

Міністерство освіти і науки України
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
Інститут педагогіки НАПН України
Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України
Британська Рада в Україні
Німецький культурний центр Гете-Інститут Україна
Інформаційний центр DAAD у Києві
Університет штату Айова (США)

НАШИМ ВЧИТЕЛЯМ ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ

МАТЕРІАЛИ

VI Міжнародної науково-практичної конференції

*Інновації в освіті:
сучасні підходи до професійного розвитку
вчителів іноземних мов*

22-23 червня 2018 року

Ніжин – 2018

УДК 378.096
ББК 81я43 + 83я43
М 34

М 34 Матеріали VI міжнародної науково-практичної конференції "Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов". – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2018. – 222 с.

У збірнику представлені матеріали роботи учасників конференції "Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов" проведеної у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя 22-23 червня 2018 р.

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

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

Редакційна колегія:

Тезікова С.В. – декан факультету іноземних мов
Чувакова Т.Г. – доцент кафедри прикладної лінгвістики
Палій О.А. – доцент кафедри німецької мови
Нагач М.В. – доцент кафедри германської філології
Давиденко О.В. – доцент кафедри англійської мови та методики викладання

Відповідальний секретар:

Білим І.М. – старший лаборант кафедри прикладної лінгвістики

Матеріали подаються в авторській редакції

СЕКЦІЯ 1

Від теорії до практики: когнітивно-дискурсивне вивчення і викладання мов

Анохіна Олександра

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

НОМІНАЦІЯ МОВНИХ ЗАСОБІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗВУЧАННЯ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ: ЕТИМОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Звук, як феномен навколишнього середовища, досліджується різними науками, а саме: фізикою, психологією, астрономією, медициною. В лінгвістиці звук розглядається з різних аспектів: лінгвокультурологічних, когнітивних, комунікативних, фонетичних, стилістичних, гносеологічних. Мова є засобом пізнання світу.

Однією з функцій мови є номінативна. Людина засвоює спочатку назви предметів, а потім і абстрактних понять. Мова є “зліпком”, “картиною”, “мозаїкою” світу. В ній знаходять відображення явища світу, які в мовному середовищі представлені мовними засобами, що слугують для називання певних явищ. У сучасній лінгвістиці досліджуються різні групи сенсорної лінгвістики, до якої належить і лексика на позначення звуку [1, с.96].

У німецькій мові процес звучання найчастіше виражається дієсловом – klingen, schreien, tönen, donnern або іменником – *der Laut, der Klang, der Ton, der Schrei, das Geräusch, die Stimme, der Lärm*.

Вивченню властивостей звуку – його висоти, гучності, тембру, просторовості, тривалості у часі – для об’єктивації яких у сучасній німецькій мові використовуються прикметники та дієприкметники на позначення звучання, присвячено низку досліджень [1, с.97]. Встановлено, що ад’єктивні одиниці сучасної німецької мови на позначення звучання поділяються на три групи:

1. Узуальні прикметники та дієприкметники на позначення звучання, котрі належать до мовної системи і на їх зв'язок з звучанням вказують словникові дефініції. Наприклад: *laut, leise, klangvoll, monoton, grell* та інші.

2. Перехідні, значення звучання у яких є переосмисленим, що відображено у словникових статтях, наприклад: *eine dünne Stimme, eine markige Stimme, gläsern klingen*.

3. Оказіональні прикметники набувають значення звучання у сполученнях з дієсловами або іменниками на позначення звуку (*eine verbrannte, verrußte Stimme*)[1,с.98].

Етимологічний аспект лексики сучасної німецької мови на позначення звучання залишився поза увагою дослідників, тому розглянемо походження іменника *Laut* „звук“. Іменник *LAUT* та історія його видозміни відомий з 8 століття нашої ери, коли це слово позначало «відомий, чутний на далекій відстані», далі це слово в саксонській мові тлумачилось як «чіткий для розуміння, чистий для очей». В цей же проміжок часу є порівняння з грецькою мовою, в якій на той час *klytos* позначало «відомий, почутий», з англійською, в якій *hlud* так само позначало «відомий»; в хінді ж *sroti* тлумачилось як «помічений». З плином часу змінювалися форми представлення слова та його значення, і в 10 столітті слово почало набувати рис притаманних сьогоднішній його формі - *lut*, що позначає *Ton, Geräusch* (шум,тон). З 18 століття *Laut* почали розглядати як «найменший акустично-артикуляційний елемент»[2,с.774-775].

Таким чином, у нашому повідомленні простежимо етимологічний розвиток інших іменників на позначення звучання, адже вони приймають безпосередню участь у формуванні мовної картини світу кожної людини.

Література

1. Блажко М.І. Мовні засоби відображення звучання// *Наукові записки, філологічні науки*. Ніжин: Різографія НДПУ ім. Миколи Гоголя, 2000. – с.96-98

2. Wilhelm Braun, Anna Huber, Klaus Müller, Wolfgang Pfeifer. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: Deutschen Taschenbuch Verlag, 2005.

ADVERTISING CLOTHES IN ENGLISH DISCOURSE: HUMAN NEEDS PERSPECTIVE

Rhetoric as an art and skill of oral or written speech is used to persuade people [1]. Therefore it is widely used by advertisers promoting goods. Advertising texts appeal to three modes of persuasion: pathos (emotional appeal), ethos (author's credibility) and logos (offers clear, reasonable premises and proofs) [1].

In most cases pathos in advertisements concerns human needs: physiological, safety, belongingness, reputation and self-actualization [2]. If human behavior and decision making are motivated by one of them it gives marketers an incredible insight into how to identify customers' needs and appeal to them in a meaningful way [2]. We apply rhetorical tools to the study of the organization of clothes advertisements which evoke pathos appealing to four needs: physiological, belongingness, reputation and self-actualization needs.

The advertisements of male garments appeal either to one need – belongingness or self-actualization – or to two needs – physiological and reputation. The ads of female clothes evoke only one need: physiological, belongingness or reputation. The ads of children's clothes appeal to one – reputation of a company – need or to two needs: physiological and reputation; physiological and belongingness; belongingness and reputation.

Advertisements of male garments evoke appeal to the belongingness need by the noun *party* in the text *Bonds: It's no party in his pants. Say no to dodgy undies.* [<http://www.designyourway.net/blog/inspiration/print-advertisements-from-clothing-companies-54-ads/>], to the self-actualization need by the noun *superpowers* in the text *Everyday superpowers* [<http://www.designyourway.net/blog/inspiration/print-advertisements-from-clothing-companies-54-ads/>], to the physiological need by the word combination *durable fabrics* and the pronoun *we* in the text *As long as the world*

is full of durable people, we'll keep making durable fabrics [<http://www.designyourway.net/blog/inspiration/print-advertisements-from-clothing-companies-54-ads/>] as well as by the noun *warmth* and the proper name *John Krasinski* in the text Warmth for him. #66 The Shawl Neck Sweater as worn by: John Krasinski [<http://www.fanpop.com/clubs/john-krasinski/images/392170/title/john-krasinski-gap-ad-photo>].

Texts advertising female garments evoke belongingness to the nation by the proper name *USA* and the adjective *American* in the advert Made in USA. That's American Apparel [<http://www.bethesdamagazine.com/Bethesda-Beat/2017/Business-Notes-American-Apparel-To-Close-Bethesda-Mall-Store/>]; belongingness to a group by the predicative construction *legs are young* in the text Legs are young in Quaker Stockings [<http://www.atticpaper.com/proddetail.php?prod=1937-quaker-stockings-ad-george-petty-art>] and reputation by the subject group *lead singer* in the text The lead singer couldn't take his eyes off me [<https://angelakeeler.wordpress.com/2012/09/21/oxfam-vintage-fashion-campaign/>].

Advertisements of children's garments – pajamas and clothes for chubby girls – appeal to one need, and adverts of sweaters, layettes and a T-shirt – to two needs. An appeal to a company reputation is represented by the predicative constructions *could stay little* and *wear out* in the text If they could stay little till their Carter's wear out [<http://www.bethesdamagazine.com/Bethesda-Beat/2017/Business-Notes-American-Apparel-To-Close-Bethesda-Mall-Store/>] as well as by the predicative construction *does Sears* in the text Tracy Harper may not care if fashionable chubby-sizes are hard to find – but her Mother does. And so does Sears. Our kids' clothes are made for mothers [<http://www.gurl.com/2015/04/09/vintage-plus-size-fashion-clothing-ads/#1>]. The appeal via two – physiological and reputation – needs occurs in advertisements of clothes for chubby girls and layettes by the predicative constructions *and she will, look slimmer* in the text She can have a tummy ... and still look yummy! Is your daughter on the plump side? She can and should look as pretty as her slim friends. And she will... Chubbettes Fashions designed to make girls 6 to 16 look slimmer [<https://www.pinterest.com/pin/574420127442605822/>], nominal constructions *a*

delicate touch, a whole soft-knit cotton and Carter's care in the advertisement *Carter's puts the oo-la-la in layettes – a whole soft-knit cotton “Bon Bon” collection. Bowed and embroidered with a delicate touch to make baby's first clothes the prettiest on earth. And remember, everything Carter's is made with Carter's care* [<https://www.pinterest.com/pin/213217363580325773/>]. Another example of combination of two – physiological and belongingness – needs is expressed by the predicative construction *grow slow* in the text *Dressing like a 16 year-old is fine. For 16 year-olds. Back-to-school clothes that won't break the rules. Grow slow. Healthtex* [<https://www.coloribus.com/adsarchive/outdoor/healthtex-sixteen-7532555/>] while belongingness and reputation needs in T-shirt advertisement are rendered by the predicative construction *no more bullying*, e.g. *No more bullying for him. Kids clothes. Harley – Davidson. Motor clothes. An American Legend.* [<https://www.pinterest.com/pin/388505905336872273/>].

To conclude, clothes adverts appeal to physiological, belongingness, reputation and self-actualization needs. Male garments adverts evoke a belongingness or self-actualization need or a combination of physiological and reputation needs. Ads of female clothes evoke only one need – physiological, belongingness or reputation. Adverts of children's clothes trigger either reputation need or combinations of physiological and reputation; physiological and belongingness; belongingness and reputation.

LITERATURE CITED

1. Martin J. Everything You Should Know About Rhetoric [Электронный ресурс] / Jamilla Martin // Prezi. – 2015. – Режим доступа до ресурсу: <https://prezi.com/uzpkqt5g3w09/everything-you-should-know-about-rhetoric/>.
2. Maslow's Hierarchy of Needs & Marketing [Электронный ресурс] // Inner Action Media. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.inneractionmedia.com/blog/maslows-hierarchy-of-needs-marketing>.

КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА: РЕПРЕЗЕНТАЦІЙНИЙ, СЕМІОТИЧНИЙ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИЙ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ МОВИ

Однією з наук, яка набула значного поширення, є когнітивна лінгвістика, яка вивчає зв'язок мови й мислення. Враховуючи складну природу цього зв'язку, лінгвістична наука пропонує низку підходів, теорій та інструментів аналізу, об'єднаних однією метою – пояснити механізми породження і сприйняття мовлення, тексту й дискурсу. На думку Президента Британської Асоціації когнітивної лінгвістики Вів'єна Еванса, когнітивна лінгвістика є об'єднанням (enterprise) теорій та підходів, які розглядають свій об'єкт – мову – із різних ракурсів, про що йдеться у передмові до його підручника *Cognitive Linguistics* (2006) [1, с. 3].

Для цілісного осмислення лінгвокогнітивної теорії й методології пропонуємо спиратися на функції мови. Традиційно вважається, що мова виконує дві основні функції: пізнавальну (мислетворчу) й комунікативну [2, с. 399]. *Пізнавальна функція* пов'язана з ментальною репрезентацією знань, тобто в процесі пізнання світу людина виділяє об'єкти й події різного рівня складності і категоризує їх, підводячи під певну рубрику досвіду. *Комунікативна функція* розкриває семіотичний аспект мови, тобто за кожним мовним знаком закріплений зміст різного рівня складності, і в процесі комунікації інформація не передається від продуцента до реципієнта, фрагмент інформації активується мовною одиницею.

Сучасні когнітивні підходи доводять, що мова виконує ще одну ключову функцію – *інтерпретативну*, суть якої полягає в тому, що людина, або мовна особистість, створює свій суб'єктивний образ дійсності, тобто залежно від різних чинників людина може активувати мовою то одні, то інші фрагменти знання про

світ. Уважається, що інтерпретативна функція невіддільна як від когнітивної, так і від комунікативної, оскільки суть інтерпретації розкривається за допомогою трьох механізмів: відбір певних фрагментів, їх класифікація (комбінація) і оцінка. Тому когнітивна лінгвістика вивчає мовне оперування знанням у трьох ракурсах – репрезентативному, семіотичному й інтерпретаційному.

