з появою компетентнісно орієнтованої освіти [1].

На думку сучасних педагогів, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливість орієнтуватись у сучасному суспільстві, інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти.

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентності як здатність застосовувати знання та уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях, спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу [5].

Спробуймо розібратись, яким є стан розробленості цього підходу на міжнародному рівні і якими є певні національні його трансформації.

Саме поняття "компетентнісна освіта" виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Воно ґрунтується на практичному найліпшому досвіді і стало результатом численних спроб проаналізувати його, розробивши певну теоретичну, концептуальну основу. Наприклад, ось що пише з цього приводу дослідник Д.Равен : "Незвичайною в цьому підході була спрямованість турботи та зусиль викладача. На відміну від більшості своїх колег, вчителька, яка працювала в цьому класі, не переймалася занадто виконанням програми (і за змістом, і за термінами). Замість цього її увага була зосередженою на компетентностях, що їх учні могли набути, виконуючи ту чи іншу роботу. Ці компетентності містили стандартні шкільні навички: читання, письмо, орфографію та лічбу. Проте вони передбачали також пошук інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було шукати в процесі безпосереднього спостереження чи спілкування з людьми, а не читаючи книжки), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо" [2].

Вже тоді, наприкінці 80-х – на початку 90-х рр., була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості.

Отже, під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від ситуації проблеми, характерні для певної сфери діяльності.

Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною ефективно функціонувати (тобто є компетентною), є достатньо широкою, йдеться про так звані "ключові" чи життєві компетентності. Якщо ж компетентність поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, то можна говорити про предметну чи галузеву компетентність.

Компетентна людина застосовує ті стратегії, які здаються їй найприйнятнішими для виконання окреслених завдань. Управління власною діяльністю веде до підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти. Нижній поріг рівня компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату.

Сьогодні в багатьох європейських країнах до змісту освіти внесено зміни, спричинені обґрунтуванням необхідності визначення, відбору та ґрунтовної ідентифікації обмеженого набору компетентностей, які є найважливішими, найбільш інтегрованими, ключовими. Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти та здійснення відповідного моніторингу якості освіти в цих країнах відбувається поступово, супроводжується широким обговоренням серед фахівців і педагогічної громадськості та глибоким науково-дидактичним обґрунтуванням.

Компетентнісний підхід проголошено також одним із напрямів стратегії розвитку освіти в Росії, на що вказується в "Стратегії модернізації змісту загальної освіти" [3]. Під компетентностями в цьому документі розуміються здатність учнів здійснювати складні культуродоцільні види дій.

Російські науковці зазначають, що цей підхід не є цілком новим для російської школи, оскільки орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності і, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу потрібно спиратися на міжнародний досвід, враховуючи необхідність адаптування до традицій і потреб Росії.

Дослідники наголошують, що не слід протиставляти компетентності знанням чи вмінням і навичкам. Поняття компетентності ширше за поняття ЗУНів; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про компетентність як про просту адитивну суму "знання – уміння – навички", це поняття трохи іншого значеннєвого ряду).

Поняття компетентності охоплює не тільки когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо; компетентності формуються в процесі навчання, і не лише в навчальному закладі, але й під впливом родини, дру-

зів, роботи, політики, релігії, культури й ін. У зв'язку з цим реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, у якій живе й розвивається учень. Стосовно кожної компетентності можна виділяти різні рівні її освоєння (мінімальний, просунутий, високий).

Російські дослідники С.Шишов та В.Кальней [4] вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі здобутих знань. На відміну від ЗУНів, що передбачають дію за зразком, за аналогією, компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Уявлення про компетентності змінює поняття "оцінки та кваліфікації, оскільки важливим стає не те, що в індивіда є внутрішня організація чогось (наприклад, знань), а можливість застосування того, що є".

Нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, на їхню думку, полягають у тому, що треба уникати "знань як соціокультурної форми", замінюючи їх на інші культурні форми (наприклад, замінити знаннєву форму роботи з людиною на ритуально організовану й говорити про уклад чи досвід), тобто будувати простір так, щоб людина, рухаючись у ньому, переходячи від однієї форми організації спілкування до іншої, несла на собі у вигляді досвіду ці переходи, і обґрунтувати, що функціонально це краще, аніж мати "щось у голові". Треба відмовитись не від знань взагалі, а від "знань про всяк випадок", тобто перейти до іншого розуміння того, що є "знання як такі".

С.Шишов та В.Кальней також торкаються і проблеми відбору ключових (вони ще називають їх базовими, універсальними, такими, що переносяться) компетентностей і вважають, що ключова компетентність – це така, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути умовно названою як "здатність до діяльності". Отже, поняття "компетентність" є, з їхнього погляду, інтегративним, що містить такі аспекти:

- готовність до цілепокладання;
- готовність до оцінювання;
- готовність до дії;
- готовність до рефлексії.

Російські дослідники вважають, що пропонуванний підхід до визначення ключових компетентностей відповідає досвідові тих країн, де останніми десятиліттями відбулася переорієнтація змісту освіти на освоєння ключових компетентностей (а це – практично всі розвинені країни). Водночас зазначений вище підхід відповідає й традиційним цінностям російської освіти (орієнтація на розуміння наукової картини світу, на духовність, на соціальну активність).

Отже, компетентнісний підхід до освіти, що стає останніми роками все більш поширеним та претендує на роль концептуальної основи освітньої політики, здійснюваної як державами так і впливовими міжнародними організаціями, підсилює практичну орієнтацію освіти, підкреслює значення досвіду, вмінь та навичок, що спираються на наукові знання. Досвід розробки та впровадження компетентнісно орієнтованого підходу до реалізації змісту освіти в зарубіжних країнах потребує глибокого вивчення вітчизняними науковцями та педагогами-практиками.

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. – 112с.
2. Равен Д. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Д. Равен. – Пер. с англ. – М.: "Когито-Центр", 1999. – С.16.
3. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: Мир книги, 2001. – 102с.
4. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 315с.
5. Key Competencies: A Developing Concept in general Compulsory Education. – EYRYDICE: The Information Network on Education in Europe, 2002. – 224p.

УДК 811.112.2

ДЕКІЛЬКА СЛІВ ПРО ГРАФІЧНІ СХЕМИ СТРУКТУРИ СКЛАДНОГО РЕЧЕННЯ

Харитонов І.К.

У статті пропонується нова, удосконалена графічна схема структури складних речень в сучасній англійській мові, яка може бути з успіхом застосована і при аналізі українських речень, адже в англійському і українському синтаксисі превалюють ізоморфні риси. Автор пропонує змінити вектор реляційних стрілок в протилежному напрямку, адже кінцевою метою аналізу структури складного речення є визначення напрямку синтаксичної залежності підрядних речень (кюзів)(термін Г.Г.Почепцова) з головним або одне з одним, в той час як в існуючих граматиках стрілки зображали лише напрямок логічних запитань – від головного кюза до підрядного або ж від одного підрядного кюза до іншого – для встановлення семантичного типу підрядного речення(кюза).

Крім того, автор для більшої наочності пропонує зображати підрядні речення не прямокутником або квадратом, а колом (або еліпсом) – для більшої наочності. Напрямок постановки логічних запитань він пропонує зображувати пунктирними стрілками.

Ключові слова: графічна презентація структури складного речення, діагностуючі логічні запитання, пояснювальна сила схеми (торії), векторна стрілка, принцип наочності навчання, логічний зв'язок, напрямок синтаксичної залежності

В статье автор поддает критическому анализу существующие традиционные модели графического изображения структуры сложных предложений английского языка, в которых стрелкой фактически изображается не направление синтаксической зависимости придаточного предложения (кляза), а направление логических диагностирующих вопросов, которые ставятся для выявления семантического типа придаточного предложения. В результате анализа автор предлагает свою модель, которая гораздо более наглядна и обладает значительно большей объяснительной силой. Направление диагностирующих вопросов автор предлагает в случае необходимости изображать пунктирной стрелкой.

Ключевые слова: графическая презентация структуры сложного предложения, диагностирующие логические вопросы, объяснительная сила схемы (теории), векторная стрелка, логическая связь, направление синтаксической зависимости, принцип наглядности обучения.

In the article the author deals with the problem of graphic presentation of the syntactical connection of clauses in a composite sentence. He subjects to criticism the existing graphical schemes of composite sentences and offers a new one worked out by him.

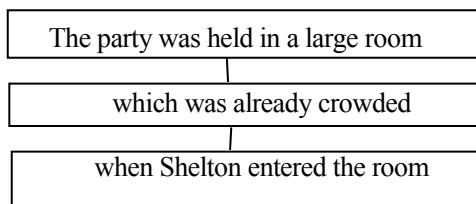
According to the author the arrow of the direction of syntactic dependence should be directed from the subordinate clause to the principal clause or from one subordinate clause to another, but not vice versa (as it was done in the models given by his predecessors). He also proposes to graphically represent subordinate clauses not by squares or rectangles but by circles or ellipses as it makes the scheme more spectacular and adds to the explanatory power of the scheme.

Key words: graphic presentation of the structure of complex sentences, diagnose question, vectorial arrow, logical connections, syntactic dependence, visual methods of teaching, explanatory power of a scheme (theory).

Існуючі графічні схеми структури складного речення потребують критичного перегляду, тому що вони не дають чіткого наочного уявлення про напрямок синтаксичної залежності підрядних клязів. Перш за все це стосується графічної схеми, яка пропонується у відомому підручнику з прак-

тичної граматики М.А.Ганшіної та Н.М.Василевської (М., 1964). Вони графічно зображують схему складнопідрядного речення у вигляді декількох прямокутників у вертикальній площині, які сполучені рисочками. Нанр.:

The party was held in a large room which was already crowded when Shelton entered (Galsw.):



(Ганшіна, Василевська, 1964, С.402).

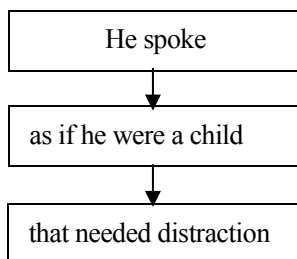
Очевидно, що інформативність такої схеми мінімальна.

Крім того, М.А.Ганшіна і Н.М.Василевська, (як і Н.І.Кобріна і її співавтори, див. далі) користуються структурною схемою, побудовану в вертикальній площині, в якій на вершині піраміди завжди знаходиться головне речення – незалежно від того, де воно фактично знаходиться в реченні, що ніяк не відповідає реальному стану речей: адже в реальних реченнях головний кюз може бути і посередині речення, і навіть наприкінці : Though I had also invited John he didn't come as he was bus. (Головне речення розташовано посередині).

Реальне речення в письмовому мовленні європейських мов розгортається горизонтально – зліва направо, тому і на графічних схемах речення треба по можливості дотримуватись саме такого графічного зображення.

В.Л.Каушанська, Р.Л.Ковнер, О.Н.Кожевникова та їх співавтори взагалі не пропонують ніяких графічних схем (Каушанська, Ковнер та ін., 1973).

Н.А.Кобріна, Е.А.Корнеєва, М.І.Осовська, К.А.Гузєєва у своєму підручнику з практичної граматики англійської мови (М., 1986) дещо удосконалюють схему Ганшіної і Василевської: замість рисочок вони вже використовують векторні стрілки: He spoke as if he were a child that needed distraction (Dickens):

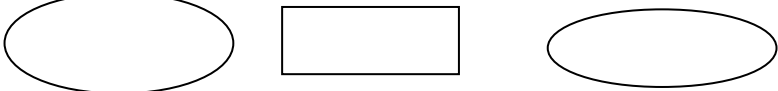


Така схема більш інформативна, ніж у Ганшіної і Василевської, проте в ній фактично пропонується не схема реальної синтаксичної залежності клозів, а напрямок діагностуючих логічних запитань – від головного речення (клоза) до підпорядкованого йому клоза – з метою визначити тип підрядного речення. Наприклад, таке речення як Tom said (that) he would be back soon пропонується схематично зображати наступним чином: (Tom said) → (he would be back soon). Самоочевидно, що ця схема демонструє логічну залежність підрядного клоза, а не синтаксичну, а нашою кінцевою метою має бути виявити і графічно представити реальну синтаксичну залежність підрядного речення від головного, і тому цей зв'язок повинен бути представлений стрілкою в протилежному напрямку – від підрядного речення до головного: (графічно:



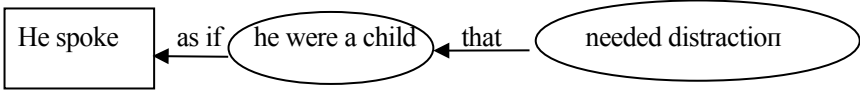
Таким чином, наведена структурно-графічна схема Кобріної та ін. фактично зберігає недоліки схеми М.А.Ганшіної та Н.М.Василевської. Крім того, на ній не видно функціональної різниці між чистими сполучниками і сполучниковими словами, – адже чисті сполучники мають лише одну – сполучувальну – функцію, вони не є членом підрядного речення, яке вводять, в той час як сполучувальні слова (Wh-words) виконують подвійну функцію: вони з'єднують два клози і одночасно виконують роль якогонебудь члена у складі підрядного речення, яке вони вводять. До Wh-words відносяться відносні займенники і прислівники: Why, when, what, who, where, whom, whose, how та ін. Крім того, деякі слова можуть виконувати функцію сполучникових слів або ж чистих сполучників (залежно від контексту). До таких слів відноситься і сполучниковий займенник that у наведеному вище прикладі з підручника Н.А.Кобріної та її співавторів, той час як as if являється чистим, притому, парним сполучником. Проте Кобріна та її співавтори у своїй схемі надають їм однаковий статус і обидва вставляють у прямокутники.

У цій статті пропонується змінити напрямок векторних стрілок у протилежному напрямку, а для ще більшої наочності пропонується головний кюз зображати у вигляді прямокутника, або ж квадрата (тобто, традиційно), а підрядні – у вигляді кола або еліпса, причому, меншого діаметру:

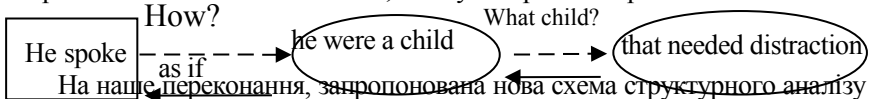


Though I had invited John → he didn't come ← as he was busy

За нашою моделлю наведено вище речення Н.А.Кобріної та її співавторів у їхньому підручнику можна зобразити таким чином :



На запропонованій нами графічній схемі структури речення можливо зобразити і логічні зв'язки клозів, але пунктирними стрілками:



На наше переконання, запропонована нова схема структурного аналізу речення більш логічна, наочна, інформативна і відображає реальну позицію клозів відносно одне одного.

На завершення слід додати, що за свідченням проф. Б.О.Ілліша, не до усіх підрядних речень (кюзів) можна поставити логічне запитання, наприклад:

The more we study the more we know (Е.Крайзинга іменує такі кюзі clauses of proportionate agreement (кюзі пропорційного узгодження). Такі складні речення відносяться до так-званих неподільних складних речень, в яких ні головне, ні залежне речення (кюз) не можуть існувати одне без іншого, а так-звані вставні речення неможливо назвати підрядними, тому що в них немає ніяких ознак підрядності (Ілліш, 1971, 321).

Література

1. М.А.Ganshina, М.М. Vassylevskaya. English Grammar. – М., 1964
2. V.L. Kaushanskaya, R.LKovner, O.N.Kozhevnikova. A Grammar of the English Language. – L., 1973.
3. В.А.Ілліш. The Structure of Modern English. – L., 1971.
4. Кобріна Н.А., Корнеева Е.А., Оссовская М.І., Гузеева К.А., Современный английский синтаксис. – М., 1986.
5. Иванова И.П., Бурлакова В.В., Почепцов Г.Г. Теоретическая грамматика современного английского языка. – М., 1981.
6. І.К.Харитонов. Теоретична граматики сучасної англійської мови. – Вінниця, 2008

ГРАФІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ТЕКСТІВ – СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО ЧИТАННЯ

Шевченко С.І., Мавренко Л.В.

Автори статті визначають графічні схеми як засоби навчання іншомовного читання, аналізують їх переваги та місце в сучасній методиці.

Ключові слова: графічна схема, графічні організатори, візуальні засоби.

Авторы статьи определяют графические схемы как средства обучения иноязычного чтения, анализируют их преимущества и место в современной методике.

Ключевые слова: графическая схема, графические организаторы, визуальные средства.

The authors of the article define graphic organizers as a means of teaching foreign reading, analyse their advantages and place in modern methodology.

Key words: graphic map, graphic organizers, visual aids.

Нинішній світ змінюється як у глобальному, так і в локальному вимірі, що у свою чергу вимагає нових підходів до підготовки людини до життя.

Глибокі зміни, які відбуваються у нашому суспільстві не можуть залишити осторонь і систему освіти: підготовку випускників шкіл до успішної адаптації в нових умовах життя, навчання і професійної діяльності. Інноваційність розвитку освіти – постійні нововведення в діяльність навчально-виховних закладів, в навчально-виховний процес – є тією нагальною потребою, без задоволення якої вона втратить взаємозв'язок з життям, загубить свій творчий потенціал, перетвориться в рутинну справу, не потрібну ні суспільству, ні особистості. Життя вимагає інтенсифікації пошуку, експериментування, введення новітніх технологій, застосування нових засобів навчання.

Зокрема, американський професор Роб Левіс запропонував новий спосіб подання інформації – візуальний. Враховуючи те, що більшість учнів є візуалами (краще запам'ятовують побачене), котрим більшою мірою необхідно акцентуватися на процесі, аніж на результаті, а також на вмінні мислити та організовувати інформацію, то очевидно, що графічні схеми набувають все більшого поширення у навчальному процесі.

Мета статті – проаналізувати можливі візуальні (графічні) способи подання інформації, визначити їх переваги та місце у навчанні англійської мови.

Графічні органайзери – це візуальний інструмент комунікації, в якому використовуються графічні схеми для організації інформації. Їх часто називають картами (maps), оскільки вони допомагають і студентам і викладачам візуально зобразити ("map out") свої ідеї. Існують й інші подібні назви графічних органайзерів: карти знань (knowledge maps), карти зв'язків (mind maps), карти-історії (story maps), діаграми понять (concept diagrams), когнітивні органайзери (cognitive organizers) тощо [6].

Графічні способи подачі інформації мають багато переваг. Вони стимулюють мотивацію, покращують розуміння, створюють інтерес, організують думки, структурують знання, які на перший погляд видаються незрозумілими, складними для сприйняття й осмислення [7]. Графічні презентації допомагають подати складну інформацію у доступній простій формі, сформувані візуальну картину інформації, "побачити" невідомі до цього закономірності і зв'язки [8].

Графічні схеми багатofункціональні. Вони можуть успішно використовуватися при написанні проектів, вирішенні проблемних завдань, прийнятті рішень, порівнянні та генеруванні ідей, прогнозуванні подій. У навчальному процесі з іноземних мов графічні органайзери стимулюють розвиток навичок і вмінь усного і писемного мовлення. Найкраще застосовуються графічні презентації в читанні. Вони, крім того, можуть використовуватися для структурування письмових робіт, стислого переказу текстів, для організації лексики, опису, порівняння, класифікації, встановлення послідовності, виявленні причини, наслідку, під час мозкового штурму, плануванні, прийнятті рішень [9]. Змістова інформація сприймається швидше й ефективніше, оскільки зусилля по сприйманні усного мовлення мінімізовані [5].

Існує велика кількість вже розроблених схем і таблиць, які можна використати у навчанні читання. Багато освітніх сайтів дозволяють використовувати їх схеми для роботи у класі, не порушуючи авторських прав. Крім того, вони надають поради щодо вибору схеми та її оптимального використання.

При навчанні мови найпоширенішим засобом є діаграма зв'язків (mind map – кругова схема з декількома центрами) для "мозкового штурму" під час вивчення нової теми. Даний метод використовується для таких цілей:

- визначення (ідентифікації) проблем, які постають при застосуванні інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі;
- розв'язання проблем, які постають перед студентами і викладачами, та знаходження можливих шляхів уникнення чи подолання труднощів, ефективного вирішення завдань [4].

Діаграма зв'язків (відома також як карта співвідношень) – це певна сторінкова форма з пропусками, які студенти повинні заповнити ідеями, котрі взаємопов'язані. Деякі діаграми є вузькопрофільними, а деякі – багатофункціональними.

Графічні схеми мають переваги у тому, що дають можливість школярам інакше осмислити подану інформацію. Наочний образ передає складну інформацію простим для сприймання способом. "Демонстрація" (на відміну від "розповіді") того як матеріал структурований сприяє кращому розумінню. Найефективніше – це поєднання наочності та усного пояснення незалежно від того є реципієнт візуалом (запам'ятовує очима) чи аудіалом (запам'ятовує на слух) [2]. Цей спосіб сприяє розвитку аналітичних, критичних, творчих здібностей, вмінню планувати.

Щоб створити діаграму зв'язків студент повинен виявити закономірності між її елементами, зрозуміти їх значення, розмістити інформацію за її пріоритетністю, вирішити, на якому місці у схемі повинен знаходитися кожен елемент. При виконанні такої роботи у студентів формується стратегічне мислення. Доволі великий обсяг матеріалу може бути представлений у вигляді структурованої, легкої для читання графічної схеми чи великої тематичної картинки. До неї можна вносити зміни, щоб студенти помітили різні ракурси проблеми і розвіяли свої сумніви. За необхідності схеми можна редагувати, змінювати, доповнювати. Робота по їх створенню допомагає студентам генерувати ідеї і бачити можливості теми, що обговорюється [3].

Незважаючи на те, що графічні схеми найчастіше являють собою індивідуалізований спосіб організації інформації, вони можуть використовуватися під час роботи з групою. Створена групою схема сюжетної лінії полегшить студентам роботу з текстом при домашньому читанні, під час організації вправ для обговорень з метою одержання зворотного зв'язку від студентів [1].

Графічні органайзери є дуже ефективними у навчанні іншомовного читання, по-перше, тому що вони дозволяють систематизувати отриману інформацію досить зручним чином і таким же чином дозволяють потім її відтворити. По-друге, вони є цікавими для студентів. Здавалось б, один і той самий вид роботи, але існує багатий спектр різновидів цих графічних схем та інструкцій щодо їх опрацювання, тому робота з ними завжди цікава та різноманітна.

Студентів потрібно навчати користуватися графічними схемами. Завдання педагога полягає в тому, щоб поступово знайомити їх зі схемами, починаючи з простих діаграм взаємозв'язків і закінчуючи схемами для "мозкового штурму", котрі можна використовувати для читання. Наприк-

лад, найпопулярнішою таблицею для описових науково-популярних текстів є KWL Diagram. К означає "що я знаю" (know), W – "що я хочу знати" (want), L – "що я дізнався" (learned). Можна додати ще четверту колонку – "Що я ще хочу знати" (What I still want to know). Ця діаграма заповнюється під час трьох етапів читання: дотекстовому, текстовому, післятекстовому.

Потім можна переходити до більш складних схем, за допомогою яких можна:

- відтворити послідовність подій розповіді;
- визначити провідні теми;
- коротко описати, про що йшлося на початку, в середині та кінці твору;
- описати персонажів твору;
- розкрити проблеми, підняті в тексті та намітити можливі шляхи їх вирішення;
- провести роботу над лексикою до тексту.

Цей список можна ще довго продовжувати. Але головним, на нашу думку, в роботі з текстовими органайзерами є те, що це просто, зрозуміло та логічно.

Ефективність використання графічних способів подачі інформації великою мірою залежить від уміння викладача навчити студентів, як ними користуватися. Графічні органайзери допомагають студентам усвідомити структуру тексту. А це має велике значення для навчання писемного мовлення.

Викладач чітко повинен усвідомлювати, для чого застосовується та чи інша графічна схема. Її використання лише на дотекстовому етапі матиме мінімальний результат. Максимальне використання потенціалу графічних способів має більше можливостей на післятекстовому етапі [9].

Також потрібно пам'ятати, що використовуючи графічні схеми, ми не лише вчимо студентів роботі над текстом але й дисциплінуємо їхнє мислення, привчаємо до логічного розбору та систематизації будь-якої інформації. Ми самі досить часто, опрацьовуючи велику кількість інформації, звертаємося до графічних органайзерів, навіть не підозрюючи про це.

Отже, графічні схеми корисні як для студентів, так і для викладачів. Вони знадобляться викладачам при плануванні уроку, створенні навчального плану, написанні звіту про дослідження, а також для організації мислення у студентів і розвитку в них навчальних вмінь.

Література

1. Ветохов А.М. Психолого-педагогическая характеристика современных методов обучения иностранному языку в школе / А.М. Ветохов // *Іноземні мови*. – 2006. – №1. – С. 25.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 121.
3. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: навчальний посібник для студентів / Укл.: І.І. Киричок, В.Г. Кучерявець; За ред. В.Г. Кучерявець. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2009. – С. 329-339.
4. Федорець Майя Зробимо урок цікавим / Майя Федорець // *Іноземні мови в навчальних закладах*. – 2006. – №1. – С. 44-48.
5. Шишкова Г. Як збудити цікавість? / Г. Шишкова // *Іноземні мови в навчальних закладах*. – 2004. – №1. – С. 67-68.
6. Graphic organizers [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://olc.spsd.sk.ca>
7. Graphic organizers [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://eduscapes.com/tap/topic73.htm>
8. Graphic organizers [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.enchantedlearning.com/graphicorganizers>
9. Graphic organizers [Електронний ресурс]. – Режим доступу www.eduplace.com/graphicorganizer

УДК 37. 011. 31 (73)

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ США

Чувакова Т.Г., Доценко Г.В.

У статті розглянуто досвід ефективного розв'язання проблем полікультурної освіти у США. Виділено основні етапи розвитку ідей полікультурної освіти та проаналізовано основні підходи до її розвитку.

Ключові слова: полікультурна освіта, ідеологія "плавильного тигля", змістовний підхід, підхід за досягненнями, підхід міжгрупового навчання.

В статтє рассматривается опыт эффективного решения проблем поликультурного образования в США. Выделены основные этапы развития идей поликультурного образования и проанализированы основные подходы к его развитию.

Ключевые слова: поликультурное образование, идеология "плавильного котла", содержательный подход, подход за достижениями, подход межгруппового обучения.

The article deals with the experience of effective solution of multicultural education in the USA. The main stages of development of multicultural education are pointed out. The main approaches to the problem are analyzed.

Key words: multicultural education, "melting pot", content approach, achievement approach, intergroup educational approach.

У сучасному динамічному розвитку система освіти має допомогти сформувати творчу та прогресивну людину, здатну органічно сприймати зміни в суспільстві. Слід готувати молодь до життя в глобалізованому просторі, оскільки вона зазнає постійного впливу незчисленної кількості комунікацій та неконтрольованої інформації, а отже важливо приділити увагу особистісному розвитку, формуванню самодостатньої людини, яка буде до того ж вільно володіти декількома мовами. Дуже важливо, щоб освіта формувала у дитини сучасну систему цінностей, що дозволить потім людині самореалізуватися на засадах гуманізму. У стрімкому процесі глобалізації актуалізується питання формування в молодого покоління почуття патріотизму, національної єдності, адже глобалізація, окрім позитивного впливу, означає загострення, розширення і поглиблення конкуренції між державами-націями. Саме тому дуже актуальним є зараз питання полікультурної спрямованості освіти.

Постійні міжнародні дискусії щодо освітньої політики свідчать, що нині існує сприятлива атмосфера для впровадження засад полікультурності, розвитку філософії освіти, втілення нових педагогічних стратегій у навчання майбутніх вчителів. Проблему впровадження полікультурної освіти координують на міжнародному рівні різноманітні форуми та організації: ЮНЕСКО, Рада Європи, Міжнародне бюро освіти тощо. З утвердженням принципів гуманізму людство намагається знайти способи мирного врегулювання конфліктів, що й стало підставою для ухвалення Генеральною Асамблеєю ООН в 1999 р. Декларації і програми дій у галузі культури миру, яка повинна спиратися на принципи свободи, справедливості й солідарності та розв'язання проблем за допомогою діалогу і переговорів, де кожна людина має можливість повною мірою користуватися всіма правами й засобами, щоб брати участь у процесі розвитку свого суспільства.

Аналіз багатьох вітчизняних та зарубіжних наукових джерел дає можливість визначити поняття "полікультурна освіта", а саме: це складовий компонент професійної освіти, спрямований на засвоєння культурно-освітніх цінностей інших культур на основі знання культури своєї етнокультурної групи, а також взаємодію всіх культур на принципах взаєморозуміння,

толерантності, діалогу та плюралізму, що є засобом протистояння дискримінації, націоналізму, расизму [1].