Репрезентативний аспект вивчає здібність людини оперувати знаннями і дослідники, що вивчають мову й мислення у цьому аспекті, намагаються відповісти на запитання «Що є в людському мисленні?». Усі когнітивні підходи цього напрямку сходяться на тому, що структури мови відбивають структури мислення. Вивчаючи взаємодію мови й мислення в *семіотичному* аспекті, вчені ставлять перед собою запитання «Як ці структури формуються, активуються і взаємодіють?». Ключовою ідеєю розвідок у цьому напрямку є той факт, що за певним мовним знаком закріплений зміст різного рівня складності, і в процесі комунікації інформація активується мовною одиницею. Зосереджуючись на *інтерпретаційному* аспекті, лінгвокогнітивні розвідки спрямовані на те, яким чином людина – мовна особистість – залежно від різних чинників створює свій суб'єктивний образ дійсності, активуючи мовою то одні, то інші фрагменти знання про світ. Відтак, постає питання «Чому когнітивні структури формуються таким чином, а не інакше, і з якою метою вони активуються і взаємодіють між собою саме так?»

Література

1. Evans V. Cognitive Linguistics : An Introduction / V. Evans, M. Green. — Edinburgh : Edinburgh University Press, 2006. — 829 p.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство / М.П. Кочерган. – К. : Академія, 2003. – 464 с.

**AUTHOR'S USAGE OF CONCEPTUAL METAPHOR
(A SAMPLE OF HARPER LEE BOOKS)**

Age can influence language and cause various changes in it [3: 5] which can be illustrated by the usage of words and different stylistic devices, including conceptual metaphor [3: 540] being defined as understanding and experiencing one kind of thing in terms of another consisting of the source and target domains [2: 4]. The conceptual domain from which we draw metaphorical expressions to understand another conceptual domain is called source domain, while the conceptual domain that is understood this way is the target domain [2: 4].

It should be noted, that the impact of age on the usage of conceptual metaphors can be not always observed [3: 4] that is explained by the existence of basic metaphors in literary works being determined as parts of the common conceptual apparatus shared by members of a culture [2: 20] which are constantly applied by the writer in all stages of age [3: 10].

In belles lettres texts authors very often describe people's states [1] being one of the most powerful ways to reach the audience and emphasizing the importance of information about feelings and emotions of the characters as in such a way the interaction between readers and heroes becomes deeper and more meaningful [1]. That's why the process of describing inner conditions is inherent to a writer at any age [1].

Author's usage of conceptual metaphor is exemplified by the analysis of the novels by Harper Lee «To Kill a Mockingbird» (1960) and «Go Set a Watchman» (2015).

In both novels the author uses 5 examples of the conceptual metaphor STATES ARE THINGS DESTROYED which are similar in their structure and differ in the character of damage. In «To Kill a Mockingbird» (1960) 2 examples of conceptual metaphor were found and in «Go Set a Watchman» (2015) 3 instances of metaphor were observed.

In all the cases the source domain denoting the destruction of physical objects is transferred to the target domain indicating inner states which are subjected to elimination. The target domain is indicated by nouns, e.g. *peace, heart, souls* and by the word combination *shred of credibility*.

In both novels the verbs *shatter* and *break* denote sudden damage of emotional conditions which is demonstrated by the semes in the definitions.

In the first book the verb *shatter* indicates abrupt ruining of states in a serious way [MWD], e.g. *Each child did what he wanted to do, such as placing a light buggy on top of the livery stable. The peace of Miss Tutti and Miss Frutti was shattered [4: 251]. In the above illustrated sentence, women's emotional state is disturbed unexpectedly due to moving of different things by children.*

In the second story the verb *break* denotes sudden overwhelming someone with extreme sadness and emotional pain [MWD] e.g. [...] *she wondered if Maycomb was planning a fall or winter wedding for them. I don't even love you like that anymore. Yes, it was she talking, with her customary aplomb, breaking his heart [...]. [5: 149]. As it is seen from the given example, Henry's feelings are hurt abruptly.*

In two books the conceptual metaphor indicates complete destruction of states that can be illustrated by the semes in the definitions amplifying the meanings of the verbs *desroy* and *kill*.

In «To Kill a Mockingbird» the verb *destroy* shows damaging something very severely without an ability to return to its normal condition [MWD], e.g. *I destroyed his last shred of credibility at that trial, if he had any to begin with* [4: 219]. In the cited example, Bob Ewell's hope was eliminated because of the evidence given against him.

In «Go Set a Watchman» the verb *kill* implies causing someone enormous pain not physically, but morally [MWD], e.g. *You just try to kill their souls instead of their bodies* [5: 163]. As it is indicated in the cited conceptual metaphor, people's spiritual strength is going to be badly hurt as a result of telling very painful and untruthful things.

To sum it up, author's usage of the conceptual metaphor STATES ARE THINGS DESTROYED in books by Harper Lee is not influenced by the age aspect as the author applies common examples of metaphor in two books and the assessment of the emotional conditions is inherent to a person at any stage of life. In both novels «To Kill

a Mockingbird» (1960) and «Go Set a Watchman» (2015) she describes sudden and complete damaging of people's inner states resulting in disturbance of emotional balance and sufferings.

LITERATURE

1.Connecting with Audiences Through Character Emotions [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.writersstore.com/connecting-with-audiences-through-character-emotions>

2.Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction / Z. Kövecses. – New York: Oxford University Press, 2010. – 375 p.

3.Kraih H. Developmental Psychology / H. Kraih, D. Bokum. – St. Petersburg: St. Petersburg State University, 2005. – 940 p.

4.Lee H. To Kill a Mockingbird / H. Lee. – Philadelphia: J. B. Lippincott, 1960. – 285 p.

5.Lee H. Go Set a Watchman / H. Lee. – New York: The Random House, 2015. – 180 p.

LIST OF DICTIONARIES

1.Merriam Webster Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com>. – Назва з екрану.

Колесник Анастасія

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

CONCEPTUAL METAPHOR IN ENGLISH INTERNET NEWS TEXTS: THEMATIC PERSPECTIVE

The cognitive linguistic research of conceptual metaphor is **topical** because it enables us to claim that abstract conceptual domains like time, love, justice, or ideas are structured through metaphorical mappings from domains grounded directly in experience.

English internet news texts describe recent events [3, p. 3] and suggest their interpretations by the reporters and experts [7, p. 11]. Both for description and interpretation, metaphors are very important in news stories since they convey the ideas specifically and help to elaborate them in a bright and concise way. This function of metaphor has long been advocated by the *traditional approach* to it. Traditionally, metaphor has been considered an element of figurative language, a stylistic device, consisting in the transference of names based on the associated likeness between two objects [9, p. 26].

Under *linguistic cognitive approach*, metaphor is a cognitive ability of a person [4, p. 43], or rather *an instrument* for understanding the world [2, p. 248; 6, p. 260]. In a conceptual metaphor, a semantic area is called a domain. There are two domains: the *source domain* which is concrete and based on sensory-motor perception, the *target domain* which is abstract and is understood on the analogy with the concrete experience [4, p. 43; 5, p. 185; 8, p. 32].

The usage of conceptual metaphor in English internet news texts from thematic perspective has a range of specific features and to explain it, we have analyzed 40 articles from *Newsweek* magazine. 20 articles are taken from TECH&SCIENCE section and the other 20 – from BUSINESS section. The study showed that in both of these sections the conceptual metaphor of PATH is dominant.

We investigated metaphoric expressions describing particular points of the path (the initial and the final point); motion along the path; the start of movement; the continuation of the movement and approach to the destination.

The initial point of the path is where the investigation starts or when the issue or problem is being brought to discussion. In other words it can be understood as the beginning of the way. *The final point* of the path can be understood as destination, the place which people arrive at or reach, or, in terms of metaphorical meaning, it can be considered as an aim or goal that is achieved. *Motion along the path* is described as the process or the act of moving. It is possible to perform particular actions during the given process and keep doing something without stopping. *The start of the movement* can be described as the beginning actions and processes, the initial step of particular activity. *The continuation of movement* is the situation in which some processes continue or

begin again at the point they were stopped. *Approaching the destination* means particular movement of objects, people or phenomena that aims to become closer to the final point.

The analysis of TECH&SCIENCE articles showed that INVESTIGATION IS PATH metaphors describing the start of the path and the continuation of movement are used most frequently. Metaphor is an important component of scientific news texts that fully reflects the dynamics of the functioning of language in science and technology communication [1, p. 31].

In the sentence, *New York 2140 will tell the story of the first steps we might take in that direction* [Newsweek 14.03.17] the start of the research domain is described as taking the first steps, whereby going on the road is the source domain and starting the research is the target domain.

The continuation of movement can be illustrated by the following sentence: Still, the electricity sector has made strides, with solar, wind, and natural gas now comprising a majority of electricity generation [Newsweek 19.03.17]. In this example the expression to *make strides* demonstrates particular actions in the research of electricity generation.

Metaphorical process in Internet news texts is rich and diverse. Metaphorization here results in obtaining new knowledge about the world through the use of already existing phenomena [1, p. 31]. In BUSINESS section BUSINESS IS PATH metaphors are observed.

In section BUSINESS, path metaphor is used less frequently. Moreover, in business articles, conceptual metaphor BUSINESS IS PATH is elaborated predominantly with the expressions denoting the final points of the path. In the sentence *The treaty provides that if the parties fail to reach an agreement within two years, the EU treaties “shall cease to apply” to the U.K. unless both sides agree to an extension* [Newsweek 13.04.17] *reaching an agreement* is understood as coming to the destination which is the end of the path.

The difference between metaphoric expressions in science and business texts may be explained by the fact that TECH&SCIENCE articles describe the appearance of new technologies and high-end techniques. Since the latter develop rapidly, the end of this

research is hardly ever possible, that is why such expressions as *there is a long way to go* are common to describe the end of path in TECH&SCIENCE articles.

In BUSINESS articles, the result of doing business is very important, that is why the final points of the path are dominant. The reasons for that may be concrete desire and certain aims that need to be prosperous in the long run and reach the final point that is to gain recognition and success.

The prospects for future investigation are seen in the possibility of applying the study of conceptual metaphor from different thematic perspectives in English internet news texts belonging to various sections.

LIST OF REFERENCES

1. Diadiura G. Terms-metaphors in Scientific Texts. G. Diadiura, D. Kolesnik. – Cherkassy : Press-Inform, 2013. – 34 p.
2. Evans V. A Glossary of Cognitive Linguistics / V. Evans. — Edinburgh : Edinburgh University Press, 2007. — 233 p.
3. Jacobs G. Introduction : The discourse of news management / Geert Jacobs, Henk Pander Maat, Tom van Hout // Pragmatics. — 2008. — Vol. 18, N 1. — P. 1—8.
4. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : The University of Chicago Press, 1980. – 256 p.
5. Lakoff G. Metaphors We Live By // G. Lakoff, M. Johnson. – London : The University of Chicago Press, 2003. – 276 p.
6. Lin M. A Universal Approach to Metaphors / M. Lin, A. Liu. – Harbin : Harbin Institute of Technology, 2008. – 268 p.
7. Stocking S. H. How Do Journalists Think? A Proposal for the Study of Cognitive Bias in Newsmaking / S. H. Stocking, P. H. Gross. — Bloomington : ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, 1989. — 124 p.
8. Turner M. Reading Minds: The Study of English in the Age of Cognitive Science / M. Turner. – Princeton : Princeton University Press, 1991. – 318 p.
9. Trybukhanchyk A. M. A Course in English Stylistics / A. M. Trybukhanchyk. – Nizhyn, 2008. – 64 p.

EMOTIVES IN THE BBC NEWS HEADLINES

The study concerns the emotives which in BBC news headlines denote basic emotions of happiness, sadness, fear, anger, surprise and disgust [2, с. 552]. According to their position in 32 headlines emotives can be foregrounded, i.e. at the beginning (in 5 news stories) e.g. *Anger as Cardiff MoRun clashes with Remembrance Day* [12.10.2017]; middlegrounded, i.e. occurring in the middle of a headline (in 21 stories), e.g. *Iraq's minorities fear for their future*; backgrounded, i.e. found at the end of a headline (in 6 stories), e.g. *Craig Shakespeare sacked: Why Leicester's decision is anything but a surprise* [17.10.2017].

The foregrounded emotives denoting anger (five cases out of six) usually characterize human actions. The emotives may express attitude to the actions denoting unjust support, e.g. *Anger as Brazilian judge backs anti-gay therapy* [20.09.2017], counterforce, e.g. *Anger as Cardiff MoRun clashes with Remembrance Day* [12.10.2017], attacks, e.g. *Anger over Mogadishu bomb attack Boils over into streets* [19.10.2017], threats, e.g. *Anger over Donald Trump's UK crime tweet* [20.10.2017]. Besides anger, foregrounded emotives designate disgust, i.e. marked aversion aroused by something highly distasteful [Merriam-Webster Dictionary], e.g. *Disgust over fat and ugly Fit4Less advert* [09.08.2016]. Separate headlines have two foregrounded emotives, which produce a stronger impact on the reader due to the phenomenon of iconicity based on a resemblance-based mapping between aspects of form of a sign and its meaning [1, с. 654-672], e.g. *Shock and anger over Monarch Airlines collapse* [02.10.2017].

The middlegrounded emotives mainly characterize people denoted by either common nouns or proper names indicating one person or a group of people in the biggest group of 21. The middlegrounded emotives can designate negative emotions: fear (5 headlines), disgust (5 headlines), anger (3 headlines), sadness (3 headlines),

shock (1 headline) and the positive emotion of happiness (2 headlines). In one headline a middlegrounded emotive denotes the emotion of surprise, negative or positive impact of which can be discerned from the context, since surprise is understood differently from other emotions and can be defined as an exclusive category [2, c. 176], e. g. *New Queen's Chaplain surprised by appointment* [22.10.2017]. The middlegrounded emotives naming negative emotions include “fear” and “disgust”.

The headlines with the middlegrounded emotive referring to fear usually characterize actions, such as sanctioning, e.g. *China banks fear US North Korea sanctions* [12.09.2017]; changing, e.g. *Myanmar Muslims fear further turning of the tide* [16.10.2017]; legal error, e.g. *Grooming victim fear over Coronation Street courtroom error* [03.10.2017], death, e.g. *Rochdale abuse victims fear they will die before inquiry ends* [20.09.2017]; consequences of future events, e.g. *Iraq's minorities fear for their future* [23.09.2017]. The headlines with the middlegrounded emotive referring to disgust mainly describe views of people including politicians, e.g. *Cologne sex attacks: Merkel disgust at New Year gang assaults* [05.01.2016]; singers, e.g. *Leona Lewis disgusted by goat's electric fence attack* [11.10.2017]; victims, e.g. *Alton Towers Smiler crash: Victim's disgust at fancy dress* [10.10.2017]; footballers, e.g. *Scott Grix: Chris Chester condemns disgusting abuse of Wakefield full-back* [13.09.2017]; judges, e.g. *Rurik Jutting: Judge tells jury to put emotions, disgust aside* [07.11.2016]. The middlegrounded emotives referring to anger, characterize actions, such as wait for an operation, e.g. *Mum's anger over spinal surgery wait* [29.09.2017]; different kinds of access, e.g. *Huntington's disease: Anger over access to specialist nurse* [12.10.2017]; repainting Royal Mail post boxes, e.g. *Shefford Royal Mail row: Anger after post boxes repainted* [06.10.2017]. The middlegrounded emotive referring to sadness can characterize an event, e.g. *Catalan independence referendum is a sad time for Spain* [04.10.2017]. In case of people the structure of headlines is subordinated to the phenomenon of iconicity giving a wider description of an emotional state, e.g. *Colby farmhouse owner sad and shocked by fire* [13.10.2017], or referring to the physical state of a person, e.g. *Harvey Weinstein a sad, sick man* [16.10.2017]. The middlegrounded emotives denoting the positive emotion of happiness characterise the state of sportsmen:

a footballer, e.g. *Birmingham City midfielder Maikel Kieftenbeld happy to be playing again* [14.10.2017], and a racing driver, e.g. *Lewis Hamilton really happy before potential US Grand Prix decider* [20.10.2017]. However, the emotive *happy* more frequently (three headlines) denotes a negative emotion in combination with the particle “not” occurring in the position of the subject, e.g. *Gucci will stop selling fur from 2018, but not everyone is happy about it* [12.10.2017], with a link verb, e.g. *You took my phrase, fam – Lethal Bizzle isn't happy with Chris S Kem over their single* [04.10.2017], or used instead of it, e.g. *Trump not happy with health secretary's private travel* [27.09.2017].

Backgrounded emotives are represented in 4 news items and may denote a positive emotion of happiness and characterize a person, i.e. a victim, e.g. *Summerhouse crash victim was fun-loving and happy* [10.10.2017]. or an action such as making a decision, e.g. *Craig Shakespeare sacked: Why Leicester's decision is anything but a surprise* [17.10.2017]; a ban, e.g. *Wirral couple let dog suffer over ban prosecution fear* [05.10.2017], a campaign, e.g. *Avon and Somerset Police face nail bar anti-slavery campaign anger* [20.10.2017].

To conclude, emotives in headlines can be foregrounded, middlegrounded or backgrounded. The foregrounded emotives usually denote the negative emotion of anger to characterize events: backing, clashes, attacks, collapses, twitting, advertising. The middlegrounded emotives comprising the biggest group denote positive, negative and exclusive emotions as well as characterize actions or people with the positive emotive of happiness getting a negative connotation due to the use of the particle “not”. The backgrounded emotives designate positive, negative and exclusive emotions characterizing both people and actions. Besides some headlines combine emotives which produces more impression due to the iconicity phenomenon.

Literature

1. Dingemanse M. Advances in the cross-linguistic study of ideophones / Mark Dingemanse. // *Lang. Linguist.* – 2012. – C. 654–672.
2. Ekman P. An argument for basic emotion / Paul Ekman // *Cognition and Emotion.* – 1992. – № 6.

ФУНКЦІЇ ДОПИСІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У НОВИННИХ СТАТТЯХ

Коли навесні 2010 року соціальна мережа Фейсбук перетнула межу півмільярда користувачів і була названа в новинах Бі-Бі-Сі "третьою завбільшки країною світу" [3], компанії Google, Microsoft та низка інших організацій оголосили про взаємний обмін інформацією між цими компаніями-партнерами, а засновник Фейсбука Марк Цукерберг пояснив це у своєму зверненні: "світ, у якому все відкрите і об'єднане, це кращий світ" [1]. Відтоді соціальні мережі Фейсбук (Facebook), Твіттер (Twitter) та Інстаграм (Instagram) перетворилися з платформ спілкування з друзями на потужні інструменти творення іміджу, самопросування, управління і формування громадської думки. Сайти новин визнали інформацію зі сторінок соціальних мереж як першоджерелай активно залучають мережеві дописи користувачів у новинах.

Особливістю дописів соціальних мереж у текстах новин є їхнє референційне значення, тобто співвіднесеність дописів з об'єктами позамовної дійсності нарівні з мовними знаками у тексті [5, с. 161]. У цьому дослідженні ми аналізуємо функції дописів Фейсбук у статтях новин Бі-Бі-Сі, адже функції визначають вибір мовних одиниць у новинних текстах. Матеріалом слугують 30 статей новин Бі-Бі-Сі та 30 дописів Фейсбук, залучених у аналізованих статтях.

Проведене дослідження дозволило виокремити три способи посилань на соціальні мережі в текстах новин: 1) скріншот тексту допису (*screen-based reference*), гіпертекст (*link-based reference*) та цитування (*quote-based reference*). Перший вид є знімком допису, який зображений як фото у статті, а поряд подається текстовий коментар, оцінка чи уточнення журналіста. Другий базується на прямому посиланні до першоджерела. Третій використовує цитати з допису. Виокремлюємо два різновиди цитування в новинах – повне і фрагментарне.

Відповідно до видів посилань виокремлюємо функції дописів соціальних мереж у новинному тексті: ілюстративна й референційна.

Прикладом *ілюстративної* функції дописів фейсбук може бути стаття *NewZealandquake: Preacherunderfireoverhomosexualclaim* [2]. Наведений заголовок стверджує, що люди більше переймаються нетолерантністю церкви до одностатевих шлюбів, ніж попередженням стихійних лих, про що свідчить вибір мовних одиниць: церква представлена іменником *Preacher*, її ставлення – виразом *homosexualclaim*, а зворот *underfire* вказує на різке несхвалення цього ставлення народом. Протиставлення між двома точками зору вербалізоване також на синтаксичному рівні: автор використовує структуру colon-title – заголовок, що складається з двох частин, розділених двокрапкою [6, с. 73].

На початку статті подається скріншотдопису фейсбук: *As predicted during yesterday morning`s service, the recent natural disasters are a sign that “nature was never created to carry the bondage of our iniquity”* – Bishop Brian Tamaki, 13/11/2016. Після скріншотуситуація зображена так: *A New Zealand preacher is facing a backlash after saying that earthquakes could be caused by homosexuality. A 7.8 magnitude earthquake struck South Island last week, killing two people. Brian Tamaki, leader of the Destiny Church, posted a sermon on Facebook claiming such disasters were caused by sin, and referencing gay marriage*[2]. Зіставляючи наведений фрагмент тексту новин із текстом допису фейсбук, виокремлюємо мовні одиниці на позначення землетрусу та одностатевих шлюбів. У дописі фейсбук вони позначені одиницями базового рівня категоризації *naturaldisasterstainiquity*, в той час як у тексті новин Бі-Бі-Сі залучені номінації субординатного рівня: *earthquake, homosexuality, tagaymarriage*.

Співвіднесення об'єктів з базовим чи субординатним рівнем узагальнення дозволяє виявити, як автори дописів соціальних мереж та журналістиконцептуалізують об'єкти й оперують знаннями про них: базовий рівень не вимагає спеціальних, теоретичних знань, об'єкти на ньому сприймаються й категоризуються гештальтно, несвідомо, без виокремлення їхніх характеристик чи складових компонентів[4, с. 61], що властиве дописам фейсбук.

Для зарахування відповідних об'єктів до категорій субординатного чи суперординатного рівня необхідне знання їх спільних з іншими об'єктами характеристик (для категорій більш високого рівня абстракції) і відмітних ознак (для категорій рівня нижчого порядку) [4, с. 61], тобто наявність спеціальних знань, що властиве текстам новин.

Література

1. Facebook's letter from Mark Zuckerberg – full text [Електронний ресурс] // The Guardian, 01 Feb. 2012. – Режим доступу:
<https://www.theguardian.com/technology/2012/feb/01/facebook-letter-mark-zuckerberg-text>
2. New Zealand quake: Preacher under fire over homosexuals claim [Електронний ресурс] // BBC News, 17 Nov. 2017. – Режим доступу:
<http://www.bbc.com/news/world-asia-38011627>
3. Фейсбук – третя завбільшки країна світу [Електронний ресурс] // BBC News, 22 лип. 2010. – Режим доступу: https://www.bbc.com/ukrainian/science/2010/07/100722_facebook_rise_sp
4. Данильченко И. В. Вербализация потребности в безопасности в англоязычном журнальном дискурсе : гендерный аспект / И. В. Данильченко // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – Сочи : Сочинск. гос. ун-т, 2013. – Вып. 18. – С. 60-64.
5. Демьянков В.З. Референция // Краткий словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С.160-165.
6. Яхонтова Т. В. Основи англомовного наукового письма: Навч. посібник для студентів, аспірантів і науковців. – Львів: ПАІС, 2003. – 220 с.

FUNCTIONS OF CONSTRUCTIONS DENOTING COMPUTER GAMES: A COMPLEX MODEL

Constructions are form-meaning pairings that are entrenched in people`s mind due to frequent usage [1: 145]. They are used in different types of mass media discourse and specially in internet discourse [3: 441]. The most widely-used form of communication on the internet is an online article which can describe any extra linguistic phenomena. The articles related to computer games industry have been chosen as basis for analyzing function models of constructions.

As for the structure of an internet article, it has headline, subheadings, body and conclusion. The most important role of the headline is to trigger readers` interests and to make them read the presented piece of information. Paragraph subheadings give readers a clue about what they are going to read. The structure and content of the body of the text and conclusions depend on the author`s aim and purpose. [3: 1].

Constructions always perform a certain function in every text they appear. Function lies in the basement of categorization and can be described as a representation of a concept, which is defined by different language units [4: 24]. The type of function that a certain construction performs depends on the place in the text where it occurs. Construction may appear in the heading, subheading, the main body and conclusion. There are several models of construction roles in the text.

Having analyzed 50 articles, we have come to the conclusion that there are 10 specific models of how constructions function in news internet articles. We will present the complex model that includes *Concept detalization– Temporal clarification* and *quantitative detalization – result clarification*. A complex model of construction function is the one which includes two or more single models.

The first model of construction functioning in the article “Watch dogs delay wounds games maker Ubisoft” is *Concept detalization– Temporal clarification –*

background details. The construction in the headline states the concept discussed in the article. For example, *Watch Dogs delay wounds games maker Ubisoft* (ww.bbc.com 16.10.2013). The construction *watch dogs delay* presupposes the idea that the article will explain the problem with the release of the game which happens later or more slowly than you expected [Oxford dictionary].

The construction in the subheading states **concept detalization**. For example, *Shares in video games firm Ubisoft have slumped by 26% after it delayed the release of two much-anticipated titles*. In the given sentence the construction *delay the release* states the particular type of delay that means missing the date of product becoming available for general viewing or purchase [Oxford dictionary].