Поряд з терміном "полікультурна" в дослідженнях вживаються також інші слова, а саме: "мультикультурна" (П.Майо, П.Макларен, Г.Палаткіна, П.Фрейре), "багатокультурна" (Г.Дмитрієв, О.Дубовик, В.Міттер), "інтеркультурна" (Г.Ауернхаймер, П.Дойє), "транскультурна", "міжкультурна", "кроскультурна" освіта, "полікультурне виховання", "інтернаціональне виховання" (І.Антонюк, Р.Баяновська, О.Гаганова, О.Джуринський, І.Лощеннова, Т.Рюлькер, О.Сухомлинська).

Метою полікультурної освіти є забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх представників різноманітних расових, етнічних, соціальних, культурних та інших груп.

Грунтовного та всебічного вивчення заслуговує досвід ефективного розв'язання проблем полікультурної освіти, який сформувався у США упродовж останніх тридцяти років. Дуже активно розроблялися питання полікультурної освіти в американській педагогіці такими вченими як К.Беннет (1999), Дж.Бенкс (1999), Д.Голлник (1998), К.Кемпбел (1996), С.Ньето (1996), Д.Садкер, М.Садкер (1994), Ф.Чіні (1998) та іншими. Однією з перших країн, які звернулися до вирішення проблеми полікультурності стали США, що було викликано історичними умовами. Як відомо, США історично склалися і розвивалися як багатонаціональна держава. Саме в цій країні, для якої характерним є симбіоз культур, мультикультурність виступила ключовим чинником мирного співіснування всього розмаїття рас і етносів, об'єднаних спільною територією і державою.

У США ще гострою залишається проблема, пов'язана з різним расовим та етнічним складом учнів. Юридично питання расизму в освіті країни вирішено. Ще в 1954 році Верховний суд США визнав неконституційним окремі школи для білих і чорношкірих. Однак у кінці 1980-х років стала розширюватись сегрегація, особливо у школах центральних кварталів великих міст. Слід зазначити, що в цілому у США змінилось ставлення до етнічних меншин. Ідеологія „плавильного тигля" (melting pot), за якою етнічні меншини мали прийняти культуру англо-європейської протестантської більшості, довго домінувала в американському суспільстві. Однак все нові хвилі імміграції змінили ситуацію. У багатьох регіонах США меншини стали або скоро будуть більшістю. Прийшло усвідомлення важливості етнічного розмаїття як основи прогресу, культурного багатства і стабільності суспільства.

Могутній суспільний рух другої половини ХХ століття з вимогою покласти край расизму, сегрегації та етнічному насильству в країні породив ідею багатоетнічної культури. До початку 1990-х років склалася концепція

багатокультурної освіти. Усі учасники освітнього процесу повинні мати можливість реалізувати свій творчий потенціал, незалежно від расового, етнічного чи соціального походження, мовних, релігійних та інших відмінностей. Глибоке розуміння вчителем ідеї полікультурної освіти, його психологічна готовність, високе почуття обов'язку перед дітьми і їх батьками і професійна здатність працювати у складному різноманітному навчальному середовищі є новою важливою соціальною вимогою до його особистості і передумовою оновлення американської освіти.

Різноманітність учнівського складу розглядається як новий виклик учителям, усій системі педагогічної освіти США. Професор Г.Д.Дмитрієв (Університет штату Джорджія) зазначає, що полікультурність має стати невід'ємною частиною професіоналізму кожного американського вчителя [2, с. 11] і одним із важливих дидактичних принципів [2, с. 5]. Ідея багатокультурної освіти закріпила нові суспільні цінності. Всі учасники педагогічного процесу мають бути толерантними до всіх, хто відрізняється від них за расовими чи етнічними ознаками. Нетерпимість до інших культур, до будь-якого інакомислення не відповідає духу гуманістичної освіти. Ідея багатокультурної освіти сприяла подальшому утвердженню принципів гуманістичної освіти.

На основі аналізу законодавчих актів, реформ у галузі освіти, ідеологій та концепцій в американському суспільстві, досліджено генезис полікультурної освіти у педагогічних реаліях США, умовно визначено етапи розвитку ідей полікультурності:

1) 60-ті – 70-ті роки ХХ ст. – політика сприяння культурному плюралізму – поява моноетнічних курсів переважно для представників меншин, розвиток поліетнічної освіти, хвиля реформ для поліпшення якості підготовки фахівців; розквіт білінгвальної освіти;

2) 70-ті – 80-ті роки ХХ ст. – актуалізація ідеології полікультурної освіти – формування концепцій полікультурної освіти, включення у викладання суспільних дисциплін матеріалів про національні меншини, складання навчальних планів, що передбачають вивчення культури етнічних груп;

3) 80-ті – 90-ті роки ХХ ст. – активізація досліджень полікультурної освіти – К.Грант, К.Слітер, Ж.Гей, С.Ньето та інші науковці розробили нову, більш глибоку систему поглядів, що базувалася на ідеалах рівних можливостей та зв'язку освітніх реформ і соціальних змін; поява концепцій інтеркультурної та глобальної освіти;

4) 90-ті роки – початок ХХІ ст. – поширення полікультурної освіти як чинника реформування освітніх практик – розвиток нових підходів і освітніх моделей, навчання, побудоване на соціальній справедливості, критичному мисленні і рівних можливостях.

Сучасна полікультурна освіта в США включає в себе багато різноманітних підходів, парадигм, стратегій та концепцій. Для прикладу, американський теоретик педагогіки, який вивчає проблему становлення та розвитку полікультурної освіти, Джеймс Бенкс (James A. Banks) виділив три основні підходи. Серед них: 1) змістовний підхід (content approach), який включає в себе доповнення до навчального плану або внесення змін в навчальний план відповідно до вимог полікультурного навчання; 2) підхід за досягненнями (achievement approach), який фокусується на формуванні системи цілей, теорій та стратегій для покращення академічних результатів учнями нижчих соціальних груп, "кольоровими" та учнями-представниками різних культурних прошарків; 3) підхід міжгрупового навчання (intergroup educational approach), головною метою якого допомогти всім учням розвинути позитивне ставлення до людей різних статей, рас, етнічних і культурних традицій. Джеймс Бенкс вважає, що розділити ці підходи можна тільки теоретично або концептуально, а на практиці вони змішуються один з одним і в такому вигляді дають позитивний результат [3].

Особливої уваги, попри визначення сутності, ознак, підходів, концепцій та стратегій полікультурної педагогіки, потребує вивчення проблема взаємин між учителями та учнями в "змішаних школах" та власне ставлення вчителів до своєї роботи в школах зазначеного типу. Дійсність полягала в тому, що вчителі взагалі відмовлялися працювати в "змішаних школах", вони переживали "культурний шок" та намагалися довести, що було б доцільним "повернути школам їх монокультурний та моносоціальний статус" [4].

Причини вбачалися як у психологічній, так і в професійній невідповідності вчителів до роботи з представниками національних меншин, з учнями, які належали до груп ризику, а також з учнями, для яких англійська мова – не рідна мова. Учителі намагалися довести, що у такій ситуації складно ефективно навчати, необхідно спершу адаптуватися та побороти "культурний шок". Для того, щоб процес адаптації пройшов значно швидше, учителі повинні отримати найбільшу кількість інформації про роботу в школах "змішаного типу" та пройти спеціальну підготовку в педагогічних коледжах.

Але найголовніше, на чому акцентують увагу американські педагогічні теоретики, учителі повинні сприйняти та усвідомити той факт, що "люди різні і всі вони володіють рівними правами на отримання якісної освіти" [4].

Проте не тільки внутрішні проблеми "змішаних" шкіл не давали вчителям можливість ефективно працювати, але й їхні особистісні характеристики, тобто людський фактор, стали на заваді. Серед них американські теоретики полікультурності акцентуються на таких: 1) низький культурний рівень учителів; 2) ігнорування культурних традицій меншин та етніч-

них груп; 3) низький рівень підготовки вчителів з предметів та методики їх викладання; 4) неякісна підготовка вчителів до уроків; 5) безвідповідальне ставлення до викладання власного предмета; 6) відсутність підтримки молодих учителів з боку досвідчених колег; 7) відсутність бажання працювати в школах. Негативне ставлення вчителів до роботи в школах "змішаного" типу пояснюють тим, що, хоча вони і підтримують ідеї рівності та справедливості, але сприймають їх тільки на теоретичному рівні, а на практиці не знають, як працювати в таких умовах.

Згідно з концепцією Бенкса у навчальних закладах мають постійно діяти комплексні програми підготовки та вдосконалення вчителів. Ці програми необхідні для створення навчального процесу, якому властивий етнічний плюралізм. Бенкс вважає за необхідне допомогти вчителям прояснити й проаналізувати їхнє ставлення до себе та інших етнічних груп; набути знань про ці групи; розвинути професійні вміння, необхідні для відбору змісту, створення навчального матеріалу і викладання в умовах мультиетнічного навчального оточення.

Таким чином, полікультурна освіта покликана підтримувати різноманіття великих і малих націй в умовах глобалізації сучасного світу. Вона є засобом збереження й розвитку етнічних культур, включення цінностей етнічних культур у практику виховання й навчання й тим самим вирішення актуальних проблем педагогіки.

Полікультуралізм в освіті допомагає звернути різноманітність суспільства в корисний фактор його розвитку, забезпечує більш швидку адаптацію людини до мінливих умов існування, допомагає йому сформуванню більш багатогранну картину світу. Завдяки діалогу культур учень краще усвідомлює рідну мовну культуру світу, глибше проникає в її сутнісні характеристики й менталітет народу, знаходить почуття національної гідності й поваги до культурних цінностей інших народів.

Література

1. Гаганова О.Г. Поликультурное образование в США: теоретические основы и содержание // Педагогика. – № 1. – 2005. – С. 86–95.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–11.
3. Banks J. A. Multicultural Education : its effects on students' racial and gender role attitudes / J. A. Banks // In Handbook of research on social teaching and learning / ed. by J. P. Shaver. – New York : Macmillan, 1991. – P. 225–243.
4. Grant C. A. Urban teachers : their new colleagues and curriculum / C. F. Grant // Phi Delta Kappan. – 1989. – June. – P. 764 – 770.

ІРОНІЯ – ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Волощук І.І.

Стаття присвячена характеристиці іронії та її місцю у ряді суміжних з нею понять.

Ключові слова: іронія, сатира, сарказм, гумор.

Статья посвящена характеристике иронии и ее месту в ряду смежных с ней понятий.

Ключевые слова: ирония, сатира, сарказм, юмор.

The article is dedicated to characteristic of irony and its place among the resembling concepts.

Kew words: irony, satire, sarcasm, humor.

Іронія як загальносеміотичне явище може реалізовуватися як у лінгвістичних об'єктах різного рівня складності, так і в інших знакових системах, у тому числі й у різних видах мистецтва. Дослідження питань гумору, іронії та сатири було і залишається актуальною проблемою філософії, естетики, психології, літературознавства, лінгвістики. Першочерговим завданням нашого дослідження є визначення статусу іронії.

Іронію найчастіше розглядали як одну із форм комічного ще з античних часів. Поняття "комічне", "гумор", "сатира", "іронія", "сарказм" перетинаються в різних модифікаціях, адже форми комічного мають складну систему взаємозалежності: сатира виражає себе через гумор, іронію і сарказм; гумор може набувати сатиричних елементів або обмежуватися легкою іронією; іронія буває як сардонічно-уїдливою, так і веселою, із значною долею гумору. Аналізуючи погляди дослідників на сутність комічного [1; 2; 6; 7; 9; 13; 14; 16], стає очевидним, що відхилення від норми є основою базових художніх форм комічного – гумору, сатири, іронії та сарказму. Проте, незважаючи на наявність значної кількості досліджень з окремих проблем гумору, іронії, сатири, все ж залишається відкритим питання про диференціацію цих понять.

Так, іронія визначається і трактується двоаспектно: як стилістичний прийом, "іносказання, що виражає насмішку або лукавство, коли слово чи висловлювання набуває в контексті мовлення значення, протилежне бук-

вальному сенсу, заперечує його чи бере під сумнів" [3, 132], тобто фігура, яку називають "антифразис" [4, 321], та як естетична категорія, "вид комічного, ідейно-емоційну оцінку, елементарною моделлю чи прообразом якої служить структурно-експресивний принцип мовної стилістичної іронії" [3, 132].

Зауважимо, що емоційна сторона іронії – насмішка – повинна розглядатися незалежно від наявності чи відсутності реакції сміху на висловлювання. Емоційною реакцією на іронічне висловлювання може бути "внутрішній" сміх, крива посмішка, і навіть цілковита відсутність сміху взагалі, оскільки насмішка, яку передає іронія, прихована: якщо критика у висловлюванні спрямована проти слухача, то вона може викликати й образу. Іронія являє собою особливе інтелектуально-емоційне й емоційно-оцінне ставлення, яке формується на основі усвідомлення невідповідності об'єкта певній ідеальній уяві про нього. Іронічний смисл не є простим запереченням буквального, а виникає внаслідок зіткнення двох значень, які заперечують одне одного, і як наслідок виникає комічний ефект.

Тут доречно згадати такий виразно забарвлений тип іронії, як сарказм. Під сарказмом треба розуміти спосіб вираження негативної оцінки предмета або явища, який допускається нормами літературної мови і вміщується у мовній одиниці, більшій ніж слово – словосполучення, речення, надфразова єдність, причому те, що маємо на увазі (план змісту) і те, що виражене (план вираження), виступають паралельно. Це двопланова конструкція того ж рівня складності. На відміну від сатири, яка характеризується однозначністю, сарказм, як і іронія, може бути "реконструйованим" ("реконструкція іронії" – поняття розроблюване Вейном Бусом [9]) лише з контексту, в який поставлено висловлювання. Саме контекст визначає ступінь іронічності чи саркастичності.

Окремі дослідники пов'язують проблему розмежування іронії та сарказму з денотативним переосмисленням слова. В.А.Мальцев зазначає, що при сарказмі не існує протилежності між тим, що вимовляється, і тим, що мається на увазі, хоча загальний ефект полягає у вираженні насмішки чи навіть презирства [13, 17–18]. Проте аналіз словникових дефініцій свідчить про відсутність чітких критеріїв для розмежування іронії і сарказму: сарказм може розглядатись як ефект, а іронія – як механізм вираження насмішки [15, 665]; підкреслюється недобррозичливий характер сарказму [14, 1121; 10, 753, 1255; 12, 34]. У працях більшості дослідників сарказм визначається як ідка або ж зла іронія [11, 14], тобто сарказм як окремий різновид іронії. Ототожнювати ці два явища не можна, хоча спільними властивостями іронії і сарказму треба зазначити такі: 1) характер емоційно-оцінного ставлення мовця до об'єкта, 2) наявність глузування як обо-

в'язкового інтелектуально-емоційного компонента і 3) приховане представлення емоційної оцінки у висловлюванні. Розрізняльною ознакою іронії та сарказму можна вважати ступінь інтенсивності критичного ставлення мовця до об'єкта.

Серед авторів розповсюдженою є думка про те, що іронія посідає проміжне місце між гумором і сатирою [1]. І Вейн Бус вважає, що іронія може поєднуватися з сатирою, проте, іронія "більш чітко спрямована на ствердження" [9, 28]. Так, сатиру визначають як "безжальне, знищуюче переосмислення об'єкта зображення (і критики), що розв'язується сміхом" [3, 570]. Тобто сатира виступає як художній спосіб зображення дійсності, що дає сутнісно визначену оцінку зображуваного явища. У такому випадку, сатира здатна включати в себе іронію та гумор як складові, що переорієнтовуються на виконання її викривальних завдань. Для сатири характерним є поєднання сміху та гніву. Гумор і сатира діють зброєю сміху дещо різної тональності на всіх рівнях художнього і соціального осмислення явищ життя. Інколи гумор і сатира переходять одне в одне. "Немає сатири без гумору. Найубивніша, найгнівніша, найскорботніша сатира повинна мати в собі хоч краплю насмішки – інакше вона перестане бути сатирою. І гумор, зі свого боку, завжди має в собі елемент сатири, якщо не осуду, то хоча б критики того, над чим людина сміється" [2, 8-9]. Сатира завжди негативна і дидактична. Її сенс виявляється одразу і має конкретну мету: метафоричне знищення певного об'єкта. З точки зору теорії комунікації, сатиричне висловлювання характеризуватиметься однозначністю і, якщо й потребуватиме вибору варіантів сенсу, декодування (коли реалізується за посередництвом іронії), то все ж унікатиме будь-якої двозначності. Суб'єкт сатири обов'язково яскраво виражений і завжди мислиться джерелом істинного знання та авторитету, достатнього для викривання вад інших. Тому, цілком логічно, що сатира, в силу своєї негативності, не може бути спрямована на власний суб'єкт.

Очевидно, що іронія менш агресивна, ніж сатира, вона відрізняється більшою аналітичністю, інтелектуальністю та гнучкістю. Але, виражаючи широку гаму почуттів та емоцій, іронія як засіб впливу може відрізнитися більшою результативністю. Погодимось з думкою С.І.Походні, яка вважає що різниця між іронією і сатирою лише у способі вираження оцінно-критичного ставлення до світу [7, 5], тобто, у способі вираження суб'єктивно-оцінної модальності: сатира виявляє модальність відкрито, а іронія робить це у прихованій формі. Основними ж рисами, що зближують іронію і сатиру, вважаємо такі: 1) обидві мають яскраво виражений емоційний характер, хоча більш емоційною вважається сатира; 2) іронія і сатира у

більшості випадків виражають несхвалення і критику, на відміну від гумору, спрямованого на позитивні емоції.

Гумор трактують як "особливий вид комічного, ставлення свідомості до об'єкта, що поєднує зовнішнє комічне його трактування з внутрішньою серйозністю" [3, 521]. Для гумору характерне вдумливе світовідчуття, що сполучається із зовнішньо комічним ставленням до явищ дійсності. Гумор – це вияв веселого оптимізму, життєствердження [4, 176], відображення смішного в життєвих явищах і людських характерах. Гумор розглядається як специфічна людська здібність; вміння розпізнавати і розуміти смішне ставиться в один ряд із вмінням говорити та іншими здібностями людини [14]. Головною рисою гумору є почуття смішного на основі симпатії до його об'єкта. Гумору присутнє поблажливе і навіть співчутливе ставлення до особи чи предмета осміювання. Даний вид комічного збуджує позитивні почуття, закликає не до знищення, а до вдосконалення усвідомлюваного явища [6]. Гумор – це таке співставлення речей, деталей, предметів, при якому виявляється комізм зображуваного [5, 8]. Гумор ставиться до свого предмету, так би мовити, позитивно. З цієї точки зору, гумор є просто однією із стадій оцінного ставлення до об'єкту, загострений вияв якого зустрічаємо в іронії, котра теж трактує об'єкт, на який спрямована, двоюко. Гумор видається нам дидактичним, лише дидактизм його, як і в іронії, необов'язковий і асоціюється радше з умовним способом, в той час як сатира реалізується в наказових конструкціях.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що наявність існування, принаймні, трьох ознак у специфічний спосіб характеризують іронію та відмежовують її від суміжних з нею понять: це її двозначність/ двоплановість, контекстуальність і оцінна модальність. У цьому контексті значної актуальності набуває системна презентація засобів реалізації іронії в тексті.

Література

1. Бергсон А. Сміх: Нариси про значення комічного / Є. Єременко (пер.). – К., 1994.
2. Колісник Р. Український гумор // Від Адама до Леоніда: Гуморески та фейлетони. – К.: Рада, 1996. – С. 8–9.
3. Литературный энциклопедический словарь / Под. Общ. Ред. В.М.Кожевникова, П.А.Николаева. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 751 с.
4. Літературознавчий словник-довідник /Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ "Академія", 1997. – 752 с.
5. Никитин М.В. Логическое значение слова. – М.: Высшая школа, 1983. – 123 с.
6. Пигулевский В.О. Эстетический смысл иронии в искусстве. – Дис. ... канд. филос. наук. – М., 1992. – 311 с.

7. Походня С.И. Языковые виды и средства реализации иронии. – Киев: Наук. думка, 1989. – 128с.
8. Armengaud F. La pragmatique // Que sais-je? – Paris: PUF, 1993. – 127 p.
9. Booth W. A Rhetoric of Irony. – Chicago: University of Chicago Press, 1974, p.
10. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 753, 1255.
11. DiYanni R. Literature: Reading Fiction, Poetry, Drama and the Essay. – N.Y.: McGraw-Hill Publ., 1990, p. 74.
12. Fraser B. The domain of pragmatics // Language and communication: Applied Linguistics and Language Study. – L., N.Y.: Longman. – 1993. – P. 29-59.
13. Maltzev V.A. Essays on English Stylistics. – Minsk: Vysheishaja Shkola, 1984. – 117p.
14. Nash W. The Language of Humor / Forew. by Quirk R.-L.; N.Y.: Longman, 1985. – 181p.
15. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford Univ. Press, 1989. – 1597p. – P. 665, 1121.
16. Pocheptsov G.G. "Language and Humour": Third Edition. – Kiev: "Vysca Skola" Publishers, 1990. – 327p.

ДО ПИТАННЯ ПРО ВІЛЬНЕ ВАРІОВАННЯ СЛОВЕСНОГО НАГОЛОСУ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Гамор С.В.

У статті розглядаються основні положення словесного наголосу та результати останніх фонетичних досліджень вільного варіювання акцентних типів та структур англійських слів.

Ключові слова: вільне акцентне варіювання, акцентні типи, акцентні структури, місце наголосу, ступінь наголосу.

В статье рассматриваются основные положения словесного ударения и результаты фонетических исследований свободного варьирования акцентных типов и структур английских слов.

Ключевые слова: свободное акцентное варьирование, акцентные типы, акцентные структуры, место ударения, степень ударения.

Tendencies of free accentual variation of stress placement and stress degree within accentual types and structures in terms of British pronouncing norm are considered.

Key words: free accentual variation, accentual types, accentual structures, stress placement, stress degrees.

Сьогодні лінгвісти приділяють значну увагу дослідженню вільного акцентного варіювання в сучасній англійській мові. Акцент або наголос вважається надсегментною одиницею мовлення. Наголос є властивістю складу. Його також можна визначити як якісну характеристику (коли якість голосного є засобом вираження наголошення) і як кількісну характеристику (відносно збільшена тривалість наголошеного голосного). В загальному плані наголос визначається як більше виділення певних елементів мовленнєвого потоку по відношенню до решти [2, с. 117].

У лінгвістиці розрізняють словесний і фразовий наголос. В зарубіжній лінгвістиці не завжди дотримуються такої точки зору, вважаючи, що зміни мелодики можуть бути засобом досягнення як словесного, так і фразового наголосу. Проте, останнім часом і в зарубіжній літературі все частіше зустрічається поділ наголосу на лексичний (потенціальний) (stress) та акцент (accent) – наголос, що є складовою частиною фрази [2:117].

Існують різні точки зору на взаємодію словесного та фразового наголосу. Так, американські дескриптивісти вважають, що словесний наголос присутній у слові завжди, незалежно від того, чи воно вжито ізольовано

чи в реченні, в той час, як британські фонетисти зазначають, що словесний наголос існує лише у слові, що вимовляється ізольовано, а коли воно вжито у фразі чи реченні, то слід говорити про фразовий наголос чи наголос в реченні [7].

Виділяють три фонетичних компоненти наголосу. За компонентом, який має перевагу, визначають фонетичний тип наголосу:

³⁵/₁₇ інтенсивність, яка досягається збільшенням мускульного напруження і посиленням видиху. Заснований на цій властивості наголос називають динамічним або експіраторним;

³⁵/₁₇ висота голосового тону, за якою виділяють музичний наголос, який може реалізуватись у декількох різновидах, наприклад у висхідному та низхідному.;

³⁵/₁₇ довгота, за якою умовно виділяють кількісний наголос, хоча в чистому вигляді він не зареєстрований. Звичайно у мовах, які мають наголос, поєднуються всі зазначені ознаки, але їх значущість буває різною [2: 119].

Досить рідко трапляються випадки існування різних типів, як-от у шведській мові, де спостерігаються динамічний та музичний наголоси, які можуть бути наявні в одному й тому ж слові, але динамічний наголос при цьому теж на початковому складі. Різний тип наголосу існує також у датській мові, де поряд з динамічним наголосом у деяких словах є також так званий поштовх (støf) – наголос, ускладнений гортанною змичкою, який є залишком колишнього музичного наголосу. У таких мовах, як палеоазіатські, взагалі не помічено наголосу.

В класичних роботах вітчизняних фонетистів (В.О.Васильєв, Л.З.Зіндер, Г.П.Торсуєв) пріоритет у формуванні словесного наголосу віддається інтенсивності. Так, Г.П.Торсуєв зазначає, що висотні відмінності між складами слова не є суттєвими для акцентно-ритмічної структури слова. Склад може бути сприйнятий як виділений і без участі голосового тону. Те, що Д.Болінджер називає "виділеним складом", більше співвідноситься з поняттям фразового наголосу, ніж словесного. [5].

Разом з тим, визнання одного з компонентів наголосу провідним не відкидає важливості інших. Так, А.Гімсон наголошує, що інтенсивність сама по собі не є надійним засобом визначення місця наголосу в англійській мові. Слова типу import (n.) – import (v.), які вимовляються без збільшення довготи наголошеного складу навряд чи може розрізнити лише за параметром інтенсивності [8:223].

Експерименти показали, що носії російської та англійської мов, які вважаються мовами з динамічним наголосом, сприймають довгі голосні (або голосні з посиленням тону) як наголошені, тобто інтенсивність для

них не є єдиною ознакою наголосу. Встановлено, зокрема, що для російського наголосу довгота є найважливішим компонентом, тому росіяни схильні сприймати чеські слова з довгим другим складом типу *motyl* "метелик" як ті, що мають наголос на другому складі, хоча в дійсності наголос у чеській мові завжди на першому складі. У мовах з протиставленням довгих і коротких голосних ознака довготи, яка не бере участі у створенні ефекту наголосу, може впливати на реалізацію його різновидів. Так, у давньогрецькій мові, яка мала музичний (тонічний) наголос, низхідний різновид наголосу (циркумфлекс) був можливий тільки на довгому складі, на відміну від висхідного (акута), який був допустимий як на довгому, так і на короткому складах. В цілому, компоненти наголосу мають здатність компенсації: зменшення одного з параметрів супроводжується зростанням іншого [2:120].

З фонетичної точки зору, у багатоскладових словах існує стільки ступенів наголосу, скільки складів. Більшість британських фонетистів (А.Гімсон, Д.Уелз) розрізняють три ступені наголосу: первинний (primary) – найсильніший наголос; вторинний (secondary) – другий за силою; слабкий наголос (weak) – всі інші. Склади з первинним чи вторинним наголосом – наголошені, а зі слабким – ненаголошені.

Американські фонетисти Д. Трейджер та Б. Блох виділяють 4 ступені наголосу в англ. мові: голосний (loud), менш голосний (reduced loud), середній (medial) та слабкий (weak), перші три з яких є сильними (strong) за своєю природою та позначаються значками над голосними літерами (á, â, à), а останній зовсім не виділяється в транскрипції [7].

Н.А. Gleason та інші дескриптивісти також виділяють 4 ступені наголосу:

- первинний (primary) – /^ˈ/
- вторинний (secondary) – /^ˌ/ = pretonic
- третинний (tertiary) – /^ˑ/ = posttonic
- слабкий (weak) – /^ː/ - не позначається в транскрипції.

Традиційно американські дескриптивісти позначають наголос в односкладових повнозначних словах /*mép*/. Розрізнення між вторинним та третинним наголосом у них досить слабе та не має формальних індикаторів у відношенні до первинного наголосу, тому воно часто суб'єктивне і відрізняється у різних авторів. Причиною цих непорозумінь є, по-перше, дещо спрощене бачення американськими фонетистами поняття наголосу – як різного ступеня гучності, без розрізнення змін висоти тону (pitch level) та його напрямку (pitch direction), а також якості (quality) та кількості (quantity). А по-друге, відсутність розрізнення між словесним наголосом (word accent), фразовим (phrase accent) та наголосом в реченні (sentence accent) [3]. Критерії для розрізнювання ступенів наголосу дуже розмиті:

наприклад, наголос у другому переднаголошеному складі таких англійських слів як, *libe'ration*, *recog'nition* у працях одних фонетистів вважається другорядним, а в інших – третинним.

Розходження у ступені наголосу, послідовність розподілу головного і другорядного наголосу, різна кількість наголосів у слові створюють акцентні типи слів, а розподіл наголосів по складах слова утворює акцентні структури слів. Іншими словами, словесний наголос, виділяючи той чи інший склад слова, реалізується в акцентній структурі слова і безпосередньо пов'язаний із варіативністю його характеристик у мовному потоці. Акцентний тип – це тип розподілу наголосу (на основі або на закінченні) у всіх формах, що утворюють парадигму слова.