At the body of the text constructions perform a function of **temporal clarification**. For example, in the first paragraph *Hacker-themed Watch Dogs and open-world racing game The Crew have both been postponed until the publisher's next financial year, which begins in April*. The construction *to be postponed until smth* provides the information that the game was delayed, but planned that it should happen at a later date or time [Oxford dictionary].

The constructions in the fourth and sixteenth paragraphs of the text body state temporal clarification with time limits. They represent the process of exceeding time limits and provide information that a game was released after the expected and necessary time. For example, (4) *Watch Dogs had been due to go on sale on 19 November and will miss out on being a launch title for the PlayStation 4 and Xbox One and It is unusual, though not unknown, for a game to be pulled so late in development*.

The background detail function is represented by the constructions *to delay before to go on sales* and *to be delayed before the launch date*. Both constructions state the time specification of delays of other games produced by the same company. For example, (10) *Perhaps the best known example was what is it? Valve's announcement in 2003 that its sci-fi action sequel Half-Life 2 was to be delayed, just a week before its scheduled launch date*. (15) *In February, Ubisoft delayed its platformer Rayman Legends by half a year, less than a month before it had been due to go on sales the construction to delay by half a year*.

The second model of construction functioning in the article “Watch dogs delay wounds games maker Ubisoft” is *quantitative detalization – result clarification*. The construction *to wound game makers* in the heading points out the concept of harm caused to people that develop the game.

The *quantitative clarification function* is represented in the subheading by the construction *to slump up to 26% which* indicates the process of rapid sliding down to a certain number of percent [Oxford dictionary]. For example *Shares in video games firm Ubisoft have slumped by 26% after it delayed the release of two much-anticipated titles.*

The function of *result clarification* is illustrated by the constructions *to swing to an operating loss* and *to cause firm`s stock to dive*. Both constructions define a situation in which a business spends more money than it earns and falls in value suddenly and by a large amount [Oxford dictionary]. For example, (7) *However, it warned that the delays meant it was likely to swing to an operating loss when it declares its full-year results.* (18) *One industry watcher said a short-term view by investors had caused the firm's stock to dive.*

The article has a complex model of functioning because the headline contains two constructions that indicate two different concepts that are described in the article. Constructions in the subheading present detalization to the concept. The first model is *Concept detalization– Temporal clarification*. This model extends the concept of a game delay. The second is *quantitative detalization – result clarification* that illustrates the concept of harm caused to game makers that have missed the scheduled launch time of a game.

LIST OF REFERANCES

1. Goldberg A.E. Constructions at Work: The nature of Generalization in Language / A.E. Goldberg. – Oxford : Oxford University Press. – 2006. – 280 p.
2. Herring S. Computer-mediated discourse / S. Herring // Handbook of Discourse Analysis : ed. By D. Tannen, D. Schiffrin. – Oxford : Blackwell, 2015. – P. 1-24

3. O’Keeffe A. Media discourse analysis / A. O’Keeffe // The Routledge Handbook of Discourse Analysis: ed. by M. Handford. – London : Routledge, 2011. – P. 451-454.

4. Левицький А.Е. Основи функціональної лінгвістики /А.Е. Левицький – Ніжин: Видавництво Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя, 2004, – 103 с.

LIST OF DICTIONARIES

1. Macmillan Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.macmillandictionary.com/>. – Назва з екрану.

Морозова Яна

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

EUPHEMISMS IN MODERN ENGLISH NEWS DISCOURSE

News discourse provides information about recent events. Event is understood as a change in a situation which is reported [4, p. 5]. Despite the ultimate uniqueness of events, there are universal elements that constitute them. They are participants, actions, objects/ instruments, time, place, result/consequences [1].

Euphemism is defined by Merriam-Webster dictionary *as the substitution of an agreeable or inoffensive expression for one that may offend or suggest something unpleasant* [https://www.merriam-webster.com/dictionary/euphemism]. The euphemisms present the components of events in different ways. They often function as a double-edged sword. Although they can be used for legitimate and justifiable purposes: moderate the tone of language, substitute taboos, prevent unwanted connotations, insure politeness [3, p. 14], they can also be used for the utterly reprehensible purpose of deception and manipulation.

The notion of connotation is central to speak about euphemisms, which aim at ameliorating negative aspects associated with referents of expressions by ascribing them

positive connotations and focusing hearers' attention on the more positive aspects while presenting them as salient features of the referent. To understand the mechanisms of creating euphemisms, we employed the components of connotation suggested by prof. O. Morokhovsky and prof. O. Vorobyova. They are evaluative, emotive, expressive and functional stylistic [2, p. 95].

Having analyzed 40 news articles, we have found that the majority of euphemisms focus on action (41%) and on participants (38%). 6 % of euphemisms focus on objects or instruments, 10% - on time and place and 5 % of euphemisms focus on result and consequence.

Focus on an action is achieved by employing euphemisms which name various activities, e.g. *Melania Trump's speech borrowed lines from Michelle Obama* [NY Times 19.07.2016]. In this sentence, the word *to plagiarize* is softened to *borrowed lines from*. This euphemism is created by modifying the evaluative component of connotation from negative to neutral: since Melania Trump is the first lady of the USA, accusations of plagiarism could entail negative consequences, while borrowing somebody's words seems normal to the general public. In such a way, it deceives the reader, not fully revealing the truth.

Focus on participants is achieved by employing euphemisms which name people, e.g. *Independent financial watchdog the OBR slaps down David Cameron over being economical with the truth, claiming that high taxes and cuts don't hurt growth*" [Independent 08.03.2013]. In this sentence, the word *to lie* is softened to *being economical with the truth*. This euphemism is created by modifying the evaluative component of connotation from negative to neutral: as David Cameron is well-known in the sphere of politics, the author of this article wants neither to accuse him of lying nor explicitly spell out the deceit. Traditional news organizations can't call politicians liars in the name of "objectivity" — appearing to favor one party over another. This euphemism is a deceitful evasion, which attempts to smooth things over.

Focus on objects or instruments is achieved by employing euphemisms which name things that people use or produce, e.g. *Following a recent pledge from US President Donald Trump, new US military strategy may require more boots on the*

ground in Syria, a considerable change from the non-military tactics elsewhere in the region [Sputnik News 27.02.2017]. In this sentence, the phrase *military attack* is replaced by *boots on the ground*. This euphemism is created by evoking the imagery component of connotation: this euphemism is used to downplay the impact of the statement and prevent a violent reaction from the receiver. Besides, they help “save face” of Donald Trump.

Focus on time and place is achieved by employing euphemisms which locate the events in particular time and place, e.g. *Countries with developing economy have embraced mobile and internet technology, but how it's used varies from region to region* [BBC 14.02.2017]. In this sentence, the phrase *third world countries* is replaced by *countries with developing economy*. This euphemism is created by modifying the evaluative component of connotation from negative to neutral: being “developing” sounds much more transitory, like a temporary inconvenience, while saying “Third World countries” sounds patronizing and disrespectful. It conveys the idea that poverty is immovable, like a historical legacy that people must endure, but never overcome.

Focus on result and consequence is achieved by employing euphemisms which describe the outcome of the activity, e.g. *An abandoned pitbull that has been running loose at Mon Repos Road in Cascade has been captured and put down to sleep* [Guardian 23.10.2013]. In this sentence, the word *to euthanize* is replaced by the phrase *to put down to sleep*. This euphemism is created by modifying the evaluative component of connotation from negative to neutral to soften the impact on the readers. The topic of killing animals can stoke an outrage or backlash that’s why it’s important to be careful with wording.

The prospects for future investigation are seen in the possibility of further study of the process of euphemization in other discourses. Of a special and paramount interest is political discourse, since politicians are apt to play with words in different way to create particular effects.

Literature

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. — М.: Добросвет, 2000. — 862 с.

2. Мороховский А.Н., Воробьева О.П., Лихошенрст Н.И., Тимошенко З.В. Стилистика английского языка - Киев: Высш.шк., 1991. - 272с.

3. Warren B. What euphemisms tell us about the interpretation of words. *Studia Linguistica* / B. Warren. — Oxford: Oxford University Press, 1992. —128 p.

4. Zacks J. M. Event Structure in Perception and Conception / Jeffrey M. Zacks, Barbara Tversky // *Psychological Bulletin*. – 2001. – Vol. 127, N 1. – P. 3-21.

Мосієнко Олена

Житомирський державний університет імені Івана Франка

КОГНІТИВНО-ДИСКУРСИВНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ НОМІНАТИВНИХ ОДИНИЦЬ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА ДИСКУРСІ

Вивчення номінативних одиниць як засобу ословеснення позамовної дійсності вважається одним із пріоритетів лінгвістичної науки. Специфіка номінативних засобів англійської мови виявляється у сполучуваності з детермінативами, що зумовлює утворення номінативно-референтивних одиниць (далі – НРО), які одночасно виконують дві дискурсивні функції – називну, призначену для іменування й характеристичної позамовної дійсності, та референтну, яка виявляється у різних способах включення референтів до тексту. Номінативний складник НРО представлений іменником або словосполученням, а референтивний – детермінативами, до яких традиційно зараховують артиклі, вказівні й присвійні займенники, а також квантифікатори разом із кількісними числівниками.

Виняткова роль НРО у медійному дискурсі, утвореному засобами масової інформації, зумовлена їхнім використанням для відтворення позамовної дійсності, до якої у адресата відсутній безпосередній доступ у момент комунікації. Серед різновидів медійного дискурсу чільне місце займає новинний інтернет дискурс, який формує картину світу аудиторії, впливає на суспільну свідомість, що зумовлює вивчення його номінативної організації у двох аспектах: когнітивному, який полягає

у виявленні моделей творення НРО, і комунікативному, що передбачає встановлення ролі досліджуваних одиниць у різних блоках повідомлення.

У текстах новин НРО позначають референти, котрі репрезентують позамовну дійсність: номінативний компонент лише називає або характеризує предмети і явища, а детермінативи відбивають ракурс їхнього включення до дискурсу. За внутрішньосистемного підходу детермінативи вивчалися як засоби вираження категорії означеності / неозначеності, спрямованої на відображення індивідуального або особливого предмета. Когнітивно-дискурсивна парадигма дозволяє трактувати детермінативи як сигнали перспективізації референтів. Їхній зовнішній, або надситуативний, статус відображений власними назвами, які вказують на незалежність об'єкта від ситуації. Внутрішня, або ситуативна, перспектива представлення об'єктів встановлюється означеними НРО, а зв'язки між референтами відображаються реляційними НРО, утвореними сполученням іменників із власними назвами у родовому відмінку або присвійними займенниками. Відповідно, дискурсивно-когнітивні студії виявляють у НРО ідентифікаційну, реляційну й характеристичну перспективи представлення референтів. Комунікативно-текстові функції НРО відображенні у їхньому вживанні в різних текстових сегментах – заголовку, вступі, блоках головної події і коментарів, а також у заключному абзаці [1] – відповідно до дискурсивно-номінативних стратегій як схем послідовного формування завершених образів позамовних об'єктів, співвідносних із базовим рівнем категоризації, на якому ми зазвичай сприймаємо навколишній світ.

Ідентифікаційна функція НРО реалізується власними назвами, адресними іменами, утвореними поєднанням онімів із класифікаторами, а також означеними й вказівними фразами, які локалізують референти стосовно окремих складників ситуації. Власні назви й адресні імена ідентифікують об'єкти незалежно від ситуації, а означені НРО конструюють референти за ситуативними властивостями та стосовно внутрішніх компонентів ситуації або за характеристиками, котрі вирізняють особу. *Реляційна функція* НРО здійснюється генітивними й займенниковими фразами, які у медіа дискурсі пов'язують референти різного ступеня виокремленості. Словосполучення з іменником у родовому відмінку відбивають взаємодію між більш

помітним і менш важливим референтом, позначеним другим компонентом фрази. *Характеристична функція* НРО реалізується неозначеним артиклем і квантифікаторами, які відображають якісні й кількісні властивості референтів із точки зору стороннього спостерігача – автора або учасника події, які виступають джерелом інформації [2, с. 10; 3, с. 60-62].

Ідентифікаційна, реляційна й характеристична функції НРО втілені у певних структурно-семантичних моделях, які визначають будову досліджуваних одиниць у текстах новин.

Література

1. Дейк ван Т. А. (1998). К определению дискурса // Режим доступа: [WWW-документ] URL <http://www.nsu.ru/psych/internet/bits/vandijk2.html>
2. Єрмоленко С. С. Категорія “позиція спостерігача” у функціональному та семіотичному висвітлені / С. С. Єрмоленко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Іноземна філологія. – 2004. – № 37–38. – С. 8–12.
3. Кайда Л. Г. Позиция автора в публицистике. Стилистическая концепция / Л. Г. Кайда // Язык современной публицистики : сб. статей / отв. ред. Г. Я. Солганик. – М. : Флинта. Наука, 2005. – С. 58–66.

Набок Анна

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ ЕФЕКТІВ ОБ’ЄКТИВНОСТІ Й СУБ’ЄКТИВНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСІ

Теоретичне підґрунтя вивчення ефектів об’єктивності й суб’єктивності, залежних від відповідних феноменів спирається на їхнє міждисциплінарне трактування. Ефекти об’єктивності й суб’єктивності характеризуються медійними складниками та реалізуються на заголовному, гіпертекстовому й текстовому рівнях.

Міждисциплінарні трактування феноменів об'єктивності та суб'єктивності виявляються у протиставленні апріорної реальності та її наївного, наукового й медійного осягнення. Суб'єктивність як концептуалізація індивідом реальності через призму власної свідомості [4, с. 7] є первинною та більш природною для людини, яка сприймає дійсність з власної точки зору. Об'єктивність як прагнення до задоволення всіх точок зору стає актуальним із розвитком ЗМІ, котрі намагаються охопити наймасовішу аудиторію.

З огляду на сучасне опосередкування реальності мас-медійним дискурсом та на спрямованість будь-якого інформування на створення впливу на аудиторію, дослідження об'єктивності та суб'єктивності проводимо в аспекті когнітивної риторики [5, с. 131], яка поєднує знання про мисленнєві механізми сприйняття із риторичними способами впливу (етосом, пафосом, логосом), зумовлюючи вивчення об'єктивності та суб'єктивності як ефектів. **Ефект об'єктивності** визначаємо як відтворення змісту в термінах однозначності, точності й нейтральності, а **ефект суб'єктивності** – в ракурсі неоднозначності, приблизності й апеляції до способів впливу при побудові текстів новин як найпоширеніших видів медіа. Ефекти об'єктивності й суб'єктивності створюються при представленні змісту на номінативному й композиційному рівнях медіа-дискурсу з урахуванням риторичних етапів інвенції як авторського задуму, його втіленні на стадії диспозиції при композиційному оформленні змісту, елокуції, яка виявляється у словесному оформленні думки [1, с. 22]. Античні етапи запам'ятовування інформації та її виголошення об'єднуються у медійному дискурсі в єдиний перформативний етап як поширення ословесненого змісту унаслідок розвитку комунікативних технологій [6, с. 12].

До медійних складників створення ефектів об'єктивності та суб'єктивності зараховуємо перцепцію, яка ґрунтується на суб'єктивному сприйнятті світу автором, вербальний компонент, представлений мовними засобами на позначення змісту, та канал зв'язку як спосіб проходження інформації від автора до масової аудиторії. Медійним середовищем для реалізації ефектів об'єктивності й суб'єктивності постає Інтернет-дискурс як поєднання друкованого тексту й

мультимодальних матеріалів [3, с. 24], що складається з трьох рівнів: гіпертексту як нелінійної форми презентації інформації, заголовків, що забезпечують читача головною інформацією статті, й новинного тексту, який опосередковує формування повсякденних уявлень індивіда про навколишній світ. Обраний на етапі інвенції змісту на стадії диспозиції розміщується в заголовку, вступі, блоках головної і попередньої подій, фону й коментарів як структурних частинах новинного тексту [2, с. 132].

Отже, ефект об'єктивності як відтворення змісту в термінах однозначності, точності, нейтральності та ефект суб'єктивності як повідомлення про події в ракурсі неоднозначності, приблизності й апеляції до способів впливу, реалізуються в Інтернет-дискурсі як середовищі, утвореному гіпертекстом, заголовками й текстом новин.

Література:

1. Безменова Н. А. Очерки по теории и истории риторики / Н. А. Безменова. — М.: Наука, 1991. — 215 с.
2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк ; [пер. с англ.]. — М. : Прогресс, 1989. — 312 с.
3. Компанцева Л. Ф. От классического языкознания – к Интернет-лингвистике / Л. Ф. Компанцева // *Studia Linguistica*. — 2010. — Вип. 4. — С. 24–30.
4. Костомаров А. С. Субъективность как бытие от первого лица / А. С. Костомаров // *Вестник Сам.ГУ. Философия*. — 2012. — №8/1 (99) — С. 5–9.
5. Потапенко С. І. Когнітивна риторика ефекту: в пошуках методу (на матеріалі інавгураційних звернень американських президентів Дж. Кеннеді і Дж. Буша) / С. І. Потапенко // *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. — Серія Філологія. — 2012. — Т. 15, № 2. — С.131—141.
6. Потапенко С.І. Сучасний англомовний медіа-дискурс: лінгвокогнітивний і мотиваційний аспекти / С.І. Потапенко [Монографія]. — Ніжин: Видавництво НДУ імені М.Гоголя, 2009. —391 с.

ФРАЗЕОЛОГІЯ І ПЕРЕКЛАД

Фразеологія складає найбільш яскраву, живу та своєрідну частину словникового складу будь-якої мови. Переважна частина фразеології англійської, німецької та української мов належить до різних функціональних стилів і має експресивне забарвлення. Навіть стилістично-нейтральні фразеологізми часто відрізняються національною своєрідністю і можуть набувати експресивного значення в контексті. Ось чому є всі підстави вважати фразеологію одним із виразних засобів мови та розглядати її зі стилістичної точки зору.

Оскільки фразеологія виділяється своїми функціями в мові та в мовленні, вона вимагає особливого підходу і в процесі перекладу. Але навіть використання спеціальних двомовних та одномовних фразеологічних словників не завжди може задовольнити перекладача. Основна трудність полягає в тому, що жоден словник не в змозі передбачити всіх можливостей використання фразеологізму в контексті, адже фразеологічним одиницям, так само як і словам, властива багатозначність та омонімія.

Отже, перекладач повинен самостійно вміти розбиратися в основних питаннях теорії фразеології, щоб вміти виокремлювати фразеологічні одиниці, розкривати їх значення та передавати їх експресивно-стилістичні функції в перекладі.

Адекватний переклад фразеологічних одиниць українською мовою передбачає, насамперед, збереження всього обсягу референційних значень і стилістичного забарвлення. Отже, під час перекладу обов'язково передаються такі аспекти: 1) основний зміст висловлювання; 2) додатковий зміст висловлювання; 3) актуалізований зміст; 4) емоційно-експресивний зміст; 5) жанрово-стильова належність фразеологічних одиниць; 6) ступінь мовної стандартності (вживаності).

Таким чином, при перекладі дуже важливо враховувати експресивно-стилістичну сторону ФО та передавати її рівноцінними засобами, адже українська ФО може мати такий самий зміст, що і англійська чи німецька, але не відповідати їй у стилістичному або експресивному відношенні. Звичайно слід прагнути до повної рівноцінності вживаних засобів, але на практиці нерідко доводиться жертвувати функціонально-стилістичною відповідністю, щоб зберегти експресію. Досить суттєво, щоб фразеологічні заміни при перекладі відображали також і національний колорит мови оригіналу.

Подальшою перспективою дослідження є текстуальне зіставлення фразеологізмів у творах німецьких та англійських авторів з їхніми україномовними варіантами, що дозволить покращити розв'язання проблеми перекладу фразеологічних одиниць на рівні майстерності не одного, а кількох перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баран Я.А., Зимомря М.І., Білоус О.М., Зимомря І.М. Фразеологія: знакові величини. Навчальний посібник для студентів факультетів іноземних мов / Я.А.Баран та ін. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 256 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе / С.Влахов, С.Флорин. – М.: Межд. отношения, 1980. – 342 с.
3. Гаврись В.І., Пророченко О.П. Німецько-український фразеологічний словник / В.І.Гаврись, О.П.Пророченко - К.: Рад. школа, 1981.
4. Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д. Теорія і практика перекладу (німецька мова). Підручник для студентів вищих навчальних закладів/ Т.Р.Кияк та ін.. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 592 с.
5. Корунець І.В. Вступ до перекладознавства. Підручник / І.В.Корунець. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 512 с.
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка / А.В.Кунин. – М.: Высш. шк., 1986. – 336 с. експресивному відношенні.

КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА У ВИВЧЕННІ КОГНІТИВНОГО СТИЛЮ АНГЛОМОВНОГО АВТОРА

Процес метафоризації як лінгвістичне явище відбувається на поверхневому рівні мови. Витоки концептуальної метафоризації містяться в глибинних структурах людського мислення [7], адже концептуальна метафора від природи властива людському мисленню, яке метафоричне за своєю суттю [9, с. 6; 8, с. 188].

Переважна частина концептуальної системи структурована метафорично, оскільки абстрактні й конкретні концепти визначаються значною мірою через концептуальні метафори, які відкривають доступ до індивідуальних категоріальних структур [9, с. 106]. Згідно з когнітивною теорією концептуальна метафора визначається як перенесення інформації з однієї царини знань (царини-джерела – *source domain*, що містить знання про предмет або явища) в іншу царину знань, царину мети – *target domain*, що містить інформацію про сутність, яка позначається [9, с. 203]. Відбувається проєкція однієї концептуальної сфери на іншу, експансія концептів сфери-джерела, в результаті якої відбувається захоплення та освоєння концептами нової сфери мети [1, с. 13; 6, с. 6-8].

Різні типи концептуальних метафор характеризують когнітивний стиль мовної особистості. *Орієнтаційні (orientational metaphor)* метафори структурують кілька областей і задають загальну для них систему концептуалізації; вони пов'язані з орієнтацією у просторі: «униз», «позаду», «вверх», «вниз», тощо (це пояснюється тим, що за точку відліку береться людське тіло) і ґрунтується на нашому фізичному й культурному досвіді. У прикладі *Work had always been her salvation, and surely it would save her now* (MG: 62), орієнтаційна метафора РОБОТА - ВЕРХ (WORK IS UP) ґрунтується на просторовій опозиції ВЕРХ-НИЗ, де GOOD IS UP, BAD IS DOWN (ХОРОШИЙ - ВЕРХ, ПОГАННИЙ - НИЗ).

Онтологічні (ontological metaphor) метафори категоризують абстрактні сутності шляхом окреслення їх меж у просторі. Вони допомагають організувати

наш повсякденний досвід, спираючись на предмети або речовини універсального характеру. Серед онтологічних метафор виокремлюють метафору «контейнер» (*container metaphor*), котра представляє змісти як «наповнення контейнерів» - конкретних мовних одиниць, напр., *Life is a cold street* (RW: 90); *Life is a warm room* (RW: 90). У наведених прикладах метафори-контейнери ЖИТТЯ – ХОЛОДНА ВУЛИЦЯ, ЖИТТЯ – ТЕПЛА КІМНАТА пов'язані з обмеженим простором. Таке сприйняття пояснюємо тим, що кожен з нас – вмістище, яке обмежене поверхнею тіла і наділене здатністю орієнтації типу «ВСЕРЕДИНІ-ЗОВНІ» [4, с. 412].

Структурні (structural metaphor) метафори концептуалізують окремі області шляхом переносу на них структурації іншої області [2, с. 64-65], напр., *Marriage is a battle* (RW: 6). У наведеному прикладі, структурна метафора ШЛЮБ – БОРОТЬБА не лише формує уявлення про об'єкт, шлюб, а також визначає спосіб і стиль мислення про нього, задає характер поведінки людини по відношенню до цього предмету. Саме тому, сприймаючи цю метафору, ми оцінюємо подружжя як ворогуючу сутність. Якщо шлюб – битва, то вірогідно, що це явище пов'язано з кровопролиттям, стражданням, болем. У цьому випадку відзначаємо моделюючу роль метафори.

Основою концептуальних метафор є когнітивні моделі [3, с. 25; 5, с. 83], які є завжди бінарними, оскільки в їх основі лежить взаємодія двох інформаційно-сміслових сфер [6, с. 8]. Складниками метафоричної моделі вважаються джерело або корелят (*source domain*), об'єкт, характеристики якого переносяться на інший, та ціль або референт (*target domain*), предмет або ситуація, які образно інтерпретуються за допомогою метафоричної моделі.

Отже, метафора відображає тип мислення особистості, є показником взаємодії фізично-тілесного досвіду й ментальної діяльності особистості, відображає когнітивний стиль автора.

Література

1. Белехова Л.І. Глосарій з когнітивної поетики: Науково-методичний посібник / Л.І. Белехова. – Херсон: Айлант, 2004. – 124 с.

2. Бурмистрова М. А. Эволюция взглядов Дж. Лакоффа / М. А. Бурмистрова // Филологические науки. - № 1. – 2003. – С. 63 – 70.

3. Керимов Р. Д. Артефактная концептуальная метафора в немецком политическом дискурсе: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Р. Д. Керимов. – Кемерово, 2005. – 186 с.

4. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. – М.: Наука, 1990. – С. 387-415.

5. Пименова М. В., Кондратьева О. Н. Введение в концептуальные исследования: учебное пособие / М. В. Пименова, О. Н. Кондратьева. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2006. – 156 с.