Численні варіації англійського наголосу слова були систематизовані в типології акцентної структури англійських слів Г. П. Торсуєва. Він класифікує їх відповідно до кількості наголошених складів, їх ступеня або характеру (основний і вторинний наголос). Розподіл наголошених складів усередині слова або ж акцентний тип формує акцентну структуру слів. Акцентні типи і акцентна структура слів тісно пов'язані з морфологічним типом слів, з кількістю складів, семантичним значенням кореня і префікса слова [5].

Останнім часом фонетичні дослідження словесного наголосу були зосереджені на варіюванні акцентних типів та структур слів, що є характерною рисою сучасної англійської мови.

Варіювання розглядають як зміну звукового складу або значення структурної одиниці без втрати її семантичної точності [1]. Під варіюванням акцентної структури розуміють процес створення, відбору та використання різних акцентних варіантів одного й того ж слова зі збереженням тотожності його фонемної структури та лексичного значення [6:393].

Дослідження варіантів акцентних типів та структур слів традиційно базуються на роботах Г.П.Торсуєва, який виділив в сучасній англійській мові 11 акцентних типів [5]. Ці акцентні типи охоплюють більше сотні ритмічних/акцентних структур, які відображають різну кількість складів слова та послідовність розподілу наголосу в ньому.

Сучасні фонетичні дослідження акцентних типів та структур англійських слів підтверджують наявність процесу їх варіювання [4:294–299; 6:393–400], Проте, було виявлено, що лише 4 з 11 акцентних типів демонструють варіювання, з яких найбільш поширеними типами є другорядний + головний наголос, напр.: *further'more*; один наголос у слові, напр.: *a'ccusatory*; головний + другорядний наголос, напр.: *'day-tripper*.

Загальна тенденція виявляється в тому, що чим коротше слово, тим більша ймовірність варіювання його акцентної структури. 4/5 усіх слів, що варіюють, – це слова, що складаються з 2–3 складів.

Результати цих досліджень засвідчують, що найчастіше іменники та прикметники демонструють варіювання акцентних структур.

Характерною особливістю вільного акцентного варіювання є поява альтернативного акцентного варіанта засобами варіювання другорядного наголосу, а саме: або шляхом його появи чи втрати або шляхом зміни його місця, напр.:

Club-footed [- ' - -] [' - - -]
Inhospitable [- - ' - -] [- ' - - - -]
Dissatisfaction [ɪ - - - ' - -] [- - - ' - -]
Electronic [- - ' - -] [ɪ - - ' - -]
Участь головного наголосу у варіюванні становить лише 35,5%, напр.:
Redistribute [- - ' - -] [- - - ' - -]
Co-heiress [- ' - -] [- - ' - -]
Reincarnate [- - - ' - -] [- - ' - - -]
Disputant [- ' - -] [' - - - -]
Fragmentary [' - - - -] [- - ' - - - -]
Ingrowing [- ' - -] [- - ' - -]

Проаналізувавши результати останніх досліджень акцентних типів слів авторитетних словників сучасної вимови, робимо висновок про який ступінь варіативності акцентних структур слів британської вимовної ми, зумовлений потенціалом до історичних мовних змін в англійській мові.

Література

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 607 с.
2. Буряя Е.Л., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс. – М., 2008. – 272 с.
3. Глисон Г.А. Введение в дескриптивную лингвистику. – М., 1959.
4. Дацька Т. Варіювання кодифікованих акцентних структур слів в англійській мові (на матеріалі 14-го видання словника *Everyman's English Pronouncing Dictionary*) // Наукові записки Кіровоградського педагогічного університету. – Вип. 89(4). – С. 294 – 299.
5. Торсуев Г.П. Вопросы фонетической структуры слова: на материале английского языка. – М. – Л.: Изд-во АН СССР. 1962. – 185 с.

6. Шароварова С. Варіювання акцентних типів і структур англійських слів (на матеріалі британської вимовної норми) // Наукові записки Кіровоградського педагогічного університету. – Вип. 81(1). - С. 393 – 400.

7. Bloch B., Trager G. Outline of Linguistic Analysis. – Baltimore, 1962.

8. Gimson A.Ch. Gimson's Pronunciation of English. Sixth Edition. – London, New York: Edward Arnold, 2001. – 339p.

УДК 811.111.(075.8)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ – РЕСУРСІВ В АУДИТОРНІЙ ТА САМОСТІЙНІЙ РОБОТІ СТУДЕНТІВ ПРИ НАВЧАННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЯК ТРЕТЬОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Копенкіна Л.О.

У статті розглядаються особливості використання Інтернет-ресурсів на різних етапах вивчення французької мови як третьої іноземної. Поданий список актуальних Інтернет-сайтів з їх короткою анотацією. Ключові слова: французька мова як третя іноземна, організація аудиторної та самостійної роботи студентів, Інтернет-ресурси, Інтернет-сайти.

В статье рассматриваются особенности использования Интернет-ресурсов на разных этапах изучения французского языка как третьего иностранного. Представленный список актуальных Интернет-сайтов с их краткой аннотацией.

Ключевые слова: французский язык как третий иностранный, организация аудиторной та самостоятельной работы студентов, Интернет-ресурсы, Интернет-сайты.

The article deals with peculiarities of usage of the Internet on different stages of learning French as a third language. The list of Internet sites with their annotation is given.

Key words: French as a third foreign language, organization of classroom and self-work of students, Internet resources, Internet sites.

Елективний курс французької мови як третьої розроблений для студентів-філологів, для яких іноземна мова є профільним предметом. Мета цього курсу полягає у формуванні навичок правильної вимови, навичок усного та писемного мовлення.

Програма курсу розрахована на 6 семестрів, але обмежена в аудиторних годинах (2 години на тиждень).

Спецкурс з французької мови як третьої є новою дисципліною за вибором і передбачений для студентів, які успішно справляються з вивченням двох основних іноземних мов. Організуючи навчальний процес, викладач має чітко продумати та спланувати навчальну програму, яка максимально ефективно відповідатиме аудиторному часовому навантаженню та передбачатиме достатню кількість годин для самостійної та індивідуальної роботи студентів. Враховуючи дві основні особливості спецкурсу (брак аудиторного часу та високу мотивованість студентів) викладач також повинен підібрати правильні, ефективні та сучасні методики викладання.

Таким чином, актуальність проблеми продукована недостатньо розробленою методикою викладання французької мови як третьої іноземної в умовах обмеженого аудиторного часу. Дана проблема викликає необхідність пошуку альтернативних методик навчання французької мови та активне залучення студентів до індивідуальної та самостійної роботи.

На сучасному етапі навчання альтернативою традиційним методикам викладання можна сміливо вважати Мережу Інтернет з її потужним програмним забезпеченням.

Отже, об'єктом статті є процес викладання французької мови як третьої, а предметом розгляду – особливості використання Інтернет – ресурсів в аудиторній та самостійній роботі студентів.

Метою нашої статті є визначити роль Інтернет – ресурсів у формуванні комунікативної та соціо – культурної компетенції студентів.

Для досягнення цієї мети потрібно вирішити наступні завдання:

³⁵₁₇ розглянути роль Інтернет – ресурсів у навчанні іноземним мовам;

³⁵₁₇ розглянути особливості використання Інтернет – ресурсів на різних етапах навчання французької мови;

³⁵₁₇ запропонувати список навчальних Інтернет – сайтів з коротким оглядом змісту та видів роботи

Розвиток освіти в наші дні органічно пов'язаний з підвищенням рівня його інформаційного потенціалу. Ця характерна риса багато в чому визначає як напрям еволюції самої освіти, так і майбутнє всього суспільства. Для найбільш успішного орієнтування в світовому інформаційному просторі необхідне оволодіння учнями та студентами інформаційною культурою, а також комп'ютерно-екранною культурою, оскільки пріоритет у пошуку інформації все більше і більше віддається Інтернет. [5, с. 20].

З появою комп'ютерних мереж в широкому доступі в освітніх установах і вдома студенти та викладачі отримали можливість оперативно отримувати необхідну інформацію з будь-якої точки земної кулі. Через

глобальну телекомунікаційну мережу можливий миттєвий доступ до світових інформаційних ресурсів. [3, с. 132].

Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів.

Базовий набір послуг може включати в себе: Довідкові каталоги (Yahoo, Allzone, Souani, Wanadoo ...).

Пошукові системи (<http://www.lesmeilleurs.fr>, <http://www.teleFrance.com>, <http://www.voila.fr>, <http://www.wanadoo.fr>, <http://fr.yahoo.com>);

Розмова в мережі (Chat).

Електронну пошту (e-mail);

Ці ресурси можуть бути активно використані на уроці. [2, с. 72].

Безсумнівно Інтернет може використовуватися в якості ефективного доповнення для розвитку фонетичних, граматичних, лексичних навичок і вмінь, перевірки знань. Сюди входять всілякі тренувальні лексичні, граматичні, фонетичні вправи, тести на читання, граматику, IQ-тести і т.д. Викладачі або самі студенти можуть знаходити такі сайти на WWW. [1, с. 20].

World Wide Web з величезною кількістю сайтів і домашніх сторінок, які надають інформацію на всі смаки – є безкрайнім полем діяльності в плані використання на занятті з іноземної мови для розвитку міжкультурної компетенції. [1, с. 21].

Великим плюсом у використанні ресурсів Інтернету є розвиток міжкультурної компетенції, тобто знайомство з різними культурами, визначення шляхів їх взаємодії та взаємопроникнення, формування культурних універсалій, необхідних для досягнення взаєморозуміння і плідного співробітництва при безпосередньому спілкуванні. [4, с. 32].

В нашій роботі розглядаються особливості використання Інтернет – ресурсів в аудиторній та самостійній роботі студентів при вивченні французької мови як третьої іноземної та представлені деякі сайти, які допоможуть викладачу та студентам максимально повно охопити та відпрацювати мовний матеріал у відповідних умовах.

Виклад основного матеріалу.

Процес навчання французької як третьої іноземної мови припускає поєднання аудиторної, самостійної та індивідуальної роботи, оскільки саме доповнення аудиторної роботи самостійною діяльністю студентів сприяє більш швидкому та об'ємному засвоєнню навчального матеріалу, а також, розвитку творчої активності як при оволодінні, так і при практичному використанні отриманих знань в процесі комунікації.

Треба відмітити, що мотивовані студенти, з досвідом вивчення двох іноземних мов, а також рідної мови, здатні самостійно формувати свої комунікативно – мовні вміння, але вони потребують інформаційно – кому-

нікативного простору. І саме тут на допомогу приходять електронні засоби навчання, а саме, Інтернет – ресурси.

Природньо, складність матеріалу і його об'єм повинні варіюватися і відповідати рівню розвитку студентів, інтересам і освітнім потребам на кожному етапі навчання.

Виходячи з вимог кожного етапу викладач ретельно відбирає освітні ресурси мережі Інтернет, спрямовані на формування фонетичної, лексичної, граматичної та країнознавчої компетенції студентів.

Використання Інтернет – ресурсів можливе як на ввідно-корективному так і на основному етапі вивчення мови, в процесі придбання нових знань, повторення, закріплення, використання на практиці. Вони дозволяють інтенсифікувати процес навчання, досягти швидкого і якісного результату, стимулюють студента, роблять процес вивчення легшим та цікавішим.

Викладач керує процесом рішення поставлених завдань і визначає яка частина роботи буде виконана на занятті, а яка буде винесена на самостійну і індивідуальну роботу за допомогою Інтернет.

Найважливішим етапом у вивченні мови є початковий етап, оскільки саме в цей період закладається основа мовної діяльності, формуються основні вміння і навички.

На аудиторному занятті викладач формулює мету заняття, ставить конкретні завдання, визначає термін виконання, моделює заняття так, щоб ввести основні поняття фонетичної системи французької мови, допомогти зняти труднощі лексико–граматичного плану в мовній діяльності. Але обмежений аудиторним часом викладач не має можливості якісно відпрацювати новий матеріал, і саме тут на допомогу приходять електронні джерела. Викладач набуває нової, не менш важливої для учбового процесу ролі. Ролі організатора самостійної учбово–пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності студентів.

Саме використання електронних засобів в позааудиторній роботі на початковому етапі допоможе студентові навчитися не лише вимовляти, але і розрізняти значимі звуки мови, встановлювати зв'язок взаємовідносин між звуками і буквами, інтонувати французьку мову, виробити орфографічні і графічні навички, закласти лексичну базу, полегшити засвоєння граматичних конструкцій, змоделювати комунікативні ситуації. На цьому етапі доречними будуть такі Інтернет–сайти www.lepointdufle.net, www.jean-colaslefe.viabloga.com, www.francaisfacile.com, www.youtube.com, ru.bonjourdefrance.com, bienvenue.wikidot.com, communaute-francaise.lire-et-ecrire.be та використання пісенних французьких веб-сайтів таких як www.france-chanson.com, fr.lyrsense.com.

Ефективність цієї методики полягає в тому, що студент сам керує навчальним процесом. Він може прослухати інформацію в такому темпі і стільки разів, скільки йому потрібно, записувати свою вимову, використовуючи мікрофон, і порівнювати запис з еталоном, використати підказку, побачити результат своєї роботи. Вправи можуть виконуватися як на слух так і з використанням графічної опори.

На основному етапі використання Інтернет–ресурсів в самостійній роботі є необхідністю для формування монологічного і діалогічного мовлення, відпрацювання граматичних структур, читання і роботи з адаптованими та неадаптованими текстами, знайомства з культурними реаліями країни.

Засоби електронної комунікації дозволять сформувати франкомовну мовну компетенцію через рішення ряду дидактичних завдань, таких як: поповнення активного і пасивного словникового запасу через використання електронних словників, енциклопедій, лексичних Інтернет- ігор; удосконалення монологічного і діалогічного мовлення при спілкуванні у чатах, спілкуванні електронною поштою; удосконалення аудитивних вмінь на основі вже існуючих в мережі Інтернет або створених викладачем аудіо і відеопідкастів; удосконалення письмової мови через спілкування у блогах і електронною поштою.

Як згадувалося вище, глобальна мережа – безмежна. Її банк Інтернет–адрес постійно поповнюється. Виникає необхідність його систематизації, створення методик проведення уроків, об'єднаних однією темою, з використанням ІКТ.

В даній статті подаються посилання на електронні матеріали і веб–сайти, корисні для організації аудиторної та самостійної роботи студентів на будь–якому етапі вивчення французької мови.

<http://www.fle.fr/>

Портал підтримується Університетським центром ім. Альбера Камю в м.Монпельє і є справжньою "золотою жилою" для викладачів французької мови, а також для всіх, хто вивчає французьку мову. Вашій увазі пропонується забезпечена коментарями підбірка кращих Інтернет–сайтів для викладачів і студентів відділень французької мови як іноземної.

<http://www.lepointdufle.net/>

Le Point du FLE Портал ФЯІ(французької мови як іноземної) – портал, мета якого – забезпечити доступ до найефективніших видів діяльності в області французької мови як іноземної, які пропонуються в інтернеті, для використання під час зайняття в класі або при самостійному вивченні.

Довідник сайтів, мета якого – забезпечити доступ до найкращих, пропонує в Інтернеті матеріалів, для вивчення французької мови як іноземної. Інтерактивна граматики, вправи з автоматичним виправленням помилок.

<http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>

Це – довідник, в якому опубліковано і розміщено більше 400 одиниць методико–педагогічних матеріалів, які використовуються для вивчення французької мови. Окрім цього, в завданнях вказаний необхідний рівень підготовки. Цей чудовий сайт був створений викладачем французької мови Університету Свартмора Кароль Неттер.

http://www.tv5.org/TV5Site/enseignants/apprendre_francais.php

Канал TV5 пропонує педагогічні матеріали для вивчення і викладання французької мови : педагогічні замітки, листи викладачам, анотації до передач каналу, різні учбові цикли...

Уроки та вправи в режимі онлайн

<http://www.polarfle.com>

Polar FLE(Детектив ФЯІ) : виконання завдань в процесі детективного розслідування.

<http://peinturefle.free.fr/guide.htm>

Peinture FLE(Вивчаємо французьку мову через малювання)

<http://www.cortland.edu/flteach/civ/>

Французька цивілізація : прекрасні вправи для ознайомлення з французьким суспільством.

www.bonjourdefrance.com

Привіт з Франції(інформація з французької мови та культури)

<http://www.rfi.fr>

RFI(Радіо Франс Інтернаціональ) : Мовні курси(курси в режимі онлайн, а також інформація простою французькою мовою з вправами на прослуховування, транскрипцією та лексикою)

<http://www.laits.utexas.edu/ft/>

First Year French : курс навчання в режимі он-лайн, безкоштовно, включає розділи на розуміння письмового тексту і усної мови, граматику, французьку цивілізацію. Як учбові матеріали використовуються справжні документи.

<http://www.cafe.umontreal.ca/>

C.A.F.E. : курс для самостійного вивчення письмового варіанту французької мови.

<http://www.richmond.edu/~jpaulsen/gvfrench.html>

Французький квартал у вселенському селі : " павутина" Франції.

<http://tourismefle.free.fr/>

Туризм по Парижу : вивчайте французьку мову подорожуючи по Парижу.

Література

1. Полат, Є.С. Інтернет на уроках іноземної мови З Текст 8 / Є.С. Полат // Іноземні мови в школі. – 2001. – № 2. – С. 20–21
 2. Чебан, О.О. Інтернет-технології в школі З Текст 8 / О.О. Чебан // Питання Інтернет– освіти. – 2005. – № 30. – С. 23, 72
 3. Маслико, Е.А. Бабинська, П.К. Будько, А.Ф. Настільна книга викладача іноземної мови: Довідковий посібник З Текст 8 / Є.А. Маслико, П.К. Бабинська, А.Ф. Будько // Вища школа. – 2004. – С. 132.
 4. Полат, Є.С. Метод проєктів на уроках іноземної мови З Текст 8 / Є.С. Полат/ Іноземні мови в школі. – 2000. – № 2. – С. 32.
 5. Владимірова, Л.П. Інтернет на уроках іноземної мови З Текст 8 / Л.П. Владимірова // Іноземні мови в школі. – 2002. – № 3. – С. 20
- УДК 378.147:811.112.2'243

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ ЧЕРЕЗ ПРОЄКТНУ МЕТОДИКУ

Пасічник Л.Л., Палій С.О.

У статті проаналізовано можливості використання методу проєктів для формування мовленнєвої компетенції з німецької мови як другої іноземної, визначено цілі та можливі шляхи їх досягнення, вимоги до рівня володіння іноземною мовою.

Ключові слова: метод проєктів, друга іноземна мова, читання, аудіювання, писемне та усне мовлення, німецька мова.

В статье проанализированы возможности использования метода проектов для формирования языковой компетенции по немецкому языку как второму иностранному, определены цели и возможные пути их достижения, требования к уровню владения иностранным языком.

Ключевые слова: метод проектов, второй иностранный язык, чтение, аудирование, письменная и устная речь, немецкий язык.

The article analyses possibilities of using the projects method for formation the competence of German language as the second foreign language, definite

purposes and possible ways of their achievement, the requirement to level of foreign language skills.

Key words: the projects method, the second foreign language, reading, audition, written and oral speech, German language.

В контексті інтеграції вищої освіти до європейського та світового освітнього простору визначаються проблеми підвищення якості освіти, модернізації її змісту та форм організації навчально-виховного процесу, а також впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій.

Практичною метою підготовки вчителя іноземної мови є формування особистості вчителя, готової і здатної до іншомовного міжкультурного діалогу і до навчання його [1, с. 34]. Метою і завданням навчання другої іноземної мови на факультеті іноземних мов є формування усіх видів мовленнєвої діяльності як засобу міжкультурної комунікації і як засобу їх професійної педагогічної діяльності. За Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти студенти, які вивчають другу іноземну мову на факультеті іноземних мов, повинні досягти рівня B2+.

До вмінь студентів у говорінні, аудіюванні, читанні та письмі висуваються такі вимоги:

У говорінні студент повинен вміти спілкуватись з носіями мови досить невимушено, чітко висловлюватись з широкого кола тем, висловлювати та аргументувати свою точку зору з певної проблеми. Відповідно до рівня B2+ студент повинен читати і розуміти автентичні тексти, а саме: листи, сучасну літературну прозу, газетні статті іноземною мовою, у яких висвітлюються сучасні проблеми соціально-побутового, соціально-культурного та професійного характеру.

В аудіюванні студенти повинні розуміти носіїв мови, автентичні аудіотексти та відеоматеріали середнього рівня складності, без труднощів розуміти інформацію, яка відображає знайому тематику. Оскільки аудіювання є найскладнішим видом мовленнєвої діяльності, глобальне розуміння має домінувати над детальним [3, с.133], що є особливо актуальним стосовно другої іноземної мови.

Для формування мовленнєвої компетентності у читанні необхідно навчати всіх видів читання, таких як переглядове, ознайомлювальне, вивчаюче, пошукове та критичне, але стосовно цілей навчання пріоритетним має бути ознайомлювальне читання, щоб навчити студентів працювати із неадаптованими художніми творами та матеріалами газет, журналів або опрацьовувати матеріали з Інтернету [3, с. 74].

Щодо мовленнєвої компетентності у письмі, студенти повинні вміти писати листи різного типу, есе та доповіді, узагальнювати інформацію, реферувати тексти, висловлювати думки у письмовій формі.

Виконання поставлених завдань у умовах обмеженої кількості годин у порівнянні з першою іноземною мовою вимагає пошуку найбільш ефективних форм і методів організації навчального процесу, які б створювали сприятливі умови для розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, відповідали інтересам і потребам студентів. Ефективному розв'язанню проблеми навчання мови як засобу міжкультурної комунікації сприяє, на думку вчених, метод проектів, який дозволяє створити необхідне мовне середовище, а на його основі створити потреби у використанні іноземної мови на практиці [4]. Щоб сформувати комунікативну компетенцію поза природнім мовним середовищем, важливо надати студентам можливість мислити, вирішувати будь-які проблеми, які породжують думки, розмірковувати над можливими шляхами вирішення цих проблем. Щоб мова сприймалась як засіб міжкультурної взаємодії, необхідно не лише знайомити їх з країнознавчої тематикою, але й шукати способи включення їх в активний діалог культур, щоб вони на практиці могли пізнавати особливості функціонування мови в новій для них культурі [5]. Питання про використання методу проектів як одного з творчих видів навчальної діяльності у вивченні іноземних мов у вищих та середньо освітніх навчальних закладах неодноразово порушувалось вітчизняними та зарубіжними науковцями [5, 6, 7].

Проте метод проектів не досить активно застосовується на заняттях з другої іноземної мови. Брак часу, недостатній рівень підготовки студентів для виконання проектів на першому році навчання, відсутність мотивації для вивчення другої іноземної мови серед слабших студентів, перевантаження навчального плану студентів націлюють викладача на активізацію саме аудиторної роботи. І справді, раціональне використання аудиторного часу, максимальне занурення студентів в іншомовне середовище є найефективнішим засобом автоматизації лексико-граматичних навичок та формування іншомовної мовленнєвої компетенції (ІМК). Але щоб рівномірно розвивати уміння у всіх видах мовленнєвої діяльності, лише аудиторної роботи не достатньо. Також поза аудиторією студенти повинні працювати самостійно з автентичними матеріалами, як от аудіо- та відеоматеріали, матеріалами преси, Інтернету та іншими автентичними текстами. Тому метою цієї статті є обґрунтування доцільності використання методу проектів у навчанні другої іноземної мови і використання проектного методу для інтенсифікації навчальної діяльності на різних етапах навчання.

Формування іноземної мовленнєвої компетенції з другої іноземної мови у порівнянні з першою відбувається за зовсім інших умов. Як відомо, на викладання другої іноземної мови відводиться значно менша кількість аудиторних годин, тому одним із основних принципів навчання другої іноземної мови є інтенсифікація аудиторної та самостійної роботи [2, с. 122]. Принцип інтенсифікації навчальної діяльності полягає в тому, що формування навичок та умінь потребує значної кількості тренувальних вправ і опрацювання складних мовних явищ. Інтенсифікація аудиторної та самостійної роботи студентів полягає в збільшенні індивідуального часу говоріння кожного студента, збільшення часу роботи з автентичними ЗМІ, аудіо- та відеоматеріалами, мобілізації уваги, пам'яті з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей кожного студента.

Організація самостійної роботи студентів є органічною частиною навчального процесу, передумовою успішної реалізації програмових вимог з цього предмету. Особливого значення при цьому все більше і більше набувають самостійні завдання, оскільки жоден курс навчання іноземної мови не дає студентам повного оволодіння мовою, а тільки допомагає їм здолати труднощі у процесі засвоєння знань та їх подальшого вдосконалення. Завдання для позааудиторної роботи повинні включати вправи різного ступеня творчості й самостійності і мають бути спрямовані на вдосконалення усіх видів мовленнєвої діяльності. Тому використання проектів на заняттях з другої іноземної мови дозволяє оптимально організувати та активізувати аудиторну і самостійну роботу студентів. Поєднання творчої роботи в аудиторії з різноманітними індивідуалізованими формами самостійної роботи, наприклад, при виконанні проектів підвищує мотивацію студентів, покращує якість їх професійної підготовки.

Важливим є також принцип взаємодії основних видів мовленнєвої діяльності, що вимагає від викладача продуманої і чіткої організації навчальної діяльності студентів, яка б забезпечила гармонійне формування всіх видів ІМК. Аудіювання, говоріння, читання та письмо тісно взаємопов'язані одне з одним і доповнюють одне одного.

Проектна робота вимагає використання всіх видів мовленнєвої діяльності. Провідне місце для розвитку умінь у діалогічному та монологічному мовленні займають комунікативні вправи. Створення проблемних ситуацій при виборі теми проекту є необхідною умовою для реального спілкування іноземною мовою. Проведення бесід, дискусій або різноманітних рольових ігор, презентацій та доповідей передбачає опрацювання студентами різноманітних джерел інформації. Опрацьовуючи той чи інший автентичний текст або аудіоматеріали різного типу студенти вчаться

виділяти важливу інформацію, визначати головну думку, узагальнювати інформацію та висловлювати свої думки в письмовій або усній формі.

Метод проектів покликаний сприяти формуванню навичок роботи з автентичним текстом, формуванню навичок роботи з пошуком, відбором і систематизацією інформації, формуванню навичок самостійної роботи, розвитку креативності студентів, формуванню почуття відповідальності при виконанні спільного завдання, розширенню кругозору студентів, це дозволить ближче познайомитися з культурою і реаліями країни мови, що вивчається, підвищенню мотивації та інтересу до вивчення іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування.

Метод проектів можна ефективно застосовувати на заняттях на всіх етапах навчання другої іноземної мови в режимі індивідуальної, парної роботи, роботи в міні-групах та групах. На початковому етапі навчання доцільно використовувати короткострокові проекти, на другому і третьому році навчання проекти ускладнюються по своїй структурі, вимагають від студентів систематизації та узагальнення більшої кількості матеріалу в рамках тематичного блоку. Необхідно враховувати також те, що студентам, які вивчають другу іноземну мову, необхідно значно більше часу для підготовки завдань.

За складом учасників розрізняють індивідуальні, парні та групові; за характером виконання – інформаційно-дослідницькі, виробничі, рольово-ігрові, практико-орієнтовані та творчі проекти.

У статтях вітчизняних та зарубіжних науковців детально описані основні етапи роботи над проектом. Метод проектів характеризується постановкою конкретної мети, спільним зі студентами плануванням, проведенням комунікативної і практичної діяльності, презентацією результатів у вигляді матеріального продукту і аналізом та оцінкою результатів [1, с. 227].

Програмний навчальний матеріал з німецької мови розділений на модулі, які тематично пов'язані з окремими блоками навчальної програми даного курсу. Теми проектів пов'язані з темою модуля, але студенти беруть активну участь в позначенні найбільш цікавого для них аспекту теми. Треба позначити тему так, щоб студенти зуміли розвинути її і успішно втілити в проект, мобілізувавши засвоєний навчальний матеріал з метою здійснення комунікації.

Наведемо коротку характеристику основних етапів роботи над проектом "Як бути здоровим", який проводиться на третьому році навчання німецької мови як другої іноземної на спеціальному факультеті.

1-й етап (організаційний). На даному етапі спільно зі студентами визначаються тема проекту, його тип і структура, розподіляються завдання між усіма учасниками проекту. Наприклад, в якості підсумкового заняття

над тематичним блоком "Здоров'я" студенти працюють над проектом "Як бути здоровим?"

2-й етап (практичний). На цьому етапі діяльність на заняттях спрямована на засвоєння навчального матеріалу по темі модуля та активізацію навичок і умінь у читанні, аудіюванні, письмі й говорінні, необхідних для виконання проекту. Працюючи над проектом, студенти готують діалог-дискусію, проводять анкетування студентів свого курсу про наявність у них шкідливих звичок, проводять аналіз анкетування і повідомляють про його результати, збирають і систематизують інформацію про сучасні види залежності та їх вплив на здоров'я, розігрують рольові ситуації, готують колаж.