6. Чадюк О. М. Метафора у сфері сучасної української політичної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. М. Чадюк. – К., 2005. – 22с.

7. Gavins J. Contextualising cognitive poetics / J. Gavins, G. Steen // Cognitive poetics in practice / Edited by Gavins J., Steen G. – Cornuol: MPG Books Ltd, 2003.

8. Grady J.E. Metaphor / J.E. Grady// The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics / D. Geeraerts, H. Cuyckens (eds). – N.Y.: Oxford University Press, 2007. – P. 188-213.

9. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson – Chicago: Chicago University Press, 1980. – 242 p.

Талавіра Наталія

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ЕЛЕКТРОННИЙ ДОВІДНИК

ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ І ПИСЬМА

Сучасне вивчення іноземної мови важко уявити без використання комп'ютерних технологій, які дозволяють залучати у навчання електронні навчальні посібники, Інтернет-ресурси та мультимедійні пристрої, котрі покращують результативність освітнього процесу і актуалізують самотійну роботу студентів. Ефективним засобом удосконалення вмінь студентів старших

курсів слугує електронний довідник [2] завдяки простоті його використання, зручності у роботі з матеріалом за рахунок гіперпосилань, можливості поповнення новими розділами та внесення необхідних змін.

Електронний довідник, що залучається у навчальний процес, розміщений на сайті кафедри та містить тематичні секції, укладені студентами у 2016-2018 роках під час роботи з текстами англomовного новинного сайту Бі-Бі-Сі. Кожен блок включає конструкції, які означаються взаємодією поверхневої форми і семантики завдяки частому вживанню у мовленні [1, с. 5] та укорінені у свідомості носіїв мови як сталі структури. Виокремлюються безпосередні конструкції, що складаються з двох або трьох слів, та поширені, утворені кількома безпосередніми конструкціями у межах окремого висловлення [2]. Відповідно, секція електронного довідника складається з окремих блоків конструкцій, котрі допомагають студентам висловлюватися про певне явище в усній або письмовій формі, напр., *speaking/writing about means of online education; speaking/writing about animal abuse*.

Робота з електронним довідником проходить в декілька етапів: ознайомчий, поглиблений, активний та узагальнюваний.

На ознайомчому етапі студенти поповнюють свій вокабуляр залежно від теми. Так, працюючи над модулем «Природа і довкілля», студенти визначили проблему вимирання видів як основну серед загроз навколишньому середовищу. Застосовуючи довідник, вони виокремили безпосередні конструкції, котрі допоможуть їм говорити про цю проблему, напр., *face extinction, head towards extinction, on the brink of extinction*, тощо. Додатковою можливістю роботи з довідником є представлені в ньому гіперпосилання, які відсилають до статті, з котрої були виокремлені мовні одиниці. Студенти мають змогу обрати її для подальшої активної роботи в аудиторії.

Поглиблений етап, який полягає у якісному вдосконаленні словникового запасу, включає роботу з поширеними конструкціями. Приміром, опрацьовуючи текст “*Four UK bird species including puffins ‘face extinction’*”, студенти виокремили конструкцію ‘*breeding pair*’. Аналіз поданих у довіднику конструкцій дозволив їм розширити базову за рахунок таких одиниць: *breeding herd/programme/centre; breed a herd/ conduct captive breeding*.

З іншого боку, студенти мають змогу позбутися типових помилок шляхом порівняння і аналізу декількох синонімічних конструкцій. Так, проблемною у вживанні була одиниця, першим компонентом якої виступає іменник *conservation*, котрий студенти часто вживали у присвійному відмінку. Подані у довіднику конструкції *conservation status/ global conservation database/ conservation director/ the Joint Nature Conservation Committee* допомогли усунути прогалину у знаннях.

Активний етап надає змогу студентам послуговуватися довідником під час написання есе, творів, підготовки презентацій чи виступу на задану тему, оскільки вони можуть відібрати мовні одиниці, потрібні їм для висвітлення поставленого завдання. Зокрема, під час написання твору про жорстокість до тварин з боку людей студенти використовували конструкції, котрі відображали грубе поводження з представниками фауни у зоопарках, цирках, приватних оселях, напр., *animal abuse, brutal treatment of a dog*, або вказували на можливу реакцію людей на експлуатацію тварин та жорстокість по відношенню до них, напр., *condemn the incident, public outcry*, при чому дії захисників прав тварин можуть бути як законними, напр., *organize legal demonstrations, campaign peacefully, voice their objections within law*, так і незаконними, напр., *wage a fierce campaign against people, plan illegal violence*.

На узагальнюваному етапі студенти мають змогу поповнити довідник конструкціями, що виокремлені ними із прочитаних статей, причому мовні одиниці можуть розширити перелік наявних конструкцій за рахунок нового контексту, у якому вони вживаються, або описувати новий об'єкт чи явище з обраної теми.

Таким чином, електронний довідник слугує засобом не лише поповнення словникового запасу студентів, але й покращує їхні орфографічні та граматичні навички, стимулює самостійну діяльність та посилює внутрішню мотивацію до роботи над іноземною мовою.

Література

1. Goldberg A. E. Construction at Work : The Nature of Generalizations in Language / A. E. Goldberg. — Oxford : Oxford University Press, 2006. — 280 p.
2. Reference book. — Режим доступу : <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/kafedra-germanskoji-filologiji/reference-book>. — Назва з екрану.

Хоминська Вікторія
Данильченко Ірина, канд. філ. наук
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

**VERBALIZATION OF THE WORLD BY DISABLED PEOPLE
IN ENGLISH LITERARY DISCOURSE**

(Cases of “All the light we cannot see” by Anthony Doerr and “Hannibal” by
Thomas Harris)

The process of verbalization is determined by an urgent need to express the peculiarities of person's perception of the surrounding world. Referring to Edward Sapir's study, verbalization reflects the relation between language and experience. Therefore person's speech conveys their experience of sensing [5:74].

However, peculiarities of perception are not the only data, which is reflected in person's speech. According to Roger L. Dominowski, verbal representation may be regarded as an act or an instance of expressing thoughts or feelings in words; it fundamentally involves connecting image to symbol and word. Thus, verbalization is a multilevel phenomenon, which may reveal relations between various aspects of human conceptualization and categorization [3:28].

It must be noted that in current linguistics, the process of categorization is viewed from different perspectives. Robert E. McLaury, the author of the Vantage Theory, claims that subjects categorize surrounding phenomena constructing vantages, which are complex and coherent multitudes of cognitive procedures established as settings of mental coordinates. In other words, in course of categorization, subjects take either broad or constricted point of view on a category appealing to different arrangements of mental coordinates [2:19].

Moreover, vantage construction is usually carried out at two levels, passing through which, speaker's cognition subconsciously endows a category with a focus. Through attention either to similarity or to the difference from the focus, objects are categorized into dominant and recessive vantages [2:29].

Being a cognition-based model of categorization, vantage construction predetermines distinguishing between features of an object or entity to assign them to a particular category. Therefore, while studying the mechanisms of switching between dominant and recessive vantages, it is possible to get deep insight into categorization and verbalization nature.

As above mentioned processes are experience-derived, we may assume that people with different experience apply divergent mechanisms of categorization and vantage construction. The discrepancies must be more conspicuous among speakers, who attain experience from dissimilar sources. People with different types of disabilities are likely to have unique experiences, perceiving surrounding world mainly by means of one dominant sensory modality. Therefore, world verbalization by disabled people and its study may help to reveal correlations between a type of experience and a certain pattern of vantage construction [2:61].

Although samples of speeches produced by disabled people may be observed in different types of discourse, the literary one is likely to comprise a significant variety of contexts. Therefore, the historical novel *"All the Light We Cannot See"* by Anthony Doerr and the fictional novel *"Hannibal"* by Thomas Harris were chosen as the material for our research. The stated literary works represent speeches produced by blinded (*"All the Light We Cannot See"*) and paralyzed (*"Hannibal"*) persons.

In the novel *"All the Light We Cannot See"*, the studied speaker cannot attain information from visual channel due to her blindness. The lack of visual experience results into problems with spatial orientation. Consequently, while verbalizing categories of movement, the speaker gives preference for lexis belonging to the recessive vantage, as main attention is paid to the difference from the "normal movement", i.e. the focus. For instance, being the focus of the category, the verb *to go* denotes *movement on a course* [MWD]; however, the speaker concentrates on differences of her movement from the focus, and prefers the verb *to crawl* [1:52], denoting *slow movement in a prone position without or as if without the use of limbs* [MWD].

Another literary work illustrates similar situation. In *"Hannibal"*, the studied speaker cannot attain information from a haptic sensory modality in a qualitative

manner, as he is paralyzed; the latter type of disability causes difficulties in descriptions of spatial orientation. For example, the speaker does not use the verb *to open*, which turns out to be the focus with meaning *move (a door or window) so as to leave a space allowing access and vision* [OALD]. The speaker seems not to acknowledge the act of opening the door as *leaving a space to allow access*; instead, he uses the word *to answer* [4:58] with meaning *act in reaction to object* [OALD]. The stated lexical unit belongs to the recessive vantage of the category, as the speaker concentrates on the difference of his actions from the focus.

Thus, the studied cases of speeches produced by disabled people illustrate general tendency to verbalize world with the help of lexis belonging to the recessive vantage. In above mentioned cases, speakers pay more attention to the difference of their ways of movement from the focal one. Therefore, it is possible to detect correlations between a lack of certain experience and peculiarities of vantage construction with further world verbalization.

LIST OF REFERENCES

1. Doerr A. *All the Light We Cannot See* / A. Doerr. – New York: Scribner, 2014. – 544 p.
2. Głaz A. *Extended Vantage Theory in Linguistic Application. The Case of the English Articles* / A. Głaz. – Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012. – 295 p.
3. Hacker D. *Metacognition in Educational Theory and Practice* / D. Hacker, J. Dunlosky, A. Graesser. – New York: Routledge, 2009. – 424 p.
4. Harris T. *Hannibal* / T. Harris. – New York: Delacorte Press, 1998. – 484 p.
5. Sapir E. *Conceptual Categories in Primitive Languages* / E. Sapir. – Science, 1931. – 578 p.

LIST OF DICTIONARIES

1. Merriam Webster Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.merriam-webster.com>. – Назва з екрану.
2. Oxford Advanced Learners Dictionary [Електронний ресурс] . – Режим доступу : <https://en.oxforddictionaries.com>. – Назва з екрану.

РИТОРИЧНІ СТРАТЕГІЇ СТВОРЕННЯ ІМІДЖУ УКРАЇНИ (НА МАТЕРІАЛАХ ТЕКСТІВ НІМЕЦЬКИХ ІНТЕРНЕТ-НОВИН)

Імідж як умисно і штучно створений образ об'єкта [1, с. 7], на який значною мірою спрацьовують ЗМІ [4, с. 106], зокрема Інтернет-новини, є одним із найефективніших засобів маніпуляції масовою свідомістю. Формування іміджу певної країни відбувається завдяки текстам новин, що репрезентують різноманітні події, для опису яких потрібні номінативні одиниці на позначення учасників подій – осіб, речей, абстрактних сутностей, задіяних у процесі, та їхньої характеристики [3, с. 77]. Номінації дозволяють відображувати позамовну дійсність, реалізуючись в риторичних стратегіях впливу через пафос, тобто планах побудови текстів, які апелюють до потреб реципієнтів, що було доведено на матеріалах досліджень англомовного медіа-дискурсу [2]. Риторичні стратегії впливу через пафос апелюють до фізіологічних та безпекових потреб, які пов'язані з прагненням і бажанням людей досягти стабільного й безпечного способу життя [5, с. 123]. Це знання дало багато для розуміння того, що лежить в основі інтересів і дій людей, чим вдало користуються автори текстів Інтернет-новин. За останні роки у німецьких ЗМІ було декілька потужних українозацікавлених медіахвиль, які знайомили німецьку аудиторію з Україною, імпліцитно створюючи певний імідж країни. Зростання інтересу до України в Німеччині почалося напередодні проведення Євро-2012 та триває й досі, коли увесь світ спостерігає за реалізацією політичних та економічних змін в Україні після Євромайдану, що відображується в текстах німецьких Інтернет-новин.