3-й етап (презентація та підведення підсумків). На етапі презентації студенти представляють кінцевий продукт своєї діяльності, демонструють вміння у діалогічному та монологічному мовленні як однієї з основних форм усної презентації. При обговоренні результатів оцінюється діяльність усіх учасників проекту, ступінь розкриття теми, креативність. Викладач повинен відзначити найбільш успішні форми презентації, прогресивні зміни у розвитку мовленнєвих умінь кожного студента та вказати на можливі суттєві недоліки.

Досвід викладання іноземної мови показує, що використання проектно-методики дозволяє формувати у студентів потребу використовувати німецьку мову як засіб спілкування завдяки моделюванню ситуацій реального спілкування, а також сприяє найбільш повному розкриттю творчого потенціалу кожного студента.

Таким чином, застосування проектно-методики на заняттях з другої іноземної мови є однією з сучасних і ефективних інноваційних технологій, використання якої сприяє не тільки розвитку комунікативних умінь, створенню міцної мовної бази, збагаченню словникового запасу, якісному засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку особистісних якостей, придбанню життєвого і професійного досвіду. Перспектива подальшої роботи полягає в розробленні методичних рекомендацій для ефективного використання різних типів проектів на заняттях з другої іноземної мови на різних етапах навчання для студентів з різним рівнем сформованості мовленнєвих умінь.

Література

1. 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.

2. Квасова О. Друга – теж важлива. (Проблеми навчання англійської мови як другої іноземної на мовному факультеті університету). // Іноземна мова в навчальних закладах. – 2007. – №1.

3. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іноземної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2005. - 248 с.

4. Семенчук Ю.П. Розвиток умінь міжкультурного спілкування у майбутніх економістів. // Іноземні мови. №3 - 2011.

5. Полат Е.С. Метод проектів на уроках іноземного мови // Иностранные языки в школе, №2,3 – 2000

6. Ю. Веклич, Л. Мамонова. Активізуючи процес навчання // Іноземні мови в навчальних закладах, №1 – 2003

7. Арванітопуло Е.Г. Навчальні проекти з іноземної мови для учнів старшої школи // Іноземні мови, №1 – 2007

УДК 37.018.1(73)

ДОМАШНЄ НАВЧАННЯ ЯК РІЗНОВИД АЛЬТЕРНАТИВНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В США

Майстренко О.М.

У статті розглянуто досвід домашнього навчання у США, висвітлено його особливості, на основі чого зроблено висновок про доцільність запровадження цього виду альтернативної середньої освіти в Україні.

Ключові слова: альтернативна освіта, середня освіта, домашнє навчання, ученє домашньої школи, американська система освіти, асоціація домашньої освіти, індивідуальна форма навчання.

В статье рассмотрен опыт домашнего обучения в США, освещены его особенности, на основе чего сделан вывод о целесообразности введения этого вида альтернативной среднего образования в Украине.

Ключевые слова: альтернативное образование, среднее образование, домашнее обучение, ученик домашней школы, американская система образования, ассоциация домашнего образования, индивидуальная форма обучения.

The author considers the experience of homeschooling in the U.S., highlights its peculiarities as the base for the conclusion whether this type of alternative secondary education should be introduced in Ukraine

Key words: alternative schooling, secondary education, homeschooling, homeschooler, American system of education, homeschool association, individual tuition.

Одним із стратегічних напрямів процесу модернізації системи освіти України, що будується на принципах демократії і гуманізму, є створення умов для повноцінного особистісно-інтелектуального розвитку учнів. Вітчизняна система освіти, що традиційно була централізованою, не в змозі повністю задовольнити нові суспільні освітні потреби. В новій моделі педагогічного простору все більш актуальною стає альтернативна освіта, яка невід'ємно пов'язана з правом вибору.

Оскільки Україна не має власної практики широкого запровадження нетрадиційної освіти, доречним є дослідження і використання зарубіжного, зокрема американського, досвіду альтернативної практики навчання, адже сьогодні у США діє розгалужена мережа альтернативних закладів середньої освіти.

Альтернативна освіта у США прямо чи побічно розглядалася у працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців (І.Ветрова, Н.Воскресенська, О.Джуринський, В.Жуковський, Б.Комаровський, Т.Кошманова, О.Лещинський, В.Пилиповський, Л.Пуховська, М.Шутова та ін.). Аналіз розвитку альтернативної освіти на теренах США ширше представлений в американських наукових працях (Р.Бар (Bar R.), В.Сміт (Smith V.), М.Фантіні (Fantini M.), Р.Міллер (Miller R.), Р.Морлі (Morley R.), М.Рейвід (Raywid M.), Дж.Мінтц (Mintz J.), та багато ін.).

Проте, аналіз праць дослідників з проблем зарубіжної та порівняльної педагогіки, які висвітлюють різні аспекти нетрадиційного педагогічного пошуку, свідчить, що на сьогодні недостатньо ґрунтовно досліджено домашнє навчання як різновид альтернативної середньої освіти у США. Мета написання цієї статті – проаналізувати досвід домашньої освіти в США, її переваги і недоліки, і зробити висновок щодо доцільності запровадження такої форми альтернативного навчання в Україні.

Технологічні інновації кінця двадцятого століття зробили домашню освіту все більш доступною пропозицією, оскільки доступність персональних комп'ютерів та Інтернету дає сім'ям змогу мати доступ до керованого комп'ютером навчання, мультимедійних ресурсів і розгалужених мереж підтримки.

Відродження практики домашнього навчання припадає на початок 80-х років ХХ століття, коли в США чимало штатів послабили закони про обов'язкове відвідування шкіл. В 1999 році в своїй доповіді Департамент освіти США зазначив, що в Сполучених Штатах вдома навчалось більше ніж 850,000 дітей. В 2010 році таких учнів було вже 2,04 мільйони [1]. Науковці стверджують, що кількість таких дітей щорічно збільшується на 7-15 відсотків. Такі темпи їх кількісного зростання зумовлюють посилення наукового інтересу до цього явища як у контексті дослідження особливостей розвитку американської освітньої системи, так і з позиції педагогічної прогностики стосовно можливостей поширення цього явища в Україні.

Домашнє навчання, за визначенням американських учених К.Баумана (K.Bauman), П.Лайнс (P.Lines), Б.Рея (B.Ray), – це процес пізнання, організований або спланований вдома, у родинному оточенні, де батьки виконують функції вчителів або інструкторів, взаємодіють з учнями-дітьми цієї родини, що забезпечує оволодіння ними необхідними знаннями, уміннями та навичками [2, с. 40]. Унікальність домашнього навчання як невід'ємного компонента американської системи неперервної освіти полягає в тому, що група людей, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємною моральною відповідальністю і взаємодопомогою, включена в неперервну пізнавальну діяльність, стосунки з іншими людьми, що ґрунтуються на активності особистості в оволодінні і збагаченні життєво необхідним досвідом. Особливістю цього явища є те, що водночас відбувається процес навчання батьків, які в переважній більшості не є педагогами-професіоналами, та їх дітей, все життя яких підпорядковане навчанню.

За останні 25 років соціальний склад сімей, які навчають дітей вдома, суттєво розширився. Зараз серед батьків хоумскулерів зустрічаються люди різних релігійних поглядів і соціальних прошарків. Більшість сімей – повні. Батько або матір, що відповідає за домашнє навчання, як правило, не працює і рідко є професійно підготовленим вчителем. Часто батьки розподіляють учительські обов'язки між собою відповідно до власної компетентності у різних шкільних дисциплінах. Буває також, що роль учителя виконують інші члени родини: дідусі, бабусі та інші. В небагатьох випадках для виконання учительських функцій наймаються приватні педагоги, чи, відповідно до законодавства (в окремих штатах), ці функції

виконує шкільний учитель, який координує навчання домашніх учнів. Цікаво, що рівень добробуту батьків майже не робить впливу на їх вибір.

Домашнє навчання є законним в усіх 50 штатах США, але різні штати по-різному дивляться на це питання. У деяких достатньо проінформувати місцеві органи освіти про подібне бажання батьків. В інших штатах існують суворі правила, і громадяни, котрі бажать учити дітей удома, зобов'язані здати особливі тести, що дозволять перевірити якість їхньої педагогічної підготовки. Штати також різняться за своїми вимогам щодо тестування та оцінювання. Більшість штатів вимагає, щоб державні школи пропонували широкий спектр послуг, курси та програми для дітей, які навчаються вдома.

Що ж спонукає американських батьків навчати своїх дітей вдома? Під час декількох опитувань, присвячених домашньому навчанню, у відповідях батьків звучали такі мотиви:

- можливість прищепити дитині свою систему цінностей;
- кращі академічні показники;
- можливість побудови більш близьких і міцних стосунків між батьками і дітьми;
- можливість уникнути негативного впливу (наркотики, алкоголь, ранній секс);
- більш щадний режим, в якому можна організувати навчання;
- бажання дати дитині можливість контактувати з людьми різного віку і на більш глибокому рівні.

Багато американців переконані, що школи дають низьку якість знань і не здатні прищепити дітям необхідні етичні та моральні принципи. В останніх опитуваннях все частіше постає проблема безпеки знаходження дітей в державних школах через важку криміногенну обстановку.

Під час найбільшого дослідження дидактичних досягнень учнів домашніх шкіл, проведеного Національним науково-дослідним інститутом домашньої освіти (National Home Education Research Institute), було перевірено оцінки за національні стандартизовані тести за 1994–1995 навчальний рік у більш ніж п'яти тисяч "домашніх" учнів. Було виявлено, що учні, які навчалися вдома, випереджали своїх однолітків за результатами стандартизованого оцінювання [3, с. 1062]. Крім того, про високі навчальні досягнення учнів домашніх шкіл свідчить результативність їх участі у різноманітних конкурсах і олімпіадах.

Однією з переваг домашньої освіти є можливість організації навчального процесу відповідно до природних особливостей кожного учня, тобто в умовах домашньої освіти краще реалізується принцип природовідповідності навчання.

Перебуваючи у дружній атмосфері, домашній учень може добиватись необхідних саме для нього навчальних умов, які пристосовуються до його унікальної особистості, його темпераменту, стилю і темпу праці, способів мислення і особливостей сприймання. Саме індивідуальність, а не дотримання заведених у закладі освіти порядків учня перебуває в центрі уваги вчителя. При такому підході учень, що навчається вдома, поступово стає незалежним дослідником світу і можливих варіантів вибору поведінки у різних життєвих ситуаціях. Самостійність у навчанні забезпечує реалізацію поставленої домашньою освітою мети – успішної самореалізації особистості [4, с. 241].

Одним із найбільш поширених стереотипів про дітей, які навчаються вдома, є те, що вони ведуть самотницький спосіб життя, спілкуються лише з членами своєї сім'ї і не здатні будувати соціальні зв'язки. Але це помилковий стереотип. Середньостатистичний учень домашньої школи регулярно залучений не менш ніж у вісім видів діяльності поза домівкою, включаючи спортивні секції, художні студії, музичні школи, зустрічі з друзями, волонтерську діяльність, відвідування церкви, екскурсії. Така активність частково пояснює те, що "домашні" учні набагато рідше дивляться телевизор, ніж їх шкільні ровесники.

Вони беруть участь у різноманітних програмах, які організують асоціації домашньої освіти. В кожному штаті існує, принаймні, одна така асоціація. 85% домашніх учнів належать до якої-небудь організації або планують приєднатися у найближчому майбутньому. Асоціації надають учням домашніх шкіл можливість спілкуватися через Інтернет або в спільно організованих заходах. Вони влаштовують шкільні свята, спортивні турніри і творчі виставки, а іноді і випускні вечори. Ці організації арендують приміщення для спільних занять, мають бібліотеки, поширюють інформаційні бюлетені, надають юридичні і методичні консультації, спонсорують конференції.

Американська домашня освіта і індивідуальна форма навчання в Україні суттєво відрізняються. Основна відмінність полягає в тому, що не всі українські батьки, які бажають навчати свою дитину вдома, мають на це законне право. Перелік категорій учнів, які мають право на індивідуальне навчання, організація такого навчання та кількість годин, що складають тижневе навантаження учня, визначено Положенням про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002р. N732 [5]. Зокрема, в пункті 1.7. зазначено, що право на індивідуальне навчання мають учні:

- які за станом здоров'я не можуть відвідувати навчальний заклад;
- яким необхідно пройти лікування у лікувальному закладі більше одного місяця;

- які мають високий навчальний потенціал і можуть прискорено закінчити школу;
- які проживають у селях і селищах (коли кількість учнів у класі становить менше 5 осіб);
- які не встигають протягом двох років навчання у школі І ступеня;
- які потребують корекції фізичного та (або) розумового (психічного) розвитку (у разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, відмовляються направляти дитину до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату).

Усі інші діти, які не підпадають під ці категорії, шансів на індивідуальне навчання не мають.

Індивідуальне навчання здійснюється педагогічними працівниками, які мають відповідну педагогічну освіту. Положенням встановлено нормативи тижневого навантаження одного учня для організації його індивідуального навчання, а саме: 1–4 класи – 5 годин на тиждень; 5–9 класи – 8 годин на тиждень; 10–11 (12) класи – 12 годин на тиждень. Зрозуміло, що кількість годин, особливо в молодших класах, недостатня.

Таким чином, проаналізувавши досвід домашньої освіти в США, можна зробити висновок, що за роки свого існування вона стала повноправною альтернативою як державним, так і приватним школам. Домашнє навчання – все ще не норма, воно не є і ніколи не буде ідеальним чи доступним для всіх сімей, але практика домашнього навчання свідчить, що це ефективна і відносно недорога альтернатива державній і приватній освіті, яку доцільно було б запровадити в Україні.

Література

1. Homeschool Population Report 2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nheri.org/research/nheri-news/homeschool-population-report-2010.html>
2. Ray B. A nationwide study of home education: Family characteristics, legal matters, and student achievement / Brian D. Ray. - Salem, 1990. – 195p.
3. The Encyclopedia of Education / [James W. Guthrie, editor in chief]. – [2nd ed.]. – NY : Macmillan Reference USA. – –
4. Vol. 3. – 2003. – P. 769 – 1096.
5. Лещенко А.А. Американський досвід домашнього виховання / А.А. Лещенко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – № 24. – С. 240-243.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.12.2002р. N732
7. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0009-03>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ДЕФІНІЦІЇ "КАРТИНА СВІТУ" В ЛІНГВІСТИЦІ

Терещенко В.Я.

У статті аналізується поняття картина світу (субкультурна, когнітивна, національна, мовна) в сучасній лінгвістиці, специфіка його застосування та фактори, що впливають на формування даного поняття.

Ключові слова: картина світу, концептосфера, національна мова.

В статье анализируется понятие картина мира (субкультурная, когнитивная, национальная, языковая) в современной лингвистике, особенности его применения и факторы формирования данного понятия.

Ключевые слова: картина мира, концептосфера, национальный язык.

The article analyses the notion of world image (subcultural, cognitive, national, language) in modern linguistics, peculiarities of its usage and the factors of its formation.

The key words: world image, conceptual sphere, national language.

У мовних поняттях та категоріях закріплено результати пізнання людиною світу, усвідомлення надбань цивілізаційного завоювання простору і часових параметрів нашого буття. Людина усвідомлює себе в закономірних вимірах і в оточенні. Саме антропоцентричність мови, ідею якої заклав В. Гумбольдт, стала закономірним результатом вивчення мови в тісному зв'язку з людським чинником. Мова як абстрактна система зі структурними відношеннями елементів у рівневій організації перетворилася на об'єкт пізнання через суб'єкта-людину, коли важливими постали соціально-індивідуальні чинники впливу на її розвиток, функціонування людини в мові і мови в людському суспільстві. Ось чому актуальною залишається проблема взаємодії процесів мислення людини і мови, яка і визначає функціонально-когнітивну домінанту сучасної мовної картини світу.

В.А.Маслова розглядає картину світу як взаємодію людини зі світом, у результаті якої формується її уявлення про світ, формується певна

модель світу, яка у філософсько-лінгвістичній літературі називається картиною світу. Картина світу – одне з фундаментальних понять, що описує людське буття [5, 68]. Світобачення певного народу формує його картину світу: "Кожна цивілізація, соціальна система характеризується своїм особливим способом сприйняття світу" [5, 68]. Звідси виходить, що менталітет певного лінгвокультурного співтовариства значною мірою зумовлений його картиною світу, в якій репрезентовано світосприйняття та світорозуміння його членів. Поняття картини світу (в тому числі й мовної) базується на вивченні уявлень людини про світ. Якщо світ – це взаємодія людини та навколишнього світу, то картина світу – "це результат переосмислення інформації про навколишній світ та людину" [5, 69] (в тісній взаємодії знову ж таки з людиною). Людина не схильна помічати ті явища та речі, які знаходяться поза її уявленням про світ. Нам здається, що ми описуємо світ та об'єкти, які знаходяться в ньому, в той час як ми фактично описуємо наше відчуття, наше сприйняття світу. Це змушує вчених сумніватися у самій вірогідності існування можливості описати світ таким, яким він є [5, 69]. Можна також уявити поняття картина світу як складно структуровану цілісність, що включає три головні компоненти: світогляд, світосприйняття та світовідчуття. Ці компоненти об'єднані в картині світу специфічним для даної епохи, етносу чи субкультури чином.

Виходячи з того, як розуміють картину світу соціологи, психологи, психоаналітики та нейрофізіологи, її слід визначити як:

- систему образів (та зв'язків між ними), наочних уявлень про світ й місце людини в ньому, відомостей про взаємини людини з дійсністю (людини з природою, людини із суспільством, людини з іншою людиною) та самою собою. Образи й відомості найчастіше мають емоційне забарвлення;

- породжувані цією своєрідною конфігурацією образів й відомостей життєві

- позиції людей, їх переконання, ідеали, принципи пізнання та діяльності, ціннісні орієнтації та духовні орієнтири.

Будь-які істотні зміни картини світу тягнуть за собою зміни в системі зазначених елементів [9]. Відповідно до цих особливостей картина світу:

- цілком визначає специфічний спосіб сприйняття та інтерпретації подій та явищ;

- є основою, фундаментом світосприйняття, спираючись на який людина діє в світі;

- має історично зумовлений характер, що припускає постійні зміни картини світу всіх її суб'єктів.

Суб'єктом, або носієм, картини світу є і окрема людина, і соціальні чи професійні групи, і етнопонаціональні або релігійні спільноти. Проведені

дослідження виявили, що, наприклад, уявлення про щастя та ієрархія життєвих цінностей можуть помітно розходитися не тільки у різних народів та культур, а й у представників різних поколінь або різних субкультур у межах однієї культури, одного народу. Головна причина цього – це наявність у різних народів, етносів і субкультур та й, мабуть, у кожної людини своєї особистої картини світу, відповідно до особливостей якої кожна людина й поводить себе так чи інакше. Таким чином можна стверджувати, що існує й субкультурна картина світу.

Субкультурна картина світу – це своєрідна картина світу, властива будь-якій соціальній спільноті – від нації або етносу до соціальної чи професійної групи або окремої особи. Більш того, кожному історичному періоду відповідає своя картина світу. Іншими словами, будь-яке досить велике людське співтовариство має диференційовані картини світу як по горизонталі (різні соціальні групи сучасників), так і по вертикалі: картини світу є не чимось застиглим, сталим, а історично мінливим процесом пристосування до мінливих реалій.

Безпосередня картина світу містить як змістовне, концептуальне знання про дійсність, так і сукупність ментальних стереотипів, які визначають розуміння та інтерпретацію тих чи інших явищ дійсності. Таку картину світу ми називаємо когнітивною, так як вона є результатом когніції (пізнання) дійсності й виступає як результат діяльності когнітивної свідомості та базується на сукупності впорядкованих знань – концептосфери [8, 52]. Н. М. Лебедева зазначає: "Наша власна культура надає нам когнітивну матрицю для розуміння світу, тобто "картину світу" [3, 21]. Під когнітивною картиною світу розуміємо ментальний образ дійсності, сформований когнітивною свідомістю людини чи певного народу в цілому, який є результатом як прямого емпіричного віддзеркалення дійсності органами відчуттів, так і свідомого рефлексивного відображення дійсності в процесі мислення [8, 52].

Таким чином, можна зробити висновок, що когнітивна картина світу – це сукупність концептосфери та стереотипів свідомості, котрі задаються певною культурою чи субкультурою. Когнітивна картина світу у свідомості особистості є досить системною та впливає на сприйняття особистістю навколишнього світу. Дане поняття також:

- пропонує класифікацію елементів дійсності;
- пропонує прийоми аналізу дійсності (пояснює причини явищ та подій, прогнозує розвиток явищ та подій);
- впорядковує чуттєвий та раціональний досвід певної особи для його збереження в свідомості, пам'яті [8, 52].

Національна когнітивна картина світу, з одного боку, є дещо абстрактною, а з іншого – когнітивно-психологічною реальністю, що спостерігається в мисленні, пізнавальній діяльності народу, в його поведінці – фізич-

ній та вербальній. Національна картина світу спостерігається в однаковій поведінці народу в стереотипних ситуаціях, у загальних уявленнях народу про дійсність, у висловленні "загальних думок" [8, 53]. Національна мовна картина світу (далі – НМКС) – це зафіксоване в лексиці відповідної мови специфічне бачення (тобто логічне осмислення, відчуття й оцінювання) реального світу й усього, що привноситься в нього людською свідомістю. Існує така кількість НМКС, скільки існує мов, кожна з яких відображає унікальний результат багатовікової роботи колективної етнічної свідомості над осмисленням й категоризацією буття людини. Неповторність кожної НМКС стає очевидною лише на фоні інших таких же НМКС, тому зіставлення й аналіз їх універсальних та ідеоетнічних компонентів викликає неабиякий науковий інтерес. Актуальною стає проблема інтелектуального засвоєння поглядів на світ, які напрацьовуються іншими народами в інших умовах та під впливом інших факторів. Національна мовна картина світу є результатом відображення колективною свідомістю етносу зовнішнього світу в процесі свого історичного розвитку одночасно з пізнанням цього світу. Зовнішній світ та свідомість – це два фактори, котрі породжують мовну картину світу будь-якої національної мови [9, 2].

В.В.Красних протиставляє картину світу та мовну картину світу. Мовна картина світу розуміється як "світ у дзеркалі мови", а картина світу (образ світу) розуміється як "відображення в психіці людини предметної навколишньої дійсності" [3, 18]. Лінгвістичні когнітивні структури "безпосереднім чином беруть участь у формуванні мовної картини світу, в той час як "матеріалом" формування (концептуальної) картини світу є в першу чергу феноменологічні когнітивні структури. Останні мають (чи можуть мати) вербальну оболонку, тобто йдуть у парі з лінгвістичними когнітивними структурами" [2, 67].

Мовна картина світу – це сукупність зафіксованих в одиницях мови бачень народу про дійсність на певному етапі розвитку народу [8, 54]. Мова є найважливішим засобом формування та існування знань людини про світ. Відображаючи у процесі діяльності об'єктивний світ, людина фіксує результати пізнання в слові. Вся ж система знань, набутих як особисто, так й внаслідок навчання, утримується у довгостроковій пам'яті людини за допомогою концептів, або ментальних праобразів. Концептуалізація, або понятійна класифікація, – це один з найважливіших процесів пізнавальної діяльності людини, що полягає в усвідомленні інформації, яка надходить до людини та призводить до утворення концептів, концептуальних структур та всієї концептуальної системи у мозку (психіці) людини. Кожен народ по-своєму розчленовує фрагменти світу та по-своєму називає їх. Формується світ тих, хто говорить цією мовою, тобто форму-

ється мовна картина світу як сукупність знань про світ, що фіксується у лексиці, граматиці, фразеології. Між картиною світу, як відзеркаленням реального світу, та мовною картиною світу, як фіксацією цього зображення, існують складні відносини. Картина світу може бути представлена за допомогою просторових (верх – низ, правий – лівий, схід – захід, далекий – близький), часових (день – ніч, зима – літо), кількісних, етнічних та інших параметрів. На її формування впливають мова, природа та ландшафт, виховання, освіта та інші соціальні фактори, традиція тощо. Мовна картина світу не стоїть поряд із специфічними картинами світу (хімічною, фізичною, тощо), вона їм передує та формує їх, тому що людина здатна розуміти світ й сама себе завдяки мові, в якій закріплюється суспільно-історичний досвід – як загальнолюдський, так й національний. Останній й визначає специфічні особливості мови на всіх її рівнях. У силу специфіки мови у свідомості її носіїв виникає певна мовна картина світу, через призму якої людина бачить світ [6, 59]. Мовна картина світу формує тип ставлення людини до світу (природи, тварин, самої себе як елемента світу), визначає норми поведінки людини в світі. На думку Ю. Д. Апресяна, будь-яка природна мова відбиває певний спосіб сприйняття й організації (концептуалізації) світу. Висловлені в ній значення складаються у

певну цілісну систему поглядів, свого роду колективну філософію, яка є обов'язковою для всіх носіїв мови [1, 45].

Як висновок зазначимо, що термін мовна картина світу є метафорою, тому що в дійсності специфічні особливості національної мови, в яких зафіксовано унікальний суспільно-історичний досвід певної національної спільноти людей, створюють для носіїв цієї мови не якусь іншу, неповторну картину світу, яка відрізняється від об'єктивно існуючої, а лише специфічне "забарвлення" цього світу, зумовлене національною значимістю предметів, явищ, процесів, вибіркоким ставленням до них, яке породжується специфікою діяльності, способу життя та національної культури даного народу. Наголосимо, що картина світу, яку можна назвати знанням про світ, лежить в основі індивідуальної й суспільної свідомості, що зумовлює природність того, що система соціально-типових позицій, відношень, оцінок знаходить знакове відображення в системі національної мови та бере участь у конструюванні мовної картини світу. Треба також підкреслити, що зовнішній світ й свідомість людини – це два основних фактори, які формують мовну картину світу будь-якої національної мови. В подальшому необхідно вивчити та дослідити складові національної мовної картини світу, поняття "концепт" та способи вербалізації національно-специфічних концептів у різноструктурних мовах, а також проблеми існування та подолання лакун у міжмовному спілкуванні.

Отже, мовна картина світу є відображенням, осмисленням, відчуттям й оцінюванням у певній мові власного неповторного результату багатовікової роботи колективної етнічної свідомості певного народу, осмисленням буття та поглядів щодо світосприйняття та відображення в психіці людини навколишньої дійсності, віддзеркаленням та концептуалізацією світу, що формує певну цілісну систему поглядів, свого роду колективну філософію носіїв певної мови, через призму якої людина бачить світ.

Література

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю. Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 45–53.
2. Красных В. В. "Свой" среди "чужих": миф или реальность? / В.В. Красных. – М. : ИТДГК "Гнозис", 2003. – 375 с.
3. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – М. : Ключ-С, 1999. – 224 с.
4. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие / В. А. Маслова. – Мн. : Тетра Системс, 2004. – 256 с.
6. Маслова В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
7. Маслова В. А. Введение в лингвокультурологию / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 205 с.
8. Попова З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М. : АСТ : Восток–Запад, 2007. – 314 с.
9. Чернищенко І. А. Фактори формування національних мовних картин світу / І. А. Чернищенко // Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І.Франка. – 2007. Вип.32. – С. 158–162.

УДК 378.147:811.111

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ ЯК ДРУГОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ НА ПЕРШОМУ КУРСІ ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ

Штенура А.П.

Стаття присвячена проблемі ефективної організації самостійної роботи з іноземної мови як другої спеціальності на першому курсі філологічного факультету. У статті визначено сутність самостійної роботи, проаналізовано основні принципи організації самостійної роботи з іноземної мови, представлено найбільш ефективні форми та методи самостійної роботи студентів у процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: самостійна робота, студент, іноземна мова, педагогічні технології.

Статья посвящена проблеме эффективной организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку как второй специальности на первом курсе филологического факультета. В статье дано теоретическое обоснование сущности самостоятельной работы студентов, проанализированы основные принципы организации самостоятельной работы по иностранному языку, представлены наиболее эффективные формы и методы самостоятельной работы в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студент, иностранный язык, педагогические технологии.

The article is devoted to the problem of effective organization of self-directed learning of students. It also underlines the role of self-study in the formation of modern highly skilled specialists. The article describes the maintenance of independent work of students, the principles of its organization in the process of studying a foreign language. The most effective forms and methods of student-centered learning in a foreign language are represented in the given article.

Key words: self-directed learning, student, self-study, student-centered learning, foreign language, pedagogical technologies

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство зазнало значних змін, які торкнулися різних сфер нашого життя. Країна робить спроби інтегруватися в європейський та світовий простір. Приєднання до Болонського процесу та глибокі перетворення, що відбуваються в системі освіти та науки України, зумовлюють необхідність удосконалення підготовки вчителя іноземних мов, який був би здатним здійснювати освітню діяльність на високому професійному рівні, гідно конкурувати на сучасному ринку праці. Конкурентно-здатний фахівець повинен вільно володіти своєю професією, ефективно працювати на рівні світових стандартів та творчо самостійно мислити. Освічена людина – це людина, що вміє самостійно приймати рішення, самостійно добиватися поставленої мети, удосконалювати свою фахову майстерність індивідуально. Педагогічна практика свідчить про те, що тільки знання, здобуті самостійною працею, роблять випускника фахів-

цем, здатним творчо розв'язувати професійні та морально-етичні проблеми. Саме тому вища школа покликана забезпечити студента міцними знаннями, а також навчити його вчитися самостійно, бо навчити студента самостійно опановувати знання – одне з головних завдань дидактики вищої школи.

Аналіз останніх досліджень. У численних працях сучасних педагогів розглядаються різні підходи до визначення поняття самостійна робота студента, пропонуються класифікації цього виду навчальної діяльності, визначаються принципи навчання та рівні автономії студентів, розглядаються педагогічні умови оптимізації та інтенсифікації навчального процесу, досліджується проблема вибору методів і засобів організації самостійної навчальної діяльності студента. Різні аспекти проблеми самостійної роботи студентів розглянуто в дослідженнях вітчизняних науковців (А.М.Алексюк, В.К.Буряк, О.В.Заїка, Л.В.Клименко, В.А.Козаков, В.В.Луценко, В.Д.Мороз, П.І.Підкасистий, М.І.Сметанський та ін.). Самостійній роботі студентів у процесі оволодіння іноземною мовою присвячено ряд наукових досліджень, які вирішують окремі питання цієї проблеми (О.М.Акмалдінова, М.А.Алієва, Т.М.Гусак, К.Б.Карпов, М.В.Ляховицький, О.Г.Малінко, С.Ю.Ніколаєва, І.П.Павлова, О.О.Письменна та ін.) та загальні проблеми в цілому (Т.М.Біла, А.С.Кузьміна, Л.О.Лужних та ін.). Проблемам організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови присвячено дослідження Н.С.Журавської, С.Г.Заскалеті, Л.В.Онучак та ін. Використання комп'ютерних технологій у навчальній і самостійній роботі студентів дослідили З.В.Данилова, А.А.Зернецька, Г.О.Козлакова, В.Є.Краснопольський, О.А.Палій, Ю.П.Рева, П.І.Сердюков, П.В.Стефаненко та ін.

Роль самостійної роботи та самоосвітньої діяльності студентів у світлі вступу України до Болонської системи настільки значна, що вимагає нових підходів, нових рішень, створення нових навчально-методичних матеріалів, особливо коли це стосується навчання іноземної мови, яке вимагає самостійності. Зростає роль самостійної роботи в умовах кредитно-модульної системи, яка передбачає відведення певної кількості матеріалу на самостійне опрацювання з наступним контролем засвоєння. У положенні про кредитно-модульну систему йдеться про посилення ролі самостійної роботи у навчальному процесі [1:47].

Метою статті є розкрити особливості організації самостійної роботи з іноземної (англійської) мови студентів першого курсу на філологічному факультеті.

Виклад основного матеріалу. Основною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетенції, що означає оволодіння всіма її компонентами, а саме: мовною, мовленнєвою та соціокультурною компетенціями. Практична мета курсу полягає в тому, щоб забезпечити

достатньо вільне і функціонально адекватне володіння всіма видами мовленнєвої діяльності англійською мовою.

Як самостійна робота студента-першокурсника реалізується в навчальній діяльності при вивченні іноземної мови?

Існує багато трактувань самостійної роботи студентів. Якщо всі погляди об'єднати та виділити головне, самостійна робота студентів – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, яку здійснюють на аудиторних і позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі. Викладач планує і направляє, координує й контролює самостійну діяльність студентів, тобто створює умови їх навчальної діяльності, організує й активізує її. Самостійна робота передбачає наявність мети, завдання, самостійного плану їх досягнення, виконання дій, отримання результату (набуття нових знань, умінь, навичок, розвиток особистості, здатності самостійно приймати рішення й переносити способи розв'язання на інші задачі) та його контролю [4].

Курс навчання англійської мови на філологічному факультеті передбачає обов'язкову самостійну роботу студентів у процесі формування професійної комунікативної компетенції. Її виконання контролюється й оцінюється кафедрою у відповідності до розроблених критеріїв і навчальної програми. Організацію самостійної роботи студентів з іноземної (англійської) мови не можна розглядати як ізольовану проблему. Вона є органічною частиною навчального процесу. Оскільки "самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань, навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять", самостійна робота може проводитися як на заняттях іноземної мови, так і поза стінами ВНЗ [2, с. 14–15]. Поняття "самостійна робота студента" можна розглядати в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня у будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому значенні – це один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента. У процесі вивчення іноземної мови викладач повинен учить студентів працювати самостійно, прищеплювати їм навички самостійної роботи в аудиторії для подальшого використання їх у позааудиторній самостійній роботі. Завдання для позааудиторної роботи повинні включати вправи різного ступеня творчості й самостійності (відтворюючі, перетворюючі й творчі). Вони мають бути скеровані на вдосконалення

всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, мовлення, читання, письма) і мати фахову орієнтацію знань, умінь і навичок з виходом на рівень практичних умінь. Видова характеристика самостійної роботи на факультеті проводиться з урахуванням таких критеріїв: часу і місця її здійснення (аудиторна, позааудиторна); кількості учасників (індивідуальна, групова); характеру завдань, що виносяться на самостійну роботу. Як форми занять з іноземної мови виділяють: аудиторні заняття; лабораторні й факультативні заняття (гуртки), що є позааудиторною навчальною роботою і становлять органічне продовження аудиторних занять; позапрограмні заняття іноземною мовою. Самостійна робота є складовою частиною кожної з перелічених форм роботи над іноземною мовою.

Варто зазначити, що на перших курсах активна творча позиція належить викладачу і в міру просування до старших курсів ця послідовність повинна перейти в бік спонукання студента працювати самостійно, активно. Найбільш широко застосовується нами самостійна творча робота з мовної теми, презентації. Ця робота вимагає від студента самостійності у пошуках не тільки мовного матеріалу, а й використання допоміжних засобів навчання, які включають візуальні, аудіальні, аудіовізуальні. Завдання для такої роботи спрямовують студента на самостійний добір матеріалу, складання проєктів. В основному така робота передбачає самостійну роботу після занять і, отже, є, як правило, позааудиторною. Під час вивчення вступного корективного курсу, мета якого полягає в коригуванні та автоматизації іншомовних фонетичних навичок, усна практика в аудиторії є ефективною, коли їй передує самостійна позааудиторна робота з аудіоматеріалом (так звані лабораторні роботи), які систематично використовуються на першому курсі для автоматизації та коригування фонетичних навичок, граматичних структур, лексичного матеріалу та подальшого закріплення та використання їх в аудиторії.

Позааудиторна самостійна робота з іноземної мови виконується студентом вдома, в бібліотеці, лабораторії і т.д. і, отже, важко піддається контролю і систематизації, хоча і є найважливішим показником рівня його самостійності. На жаль, дуже часто викладачі незадоволені якістю підготовки студентів до занять, що свідчить про несформованість у багатьох студентів професійної мотиваційної сфери та умінь навчатися самостійно. Серйозне значення має рівень знань випускників середніх навчальних закладів. Як свідчить практика, він часто не відповідає програмним вимогам. Особливо актуальною ця проблема є в умовах навчання англійської мови як другої спеціальності (першою спеціальністю є "українська мова та література", "російська мова та література").

Позааудиторна самостійна робота буде по-справжньому результативною, тобто продуктивною, творчою, готувати студентів до повноцінної професійної діяльності і самоосвіти тільки якщо вона буде узгоджена з цілями і завданнями аудиторної самостійної роботи. Аудиторна самостійна робота з будь-якого предмету, у тому числі з практики англійської мови, повинна стати своєрідним тренінгом, що готує студентів до позааудиторної самостійної роботи. З методичної точки зору, перш за все варто вказати студенту не тільки "що"чити, але і "як"чити, дати алгоритм дій при виконанні того чи іншого завдання, розчленувати на кроки, з відповідними дозами інформації, що забезпечують здійснення кроку; завершити крок самоперевіркою, результати якої дають можливість судити про те, наскільки крок успішний, щоб ті, хто навчається, вміли працювати з мовою, знали як можна покращити мовленнєві навички, якими прийомами скористатися для запам'ятовування нової лексики, як користуватися довідковою літературою, словниками.

Варто зазначити що самостійна діяльність передбачає доволі високу мотивацію, особливо при вивченні іноземної мови, здатність самостійно виконувати різні типи завдань, здійснювати самоконтроль та самооцінку. Без сумніву, специфіка професії потребує систематичної самостійної роботи, безперервного самовдосконалення. Центральною проблемою щодо організації самостійної роботи є проблема забезпечення високої внутрішньої мотивації до самостійного її опанування. Продуктивність самостійної роботи з іноземної мови залежить від психолого-педагогічних умов її організації: як мотивується навчально-пізнавальна діяльність студентів; як реалізується професійно-комунікативна компетенція студента; як здійснюється контроль його навчальних досягнень. Успішність процесу навчання залежить від того, наскільки правильно організована самостійна робота та від зацікавленості студента в досягненні результату, навчальної мотивації. Перш за все потрібно проаналізувати рівень готовності студента до здійснення самостійної навчальної діяльності зважаючи на такі аспекти: психологічні (мотивація, ставлення до певної діяльності, інтелектуальні можливості та здібності, вольовий потенціал, саморегуляція); комунікативний компонент (рівень сформованості комунікативної компетенції); методологічний (оволодіння способами та прийомами самостійної діяльності); вміння працювати зі словником, довідковою літературою, комп'ютерним програмним забезпеченням та інтернетом. Потрібне психологічне налаштування студента на важливість виконуваної роботи як у плані професійної підготовки, так і в плані розширення світогляду, ерудиції фахівця.

Необхідно показати, що результати самостійної роботи допоможуть йому краще зрозуміти навчальний матеріал.

Самостійна робота, її ефективність значно залежать від підбору та поєднання дидактичних засобів. Вони не чинять вирішального впливу на кінцеві результати навчально-виховного процесу, але сприяють підвищенню ефективності методів навчання, збагачуючи їх [3]. Розширення традиційного арсеналу способів, засобів, прийомів самостійної роботи за рахунок широкого застосування інформаційних технологій навчання, зокрема, залучення комп'ютерних технологій, сприяє не тільки вдосконаленню навчального процесу у вищій школі, а й підвищує інтерес до навчальної діяльності. У самостійній роботі з іноземної мови широко використовують як традиційні так і сучасні технічні засоби навчання. Серед технічних засобів навчання все ширше застосовують комп'ютер і відповідне програмне забезпечення, зокрема електронні словники, програми для тестування. Особливо варто виділити можливість використання інформаційних технологій, зокрема, комп'ютерних освітніх середовищ, дистанційне навчання як певний спосіб організації освітнього процесу. Саме дистанційне навчання покликане скоротити аудиторне навантаження й збільшити частку самостійної роботи студента. У цьому зв'язку для ефективності самостійної роботи студентів необхідно забезпечити доступом до персонального комп'ютера та використання інтерактивних можливостей та мультимедійних технологій на філологічному факультеті. Упровадження комп'ютера покликане створити умови для вироблення навичок й умінь працювати самостійно, дає можливість здійснити диференційований та індивідуальний підхід; сприяє розширенню та поглибленню знань з фаху, ставить студента перед необхідністю глибоких знань іноземної мови. Мультимедійні засоби та мережа Інтернет у реалізації концепції самостійної роботи студентів дозволяють оптимізувати процес навчання; підвищити якість навчання; інтенсифікувати процес вивчення іноземної мови; надають можливість спілкування з носіями мови; посилюють мотивацію до вивчення іноземних мов; надають можливість одержувати найновішу інформацію [2, с. 107]. Таким чином, комп'ютерні технології дозволяють відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, подолати монотонність навчального процесу а також ефективно організувати самостійну роботу студентів. До найбільш ефективних видів самостійної роботи із використанням інформаційних технологій зараховують [2, с. 112]: мовні тренінги з лексики та граматики, тести, проблемно-пошукові завдання на базі інтернет-ресурсів, творчі завдання (створення міні-презентацій за темами в Microsoft Power Point). Дидак-

тичні засоби становлять складову частину організаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів. Забезпечення самостійної роботи студентів – процес створення викладачем необхідних і достатніх умов, що сприяють задоволенню потреб студентів у інформаційних джерелах і пропозиціях, доступність цих джерел у стінах ВНЗ. На нашу думку, найкраще навчальний процес вивчення іноземної мови буде організований, якщо в самостійній роботі студентів використовуватимуться сучасні засоби навчання, включаючи традиційні дидактичні й засоби програмованого навчання. Також зазначимо, що непродуманий, занадто великий обсяг домашніх завдань є нереальним. Крім змісту й часу, який відводиться на практичне заняття, слід враховувати зміст, обсяг і час, який відводиться на виконання домашнього завдання. Жодні заходи з підвищення ефективності навчання, організації самопідготовки не дадуть належних результатів, якщо студент не матиме необхідного часу на виконання домашнього завдання.

Висновки. Таким чином самостійна робота служить дієвим засобом професійного розвитку майбутніх учителів. Одне з головних завдань організації самостійної роботи є використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, які, доповнюючи один одного, становили б єдину систему в оптимізації навчального процесу та підготовці висококваліфікованих фахівців. Отже, оцінюючи сучасний стан організації самостійної роботи студентів з іноземної мови на філологічному факультеті, можна стверджувати, що існує ще багато проблем і недоліків, які потребують подальшого дослідження як у теоретичному, так і в практичному плані. Щоб позбутися недоліків в організації самостійної роботи студентів, викладачам ВНЗ слід дотримуватися вимог і принципів її організації, вивчати і впроваджувати передовий педагогічний досвід.

Література

1. Болонський процес: документи. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 168 с.
2. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища шк., 1990. – С. 112.
3. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. — М.: Высшая школа, 1986. – 368 с.
4. Смирнова М.І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: Автореф. Дис. ... канд. педагог. наук. – Київ: 2005. – 20 с.

УДК 378:316.46

НАСТАВНИЦТВО ЯК ОДИН З ПРОВІДНИХ ЗАСОБІВ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ У США

У статті розглянуто організацію наставництва у системі педагогічної освіти США. Представлено основні види наставництва для підготовки та професійної підтримки вчителів початківців у США.

Ключові слова: наставництво, наставник, підопічний, входження до професії, теорія емоційних станів

В статье рассмотрена организация наставничества в системе педагогического образования США. Представлены основные виды наставничества для подготовки и профессиональной поддержки начинающих учителей в США.

Ключевые слова: наставничество, наставник, подопечный, вхождение в профессию, теория эмоциональных состояний

The article deals with mentoring organization in the educational system of the USA. The basic types of mentoring for training and professional support to teacher-beginners in the USA.

Keywords: mentoring, mentor, ward, entering the profession, theory of emotional states

Практична підготовка майбутніх учителів у школі постійно була невід'ємною складовою змісту педагогічної освіти США поряд із загально-освітньою, фаховою та професійно-педагогічною підготовкою. Підходи до неї змінювалися в ході еволюції американського суспільства від індустріального до суспільства Знань, трансформації функцій учителя й зміни очікувань щодо результатів педагогічної діяльності.

Дж.Каррутес розглядає наставництво як надійний, перевірений часом метод навчання і професійного розвитку. Під терміном "наставництво" він розуміє професійні взаємовідносини досвідченого і менш досвідченого працівника, у межах яких наставник навчає, заохочує, консультує і підтримує молодого фахівця, стимулює його професійне становлення і забезпечує зворотний зв'язок [2;110].

На думку Б.Філда наставництво є симбіотичною взаємодією між наставником і підопічним, які допомагають одне одному досягати кар'єрних цілей. Тісні стосунки наставника і підопічного часто відіграють вирішальну роль у життях успішних працівників освіти та бізнесу. У системі середньої та вищої освіти США наставництво здійснюється у декількох напрямках: 1) практична професійна підготовка майбутніх вчителів; 2) на-

дання професійної допомоги молодим вчителям з досвідом роботи до 3 років; 3) допомога більш досвідченим учителям щодо освоєння ними нових інформаційних технологій у системі неперервної освіти; 4) робота з учнівською та студентською молоддю щодо профілактики і корекції девіантної поведінки, пропагування здорового способу життя тощо [3; 35–36].

Низка американських науковців (Дж.Клері; Дж.Глоberman, М.Бого; С.Мавропоулоу, М.Ніколараізі, К.Соуза, М.Дамі, Л.Захарі) вважають, що наставник є не лише донором, але й реципієнтом у співпраці з учителем-початківцем, оскільки результатом його роботи є власний професійний розвиток, самоактуалізація і розвиток педагогічної рефлексії. Проведені ними експериментальні дослідження містять оцінку вчителями-наставниками результатів програм наставництва. Зокрема, досвідчені педагоги визнають, що у процесі роботи з молодими вчителями вони поглибили свої знання у галузі освітніх технологій та інновацій, а також вдосконалили власну професійну майстерність. З огляду на це, можна стверджувати, що ефективне наставництво є двостороннім процесом, результатом якого є взаємне навчання двох колег [6].

У США наставництво здійснюється з урахуванням теорії емоційних станів молодого вчителя. Цікавим, на нашу думку, є використання розробленої Е.Муар теорії стадій для опису емоційного стану молодих вчителів на різних стадії їх професійного розвитку, а саме: 1) стадія очікування (anticipation) – характеризується початковим емоційним піднесенням, яке швидко минає через численні труднощі і проблеми, пов'язані з викладанням; 2) стадія виживання (survival) – щоденні намагання молодого вчителя "втриматися на поверхні"; 3) стадія розчарування (disillusionment) – різний за інтенсивністю і тривалістю етап, під час якого вчителі-початківці ставлять під сумнів правильність власного вибору професії; 4) стадія оновлення (rejuvenation) – період відновлення після зимової перерви; 5) стадія рефлексії (reflection) настає наприкінці академічного року, коли молоді вчителі аналізують пройдений шлях і визначають перспективи подальшої професійної діяльності.

Стимулювати проходження через ці стадії можна за допомогою: а) реалізації якісних програм підготовки вчителів, що передбачають значну практичну підготовку; б) систематичної і комплексної підтримки вчителів-початківців під час входження до професії, особливо неперервної підтримки добре підготовленого наставника, який використовує ефективні підходи; в) визначення очікуваних від молодого вчителя результатів; г) процедури оцінювання ефективності роботи вчителів і заходів, що узгоджуються з еволюційною природою педагогіки [1;102-104].

Позитивною особливістю організації наставництва у США, на нашу думку, є те, що розробники програм підтримки молодих учителів почали враховувати принципи андрагогіки. На думку Л.Орланд, підготовка досвідчених учителів до наставництва може викликати певні труднощі за відсутності у них досвіду навчання дорослих [7; 76]. Р.Стануліс також вказує на важливість побудови взаємин "наставник-підопічний" з урахуванням принципів навчання дорослих і додає, що наставник повинен виконувати низку важливих завдань, серед яких: спостереження за роботою молодого вчителя протягом занять, забезпечення належної зворотної реакції, аналіз роботи учнів і визначення шляхів підвищення їхньої академічної успішності, спільне планування занять, розробка завдань, спільне вирішення проблем, визначення шляхів професійного зростання підопічного і моніторинг його професійної діяльності [8].

Для підготовки та професійної підтримки вчителів-початківців у США використовуються різні види наставництва, зокрема:

1) Індивідуальне наставництво (one-to-one mentoring), за якого наставник працює з одним підопічним. є традиційною і найпоширенішою моделлю наставництва, яка передбачає співпрацю молодого вчителя з наставником для досягнення певних цілей. Наставник може бути колегою-однолітком, старшою людиною або більш досвідченим фахівцем. Взаємини наставника з підопічним можуть мати формальний або неформальний характер.

Особливістю неформального наставництва є його латентність, тобто для молодого вчителя зв'язок з наставником може реалізуватися непомітно, у процесі невимушеного спілкування, спільного перебування в учительській. У такому випадку, результатом взаємодії наставника і підопічного є отримання останнім порад, вказівок, пояснень, методичних рекомендацій, психологічної допомоги, навчальних матеріалів тощо. На відміну від офіційного, неофіційне наставництво протікає у довільній формі, не регулюється адміністрацією школи і не вимагає чіткого дотримання пунктів програми наставництва, зокрема визначення мети, завдань, чи оцінювання результатів роботи наставника щодо подолання труднощів, що виникають у молодих учителів під час періоду входження до професії;

2) Групове наставництво (group mentoring), яке передбачає роботу наставника з групою підопічних одночасно, є засобом обміну професійною інформацією, у процесі якого досвідчений фахівець ділиться власними знаннями, уміннями та навичками з групою молодих спеціалістів. Зазвичай, до складу такої групи входить невелика кількість осіб, які мають однакові професійні обов'язки, інтереси або потреби. Група у складі молодих вчителів і їх наставника здебільшого є самокерованою, і несе відповідальність за створення власної програми наставництва та її результати. Для

досвідченого вчителя перевагою групового наставництва є заощадження його часу завдяки роботі з кількома молодими вчителями одночасно; для вчителя-початківця перевагою є можливість спільного обговорення проблем і аналізу не лише власних успіхів і невдач, але й помилок інших молодих учителів.

3) Рада наставників (Mentoring Board of Directors): група спеціально відібраних наставників сприяє досягненню молодим учителем конкретної навчальної мети. Перевагою роботи ради є забезпечення об'єктивності оцінки професійної діяльності вчителя завдяки мультиперспективному підходу до аналізу проблем. Зазвичай, зазначена модель передбачає здійснення молодим учителем власного пошуку декількох наставників для співпраці. Регулярні зустрічі наставників і молодого вчителя відбуваються за його ініціативою, згідно з розробленим ним графіком. Залежно від місця роботи, можна виділити наставництво, за якого обидві сторони працюють в одному закладі, і наставництво, за якого призначається наставник з іншого закладу. Для допомоги з подолання нетривалих труднощів чи конфліктних ситуацій, що виникли у вчителя-початківця, використовується ситуаційне наставництво (Situational Mentoring) [5; 319–323].

Залежно від зайнятості та функцій наставників, американські вчені Г.Бей, Б.Елліот виділяють такі їх типи: 1. Наставник-товариш (Buddy): надає загальну інформацію про щоденні обов'язки і завдання вчителя, ознайомлює зі структурою школи, її культурою і правилами. Зустрічі з підопічним відбуваються нечасто, лише на початку першого року роботи молодого вчителя. 2. Наставник за сумісництвом (Pull-out mentor): консультує, підтримує і керує роботою вчителя-початківця. Зустрічі з підопічним відбуваються залежно від завантаженості наставника. 3. Наставник, який працює повний робочий день (Full time mentor). За кожним наставником такого типу закріплено близько 12–15 молодих учителів. Наставник призначається районним відділом освіти після ретельного відбору з-поміж успішних учителів-методистів. Перевагою цієї моделі є те, що педагоги-наставники мають достатню кількість часу для того, щоб забезпечити всебічну підтримку учителів-початківців. 4. Учитель-пенсіонер (Retired teacher).

Позитивним у цій моделі є те, що вчитель-пенсіонер має величезний багаж знань і може поділитися досвідом з вирішення різноманітних проблем у будь-який зручний для підопічного час. Недоліком можна вважати те, що вчителі-пенсіонери не завжди орієнтуються у новітніх інформаційних технологіях, технічних засобах навчання [4; 28–29].

Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що освітні стандарти США вимагають від учителів постійного і систематичного аналізу власної діяльності та здобуття нових теоретичних і практичних знань, умінь та навичок,

тобто навчання впродовж життя. Важливо враховувати, що наставництво у США є лише частиною програми "входження до професії" (induction program), яка охоплює ознайомлення вчителя-початківця зі специфікою роботи у школі, знайомство з адміністрацією школи та педагогічним колективом, надання необхідного навчально-методичного матеріалу, постановку щоденних завдань і пояснення можливих труднощів та шляхів їх подолання, перевірку успішності засвоєння вчителем-початківцем одержаної інформації, безпосередню допомогу наставника під час проведення молодим учителем занять, заохочення і мотивування вчителя-початківця, сприяння його професійному розвитку.

Література

1. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе образования США // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 102–108.
2. Гаргай, В. Б. США: персонологический подход в повышении квалификации учителей // Педагогика, 1993. – № 1. – С. 110–115.
3. Жалдак М.И. Система підготовки молодого учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе. – Автореф. дисс. докт. пед. наук. – М.: 1989. – 48 с.
4. Журавлева Н.О. Некоторые функции наставника в процессе адаптации начинающего учителя к профессиональной деятельности / Н. О. Журавлева // Педагогическое образование и наука : Научно-методический журнал. – 2007. – № 1. – С. 28–29
5. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ За ред. І.А.Зязюна/ – Київ: Видавництво "Віпол", 2000. – 636 с.
6. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://dspace.tnpu.edu.ua/Садовець О.В.pdf>
7. Orland, L. Reading a mentoring situation: One aspect of learning to mentor // Teaching and Teacher Education. – 2001. – №17(1), P.75–88
8. Teaching for high standards: What policymakers need to know and be able to do. – Електронний ресурс. – Режим доступу:<http://www.eric.ed.gov>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Журавська Л.

У статті розглядаються можливості використання Інтернет-ресурсів у навчанні іноземної мови з метою посилення мотивації її вивчення та підвищення соціокультурної компетенції студентів. Автор досліджує та аналізує переваги використання комп'ютерних технологій у навчанні іноземної мови.

Ключові слова: інформаційні технології, Інтернет-ресурси, комунікативна компетенція, лінгвосоціокультурна компетенція.

В статье рассматриваются возможности использования Интернет-ресурсов в изучении иностранных языков с целью повышения мотивации её изучения и повышения социокультурной компетенции студентов. Автор исследует и анализирует преимущества использования компьютерных технологий в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: информационные технологии, Интернет-ресурсы, коммуникативная компетенция, лингвосоциокультурная компетенция.

This article considers the possibilities of using Internet resources in teaching a foreign language aimed at intensifying the motivation of its learning and increasing student's sociocultural competence. The author analyses the benefits of the using computer technology in teaching a foreign language.

Key words: information technologies, Internet-resources, communicative competence, lingvosociocultural competence.

Інформаційні технології з новими необмеженими можливостями, особливо з поширенням Інтернету, приходять на зміну традиційним технічним засобам навчання і викладання іноземних мов. Класичними засобами навчання – дошкою, папером, підручником – користувалися протягом віків. ХХ століття додало технічні засоби навчання, а саме програваач платівок, радіо, аудіо- та відеоманітофон, проектор для слайдів, фільмоскоп, телевізор тощо. Все це зробило навчання іноземної мови цікавішим, інтенсивнішим і більш ефективним [1; 2]. Справжній всесвітній бум у використанні комп'ютерів почався буквально декілька років тому і був викликаний поширенням і зростаючою популярністю мережі Інтернет. З винаходом комп'ютерів почалась інформаційна революція, яка охопила

усі сфери життя. Комп'ютери знайшли широке застосування як необмежене джерело інформації та ефективний ресурс для навчання.

Під час навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти необхідно залучати студентів до глобальних цінностей, формувати вміння спілкуватися з представниками інших культур. Використання нових технологій, таких як Інтернет-ресурси, надають вагому допомогу у досягненні поставлених цілей, посилюють мотивацію вивчення іноземної мови студентами та підвищують їхню соціокультурну компетенцію. Постійний інтерес до іноземної мови та сформована соціокультурна компетенція закладуть основу повноцінного життя та діяльності майбутніх фахівців у полікультурному просторі, допоможуть їм реалізуватись як особистостям [3, с. 90].

Питанням визначення найбільш ефективного використання Інтернет-ресурсів у навчанні англійської мови присвячені роботи як зарубіжних, (В.Гезергуда, Є.С.Полат, І.А.Смольянікова, С.Г.Термінасова, Дж.Шейлз), так і вітчизняних дослідників (О.С.Жолдак, А.І.Скрипниченко, В.В.Тавро та ін.).

Мета цієї статті – окреслити основні можливості використання Інтернет-технологій на уроках іноземної мови.