Риторичні стратегії впливу через пафос поділяємо на *стратегію створення негативного іміджу країни* та *стратегію створення позитивного іміджу країни*, залежно від того, наскільки безпечним та комфортним є життя в державі. *Стратегія створення негативного іміджу країни* структурує більшість текстів

Інтернет-новин про Україну й апелює до потреби у безпеці та експлікується номінативними одиницями на позначення небезпеки на вулиці (*dieKriminalität, Taschendiebe, Straßenhunde*); незадоволення транспортною інфраструктурою (*erforderlicheInfrastruktur, einhäufigbeschwerlicheAnreise*); високих цін (*europäischePreise, aberukrainischeGehälter*); соціальної нестабільності (*Unordnung, Spannung, Unzufriedenheit*). Наприклад, стратегія створення негативного іміджу країни структурує статтю під заголовком *AutoritäreDiktatur: WarumwächstdieNachfragenacheiner "starkenHand" inderUkraine?* (09.06.2018, ukraine-nachrichten.de). Словосполучення *dieNachfragenacheiner "starkenHand"* вживається у сильних позиціях тексту – заголовку та прикінцевому абзаці – і взаємодіє з іменниками *Unordnung, Streit, Bruderzwist, Spannung*, які структурують блок головної події (1) та *Unzufriedenheit, Apathie, Müdigkeit, Probleme, Krieg*, які структурують прикінцевий абзац (2): (1) *Unordnung, StreitundBruderzwistim „TerrariumderGleichgesinnten“ sindimpolitischenLebenderUkrainezualltäglichenErscheinungengeworden, undmitdemunermüdlichenNäherrückenderWahlenwirdderGradder-Spannungnurzunehmen.* (2) *Angesammelte Unzufriedenheit, Apathie und Müdigkeit, vertieft durch die permanenten sozioökonomischen Probleme und den Krieg, der immer noch andauert, wird eine öffentliche Nachfrage nach einer „starken Hand“ erzeugt.*

Стратегія створення позитивного іміджу країни експлікується номінаціями на позначення краси українських міст (*LandderWunder, "Jerusalem des Ostens", glanzvollealteBauten, zahlreichesehenswerteBauten*) та українських жінок (*dieStadtmitdenschönstenFrauen, dieschönstenFrauenderWelt*), позитивних якостей українців (*dieGastfreundschaftderUkrainer, etwasRührendes*). Наприклад, стратегія створення позитивного іміджу країни структурує блок головної події у статті під назвою *SiegfürdieUefa* (03.07.2012, faz.net). Заголовок статті та вступ не містять номінацій, які б надавали певних характеристик Україні, втім в блоці головної події загальні іменники *Gastfreundschaft* та *etwasRührendes* характеризують українців як гостинних та зворушливих людей: *DieGastfreundschaft* [...] *derUkrainerhalbfihnenspielanddarüberhinweg.*

*Mitwelcher unverdrossenen Begeisterung sie sich selbst,
ihre Nationalmannschaften und den Fußball insgesamt feierten, hatte et was Rührendes.*

Отже, імідж України у німецьких Інтернет-новинах створюється двома стратегіями: стратегією створення негативного іміджу країни, яка реалізується номінативними одиницями з семантикою на позначення криміналітету, поганої інфраструктури, низького рівня життя, незадоволення владою; та стратегією створення позитивного іміджу країни, що вербалізується номінаціями з семантикою позитивної оцінки характеру українців та краси українських міст.

Література

1. Кубрякова Е. С. К определению понятия имиджа / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. №1. – С.5 – 12.
2. Потапенко С. И. Когнитивная риторика потребностей : стратегия построения англоязычных текстов новостей / С. И. Потапенко // Одеський лінгвістичний вісник. – 2014. – Вип. 2. – С. 126 –137.
3. Репех Н. В. Лінгвальне втілення семантики *початку* і *кінця* в англomовному журнальному дискурсі: когнітивно-риторичний аспект : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 / Репех Наталія Валеріївна. – Одеса, 2013. – 243 с.
4. Холод О. М. ЗМІ та іміджування політиків/ О. М. Холод // Наукові записки інституту журналістики, 2004. – Том 14. – С. 106 – 118.
5. Maslow A. H. *Motivation and Personality* / Abraham H. Maslow. – N.Y. : Harper & Row Publishers, 1970. – 368 p.

СЕКЦІЯ 2

Лінгводидактика: навчаємо, навчаємо вчитися, навчаємося викладати

Арендар Ангеліна

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ

Проблема усного мовлення справедливо вважається однією з найважливіших у методиці навчання іноземної мови. Усне мовлення – це спілкування іноземною мовою, а отже, і говоріння, і аудіювання. Успішність останнього залежить від багатьох чинників, зокрема таких, як життєвий і мовленнєвий досвід слухача, його вміння сконцентрувати свою увагу та ін. [3, с. 30–31].

Сприйняття іноземної мови на слух дуже часто становить труднощі навіть для людей, які добре нею володіють. У кожної людини є свій стиль спілкування, сприйняття якого дуже часто є проблематичним для слухача. Іноді він є дуже науковим, іноді надзвичайно емоційним, насиченим різними висловами, які не завжди є зрозумілими. Тому існують певні труднощі, які заважають розумінню.

Зазвичай розрізняють труднощі обумовлені умовами аудіювання (зовнішні шуми, акустика, наявність або відсутність співрозмовника), труднощі, обумовлені індивідуальними особливостями мовця (вік, стать, освіта, дефекти мовлення), труднощі, обумовлені мовними особливостями матеріалу [1, с. 22-25]. До останніх належать фонетичні, граматичні та лексичні труднощі.

До фонетичних труднощів відносяться злиття звуків, неточна інтерпретація звучання слів, наявність в англійській мові фонем, які відсутні в рідній мові: [O],[q],[6], [w], [h].

Граматичні труднощі, здебільшого, характеризуються відмінностями в наявності та оформленні граматичних явищ, незвичним порядком слів, вставними зворотами в реченнях та різновидом часів, відсутніх у рідній мові.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні лексичних одиниць та їх різноманітності, а й при вживанні лексичних одиниць у переносному значенні, наявності фразеологічних зворотів [2, с. 22]. Крім того, лексичні труднощі з'являються у підвищеній омонімічності й багатозначності, порівняно з українською мовою.

Іншою перешкодою для сприйняття мови на слух є відсутність мовного середовища, в результаті чого учень не впізнає навіть ті слова, які вже йому відомі. Подолання даної складності можливе лише в тому випадку, якщо вчитель буде більше привчати учнів до сприйняття інформації на слух, послідовно знайомити з різними жанрами, дотримуючись принципу «від легкого до складного».

Не менш важливою перешкодою є відсутність зорових опор, тобто наочності, яка допомагає учням зосередити увагу учнів на найважливішому, найсуттєвішому, активізує процес навчання, та полегшує засвоєння учнями навчального матеріалу. Розповідь за малюнком учні сприймають легше, ніж розповідь без опори на наочність.

Цілий ряд труднощів пов'язаний з відсутністю чітко організованого контролю при аудіюванні. Якщо контроль не буде регулярним, то годі й розраховувати на його ефективність. Для більш раціональної організації контролю аудіювання пропонується враховувати різну складність прийомів контролю, починати з простіших прийомів, що вимагають мінімуму продуктивних форм мовлення іноземною мовою [4, с. 109].

Для вирішення складнощів, пов'язаних із іншомовним аудіюванням, важливо підібрати такі тексти для аудіювання, які не містили б великої кількості незнайомої лексики. Важливо брати до уваги ті лексичні та граматичні компоненти, якими вже володіють учні. Крім того, потрібно звертати увагу на фактори, які полегшують сприймання мовлення на слух. До них відносяться логічний наголос, паузи, ритм та мелодійність.

Отже, всі ці труднощі потрібно враховувати у навчанні аудіювання. Усунення труднощів полегшує оволодіння слуханням і дає швидкі й відчутні

результати. Однак, потрібно пам'ятати, що штучно полегшене аудіювання не готує до сприйняття природної мови, так як всі усунуті труднощі в останній присутні, а до їх подолання учні не підготовлені. Тому правильним є не усунення, а поступове і послідовне подолання труднощів у процесі навчання.

Література

1. Азаровская А. Е. Тексты разные нужны, тексты разные важны / А. Е. Азаровская // Коммуникативная методика. – 2002. – №4. – С. 22 – 25.
2. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови – 2012 . – № 2 . – С. 19 – 30.
3. Казимира З. І. Труднощі аудіювання та його роль при вивченні іноземної мови / З. І. Казимира, Г. Д. Олексів // Вісник Державного університету "Львівська політехніка". – 2000. – С. 30 – 31.
4. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

Бігич Оксана

Київський національний лінгвістичний університет

МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ НАОЧНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Лінгвосоціокультурна компетентність як цільова для формування в закладах вищої освіти передбачає формування у студентів-філологів – майбутніх учителів й викладачів іспанської мови та перекладачів соціолінгвістичної, соціокультурної й соціальної компетентностей. Складниками кожного виду лінгвосоціокультурної компетентності є специфічні знання, навички й уміння, а також здібності. Так, з-поміж складників соціолінгвістичної компетентності виокремлюються знання

мовних і мовленнєвих засобів спілкування з національно-культурною семантикою, зокрема фонової й безеквівалентної лексики.

Сучасні технології навчання іноземних мов і культур з-поміж інших містять технології навчання з використанням опор (слухових – зорових – змішаних; вербальних – ілюстративних – змішаних), які відіграють особливу роль під час семантизації викладачем лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, зокрема фонової й безеквівалентної лексики. Методика навчання іноземних мов пропонує низку способів семантизації цих лексичних одиниць, зокрема тлумачення їхнього значення іноземною / рідною мовою залежно від ступеня навчання іноземної мови, рівня володіння нею студентами тощо. На мою думку, саме мультимедійне унаочнення в поєднанні з пропонованими способами семантизації сприяє щонайточнішому розумінню студентами значення цих лексичних одиниць, адже в процесі їх сприймання задіюються інші пізнавальні процеси.

Стрімкий розвиток новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і їх доступність для користувачів уможливають мультимедійне унаочнення викладачем іноземної мови дидактичного матеріалу. Вже був оприлюднений авторський досвід укладання й апробації мультимедійного наочного посібника «Las Navidades en España», розробленого в двох форматах: для вчителя / викладача іспанської мови й для школяра / студента [1; 2].

Як засіб формування у студентів лінгвосоціокультурної компетентності, зокрема для семантизації лексичних одиниць з національно-культурною семантикою, я розробила мультимедійний наочний посібник «Las fiestas en el mundo hispanohablante» (рис. 1). Посібник був апробований у 2017-2018 навчальному році в курсі методики навчання іспанської мови й культури з бакалаврами факультету романської філології та магістрантами факультету перекладачів і факультету романської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Мої спроби організувати навчальний матеріал у посібнику ускладнювались відсутністю єдиного переліку свят в Іспанії й інших іспаномовних країнах, а

також їх (свят) класифікації. Тому посібник розроблено в форматі мультимедійного календаря – кожна іспаномовну країну представлено на шести сторінках (по два місяці на сторінці). Натомість назви зображено контур країни в кольорах її прапора (рис. 2). Підкреслені дати є гіперпосиланнями, які ілюструють святкову подію й дотичні до неї лексичні одиниці з національно-культурною семантикою. Календар розпочинається груднем, оскільки недоцільно розривати різдвяні свята, які тривають в Іспанії з 22 грудня по 6 січня. Так, з 22 грудня корелює лексична одиниця *el Gordo*, вже відома студентам як прикметник (товстий) / іменник (товстун). Однак дотично до різдвяних свят ця лексична одиниця семантизується як приз першої категорії в Іспанській національній лотереї. Щорічно ця подія транслюється он-лайн державним телеканалом *Televisión Española* й радіоканалом *Radio Nacional de España* саме 22 грудня.



Рис. 1. Титульна сторінка посібника



Рис. 2. Сторінка «Diciembre. Enero»

Презентуючи 5-6 січня, викладач знайомить студентів з лексичними одиницями *la Cabalgata*, *los Reyes Magos*, *los villancicos*, *el carbón*, *el Roscón de Reyes*.

На грудневій сторінці також виокремлюється 8 грудня – каталонська й арагонська традиція *Tió de Nadal* – «усміхнений» стовбур дерева, накритий ковдрою, в червоній шапочці (*la barretina*), на двох / чотирьох ніжках, «годують» аж до 24 грудня. В різдвяний вечір діти, співаючи пісню «*Saga Tió*», лупцюють його палками, хворостинами, дерев'яними ложками, щоб отримати від нього подарунки.

Окрім державних свят, які є офіційними вихідними, в посібнику також представлено національні й регіональні, релігійні й історичні, гастрономічні й квіткові свята Іспанії й інших іспаномовних країн, а також різноманітні ярмарки й битви.

Також у посібнику презентовано всесвітньо відомі твори, автори (письменники й художники) яких увічнили свята іспаномовних країн і дотичні персонажі. Низку цих свят визнано ЮНЕСКО нематеріальною культурною спадщиною людства.

Мультимедійний наочний посібник «Las fiestas en el mundo hispanohablante» слугує для презентації лекційного матеріалу з вибіркової дисципліни «Формування лінгвосоціокультурної компетентності» курсу методики навчання іспанської мови й культури. Наразі розробляється мультимедійний наочний посібник «Los famosos del mundo hispanohablante» як сучасний засіб формування у студентів-філологів лінгвосоціокультурної компетентності.