У наш час, коли людство живе в умовах загальної глобалізації, основною проблемою є співіснування та співробітництво народів різних країн, що мають різноманітні стилі життя та різні культури. Інтернет створює унікальну можливість для людей, що вивчають іноземні мови, користуватися автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови, тобто він створює природне мовне середовище. Головна ж мета вивчення іноземних мов – формування комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція у сучасному її розумінні передбачає формування здібностей до міжкультурної взаємодії [8, с. 61]. Сьогодні ця мета є найбільш цікавою та важливою для будь-яких категорій студентів, що вивчають іноземні мови. Навіть якщо подальша спеціалізація студента не пов'язана із закордонними поїздками, контактами з іноземними фахівцями, користування всесвітньою мережею Інтернет стає усе більш необхідною умовою одержання і передачі інформації з будь-якої спеціальності. Основна ж інформація, що знаходиться в мережі, подана англійською мовою. Освідчена людина, яка тільки і може бути конкурентноспроможною в умовах технологій, що розвиваються надзвичайно стрімко у всіх країнах світу, повинна володіти інформацією у своїй галузі. Сучасні засоби зв'язку з партнерами, доступ до інформаційних ресурсів мережі Інтернет передбачають досить вільне володіння не тільки комп'ютерними технологіями, але й, насамперед, іноземною мовою.

Специфіка предмету "іноземна мова" полягає в тому, що основним компонентом змісту навчання іноземної мови є не основи наук, а способи

діяльності – навчання різних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письма. В основі формування вмінь у будь-якому виді іншомовної діяльності лежать слухомоторні навички. Отже, пріоритет у навчанні іноземної мови належить усним вправам. У цьому основна специфіка предмету й основні труднощі викладання, особливо якщо йдеться про формування уміння говоріння. Варто мати на увазі, що навчання мовленнєвої діяльності, реалізується лише шляхом спілкування. А для цього потрібний партнер. Інтернет дає можливість спілкування з реальним партнером-носієм мови через комп'ютерні телекомунікації. Інтернет – це міжнаціональне, крос-культурне суспільство, чия життєдіяльність заснована на електронному спілкуванні мільйонів людей в усьому світі, що говорять одночасно, найбільша за розмірами і кількості учасників розмова, що коли-небудь відбувалася. Спілкуючись в іншомовному середовищі, забезпеченим Інтернетом, студенти опиняються в дійсних життєвих ситуаціях. Вони приймають рішення щодо широкого кола значущих, реалістичних, цікавих і досяжних задач, навчаються спонтанно і адекватно на них реагувати, що стимулює створення оригінальних висловлювань, а не шаблонну маніпуляцію мовними формулами [6, с. 41].

Оскільки комунікативна компетенція студента найтіснішим чином пов'язана з лінгвосоціокультурною компетенцією, викладачу необхідно визначити конкретні цілі використання можливостей і ресурсів Інтернету при підготовці до занять. Наприклад:

- для підбору і включення матеріалів мережі Інтернет у зміст занять (інтегрування їх у програму вивчення);
- для самостійного пошуку інформації студентами в рамках роботи над проектом;
- для самостійного вивчення студентами лексичних та граматичних явищ іноземної мови і ліквідації прогалин у знаннях, навичках і вміннях;
- для самостійної підготовки і здачі студентами визначеної тематичної лексики.

Для реалізації вищезазначених цілей у мережі Інтернет є пошукові служби, засновані на технології пошукових каталогів і пошукових покажчиків. Отже, студенту необхідно опанувати такі базові технології роботи з Інтернетом: пошук інформації в Інтернеті, робота з електронною поштою, спілкування в реальному часі, представлення власної інформації у вигляді Web-документів (створення Web-сторінок і Web-сайтів) і її розміщення в мережі. Тут необхідно вказати на позитивний результат інтегрованих занять з іноземної мови й інформатики. Виходячи зі специфіки предмету, знаючи дидактичні властивості і функції мережі Інтернет, її можливості і ресурси, викладач може визначити, для вирішення яких дидактичних задач на заняттях можуть використовуватися ті чи інші послуги і ресурси мережі.

Отже, необхідно проаналізувати, яким чином можна використовувати можливості, надані мережею Інтернет, на заняттях іноземної мови у вищих навчальних закладах найбільш ефективно. Однак при цьому варто враховувати конфігурацію використовуваного для цих цілей комп'ютера:

- чи оснащений комп'ютер звуковою платою і звуковими колонками;
- чи оснащений комп'ютер відеокамерою для проведення відеоконференцій з партнерами.

Звідси ми реально можемо розраховувати на можливості Інтернету забезпечувати нас текстовою, графічною (статичною чи динамічною) і звуковою інформацією. На ці можливості мережі Інтернет викладач може розраховувати при аналізі можливих способів використання ресурсів і послуг мережі на заняттях, а також у позааудиторній діяльності студентів. Наприклад:

- викладач може до заняття зі свого домашнього комп'ютера підібрати ті чи інші автентичні матеріали для читання з досліджуваної теми;
- якщо комп'ютер має звукову плату, можна записати звукову інформацію (мова політичних чи державних діячів, цікаві виступи на різні теми носіїв мови з самих різних питань);
- провести усне обговорення отриманих по електронній пошті листів партнерів по проекту;
- провести в групах обговорення чи дискусію по тій чи іншій проблемній інформації, отриманій з ресурсів мережі Інтернет;
- провести лінгвістичний аналіз визначених повідомлень, усних чи письмових висловлювань носіїв мови, що містять фразеологізми, реалії, ідіоми, прислів'я, приказки, неологізми, які відбивають специфіку функціонування досліджуваної мови в культурі народу;
- використовувати ресурси віртуальних бібліотек для різного роду проєктів;
- використовувати матеріали електронних граматичних довідників, вправ, що запропоновані в них, а також лексичних довідників, словників, довідників країнознавчого характеру, матеріалів професійного напрямку.

Однак перерахованими прикладами використання ресурсів мережі Інтернет при навчанні іноземних мов ці можливості не вичерпуються. А.А.Леонтьєв правий у тому, що педагогічні технології не можна вивчити. Можна окреслити лише орієнтири їх можливого застосування [4, с. 28]. Творчий потенціал викладача підкаже йому галузь пошуку, а професіоналізм дасть імпульс для цікавих знахідок і рішень. Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес (за умови відповідної інтерпретації), більш ефективно

вирішувати цілий ряд як дидактичних, так і соціокультурних задач на занятті:

- формувати навички читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;
- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет;
- удосконалювати вміння монологічного і діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення представлених викладачем чи кимось зі студентів матеріалів мережі;
- удосконалювати навички писемного мовлення, індивідуально або письмово складаючи відповіді партнерам, беручи участь у підготовці рефератів, творів, есе й інших епістолярних видів творчості;
- поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексику сучасної іноземної мови, що відбиває визначений етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства;
- знайомитися з країнознавчими поняттями, що включають мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни досліджуваної мови;
- формувати стійку мотивацію іншомовної діяльності студентів на заняттях на основі систематичного використання "живих" матеріалів, обговорення не тільки питань до професійних текстів, але й "гарячих" проблем, що цікавлять всіх і кожного.

Особливо цікаво використовувати матеріал Інтернету при роботі над проектом. Викладач може знайти різну, іноді навіть суперечливу, інформацію з проблеми, що підлягає в даний момент обговоренню й дослідженню. Пропонуючи подібні матеріали студентам, викладач може поставити задачу – відібрати придатну для обговорюваної проблеми інформацію, погодитися з нею, узяти до відома в роботі над проектом, або, навпаки, заперечити її, зрозуміло, аргументовано, для чого також необхідні факти, інформація. Студенти можуть одержати завдання підібрати матеріал по проблемі обговорення в мережі Інтернет самостійно. Сферу пошуку визначає викладач.

Таким чином, використання нових інформаційних технологій, таких як Інтернет-ресурси, забезпечують не тільки індивідуалізацію та диференціацію навчання з урахуванням здібностей студентів рівня навченості, їхніх схильностей, але і збагачують їхню соціокультурну компетенцію, знімають психологічний бар'єр перед вивченням іноземної мови, а також показують результативність навчання через встановлення міжкультурних зв'язків у віртуальному просторі; підвищують мотивацію студентів до вивчення іноземної мови.

Література

1. Гуревич, Р. С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі / Р. С. Гуревич. – К., 2002. – 346с.
2. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе / Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
3. Гришкова Р.О. Формування соціокультурної компетенції студентів у процесі навчання англійської мови // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2002. – 164 с.
2. Коваленко Ю.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземної мови // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – С. 37–41.
3. Коптлог Н.М. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя английского языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 57–59.
4. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1974. – С. 33.
5. Мадзігон В.М. Ключові проблеми інформатизації освіти: доповідь на Всеукраїнській науково- практичній конференції "Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання". – Хмельницький, 2001.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, Д.Е. Петров. – М.: Центр "Академия", 2001. – 272 с.
7. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14-17.
8. Сковронек Б. Освітняни про мову і культуру //Науково-публіцистичний журнал-дайджест. – 2002.– № 10 (44). – С. 61.

УДК 378.147:811.111

ФОРМУВАННЯ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Згоннік А. О.

Автор статті розкриває наукову сутність та обґрунтовує зміст поняття "інтеркультурна компетенція," визначає місце формування інтеркультурної компетенції в системі навчання англійської мови.

Ключові слова: інтеркультурна компетенція, міжкультурна дидактика, культурна інакшість.

Автор статьи раскрывает научную суть и обосновывает содержание понятия "интеркультурная компетентность," определяет место фор-

мировання інтеркультурної компетентності у системі обучения англійському языку.

Ключевые слова: интеркультурная компетентность, межкультурная дидактика, культурная инаочность.

The author of the article deals with the scientific essence and reveals the matter of the concept "intercultural competence," distinguishes the place of forming intercultural competence in the system of teaching English.

Key words: intercultural competence, intercultural didactics, cultural difference.

Україна вже досить довгий час намагається вступити до об'єднання країн Європи, "Євросоюзу," але ці намагання залишаються лише на рівні бажання. Це пов'язано не лише з політичною чи економічною неготовністю нашої держави до такого кроку, а свідчить про недостатнє усвідомлення народом України потреби в такому виборі керівництва держави. Іншими словами, люди бояться того, яке місце буде відведено Україні в Євроспільноті і чи не зникнуть українські традиції і звичаї в умовах нового часу, вільного спілкування з представниками інших культур в Євросоні.

Щоб цього не сталося, потрібно заздалегідь подбати про те, щоб українці отримали уявлення про звичаї та традиції людей інших культур, навчилися поважати культурну інакшість. Це можливо лише при паралельному вивченні власної культури, зіставленні та протиставленні її культурі країни, мова якої вивчається. Інтеркультурний підхід до навчання мови передбачає не тільки й не стільки глибокі систематизовані знання культури країни, скільки розробку принципово нового підходу до організації навчання іноземної мови в цілому. Таким чином, основною метою навчання іноземних мов у загальноосвітній школі стає розвиток здібностей учнів використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу. Це свідчить про необхідність формування в учнів інтеркультурної компетенції.

Метою статті є визначення сутності інтеркультурної компетенції та умов і шляхів її формування в учнів старшої школи.

Інтеркультурна компетенція розглядається як частина іншомовної комунікативної компетентності і визначається як здатність адекватно і гнучко поводити себе в ситуаціях зіткнення з діями, позиціями та очікуваннями представників інших культур [2]. Вона охоплює знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих та породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування.

За словником термінів міжкультурної комунікації Ф.С.Бацевича [3] інтеркультурна (міжкультурна) компетенція – процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. Характеризується тим, що її учасники у випадках прямого контакту використовують мовний код і стратегії спілкування, які відрізняються від тих, котрими вони користуються у спілкуванні всередині однієї культури. Одним із найважливіших чинників інтеркультурної компетенції є усвідомлення взаємної "культурної чужинності" її учасників.

Розумінню сутності поняття інтеркультурної компетенції сприяє аналіз його структури. У структурі іншомовної компетентності було виокремлено три базових компоненти, які "відповідають" за рівень комунікативної культури: лінгвістичну, соціальну та комунікативну компетентності [1].

Лінгвістична (мовна) компетентність являє собою систему внутрішньо засвоєних комунікантом знань (правил) функціонування іноземної мови і проявляється у їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Російський психолог Б.Ф.Ломов стверджує, що в будь-якій ситуації, яка вимагає мовленнєво-мисленнєвої діяльності, взаємодіють три складові: поставлена проблема, наявні для її розв'язання знання, дослідницькі дії. На заняттях з іноземної мови таку діяльність забезпечує робота з текстом, з проблемою, з ігровим завданням.

Зміст соціальної компетентності розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний та професійний компоненти, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури. У такий спосіб відбувається трансформація цінностей здобутої культури в особистісні якості комуніканта на основі традицій та ідеалів рідної культури.

Комунікативна компетентність означає те, що кожному висловлюванню притаманні свої правила, які підпорядковуються загальним правилам граматики, і засвоєння яких забезпечує спроможність використовувати мову в процесі комунікації. Суть комунікативної компетентності розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти. Під прагматичним (стратегічним) розуміють правила входження в контакт зі співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Іншими словами, комунікативна компетентність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування.

Спілкування людей у реальному житті відбувається завдяки виникненню потреби в реалізації певного комунікативного наміру, досягнення або недосягнення якого визначає результат мовленнєвого спілкування. Воно, як правило, відбувається в безпосередньому контакті учасників, обізнаних з умовами, в яких відбувається комунікація. Важливо враховувати інтеркультурні особливості мовлення, а саме: хто говорить (пише), про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування та ін. У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, що виникають у тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях.

Відповідно до сутності комунікативного підходу до навчання іноземної мови одиницею організації навчального матеріалу і навчального процесу є ситуація, що розглядається в широкому соціокультурному контексті, тобто з використанням елементів, що дозволяють створити умови для долучення учнів до культури країни досліджуваної мови, до психології її носія. Тобто, на уроках іноземної мови комунікація повинна відбуватися відповідно до розроблених ситуацій, з яких учні повинні черпати відомості про іноземну країну та мати можливість порівнювати певну культурну чи лінгвістичну реалію власної країни з вивченою іноземною.

В умовах навчання у школі учитель іноземної мови завжди виступає як представник культури тієї країни, мова якої вивчається, і вона певним чином відображається на його мовленні і мовленнєвій поведінці. Це означає, що шкільний процес вивчення іноземної мови можна частково розглядати як міжкультурне спілкування з усіма його особливостями, оскільки мовна, соціальна і комунікативна компетенції одного з суб'єктів (вчителя) завжди вища, ніж іншого (учня). Отже, в такому спілкуванні (звісно, частково) актуалізується поняття інтеркультурної компетенції.

На формування інтеркультурної компетенції впливає низка внутрішніх і зовнішніх факторів. До внутрішніх відносимо: мотиваційну сферу; внутрішню позицію особистості; розвиток та становлення "Я" та почуття ідентичності особистості. До зовнішніх факторів відносимо соціальні умови: суспільство, в якому вживається конкретна мова, його соціальну структуру, різницю між носіями мови у віці, соціальному статусі, рівні культури та освіти, місці проживання, також різницю у їхній мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації спілкування. Внутрішні та зовнішні фактори взаємопов'язані, зовнішні залежать від внутрішніх і навпаки. Постійні зміни, що відбуваються в нашому житті та житті нашої країни, вимагають високого рівня компетентності в усіх вищезазначених питаннях, адекватної поведінки у певній соціально-психологічній ситуації для досягнення мети бути високоосвіченою особистістю.

Формування відповідного рівня інтеркультурної компетенції відбуватиметься за наявності сприятливих дидактичних умов, до яких відносимо: врахування вікових особливостей учнів; успішну соціалізацію та сприятливі соціальні умови; відпрацювання вчителями оптимальних механізмів мовлення; педагогічну майстерність вчителя; стимулювання учнів до вивчення мови; впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; забезпечення учнів методичними матеріалами, що містять необхідну інформацію для комплексного формування інтеркультурної компетенції; розвиток пізнавальної діяльності учня; сприятливі умови та комунікативну поведінку співрозмовників; моделювання у навчальному процесі типових ситуацій спілкування.

Аналіз лінгвістичної та психолого-педагогічної літератури з досліджуваної теми, результати експерименту дозволили визначити вихідні положення у процесі формування та розвитку інтеркультурної компетенції учнів. Основними з них стали: забезпечення єдності основних складових інтеркультурної компетенції старшокласників (комунікативна, соціальна та лінгвістична компетенції); впровадження прийомів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів; підвищення уваги до змісту мовлення та вдосконалення важливих мовленнєвих умінь в їх єдності та взаємозв'язку (умінь сприймати на слух та розуміти фактичний зміст, причинно-наслідкові зв'язки, головну думку, виразно-зображальні засоби мови у почутому тексті; уміння створювати та розіграти діалог, дотримуючись основних правил спілкування та мовленнєвого етикету, уміння враховувати ситуацію спілкування та адресата мовлення; читати відповідно до стилю мовлення та особливостей аудиторії); взаємозв'язок мовленнєвих умінь з різними мовними рівнями як найважливіша передумова ефективності процесу формування інтеркультурної компетенції старшокласників; створення умов для вдосконалення навичок спілкування, бажано з носіями мови, або враховуючи культурні особливості країни, мова якої вивчається.

Спираючись на вищезазначене, було розроблено модель формування інтеркультурної компетенції в учнів старшої школи, яка включає такі положення:

- навчання відбувається в умовах класно-урочної системи;
- провідними є принципи комунікативності та інформативності;
- форми роботи (фронтальна, індивідуальна, парна, групова) повинні змінювати одна одну;
- методи і прийоми навчання повинні бути багатогранними та підходити до ситуації вивчення (методи стимулювання і здійснення навчально-пізнавальної діяльності (серед словесних методів основним має бути бесіда, ефективним є поєднання словесних і наочних методів навчання; під

час використання практичних методів навчання застосовуються такі прийоми: постановка завдання, планування його виконання, оперативного стимулювання, регулювання і контролю, аналізу підсумків практичної роботи, виявлення причин недоліків, корегування навчання для повного досягнення мети), методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності (одним з прийомів, що входять до методу емоційного стимулювання навчання, можна назвати прийом створення на занятті ситуацій зацікавленості – введення в навчальний процес цікавих прикладів, досвіду, парадоксальних фактів; створення ситуації успіху в навчанні; стимулювання шляхом аналізу життєвих ситуацій); методи контролю і самоконтролю (методи усного, машинного, письмового контролю)

– засоби навчання повинні включати: слово вчителя, підручник, спеціальні технічні засоби навчання (ТЗН) – аудіовізуальні засоби, окремі посібники динамічної проекції (кінофільми, кінофрагменти та ін.), аудіо і відеозаписи, радіо- і телевізійні передачі.

Запропонована модель формування інтеркультурної компетенції повинна розвинути здатність учнів вирішувати нестандартні життєві ситуації, підготувати їх до процесу реальної комунікації з іноземцями, представниками інших культур та віросповідань.

Організація процесу формування інтеркультурної компетенції старшокласників у процесі вивчення іноземної мови за розробленою моделлю має відбуватися таким чином:

– центральне місце у системі навчання міжкультурної комунікації займають ситуації, що відображають особливості культурних та лінгвістичних реалій країни, мова якої вивчається;

– ситуації відповідають сферам, у межах яких відбувалося спілкування учнів;

– ознайомлення з конкретною ситуацією ґрунтується на аудіовізуальному її пред'явленні. Це передбачає представлення аудіозаписів або ж (навіть краще) показ відеоматеріалів, за допомогою яких репрезентується автентична комунікативна ситуація, учасники акту спілкування – представники іншої культури, носії мови, їх мовленнєва та немовленнєва поведінка, культурний фон. Лексичний та граматичний матеріал подається у ситуаціях спілкування;

– навчання адекватного сприйняття та створення ситуації мовлення повинно включати три етапи: а) ознайомлення; б) тренування; в) практика у спілкуванні.

Необхідність ознайомлення учнів з культурою країни, мова якої вивчається, з її історією й сучасним життям у процесі навчання іноземної мови вважається загальновизнаною. Але якщо раніше мова йшла про повідомлення учням певної суми знань і формування в них відповідних мовних на-

вичок і вмінь, то зараз більшість учених визнають це недостатнім для продуктивного функціонування випускника школи в міжкультурному середовищі. Таким чином, визнається необхідність корекції мети навчання іноземних мов, яка, у свою чергу, вимагає змін у змісті та методах навчання.

Формування інтеркультурної компетенції дасть змогу учням усвідомити свою національну приналежність, навчить поважати культурну інакшість різних народів власної країни та інших держав, допоможе зняти психологічний та лінгвістичний бар'єри при спілкуванні з іноземцями, навчить не боятися за власну культурну ідентичність в умовах глобалізації та інтеграції.

Література

1. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Истоки, 1996. – 226 с.
2. Словник іншомовних слів / Уклад. С.М. Морозов, Л.М. Шкарапуга. – К.: Наукова думка, 2000. – 680 с.
3. Словник термінів міжкультурної комунікації/ Уклад. Ф.С. Бацевич. – К.: Довіра, 2007. – 205 с.

УДК 378.147:811.111

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК З ВИКОРИСТАННЯМ МУЛЬТФІЛЬМІВ У 5 КЛАСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Примаченко Є.М.

У статті висвітлюється доцільність використання мультфільмів під час формування граматичних навичок школярів 5 класу загальноосвітньої школи. Розглянута раціональна організація заняття, від чого й залежить ефективність використання відеофільмів;

Ключові слова: мультиплікаційні відеофільми, граматичні навички, ефективність використання мультфільмів.

В статье рассматривается целесообразность использования мультфильмов во время формирования грамматических навыков учеников 5 класса общеобразовательной школы;

Вивчення іноземної мови у шкільному віці корисно всім дітям, незалежно від їх стартових здібностей, оскільки, безперечно, позитивно впли-

ває на розвиток психічних функцій дитини: пам'яті, уваги, мислення, сприйняття, уяви, і стимулює розвиток мовних здібностей дитини.

Однак, під час навчання іноземної мови у середній школі вчителі нерідко стикаються з труднощами, зумовленими психофізіологічними особливостями школярів. Зокрема, серйозною проблемою є протиріччя між наочно-образним мисленням дітей даного віку й абстрактним характером граматики іноземної мови. Темою статті став один із способів рішення даної проблеми, а саме прийом "використання мультфільмів" в навчанні іноземної граматики школярів п'ятого класу.

Використання відеоматеріалів на уроках англійської мови дозволяє постійно підтримувати в учнів живий інтерес до вивчення мови й уникати монотонності, що може іноді виникати на заняттях за традиційною методикою, вносить до нього елемент справжнього життя, нехай навіть на екрані, а також привчає учнів працювати з відеоматеріалами [1]. Також використання відеозаписів на уроках іноземної мови сприяє індивідуалізації навчання та розвитку мотивації мовленнєвої діяльності. Використання відеофільму має позитивний вплив на розвиток різних сторін психічної діяльності учнів, і перш за все, уваги і пам'яті. Під час перегляду в класі виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. У цих умовах навіть неуважний учень стає уважним. Для того, щоб зрозуміти зміст мультфільму, учням необхідно докласти певних зусиль. Так, мимовільна увага переходить в довільну, а інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації (слуховий, зоровий, моторне сприйняття) позитивно впливає на міцність фіксації країнознавчого та мовного матеріалу [2].

Практика показує, що ефективним джерелом навчання іноземної мови є мультиплікації. Їх використання дозволяє розвивати мовленнєву активність школярів, а також підвищити мовну активність навчання. Мультиплікація дає можливість легко проникнути в суть реальних речей та явищ і в простій наочній формі донести інформацію до учнів. Методично важливо й те, що інтерес до мультфільмів не слабшає при багаторазових переглядах. Це допомагає підтримувати увагу до неодноразово пред'явленого навчального матеріалу й забезпечує ефективність сприйняття.

Безперечними перевагами мультиплікаційних відеофільмів є їх:

- 1) інформативна насиченість;
- 2) концентрація мовних засобів;
- 3) емоційний вплив на школярів та ін.

Ефективність використання відеофільмів залежить від власне відеоматеріалу та, відповідно, раціональної організації занять [3]. Для здійснення навчання іноземної граматики у 5 класі було обрано мультфільм "Рекс",

який включає ряд позитивних рис. По-перше, цей мультфільм німий, що забезпечує контекстне висловлювання завдяки динамічній зоровій наочності. По-друге, даний мультфільм естетичний. Він красиво зображений, у спокійних тонах, повен гарних і яскравих образів і пейзажів, акомпонується приємною музикою. Цей мультфільм розвиває естетичний смак в учнів, розвиває здібність бачити в світі прекрасне. По-третє, мультфільм "Рекс" містить виховний компонент. Він виховує в учнях повагу до інших людей, доброту, вчить піклуванню за тваринами, терпимості, взаємопідтримці, дружбі та іншим позитивним якостям. По-четверте, мультфільм має освітній компонент. Він закріплює знання учнів з математики, музики, фізичної культури та інших дисциплін. По-п'яте, цей мультфільм сприяє розвитку таких пізнавальних процесів в учнів, як пам'ять, мислення, увага, уява.

Ефективність використання цього мультфільму пояснюється відповідністю даного прийому психологічним особливостям учнів п'ятих класів.

Наведемо фрагмент заняття, щоб продемонструвати методику формування іншомовних граматичних навичок в учнів п'ятих класів на основі мультфільмів.

Урок 1

Мета: удосконалення граматичних навичок використання минулого неозначеного часу.

Хід заняття:

Початковий етап

1. Good afternoon, pupils. I am glad to see you. How are you today? As for me, I am brilliant. And you? (I am fine, I am well, 50\50, it's OK, I am bad, not bad).

2. Do you remember our friend? What is his name? Ok, good. Today we will see Rex with his best friends. He loves them and helps them if they have some problems. (Демонструється картинка головного персонажу).

Now you will get acquainted with his friends.

3. Do you often see hens? What do they do? Are they big or small?

Do you often see cocks? Does anyone have cocks at home? Do you feed them?

Do you often see chickens? Are they small? They are nice, aren't they? Do your grannies keep chickens?

(Демонструються картинки з тваринами).

4. But before we will see Rex's friends, we will recall the rules of Past Simple.

Показую схеми.

He Ved 2

Did he V0? – Yes, he did. He V ed|2.
 - No, he didn't. He didn't V0.

For example: Did he play football? – Yes, he did. He played football.
 – No, he didn't. He didn't play football.

5. Далі вводяться нові слова. Нові слова показуються дітям пантомімою або пояснюється хто це може робити.

gargle the throat
 send away
 compete
 whistle
 fight
 acquaint
 unite

Задаються дітям питання в Past Simple, щоб потренувати використання цієї граматичної структури з новими дієсловами.

Did you gargle the throat yesterday? When did you gargle the throat last?

Did you compete with anyone on Friday? When did you compete last?

Did you whistle yesterday? When did you whistle last time?

Did your friends fight yesterday? When did your friends fight last?

Did you acquaint with your new teacher in Ukrainian yesterday? When did you acquaint with your new teacher in Ukrainian?

Did you unite to form a strong class?

Супровідний етап

6. Let's watch the cartoon about Rex and his friends and learn what they did. (Роздаються картки з підстановочною таблицею, що вміщує слова з мультфільму).

<p>Rex hen cock chickens</p>	<p>come bring the water gargle the throat sleep compete whistle fight acquaint unite</p>	<p>some minutes ago</p>
---	--	-------------------------

Під час мультфільму діти дають відповіді на мої запитання щодо дій Рекса та його друзів.

Did this cock come to Rex's place?
Did he want to drink?
Did Rex bring the water?
Did the 2-d cock have a problem with his throat?
Did he gargle the throat?
Did Rex sleep?
Did Rex send away cocks?
Did the 1 and the 2 cocks compete with each other?
Did the cocks whistle?
Did they fight?
Did hens and cocks acquaint?
How many chickens do you see here? Count them.
Did Rex unite families?
Завершальний етап

7. So, you know what Rex and his friends did yesterday. Now take your cards and tell about Rex or his friends.

Отже, для вдосконалення мовленнєвих навичок учнів 5 класу загальноосвітньої школи використання мультфільмів виступає ефективним і цікавим способом вивчення англійської мови. Перегляд мультфільмів з навчальною метою мотивує учнів до вивчення англійської мови, а тому, відповідно, лексичні, фонетичні та граматичні навички формуються легше. Такий підхід збуджує пізнавальну сферу учнів і сприяє її активному розвитку під час вивчення англійської мови. Враховуючи ряд позитивних рис, ми вибрали мультфільм "Рекс", який сприяє створенню в свідомості учня уявної схеми, що складається з яскравих насичених образів, що дозволяє виділити наступні переваги даного навчального прийому: мультфільм істотно полегшує розуміння абстрактних граматичних понять і сприяє їх свідомому засвоєнню; розвиває уяву дитини, що прямо пов'язано з розвитком мови та емоційної сфери особистості, і є засобом творчого моделювання ситуацій спілкування; провокує на самостійне співвіднесення мультиплікаційного сюжету і граматичного правила, тобто стимулює розумову активність учнів.

Література

1. Берман І.М. Методика навчання англійської мови. – М. : Вища школа, 1970. – с. 121.
2. Конишева А.В. Ігровий метод у навчанні іноземної мови. – СПб, 2006. – с. 125.

3. Практикум з методики викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах (на матеріалі англійської мови) : Посібник для студентів. / Кол. авторів під керівн. С.Ю.Ніколаєвої і Г.С.Бадаянц / – К.: Ленвіт, 2002. – 296 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕХНІКИ МНОЖИННОГО ВИБОРУ. ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Шмаровоз І.О.

У статті підкреслюється важливість тестування іноземних лексичних навичок для визначення загального рівня володіння іноземною мовою та розглядаються загальні характеристики множинного вибору, як найпоширенішої тестової техніки цих навичок. Аналізується проблема підбору вдалих дистракторів та висвітлюються переваги та недоліки тестування, що впливають з вибору відволікаючих.

Ключові слова: множинний вибір, тестове завдання, дистрактор, лексичний клоуз.

В статті підкріплюється важливість тестування іноземних лексических навичок для визначення загального рівня володіння іноземним мовою та розглядаються загальні характеристики множинного вибору, як найбільш поширеної техніки тестування цих навичок. Аналізується проблема підбору удачних дистракторів та визначаються переваги та недоліки тестування, пов'язані з вибором відволікаючих.

Ключевые слова: множественный выбор, тестовое задание, дистрактор, лексический клоуз.

The article emphasizes the importance of testing foreign vocabulary skills to define the overall knowledge of a foreign language and considers the general features of multiple choice as the most frequently used technique for testing these skills. The problem of the choice of proper distractors is analyzed together with the advantages and disadvantages which result from the selection of distracting variants.

Key words: multiple choice, testing task, distractor, lexical cloze.

Організація контролю у навчанні іноземних мов (ІМ) завжди викликає багато запитань, адже лише при добре організованому контролі можна судити про ефективність навчання.

Останнім часом визначення якості володіння ІМ здійснюється за допомогою тестів. Саме тому питання використання тестування привертає значну увагу та викликає дискусії. Найпопулярнішою технікою тестуван-

ня лексичних навичок є множинний вибір (МВ). Обрана тема є актуальною, оскільки лексика – один з головних параметрів навченості ІМ. Засвоєння лексики тісно пов'язане з іншими параметрами й у значній мірі визначає їх. Через це тестовий контроль іншомовних лексичних умінь значно сприяє визначенню загального рівня володіння ІМ.

Над вивченням техніки МВ працювало багато вітчизняних та зарубіжних науковців, наприклад, Л.В.Банкевич, О.Г.Квасова, ClarkJ.L.D., LadoR., ThorndikeR.L., HagenE., WeirC.та інші.

Мета статті – обґрунтувати ефективність застосування МВ для перевірки іншомовних лексичних навичок, виявити позитивні та негативні сторони даної техніки тестування.

Існує багато різновидів технік для перевірки іншомовних лексичних навичок, проте, МВ без сумніву вважається одним із найбільш вживаних і, завдяки цьому, найбільш знайомим для тих, хто навчає, і для тих, хто навчається. Так, дуже популярний іспит TOEFLдо недавнього часу базувався майже виключно на використанні завдань на МВ.

Один із дослідників МВ Weigстверджує, підготовка даного тестування є надто складною і потребує багато зусиль, часу, коштів, і доводить своє твердження, висуваючи низку вимог[7; p.12]:

Чітко і зрозуміло сформульована рубрика для кандидатів відповідного рівня, яка не повинна бути складнішою у мовному плані, ніж власне основи кожного з питань.

Основи не повинні бути переобтяженими зайвою інформацією, а опціям слід бути однорідними за змістом, синтаксичною структурою, і навіть приблизно однаковими за довжиною.

Правильна мова з точки зору граматичного, орфографічного і пунктуаційного оформлення, автентичною або наближеною до автентичної за такими параметрами як вибір і сполучуваність уживаних слів, ідіоматичність мови, відповідність літературно-розмовному стилю.

У своєму класичному вигляді тестове завдання (ТЗ) з техніки МВ складається з основи завдання, у якій створюються змістова передумова розв'язання даної проблемної ситуації, і частини розв'язку, яка включає правильну відповідь і кілька неправильних – відволікаючих слів. Правильну відповідь, яка, до речі, має бути однозначною і єдино можливою у певному контексті, слід обирати серед трьох або двох інших варіантів опцій. В англійській мові вони мають назву distractors,що походить від дієслова distract – "відволікати, відвертати увагу, збивати з пантелику". Дистрактори повинні виглядати правдоподібно і не мають бути такими, що абсолютно не відповідають об'єктивній реальності, абсурдними, оскільки тоді вони не виконуватимуть свою функцію – змусити тесто-

ваних активно мислити для того щоб розрізнити правильну відповідь від правдоподібної [2; с. 31–32].

Єдиної теорії щодо складання дистракторів не існує, а всі рекомендації мають досить загальний характер. Найменш розробленим питанням залишається питання принципів створення дистракторів. Тут можна відмітити два підходи. Відповідно до першого за основу підбору беруться елементи мовної системи – стійкі граматичні та семантичні зв'язки тестового слова з іншими словами ІМ чи міжмовні відповідності. При другому підході основою служить саме тестоване мовне висловлювання і дистрактори мають цілком ситуативний характер, який залежить від даного висловлювання. Доволі часто ці принципи об'єднані в одному завданні. R.Lado радить: "Одна альтернатива повинна бути відволікаючою за формою, тобто формою, яка нагадує слово, а не значення ключового слова у рідній мові. Іншою альтернативою повинно бути відволікаюче слово, викликане контекстом... Ще однією альтернативою повинно бути відволікаюче за значенням слово"[5; р. 97].

В останньому випадку мається на увазі полісемія слова (glass "склянка" і "скло"). У такому завданні поєднується мовний підхід (співвідношення з рідною мовою, полісемія) і мовленнєвий підхід (урахування контексту).

Досить важливим показником валідності ТЗ є семантична відстань між дистракторами і відповіддю. Д.Кларк пише: "Варіанти вибору повинні бути в рівній мірі детальними чи в рівній мірі узагальненими" [4; р. 39].

Значне звуження семантичних відстаней помітно ускладнює ТЗ. Д. Кларк зазначає: "Неправильні альтернативи не повинні бути такими близькими за значенням до правильної відповіді, щоб здібні учні сумнівались стосовно відповідного варіанту відповіді" [4; р. 39].

Наступні приклади демонструють випадки звуження семантичних відстаней:

The sightseeing ... about the city will take us more than three hours.

A) trip, B) tour, C) journey, D) voyage.

Близькість семантичних відстаней притаманна тематичним групам, у яких є схожість чи тотожність денотатів, а відмінність між лексемами стосується їх дистрибуції чи експресивного характеру. В принципі упорядник тесту повинен прагнути до звуження семантичної відстані між мовними відволікаючими, оскільки це надає достовірніші дані про володіння учнями лексичною системою мови.

Прийоми створення дистракторів можна розділити на дві категорії: прийоми, засновані на формальній схожості тестового слова та відволікаючих варіантів, і семантичні прийоми [1; с. 82–83].

Найпоширенішим серед першої групи прийомів є використання у відволікаючих кореня тестового слова, тобто створення хибної тотожності на основі найбільш інформативної частини слова.

Значна частина лексичних помилок учнів середніх шкіл пов'язана з неправильним ототожненням форм різних слів. Саме тому використання МВ є важливим засобом контролю лексики, що адекватно відображає одну із основних складностей становлення лексичних навичок.

Автори "Загальної методики навчання іноземних мов в середній школі" стверджують, що "неможливо створити особливу методику роботи над кожною лексичною одиницею окремо, але доцільно зробити це для групи слів" [3; с.287].

Для великої кількості слів важливою ознакою для складання ТЗ є належність до позитивного чи негативного поля у його широкому сенсі. Вибір дистракторів та побудова всієї тестової ситуації не може не враховувати цієї позитивної чи негативної конотації:

It's a pity you missed the lecture. A) attended, B) were present at, C) came to, D) were absent from.

Наявність у тестовій ситуації it's a pity суперечить позитивному змісту, який заключений в attended, were present at, came to і фактично приводить до однозначного вгадування слова missed.

Значні труднощі виникають при тестуванні фразеологічних одиниць. Основні помилки, пов'язані з фразеологічними одиницями, на початковому етапі навчання зводяться до змішування при схожості компонентів (to take part – to take place), а також дефразеологізації. Змішування фразеологізмів характерне для дієслів широкого значення (get, give, turn, take, go, put), коли відбувається змішування компонентів фразеологічних дієслів з простими. Через це виникає проблема достатньої кількості дистракторів:

The Prime Minister will go to the country in the following two months.

He is going to hold elections (відповідь).

He is going to have a holiday (дефразеологізація).

Лексичні дистрактори добираються на основі парадигматичних та синтагматичних зв'язків тестового слова, помилок і труднощів його засвоєння учнями, а також ситуативних зв'язків, які виникають у тестовому реченні. Тому такі різноманітні джерела підбору можуть негативно впливати на можливості підстановки їх у контекст ТЗ. І незважаючи на різноманіття форм МВ, цей вид ТЗ не може бути адекватним для перевірки таких складних мовленнєвих умінь, як говоріння, аудіювання, читання, тому що він характеризується не достатньо високим рівнем мовленнєвої

активності. З цієї причини МВ застосовується, переважним чином, для тестування пасивного та потенціального словника. [1; с. 86-89].

МВ має певні переваги і недоліки, які зумовлюють обмеження у його використанні. Все ж він є майже ідеальним для перевірки лексичних навичок, а саме навичок вибору правильного слова серед слів, близьких за значенням; вибору слова, сполучуваного з наявними у даному контексті; вибору частини сталого виразу або фразального дієслова, а також вибору прийменників, прислівників, слів-сполучників. Дане ТЗ також відоме під назвою лексичний клоуз (lexical cloze). Як зазначає Квасова О.Г. лексичний клоуз є досить складним для тестованих і пропонуєть сялище на просу- нутихривняхволодіння ІМ [2; с. 46].

Основа ТЗ складається з автентичного тексту, у якому викреслені певні слова. Варіанти для заповнення пропусків подаються нижче тексту. Тестованому слід обрати одну з них і занести відповідь у зазначене місце на спеціальному бланку.

У навчальному посібнику "Основи тестування іншомовних навичок і вмій" Квасова О.Г. рекомендує, як правильно виконувати ТЗ МВ, даючи такі поради, які стосуються роботи з текстом:

Прочитайте текст для розуміння контексту до і після кожного пропуску.

Уявіть собі, яке значення має слово викреслене з тексту.

Подивіться на слова-опції і вирішіть, яке з них є найближчим за значенням до того, що Ви собі уявили.

Перечитайте фрагмент тексту із заповненим Вами пропуском.

Перевірте, наскільки точно обране Вами слово відповідає змісту фрагмента і чи сполучається воно з іншими словами контексту [2; с. 48].

Одна з переваг МВ полягає в заощадженні часу як для тестованих для надання відповіді, так і екзаменаторів під час перевірки тесту. Внаслідок вибіркової форми відповіді МВ характеризується простотою перевірки і надійністю обчислювання результатів.

Традиційно критика МВ включає такі його недоліки:

небезпека мимовільного запам'ятовування помилкових відповідей; можливість вгадування навмання і вгадування по формальних ознаках, не пов'язаних із суттю завдання;

недостатньо високий рівень інтелектуальної активності у зв'язку з готовим формулюванням завдання і відповіді;

орієнтація на результат, а не на процес мислення [6; р. 34].

Серед недоліків, характерних для мовного тестування, можна також відмітити випадки часткового співпадіння дистракторів по формі та змісту слів, переважаність відповідей, наявність асоціацій за схожістю кореня,

афікса, наявність граматичної підказки, коли значення слова можна відгадати за якою-небудь граматичною формою. Крім того, контроль за технікою МВ не має достатнього репрезентативного характеру, оскільки тестується не сутність введеної навчальної інформації, а те, що легше сформулювати у вигляді відповіді та дистракторів. Ще одним недоліком МВ є фрагментарність цього виду контролю, оскільки перевіряються не тільки мовні елементи, а й знання кругозору, тезауруса.

Штучність МВ полягає також у тому, що для вирішення будь-якої проблемної ситуації він пропонує єдиний вихід у вигляді перебирання варіантів відповідей і фактично зводить інтелектуальну діяльність до пошуку придатності чи непридатності того чи іншого варіанту. Запропоновані варіанти в певній мірі обмежують пошук рішення і можуть сприяти швидкому висуванню гіпотези.

Одним із принципів мовного тестування є прагнення уникнення посиленого мислення і пригадування. Акцент на перевірку знань, мовленнєвих навичок і вмінь не дозволяє використовувати у тестуванні складних в логічному та інформаційному відношенні завдань. Виключення в певній мірі становлять лише завдання на розуміння прочитаного. З цієї ж причини існує своєрідна заборона на збільшення відволікаючих варіантів відповідей [1; с. 75].

Зважаючи на викладеневище, МВ є досить ефективною технікою перевірки сформованості іншомовних лексичних навичок. Однак, ефективність даного різновиду тестування забезпечується шляхом підбору тільки влучних дистракторів, які змушують тестованого задуматись над правильною відповіддю. Попри істотні переваги МВ, ця техніка має й певні недоліки, адже насамперед вона не забезпечує активної розумової діяльності. Звідсивисновок, щовчителю не слід обмежуватися самим лише МВ та використовувати разом з цією технікою інші різновиди ТЗ.

Література

1. Банкевич Л.В. Тестирование лексики иностранного языка: Учеб. Пособие. – М.: Высш. школа, 1981. – 112 с. – (Б-ка преподавателя)
2. Квасова О.Г. Основы тестування іншомовних навичок і вмінь: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2009. – 119 с.
3. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высш. школа, 1967. – 287 с.
4. Clark J. L. D. Foreign-language Testing. Theory and Practice / Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc., 1972. – 175 p.
5. Lado R. Language Testing. – London: Longman, 1962. – 230 p.

6. Thorndike R. L. Hagen E. Measurement and Evaluation in Psychology and Education. – N. Y.: L.: Wiley, 1962. – 597 p.

7. Weir, C. Understanding and Developing Language Tests. – Prentice Hall Europe, 1993. – 266 p.

УДК 371.134:81

КОМПЕТЕНТНІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ УЧНІВ: З ДОСВІДУ РОБОТИ БОРЗНЯНСЬКОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Москаленко З.Ф.

У даній статті представлено досвід впровадження компетентнісного підходу до навчання та виховання учнів, описано діяльність педагогічного колективу на кожному етапі, представлено результати оцінювання.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентності, діяльність, етапи впровадження.

В данной статье представлен опыт внедрения компетентностного подхода в практику работы общеобразовательной школы, описана деятельность педагогического коллектива на каждом этапе, представлены результаты оценивания.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентности, деятельность, этапы внедрения.

This article deals with competence-based approach to educating pupils at secondary school, the activities at each stage of its implementation, the results of its evaluation.

Key words: competence-based approach, competences, activities, stages of implementation.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується швидкими темпами створення та розповсюдження інформації. Людство вступило у інформаційну еру, що закономірно впливає на зміни у підходах до організації навчально-виховної роботи у школі.

Відповідно до "Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки" (2011) мета освітньої політики полягає у створенні умов для творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні

сучасної молоді, здатної через діалог та співпрацю досягати ефективних результатів діяльності, навчатися протягом життя, орієнтуватися у інформації, вміти користуватися базами даних, шукати та знаходити шляхи вирішення життєвих проблем.

Компетентнісний підхід набув поширення у вітчизняній педагогічній науці з кінця 1980-х років. Аргументом на користь його запровадження є думка про те, що набуття життєво важливих компетентностей може дати людині можливості успішно орієнтуватися у інформаційному просторі, ринку праці, подальшому здобутті освіти, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості [1]. Названий підхід призначений подолати кризу знанневої-просвітницької парадигми в освіті через оновлення змісту навчання, удосконалення навчальних технологій, створення ефективних механізмів його запровадження [3, с. 22].

Існує зв'язок компетентнісного підходу з особистісно орієнтованим та діяльнісним підходами, які вже давно розглядаються теоретиками та використовуються вчителями. Для нас важливим є розуміння індивідуальності кожного учня та нашої відповідальності за його готовність до успішної соціальної адаптації, з одного боку, а з іншого – вміння залучити дитину до такої діяльності, яка дозволить максимально реалізувати його потреби та забезпечить високий рівень сформованості компетентностей.

У теоретичних розробках з проблеми компетентнісного підходу знаходимо дискусію щодо вживання термінів "компетенція", "компетентність" (В.А.Болотов, І.О.Зимня, Г.Г.Слевко, А.В.Хуторський та інші), співвідношення знань, вмінь та навичок у процесі формування компетентностей, ролі спрямованості особистості (мотивація, ціннісні орієнтації), її здатності (долати стереотипи, відчувати проблеми, виявляти гнучкість мислення), характеру (самостійність, цілеспрямованість, волевільність) [2, с. 140].

У даній статті ми будемо вживати термін "компетентність", оскільки погоджуємось із І.Й.Халимон та розглядаємо під цим складне особистісне новоутворення, результат оволодіння компетенціями, досягнення якого передбачає наявність знань, практичних умінь та навичок, певного досвіду, мотивів, ставлень, особистісних цінностей і якостей тощо, необхідних для здійснення продуктивної діяльності [3, с.24]. Отже, аналіз наукових досліджень та наш досвід роботи директором школи дозволяють стверджувати про наявність протиріччя між рівнем теоретичної розробки проблеми і практичною готовністю вчителя до її реалізації. Вирішити зазначене протиріччя можливо за умови систематичної роботи щодо ознайомлення вчителів з теоретичними ідеями, які покладено в основу компетентнісного підходу, через колективну роботу щодо створення навчально-методичного супроводу з дисциплін навчального плану, рефлексивний аналіз практич-

ної діяльності та створення умов для різнопланової пізнавальної, дослідницької, громадської активності учнів.

Метою даної статті є розкриття досвіду роботи педагогічного колективу Борзнянської загальноосвітньої школи Чернігівської області щодо використання теоретичних положень компетентнісного підходу у практичній діяльності за даним напрямом.

Борзнянську загальноосвітню школу I–III ступенів було відкрито у 1983 році. З 2008 року ми носимо ім'я нашої землячки, видатної української просвітительки Христини Алчевської. У школі навчаються понад 500 учнів. У педагогічному колективі працює 61 вчитель, більшість з яких є випускниками різних факультетів Ніжинського університету. Авторка цієї статті закінчила факультет іноземних мов Ніжинського державного педагогічного інституту (тоді він мав такий статус) у 1983 році.

Наше звернення до компетентнісно орієнтованого підходу до навчання та виховання учнів відноситься до 2008 року, коли було обрано названу проблему та розроблено чотири етапи роботи над нею.

Так, на першому етапі (2008–2009 рр.) ми зосередилися на аналізі теоретичних положень, визначенні ключових та предметних компетентностей, розробці концепції педагогічної діяльності колективу. На цьому етапі відбулися науково-теоретичні семінари, на яких ми обговорювали теоретичні моделі, визначали шляхи удосконалення методичної роботи в школі, проводили дискусії, обговорення, презентації з метою ознайомлення вчителів з особливостями роботи спрямованої на індивідуальні потреби учнів. Було визначено, що на часі пошук таких форм та методів роботи, які дозволять вчителям та учням стати рівноправними суб'єктами навчально-виховного процесу.

На другому етапі (2009–2010рр.) на засіданнях педагогічної ради, у предметних методичних об'єднаннях вчителів, за допомогою шкільної соціально-психологічної служби відбувався аналіз організаційних, дидактичних та методичних умов роботи педагогічного колективу. У результаті проведеної роботи було визначено, що успішне формування компетентностей учнів можливе за умови постійного професійного розвитку вчителя та його готовності до інноваційної діяльності. Перед адміністрацією школи постали завдання підтримки кожного вчителя у його нововведеннях через проведення кваліфікованого моніторингу результатів діяльності, надання йому допомоги через пошук наукових консультантів, зовнішніх експертів, спостереження та опитування учнів, батьків, колег про ефективність інноваційних заходів.

На третьому етапі (2010–2011рр.) ми зосередили свою увагу на роботі методичних об'єднань вчителів, оскільки треба було визначити конкретні

можливі дії, які б дозволяли реорганізувати традиційний навчальний процес та передбачити проектну діяльність з предмету, дослідницьку роботу учнів, індивідуальні завдання з програмних тем, форми внутрішньої та зовнішньої диференціації.

На четвертому етапі (2011–2012 рр.) було проведено самоаналіз діяльності, визначено мотивацію вчителів до постійного удосконалення своєї роботи, їхнє ставлення до інноваційної діяльності, адміністративних заходів щодо створення належних організаційних умов. Одночасно вивчалась думка учнів школи щодо компетентностей, які вони вважають найважливішими для подальшого життя, ролі вчителя у їхньому становленні та розвитку. Поштовхом до цієї роботи стало наше знайомство з матеріалами українсько-польського проекту "Лідери освітніх ініціатив", який спрямовано на координацію дій адміністрації і колективу щодо впровадження інновацій.

Маємо зазначити, що майже всі вчителі школи розуміють, що лише завдяки постійній роботі щодо удосконалення власної педагогічної діяльності можна досягти високої результативності. У школі регулярно проводяться засідання педагогічної ради, працює методична рада, створюються творчі групи для розробки окремих проблем, проводяться педагогічні читання з актуальних тем. Для підготовки питань для подальшого розгляду створюються творчі групи, проводяться підготовчі заходи. Намагаємось проводити їх у нетрадиційний спосіб: ділова гра, семінар-практикум, презентація, що дозволяє вчителям бути у команді, спільно відпрацьовувати методичні прийоми, прогнозувати можливі результати. Слід зазначити, як правило, всі вчителі беруть активну участь у названих формах роботи.

Майже половина педагогічного складу постійно працюють над опануванням інформаційними та комунікаційними технологіями, що дозволяє шукати сучасну інформацію, поповнювати власний досвід новими ідеями, готувати навчальні матеріали, систематизувати та зберігати методичні розробки.

Проблемою для учнів є перехід від одного ступеня шкільного навчання до іншого. Тому у школі практикується проведення педагогічних мостів між вихователями дитячого садка та вчителями початкових класів; вчителями початкової та середньої ланки школи, що дозволяє швидше переклеститися на іншу вікову групу дітей, враховувати їхні вікові та психологічні особливості у навчально-виховному процесі.

На думку колег нам вдалося налагодити методичну роботу в школі: існує практика педагогічного наставництва вчителів-методистів по відношенню до тих, хто приступає до роботи по завершенню навчання у педагогічних навчальних закладах; проводяться презентації передового педагогічного досвіду, відкриті уроки, взаємовідвідування, декади педа-

гогічної майстерності, індивідуальні та групові консультації, бесіди "за круглим столом", методичні оперативки, творчі звіти учителів, що атестуються, методичні аукціони, педагогічні читання, психолого-педагогічні семінари; налагоджено обговорення проблем; розробляються перспективні програми професійного розвитку вчителів; встановлено зв'язки із науково-дослідними інститутами Національної академії педагогічних наук та вищими педагогічними навчальними закладами.

Систематична робота щодо осмислення теоретичних положень компетентнісного підходу дозволила стимулювати вчителів до рефлексії власної педагогічної діяльності, аналізу змісту навчальних програм та опанування сучасними формами та методами навчання та виховання.

Так, результати опитування учнів 10–11 класів показали, що у школі працюють над формуванням таких компетентностей: навчально-пізнавальна (92,5%), інформаційна (74,5%), комунікативна (56%), соціальна (38,5%), здоров'язберігаюча (34,5%), громадська (12,5%). Найважливішим, на їхню думку, у сучасному житті є: вміння швидко діяти у нестандартних ситуаціях (60%), працювати у сучасних інформаційних системах (54,5%), вчитися протягом усього життя (29%), вступати у комунікацію (20%). Ефективність навчання у школі старшокласники пов'язують із достатнім рівнем знань (80%), відповідальним ставленням (58%), комунікабельністю (57,5%), належним рівнем загальних навчальних вмінь та навичок (34,5%), готовністю до самоосвіти (24%) та креативної діяльності (20%).

Отримані результати дозволили нам передбачати напрями перспективного удосконалення навчально-виховного процесу, а саме: при збереженні інформаційної спрямованості навчального процесу передбачити такі форми, які дозволяють формувати самостійність мислення, ініціативність, творчий підхід, комунікативні вміння та навички. До таких форм можуть бути віднесені проектна діяльність, як на матеріалі за навчальними програмами, так і при вирішенні соціальних проблем; учнівські дослідження та підготовка наукових робіт для участі у конкурсах; розвиток учнівського самоврядування, що має передбачати діяльність, яка відповідає інтересам та потребам учнів; групові форми спілкування, які дозволяють формувати комунікативні вміння через діалог та дискусію.

Відповідаючи на запитання щодо використання набутих на уроках знань у повсякденному житті, майже половина з опитаних учнів вказали, що роблять це постійно. Ми розглядаємо ці дані як показник того, що для невеликих міст та сільської місцевості, школа й надалі залишається основним джерелом систематизованої навчальної інформації та середовищем формування життєвого досвіду, що є завданням компетентнісного підходу.

Результати опитування також дозволили проаналізувати роль вчителя у навчально-виховному процесі. 78% учнів, що брали участь у дослідженні, вказали, що вчитель має бути другом, 35% – підтримують образ вчителя, який є компетентним у викладанні, 20% – віддають перевагу образу "вчитель-партнер", 14% – "вчитель-вихователь". Оцінюючи моделі власних вчителів, 83,5% учнів вказали на викладацьку функцію педагогів, 43,5% старшокласників зазначили модель "вчитель-вихователь", 36,5% вбачають серед вчителів друзів і 12,5% підкреслили важливість партнерських стосунків вчителів та учнів, які дозволяють успішно реалізувати спільні навчально-виховні заходи.

Отже, виходячи з того, що у компетентнісному підході важливою є діяльність у межах якої виникають ситуації, що дозволяють учням застосувати знання, вміння, навички, приймати рішення з опорою на них, відчувати задоволення від ефективності дій, ми визначили й напрями удосконалення педагогічної роботи: розробка індивідуальних програм розвитку учнів; пошук соціально та особистісно значимих ситуацій, які вони можуть розв'язати з опорою на вже здобутий навчальний досвід та з перспективою його подальшого розширення; колегіальне прийняття рішень щодо інноваційних форм діяльності; обговорення позитивних здобутків та негативних результатів; проведення психолого-педагогічних досліджень; зміна співвідношення між авторитарним та демократичним стилями спілкування.

Література

1. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І.Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В.Овчарук]. – К.: К.І.С., 2004. – С.66-72
2. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Герман Селевко // Народное образование. – 2004. - №4. – С. 138-143.
3. Халимон І.Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності "Іноземна мова": [монографія] / за заг. ред. канд. пед. наук, доц. В.Г.Редька. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М.Гоголя. – 199 с.

УДК 378:070:811.111

СПЕЦИФІКА ЖУРНАЛІСТСЬКОЇ ТВОРЧОСТІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Кривець А.

У цій статті автор піднімає проблему необхідності володіння журналістами однією або декількома іноземними мовами для подальшого професійного росту.

Ключові слова: журналістика, журналістська творчість, мовна свідомість, білінгвізм.

В этой статье автор поднимает проблему необходимости владения журналистами одним или несколькими иностранными языками для дальнейшего профессионального роста.

Ключевые слова: журналистика, журналистское творчество, языковое сознание, билингвизм.

In it the article an author takes the problem of necessity of domain journalists one or a few foreign languages for further professional growth.

Key words: journalism, journalistic creation, linguistic consciousness, bilingvism.

В умовах глобалізації та інформатизації все більш значущою стає роль засобів масової інформації в житті суспільства. Особливості нового інформаційно-комунікаційного середовища, що складається із принципово нових медіа інструментів, надають ширші можливості впливу медіа культури на формування взаємовідносин у суспільстві. Від якості функціонування цієї системи, професійної компетентності журналіста залежить чистота інформаційного поля.

Журналістика – вид громадської діяльності щодо періодичного поширення соціальної інформації через засоби масової комунікації (за А.Москаленком). Незалежно від того, є журналістська діяльність професійною чи непрофесійною, важливою її складовою є творчість.

Будь-яка творчість – діяльність, внаслідок якої виникає щось нове, соціально значиме. За соціальною значимістю журналістська творчість є чи не найціннішою, адже вона спрямована на інформування суспільства та формування громадської думки. Оскільки теми та проблеми в журналістиці часто повторюються, принципово важливим для журналіста є оригінальне мислення та вміння подати інформацію через призму нових форм та образів.

Засобом журналістської творчості є мова. З точки зору лінгвістики, мова як основна складова культури є визначальним чинником для формування понять мовна свідомість та мовна картина світу. Мовна свідомість – механізм управління мовною діяльністю, який формує, зберігає та перетворює мовні знаки, правила їх поєднання та вживання. Мовна картина світу – сукупність уявлень про світ, що історично склалася у свідомості мовного колективу, цілісний образ світу, у формуванні якого беруть участь всі сторони психічної

діяльності людини. Саме мова є основою мислення й формування словесних образів. Рідна мова – найкращий засіб творчості журналіста. Існує кілька концепцій трактування поняття "рідна мова".

За першою концепцією рідною мовою визнається мова народу чи етнічної групи, до якої належить людина, мова, що зв'язує її з попередніми поколіннями, їх духовними надбаннями, що є фундаментом етнічної та національної самоідентифікації.

Етнічне трактування терміну "рідна мова" також критикується рядом авторів. Автори підручника "Соціолінгвістика" В.І.Беліков і Л.П.Крисін відрізняють поняття рідної мови від етнічної мови. Рідна мова може відповідати національності, але може і не збігатися з нею (нерідко явище, особливо в умовах глобальних міграційних процесів, характерних для ХХ століття) – тільки сама людина визначає, яка мова для неї рідна.

Для залучення уваги до проблеми збереження мовного різноманіття ЮНЕСКО заснувала Міжнародний день рідної мови. Його відзначають в усьому світі 21 лютого.

За другою концепцією рідна мова ототожнюється з мовою, якою людина мислить без додаткового самоконтролю, за допомогою якої легко та природно висловлює свої думки в усній і письмовій формі та якою людина "володіє з максимальною глибиною і повнотою, на якій легше, швидше й простіше їй мислиться, яка є для неї найбільш звичною і зручною формою".

Згідно з третьою концепцією (Д.С. Ушаков, В.І. Беліков, Д. Кристал), рідна мова – це мова, яку людина засвоює з раннього дитинства без спеціального навчання, перебуваючи у відповідному мовному середовищі (перша мова). Дитина може засвоїти з раннього дитинства в тій чи іншій мірі і кілька мов, однак такі випадки не є частими. Мова, засвоєвана в ході спеціального навчання або в мовному середовищі в більш старшому віці, називається друга мова (їх також може бути декілька).

Ряд авторів проводить розмежування між рідною та першою мовою, стверджуючи, що зустрічаються випадки, коли рідна мова людини змінюється протягом життя. У підручнику з соціолінгвістики Вахтіна і Головки спеціально підкреслюється, що "материнська мова – не обов'язково рідна, рідна мова – не обов'язково перша".

Мовна свідомість формується в людини залежно від етнічної приналежності та того, яка мова є для неї рідною. Мовна картина світу складається з трьох аспектів: ідіолект – сукупність формальних та стилістичних особливостей, властивих мовленню певної особи, діалект – мова, що використовується як засіб порозуміння між представниками певної територіальної, соціальної чи професійної спільності, та узус – узагальнене, прийняте в суспільстві вживання мовних засобів, як правило, регулюється

словниками. Творчість журналіста безпосередньо включає в себе всі три аспекти: ідіолект є основою формування індивідуального стилю, узус дає основу норм, яких повинен дотримуватися журналіст у своїй професійній діяльності, а діалект допомагає досягти взаєморозуміння з аудиторією.

Проте часто обставини складаються таким чином, що журналісту доводиться творити іноземною мовою. Н. Хомський вважав, що кожна людина має так званий вроджений "мовний ген" – природні здібності до вивчення іноземних мов, що передаються спадково. Також передумовою для успішного вивчення іноземної мови є рівень володіння рідною мовою.

Варто окремо виділити білінгвізм – соціально-мовну ситуацію співіснування двох мов у межах єдиного мовного колективу. Так, наприклад, через історичні обставини в Україні існує білінгвізм української та російської мов. Доволі поширеним є явище, коли друга мова навіть витісняє першу та стає основним засобом комунікації. Оцінити білінгвізм однозначно для держави в цілому не можна, та для журналіста бути білінгвом однозначно корисно. Білінгвізм якраз і дозволяє журналісту на високому рівні розкрити мету свого повідомлення іноземною мовою. Також білінгвізм є основою для особистого інтелектуального та творчого розвитку журналіста та мультикультурної інтеграції.

Білінгвізм поділяється на ранній, коли друга мова засвоюється через перебування у двомовному середовищі, та пізній, коли другу мову вивчають уже після оволодіння рідною. Залежно від рівня володіння іноземною мовою білінгвізм буває рецептивний (людина приблизно розуміє мову на рівні сприйняття, сама нею не говорить і не пише), репродуктивний (людина може відтворити прочитане й почуте) та продуктивний (людина може вільно говорити, писати та породжувати творчі повідомлення). Для журналістської діяльності корисними є всі три рівні – рецептивний та репродуктивний рівні стануть у нагоді при збиранні та обробці інформації, а також у побутовій комунікації, але для журналістської творчості потрібно володіти найвищим, продуктивним, рівнем.

Потреба у творчості іноземною мовою може виникати з різних причин. По-перше, це проживання в іншій країні, пов'язане з еміграцією батьків. По-друге, робота власним кореспондентом для іноземних ЗМІ. Так, наприклад, у Києві є кореспонденти, які роблять сюжети для польських радіостанцій. По-третє, трудова міграція журналістів, пов'язана з браком роботи на батьківщині чи цензурними утисками. Та якою б не була причина, кожному журналістові, що творить іноземною мовою, треба володіти нею на продуктивному рівні.

Щоб досягти продуктивного рівня володіння іноземною мовою необхідне максимальне включення у відповідне мовне середовище. В ідеалі –

потрібно жити в країні, мову якої вивчаєш. Журналіст, що хоче працювати іноземною мовою, повинен максимально спілкуватися нею в усній і писемній формі, зокрема читати тексти та дивитися фільми чи телепрограми. Особливо корисним для журналіста є перегляд програм та читання ЗМІ, безпосередньо пов'язаних з тематикою, якою він займається. Це дозволяє не лише поглибити знання мови, а й підвищити рівень професійних навичок та зрозуміти специфіку журналістики іншої країни. Адже, незважаючи на тенденції глобалізації, журналістика різних країн все одно зберігає національну специфіку.

Також потрібно натренуватись перекладати свої думки іноземною мовою. Треба постійно перекладати іноземною словосполучення, які виникають у думках. Ця вправа перетворює переклад з труднощів на звичку, допомагає не витратити зайвий час на нього в момент творчості, а в перспективі напрацьовує звичку мислити іноземною мовою.

Якщо журналіст не навчиться мислити іноземною мовою, творчість зводиться до перекладу тексту з рідної мови на іноземну. Це утруднюватиме роботу й призведе до втрати великої кількості часу. Для журналістів, що працюють у прямому ефірі, це й зовсім неможливо, максимум переклад можна робити у власних думках, але це треба встигнути зробити за лічені секунди і щоб глядач не помітив.

Отже, постійна проблема наявності у сучасного журналіста декількох іноземних мов, потреба у фахівцях-журналістах з високим рівнем іншомовної комунікативної компетентності, вмінням критично опрацьовувати масмедійні тексти, вільне володіння однією чи декількома іноземними мовами у процесі спілкування і зумовило вибір нашого дослідження. У подальших роботах ми спробуємо надати практичні поради щодо розв'язання цієї проблеми.

Література

1. Здоровега В. Теорія і методика журналістської творчості – Львів, 2004. – 263 с.
2. Москаленко А. Теорія журналістики. – К., 1998. – 334 с.
3. Беликов В.И., Крысин Л.П. Социолінгвістика. – М., 2001. – С. 17–293.
4. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. – М., 1972. – 217с.
5. Римашевський Ю. Соціолінгвістика і лінгвокультурологія: спільне та відмінне у підходах до вивчення взаємодії мови та культури//Мова і суспільство. – Львів, 2010 Вип.1 – С. 31-37.

УДК 371.134:004

GLOBAL COMPUTERIZATION: DOWNSIDE OF THE COIN

Starodub A.

Автор статті вказує на недоліки роботи з комп'ютером та на його згубний вплив на молодих людей, які замінюють живе спілкування з ровесниками на спілкування в мережі Інтернет. У статті робиться акцент на вплив комп'ютера на здоров'я та психічний стан користувача, а також автор намагається вказати на шляхи подолання цих проблем.

Ключові слова: комп'ютеризація, залежність, комп'ютерна залежність, кіберзалежність, поведінка.

Автор статті указує на недостатки роботи з комп'ютером і його негативне вплив на молодих людей, які замінюють живе спілкування з ровесниками на спілкування в мережі Інтернет. В статті робиться акцент на указание вплив комп'ютера на фізичне і психічне здоров'я користувача, а також автор статті намагається вказати на шляхи подолання вказаних проблем.

Ключевые слова: компьютеризация, зависимость, компьютерная зависимость, киберзависимость, поведение.

The author points out the disadvantages of computers and their bad influence on young people.

Key words: addiction, computer addiction, cyber addiction, behaviour

It is really hard to imagine nowadays Homo sapiens without a computer in any of its form. The main reason for it is the fact that we live in the age of information and the major way to use information (what now means social and sometimes even physical survival) is a computer. It gives us an opportunity to store great amounts of documents, videos and other requireable information, perform accurate calculation of different types, helps us to construct everything from kid toy to houses and cars and performs lots of other useful operations. But the biggest opportunity the computer presented us is of course Internet. With its help the computer actually provides us with any information we need.

"The first use of the word "computer" was recorded in 1613, referring to a person who carried out calculations, or computations, and the word continued with the same meaning until the middle of the 20th century. Since the end of the 19th century the word began to take on its more familiar meaning. A machine that carries out computations" [1].

The first computers were used for astronomical calculations, coding messages census calculations etc. As you see all steps in computer development

were aimed at easing of human's life. And now when we have walked a long way from giant boxes to smart little bricks in your pocket isn't it the right moment to analyze what changes these brainy machines have brought to our life.

First of all I'd like to say that computer is not alive object and it can't affect any person by itself (at least with the help of gravity force). The only sources of problems are deeds of people.

The most often discussed but not yet fully revealed theme is how the computer influences humans' health. Person sitting position at the computer leads to muscle tension of neck and head muscles, tension of the hand, excessive load on his back. Prolonged sitting leads to diseases such as hemorrhoids, prostatitis, and cellulite. Osteochondrosis, or curvature of the spine – a frequent phenomenon among those who have too much time at the computer. My favourite threats used by parents: нагрузка на зрение and eye fatigue.

However the influence of computer on vision is a serious threat to human health. Eyes negatively perceive even small vibrations of the text or images, screen flicker. The overload of the muscles of the eyes leads to loss of visual acuity, persistent dryness of eyes and increased eye hemorrhage, headache, fatigue. Another part of computer which can't be called safe is keyboard. Monotonous work with the computer keyboard results in overload of the joints of the hands, there is a slight tingling and numbness of the fingertips. Particularly susceptible to adverse effects of the hand, working with a mouse. Hard and long work with a computer mouse causes the wrist pain, further comes the so-called "tunnel syndrome", but this is a sign of early disease of the articular ligaments and hand, which can become chronic. Until the beginning of this century, the role of monitors was played by "advanced" TVs – big-bellied and heavy boxes on the basis of electronic-ray tube (CRT) or rather, the "guns" that relentlessly shelled the beam of electromagnetic radiation at the tube surface which was coated with a special substance – phosphor. Under the influence of these rays, each "point" of the screen was lit by one of three colors – red, green and blue, and their combination gave us millions of colors and shades. The main drawback of monitors with cathode-ray tube is that it is a source of soft X-rays, and the harmful effects of "guns" in our eyes provide clear adverse effect on health. And while we are protected from radiation by leaded thick glass tube, even the developers can't call a CRT tube "harmless". Alternative to this monitor was found long time ago: displays based on liquid crystals. LCD display has many advantages over traditional CRT. They are compact and lightweight, their thickness is only a few centimeters, and they are virtually harmless to the health and environmental terms. Unfortunately, liquid-crystal displays have some disadvantages: judging by the quality of color CRT monitors is better. Another harmful factor of computerized environment is increased noise which is caused by the work of printers, coolers etc. With its effects for a long-term it has a negative impact on mental health. Mostly

ignored fact is that dust and dirt in and around the computer accumulates quite a lot, and it is often very difficult to remove it. Dirt and all sorts of germs, bacteria and fungi are dangerous for the health as the dust is "a favorite habitat for" dust mites! All this can cause a variety of diseases – allergies, skin infections, intestinal diseases. There is one more factor we should consider and it is the stress cause by the loss of information. Not all users regularly make backup copies of their information. But viruses don't care and drives of the best firms, sometimes, break, and the most experienced programmer can sometimes press the wrong button. Stresses are often blamed in causation of different diseases like atopic dermatitis and psoriasis, stomach and duodenal ulcers etc. Sometimes heart attacks occurred [2].

Cyber addiction is a social problem of our time. Addiction – a fatal tendency to anything. The essence of addictive behavior is the desire to change mental state by taking certain substances or fixation of attention on certain subjects or activities. The process of use of such substances or attachment to the object or action is accompanied by the development of intense emotions and takes such proportions that begins to control the life of man, deprives him of the will to fight the addiction. As a result of forming of an addictive behavior something like another personality arises, displacing and destroying the previous one. At the same time the protective mechanisms that maintain an illusory sense of comfort start to function. Safety formulas are: "I do not need the company of people," "I act like I want ", ' if I want, then everything changes," etc [3]. As a result the addictive personality completely determines the behavior. A young man or young person is alienated from society, loses his contacts with people not only psychological, but also on a social level. The term "computer addiction" defines a pathological addiction to work or spend time at the computer. The first people to talk about computer addiction in the early 80's were American scientists. Nowadays, the term "computer addiction" is still not recognized by many scientists, dealing with mental disorders, but the phenomenon of the formation of abnormal communication between man and computer has become evident. The most common mental symptoms of computer addiction are "losing control" over the time spent at the computer, the failure of promises of reducing the time spent at the computer given yourself or others, the deliberate understatement or lie about the time spent at the computer, loss of interest in social life and their look, they justify their own behavior and addiction. Important symptoms of computer addiction is a mixed feeling of joy and guilt while working at the computer, as well as irritable behavior, which appears, if for some reason, the duration of the computer use is reduced. Cyber addiction is a pathological attachment to the computer, the inability to break away from it for a moment. Characteristic features of different types of dependencies are: abstinence syndrome, the desire to get the object dependencies, behavior aimed at the acquisition of object dependencies, reducing a critical attitude to the risk of being involved in dependence, loss of interest in relation to the social side of life and own appearance,

other needs. In a global network of resources, there are lots of sites focused on violence, racism, terrorism, pornography. And access to them is completely open. There is no guarantee that a child of nine while surfing the net does not get on a pornographic resource. Older teens may try to create an explosive device on the designs obtained from the Internet. There are lots of examples. They all testify the fact that the information permissiveness in some cases adversely affects the fledgling minds of children, forcing them to sit down again and again to the monitor their desktops and laptops, and carry it all the day and night. In addition to surfing the Internet addiction there is another form of the above-mentioned addiction, such as CHAT-dependence. There is mass of communication resources in the vast network, such as chat rooms and forums. Also tentacles entangled web of different network instant messaging, such as the well known "ICQ". Well, not so long ago reached the peak of popularity social networks (platform, online service or Web site intended for construction, reflection, and organization of social relationships. Here are some "cons" which carry and generate social networks: Virtual communication replaces the real, it becomes predominant in human life. For some people a visit to the personal page becomes a daily ritual. You should agree: it's worthless and pointless. However, some users repeat this every day. The senseless and unjustified waste of personal time, the lack of results, the commission of acts, "the machine" as an adjunct to the use of social networks. In addition teenagers who spend a lot of time on social networks are often narcissistic and selfish.

The main motto of communication sites is the "free communication". On the Internet, you can easily find a companion to taste, and to communicate with him at any time on any subject, regardless of distance and time zones. This is what often draws our young people. Carried away more and more virtual socializing, they dissocialize in the real world, lose friends and become aggressive and conflict, usually can not maintain a simple conversation. Their speech is poor, because they get used to construct phrases as they are convenient for typing on the keyboard, writing an abundance of different errors, as in a chat conversation typographical errors are not perceived, and in the order of the norm. But in their favorite online forums or chats, these people find their calling. They are talkative, sociable, they have lots of friends, and they can give an advice on any topic, and so forth. But alas, in the real world, these positive qualities are lost for some reason. Relatively young, but gaining strength type of cyber addiction in our country can be called MMPOG –dependence (MMPOG – a multi-player gaming system, or more simply – online game). This is a computer game in which players cooperate with real people playing the same game.

Multiplayer game – it is a world in which you live as well as in the real, and in some cases even learn skills not available in reality, for example – the ability to fly. As in reality, in MMPOG you can have fun and work, earn and spend money, do feats and betray. And this freedom, similarity, and,

simultaneously, being different virtual world to reality, so grabs people that they literally move into these worlds, and absolutely do not think about reality, entangled in these invisible networks all further and deeper.

The last part is dedicated to the most dangerous problem of computerization. Maybe you have read Orwell's 1984 about all these strange tools of influence and control over the people. But have you ever imagined your every step being tracked. What if it's not just an antiutopical fairytale? I'll tell you about some technological innovations of past and present centuries so you could think it over and understand its importance.

Planet under the scanner "Echelon" The information revolution that began in the second half of last century, made all the secret services of the world to adopt a variety of digital gadgets (miniature electronic devices). The pioneers in this area were Americans. The project of a global electronic system of interception was designed by U.S. National Security Agency in 1971. With its help unlimited opportunities for capturing and processing operations anywhere in the world were received. For this purpose on low Earth orbit a group of spy satellites was bred. Their dubs like huge parabolic antenna, scanning the airwaves and the control centers of Internet networks in the U.S. and Europe are located all around the world. All these components are incorporated into a single network – this is the "Echelon"

There was a lack of state funds for such a large project, so many corporations that participated in the creation of "Echelon," had a definite benefit from cooperation with intelligence agencies. For example, American car companies had a huge advantage, using confidential information of the CIA about the Japanese manufacturers. To provide information to U.S. companies in the area of energetic, NASA and the FBI overheard the Asian-Pacific Conference, held in Seattle in 1997. According to the magazine "The Economist", the project "Echelon" is a leader in the conspiracy theories. The magazine says that companies that had received or lost profits, and markets through a system of espionage, rarely endure their problems to the public. Nevertheless, European Parliament announced that thanks to "Echelon" European business lost more than 20 billion euro! "Echelon" is directly associated with software development PROMIS. This program provides an opportunity to coordinate and monitor various data on multiple network systems. PROMIS can detect submarines and predict the movement of the stock market. We can't be only sure if "Echelon" can predict the actions and thoughts of individuals. Does the "Echelon" know our thoughts and can it predict our actions? Probably it does not know. But it can always learn them. Now "Echelon" – is a thousand of agents, the U.S., Canada, UK and New Zealand ships and aircraft electronic intelligence satellites, radars, etc. The planet is divided into zones. Everything is under control. Is there anything to hide from Google? U.S. Department of Defense from 1960 has been developing a heavy-duty communications network that could withstand even a

nuclear attack. Network linked the university and military computers and websites. In 1981 the network was divided into civil and military. Many experts (American sociologist Neil Postman, for example) put forward the theory that the global network is a major component of the technological conspiracy theories [3].

The military roots of the Internet have prompted some experts to claim that the search engines (Page on the Internet were you search the names of the materials, names, dates, etc) Google and Yahoo! are the byproduct of NASA. Presumably, both of the search engines were developed for the detection of any user or data that may damage the U.S., and tracking the information about people who often use certain keywords in their queries.

Priceless information. The main feature of social networks of the Internet is the amount of information to which users have free access. This is a unique mass of material, including opinions, tastes, requests etc. Such information is invaluable to advertisers, informants, agents, hackers and fraudsters. Did you know that the "Amazon" online store has its own extensive database, which has existed since 1990 and from which the FBI has the right to receive, any information without citizens permission? This is justified by the fight against crime and terrorism. But it is not difficult to guess who warms his hands on the most available information; so many Western countries have passed laws on the mass storage of information online. This leads to a sale of all personal user data to intelligence services and law enforcement agencies. The use of this information in marketing and election campaigns is also not an exception. And why if you are, for example, a smoker, your home phone rings with suggestions of salesman of a company you have never given your coordinates? We should not forget that request entered into a search engine query can be used as evidence in courts of many countries.

The writer Nick Douglas believes that the search engine Google has patented methods of monitoring the online games and "draws conclusions about the desires and motives of the players" [3]. Other search engines are working closely with U.S. intelligence agencies. Google is an information channel for more than half of global Internet traffic. This is currently the world's best, most complete directory of information to satisfy human interests, habits, and inquiry. Google also provides satellite imagery of the globe, and now in real time using a web camera you can see a variety of places in the world.

Google is progressing too fast, so very soon you will be able to look at yourself through Google and to be monitored by Google around the clock. Since May 2007, Google collects personal data. Guide channel has officially confirmed the fact. One day, Google will collect a huge amount of data and possess the incredible power of the development of locating and labeling the objects and

people. Obviously, it will own our minds and thoughts, our actions and deeds. Of course, it would be nice to know what Google itself thinks about it [3].

Finishing my report I'd like to say that all gadgets we use today are to help us in solving the day-to-day problems but not for zombing us, or harming our health. Once again: the harm is always done by the alive body not by the computer, calculator or stone. So there is only one person who harms you with this new "family member" and it is you. So mind the time spent during use of a computer, do sports, breathe the clean air, and concentrate on something positive more often. Do not make an enemy out of a tool of life. Look around! There are thousands of great opportunities out of the monitor, which by the way are just a tool for setting your achievements.

Література

1. Wikipedia: http://en.wikipedia.org/wiki/Computer#History_of_computing
 2. <http://www.ustroistvo-pk.ru>
 3. http://ynik.info/2012/03/09/obratnaja_storona_interneta_chelovechestvo_po_d_kontrolm.html
- УДК 378.147:811.111

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Жук О.М.

Статтю присвячено проблемі формування лексичної компетенції у студентів філологів, визначаються етапи роботи над лексичними одиницями, розглядаються умови для кращого засвоєння лексики студентами.

Ключові слова: лексична одиниця (ЛО), навчання, етап.

Статья посвящена проблеме формирования лексической компетенции у студентов филологов, определяются этапы работы над лексическими единицами, рассматриваются условия для лучшего усвоения лексики студентами.

Ключевые слова: лексическая единица (ЛЕ), обучение, этап.

The article deals with the problem of lexical competence formation of the students of the philological departments, the stages of work at lexical units are set, the conditions of better vocabulary studying are analyzed.

The key words: lexical unit (LU), teaching, a stage

Ефективна співпраця України в умовах глобалізації та інтеграції неможлива без вільного володіння іноземними мовами. Здатність студентів

застосовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу є глобальною метою навчання предмета. Як відомо, при навчанні іноземній мові основною метою є формування навичок і вмінь спілкування даною мовою. Навчання іноземній мові відбувається в декількох аспектах: навчання вимові, граматичних та лексичних навичок, аудіювання, говоріння, читання та письма. Вчені та методисти прийшли до висновку, що всі ці аспекти досить важливі та взаємо поєднані: неможливе навчання граматичних структур без навчання лексики і навпаки. Але запорукою успішного володіння іноземною мовою є достатній рівень лексичної компетенції студентів. Для досягнення цієї мети необхідно використовувати ряд вправ, які є послідовними і кожен наступний етап роботи над лексичними одиницями повинен бути логічно пов'язаним з попереднім.

Викладач зобов'язаний створити такі умови, при яких студент швидко та добре може вивчити лексичні одиниці (ЛО). Є загальновідомі факти щодо вивчення ЛО, наприклад, людині важко запам'ятати слово, якщо вона зустрілась з ним лише один раз. Тому повторення є дуже важливим. Науковці погоджуються, що легше лексика запам'ятовується при деяких умовах.

- ЛО вводиться в емоційно-забарвленому контексті. Викладачам слід ретельно планувати введення та повторення лексики, слідкувати щоб вправи, етапи не повторювались.

- ЛО не просто прочитана, але також почута, вимовлена, написана. Ось чому доцільно використовувати інтегрований підхід до формування навичок.

- ЛО стосується теми, що є цікавою для студента, або надана в контексті зрозумілому йому.

- Формуються "колокаційні ланцюжки" з іншими словами, наприклад, *heavy* та *gain*, "тематичні ланцюжки", наприклад, *blood* та *a doctor*.

- Створюється асоціація між ЛО та невербальними образами. Інколи, навіть, потрібно показати, програти значення слова.

- Легко відтворити ЛО або вираз, який був вивчений у віршованій, мелодичній формі. Це є ще одним доказом доцільності вивчення слів пісень та інших текстів з віршованими ознаками.

- Точне розуміння значення іншомовної ЛО. Студент краще запам'ятає, якщо буде мати уявлення, як і коли це слово застосовується в рідній мові.

- Є деякі аспекти, які мали б сприяти покращенню запам'ятовування, але вони навпаки гальмують цей процес. Наприклад, Лауфер (1997) говорить, що студентами важко вчити одночасно ЛО, якщо вони мають

³⁵
17 Однакову форму, наприклад, *put up (a guest)* та *put off (a meeting)*.

³⁵₁₇ Однакове значення, наприклад, fling та hurl.

Методисти виділяють три етапи формування лексичної компетенції. На першому етапі відбувається фонетичне опрацювання та семантизація. Без сумнівів вимова є дуже важливою, тому саме на цьому етапі викладач повинен забезпечити на занятті багаторазову вимову тих ЛО, які вивчаються. Це може бути як хороше, так і індивідуальне повторення слів. Доцільно приділити увагу вимові саме на цьому етапі, тому що якщо студент завчив слово невірно, то на подальших етапах буде важче змінити вимову, яка вже доведена до автоматизму. На першому етапі студенти виконують мовні та умовно-мовленнєві вправи, які формують рецептивні та репродуктивні навички, роблять їх стійкими та автоматизованими. На цьому етапі можуть бути використані такі вправи: знайди зайве слово, поєднай слово з його визначенням, заповни пропуски словами.

Після цього етапу, на якому студенти ознайомились з новими ЛО, виконали ряд вправ, йде наступна сходинка роботи над лексикою. На другому етапі відбувається закріплення та автоматизація лексичних навичок. Студенти виконують рецептивно-продуктивні вправи, які є умовно-комунікативними або комунікативними. Це є час роботи над текстом. Студенти читають текст з новою лексикою та відповідають на запитання до нього, отримують завдання відреагувати на речення, поширивши його висловом з новими ЛО, складають діалоги по темі з якомога більшою кількістю активних ЛО, пояснюють значення слів іноземною мовою.

Такі та подібні завдання підводять студентів до наступного, завершального етапу, на якому відбувається активізація вживання ЛО з метою розвитку мовленнєвої діяльності. Студенти виконують продуктивні вправи, вони готові вести дискусію, використовуючи активні ЛО.

Література

1. Lindstromberg Seth. Language Activities for Teenagers – Cambridge University Press, 2004. – 238 p.

ШАНОВНІ АВТОРИ!

При поданні статей у наступний збірник наукових праць викладачів та студентів ф-ту іноземних мов просимо користуватися ПРАВИЛАМИ оформлення та подання рукописів до збірника

Матеріали подаються українською або англійською мовами у друкованому та електронному виглядах.

Друкуються на одному боці аркушів білого паперу формату А4 (210 x 297 мм) у форматі Word 97 або пізнішої версії, шрифт Times New Roman, кегль 14, через 1,5 інтервали з розмірами полів: верхнє – 20 мм, лівє – 30 мм, правє – 15 мм, нижнє – 25 мм.

Обсяг статті – від 5 до 15 сторінок.

До друку приймаються наукові статті, які мають такі необхідні елементи: постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок уданому напрямку.

Рукопис починається з **індексу УДК** у верхньому лівому куті першої сторінки тексту. Назва друкується великими літерами, прізвище та ініціали автора – під заголовком малими літерами.

Далі йде коротка анотація і ключові слова *українською, російською, англійською мовою*. Перед списком використаних джерел пишеться підзаголовок "Література".

Список оформлюється відповідно до вимог ВАК України.

Наукове видання

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ ВИКЛАДАЧІВ ТА СТУДЕНТІВ
ФАКУЛЬТЕТУ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Відповідальний редактор
Чувакова Тетяна Григорівна

Технічний редактор – Сливко В. П.
Верстка, макетування – Косяк В. М.

Видання друкується за авторським редагуванням

Підписано до друку
Гарнітура Computer Modern.
Замовлення №

Формат 60x84/16.
Обл.-вид. арк. 7,11
Ум. друк. арк. 7,09

Папір офсетний.
Тираж 50 пр.



Видавництво
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя.
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3/4
(04631)7-19-72
E-mail: vidavn_ndu@mail.ru

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єкта видавничої справи ДК № 2137 від 29.03.05 р.