Література

1. Бігич О. Б. Мультимедійний наочний посібник «Las Navidades en España» / О. Б. Бігич // Методична скарбничка вчителя / викладача іспанської мови: формування лінгвосоціокультурної компетентності: Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2017. – С. 62-70.

2. Бігич О. Б. Мультимедійний наочний посібник «Las Navidades en España»: два користувачі – два формати / О. Б. Бігич // Іноземні мови. – 2015. – № 4. – С. 48-51.

КОНЦЕПЦІЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ПОСІБНИКА “ПЛАНУЄМО ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ”

Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння) вживається тут як термін філософського дискурсу, який передає або акцентує на досягненні смислів у ході мовленнєвого обговорення протиставлення інтерпретацій, або їх результат, представлений у множині концептів, не втілених в однозначних і загально визнаних формах понять. Концепція пов’язана з розробкою й розгортанням особистого знання, яке на відміну від теорії не отримує завершеної дедуктивно-системної форми організації, елементами котрої не є ідеальні об’єкти, аксіоми та поняття, а концепти – стійкі смислові згустки, що виникають і функціонують у процесі діалогу та мовленнєвої комунікації. Набуваючи пропозиційної форми теорії, концепції втрачають свою спряженість з корелятивністю питань і відповідей, що утворюють певний комплекс. Концепції корелюють не з об’єктами, а із висловленими питаннями та відповідями, визнаними учасниками. Головне призначення концепції полягає в інтеграції певного масиву знань, у прагненні використати його для пояснення і пошуку закономірностей. Після перевірки фактами концепція уточнюється за змістом і в плані її пізнавальних меж. Це відбувається на тих етапах розвитку науки, коли потреба в поясненні об’єктів зумовлює виникнення безлічі концептуальних підходів, які інтегрують знання і дають більш-менш коректні пояснення.

Пропонована концепція ґрунтується на особистих теоретичних знаннях і емпіричному досвіді та не претендує на остаточне рішення піднятої проблеми, а, навпаки, передбачає її подальше обговорення. Її завдання – розкрити наше розуміння завдань повноцінної методичної підготовки майбутнього вишівського викладача іноземних мов під час педагогічної практики.

Потреба у створенні навчально-методичного посібника з планування практичного заняття з іноземної мови у закладах вищої освіти виникла з початком

підготовки магістрів освіти за означеним напрямком. Його появі передувало створення лекційного курсу з методики викладання іноземних мов у виші, розробка планів практичних і лабораторних занять до нього, запровадження педагогічної практики у вишах різних типів, що потребувало розробки її програми і створення комплексу навчально-методичного забезпечення, який включав “Журнал педагогічної практики магістранта” і методичний посібник “Педагогічна практика магістрантів спеціальності “Мова і література (англійська)”. Навчально-методичний посібник “Плануємо практичне заняття з іноземної мови у закладі вищої освіти” завершує комплекс навчально-методичного забезпечення не лише педагогічної практики, але й методичної підготовки магістрантів у цілому. Попри практичну спрямованість посібника, його структура і зміст змушують магістранта критично переосмислити всю сукупність своїх теоретичних знань з методики навчання іноземних мов під час планування занять у мовному та немовному закладах вищої освіти.

Посібник структурований у три розділи.

У Розділі 1 стисло розглядаються чинники, що впливають на планування заняття у закладі вищої освіти загалом і на планування практичного заняття з іноземної мови зокрема. Це робиться для того, щоб, по-перше, майбутні викладачі усвідомили все розмаїття чинників і факторів, які слід мати на увазі викладачеві іноземних мов, перш ніж приступати до планування заняття, та, по-друге, зробити це максимально стисло і практично для студентів з відповідною професійною орієнтацією та з урахуванням їхніх вікових і психологічних особливостей. У цьому ж розділі сформульовані основні вимоги до сучасного заняття з іноземної мови та поради щодо його планування і проведення, що ґрунтуються як на власному досвіді та спостереженнях за діяльністю колег і студентів-практикантів, так і на світовому досвіді, який відображений у рубриці “TidbitsfromtheInternet”.

Розділ 2 містить методичні вказівки щодо планування комплексних та аспектичних занять з англійської мови як фахового предмету в педагогічному університеті. Спочатку магістранти знайомляться з типологією практичних занять. Коротко описується загальна схема плану-конспекту заняття з практики усного та писемного мовлення, даються практичні поради щодо формулювання

цілей заняття, що традиційно викликає неабиякі труднощі у студентів та викладачів-початківців. Даються методичні поради щодо планування заняття з домінантою “тренування у спілкуванні” та “практика у спілкуванні”, поради щодо планування заняття з домашнього читання та з аспектів іноземної мови – фонетики і граматики. Наводяться приклади планів-конспектів відповідних занять, проведених викладачами кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов НУЧК імені Т. Г. Шевченка.

У Розділі 3 надаються методичні рекомендації щодо планування типового практичного заняття з англійської мови за професійним спрямуванням у немовному виші. Розділ починається з розгляду цілей і завдань навчання іноземних мов у немовному виші на відміну від мовного. Окремий підрозділ присвячено аналізу типових методичних помилок, яких припускаються недосвідчені викладачі немовних вишів, щонезмінно загострює інтерес і посилює критичне мислення студентів. Описується схема плану-конспекту практичного заняття з іноземної мови за професійним спрямуванням і даються методичні поради щодо його планування. Наводяться приклади планів-конспектів практичних занять викладачів кафедри іноземних мов НУЧК, які працюють на немовних факультетах.

Список рекомендованої літератури включає сучасні іншомовні джерела, що містять матеріали в допомогу викладачам іноземних мов. Післямова в кінці посібника запрошує читачів до продовження дискусії.

Апробація електронної версії посібника “Плануємо практичне заняття з іноземної мови у закладі вищої освіти” під час педпрактики впродовж останніх двох років засвідчила його практичну цінність, що підтвердило правомірність обраної концепції.

Література

1. Новая философская энциклопедия: В 4 тт./ Под ред. В. С. Стёпина. – М. : Мысль. 2001. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2537/%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A6%D0%95– Дата доступу: 11.06.2018.

**ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНЕ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ ТА ГОВОРІННЯ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛАХ
BBC LEARNING ENGLISH**

При викладанні англійської мови як іноземної у вищій школі особливе місце відіграють інтернет-ресурси, які містять різноманітні навчальні матеріали. Студенти мають вільний доступ до прослуховування новин, адаптованих до різних рівнів слухачів; відеофільмів та телепередач; аудіо книг; подкастів тощо. За нашим переконанням, подкасти є ефективним засобом формування компетентності не лише в аудіюванні як рецептивного виду мовленнєвої діяльності, але й у говорінні як продуктивного виду мовленнєвої діяльності. Ми вбачаємо доцільність у взаємопов'язаному навчанні слухання та говорінню на заняттях з практики усного та писемного мовлення засобами інтернет-подкастів *BBC Learning English*. Відмітимо навчальний потенціал подкасту як інтернет-технології з позиції дидактичних характеристик:

1. Доступність. Величезна кількість подкастів на сайті *bbc learning english* є у вільному доступі, супроводжуються транскриптами, навчальними рекомендаціями та запитаннями.

2. Автентичність. Подкасти містять автентичні матеріали, озвучені носіями мови та мають високу вірогідність урізноманітнити заняття з іноземної мови на різних етапах її вивчення.

3. Інформативність та актуальність. Подкасти містять цікаву та актуальну інформацію про події, країни, інновації тощо, що, беззаперечно, сприятиме підтриманню мотивації при вивченні іноземної мови.

4. Компетентність в усних видах мовленнєвої діяльності. Подкасти є вагомим підґрунтям для формування та вдосконалення умінь іншомовного слухання та говоріння.

4. Автономність. Будучи одним з основних переваг Інтернету як навчальної платформи, автономність дає змогу діяти відповідно до потреб у навчанні, темпів навчання та рівнів навченості [1, с. 178].

Провідні методисти у своїх дослідженнях виокремлюють ряд факторів, які варто враховувати при відборі подкастів у навчальних цілях [3, с. 118-119]: відповідність темам, які є в змісті навчальної програми дисципліни; досягнення поставлених цілей заняття (формування компетентностей у слуханні та говорінні; читанні та письмі); врахування рівня та досвіду студентів; сприяння співпраці студентів на рівні академгрупи тощо.

Принагідно відмітити, що науковцями розроблена таксономія подкастів, яка має на меті допомогти викладачеві як створювати, так і використовувати навчальні подкасти на заняттях. Згідно з дослідженнями А. Карвальго та К. Агіар таксономія, яку вони пропонують класифікується за шістьма критеріями, а саме, тип подкасту, спосіб представлення, тривалість, автор, стиль та призначення [2, с. 133 – 134]. У свою чергу за своїм типом подкасти поділяються на: інформативні (Informative); подкасти, які містять відгуки та коментарі (Feedbacks/Comments); вказівки рекомендаційного характеру (Guidelines) та власне автентичні матеріали (Authentic materials).

Навчальний потенціал подкастів BBC Learning English (*Lingo Hack, 6 minute English*) не викликає сумніву і містить усі вище перераховані характеристики (доступність, широкий спектр тем, відповідність матеріалів рівню студентів (в основному для студентів із проміжним рівнем знання мови), інформативний характер програм, автентичність матеріалів тощо)).

З точки зору таксономії подкасту А. Карвальго та К. Агіар вищезгаданий ресурс містить матеріали, які відносяться до усіх існуючих типів. Контент *Lingo Hack* здебільшого відноситься до інформативного типу, коли ведучі знайомлять глядача з актуальною новиною, подією, відкриттям тощо, при цьому відбувається сприйняття, аналіз отриманої інформації з боку глядача [3]. Подкасти *6 minute English* структурно побудовані у формі діалогу ведучих та містять відгуки, коментарі запрошених у студію гостей, які можуть бути провідними науковцями в

певній галузі, відомими особистостями та надавати корисні поради згідно обговорюваної проблематики [4]. Саме тому *6 minute English* ми віднесемо до другого та третього типів таксономії подкастів. Водночас зауважимо, що і *Lingo Hack*, і *6 minute English* є автентичними матеріалами, розробленими компетентними фахівцями студії BBC.

Згідно з основними критеріями вищезазначеної таксономії подкасту тривалість *Lingo Hack* 3, 25 хвилин, *6 minute English* – 6 хвилин відповідно та вважається коротким (1-5 хвилин) та середнім (6-15 хвилин) за тривалістю. Щодо авторів продукту, то це здебільшого ведучі студії (Neil, Rob etc.). Щодо стилю мовлення, то *Lingo Hack* транслюється здебільшого у формальному стилі, в той час як ведучі *6 minute English* майже завжди спілкуються у неформальному стилі, використовуючи елементи гумору, заручаючись широкою підтримкою аудиторії. Насамкінець метою обох подкастів є інформування слухача, сприйняття нової інформації та її критичний аналіз, розвиток навичок та умінь слухання та говоріння, підтримання мотивації до вивчення іноземної мови.

Підбиваючи підсумки, можемо стверджувати, що подкасти *BBC Learning English* є невід'ємним засобом навчання англійської мови, що дає змогу комплексно підходити до навчання рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Кардашова Н. В. Англомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей / Н. В. Кардашова // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2015. – Випуск 24. – С. 176 – 185.

2. Carvalho A., Aguiar C. A taxonomy of podcasts and its application to higher education / A. Carvalho, C. Aguiar, R. Maciel // ALT-C 2009: in dreams begins responsibility: choice, evidence and change: proceedings of the International Conference for the Association for Learning Technology, 16, Manchester, UK, 2009. – P. 132 – 140.

3. Hazell A., Hoffman Y. The Power of Podcasts: A Tool to Improve Listening Skills and Empower Learners / A. Hazell A., Y. Hoffman [Electronic resource]. Available: https://www.academia.edu/5123544/The_Power_of_Podcasts_A_Tool_to_Improve_Listening_Skills_and_Empower_Learners_

4. BBC Learning English [Electronic resource]. Available: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/lingohack>.

5. BBC Learning English [Electronic resource]. Available: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english>.

Жук Олена

Київський національний лінгвістичний університет

ЗМІСТ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЛЯ РЕЦЕПТИВНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Згідно з Програмою з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів головна мета навчання ІМ в школі, зокрема в початковій, полягає у формуванні в учнів іншомовної комунікативної компетентності, підґрунтя якої складають комунікативні вміння. В свою чергу, розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами їх реалізації, зокрема лексичною компетентністю. Під лексичною компетентністю експерти Ради Європи з мовної освіти розуміють знання і здатність користуватися лексичними ресурсами мови у процесі спілкування.

Дослідження й обговорення проблеми раннього оволодіння дітьми ІМ почали активно проводитися з ХІХ ст. Ш.А. Амонашвілі, В.В. Андрієвська, О.Н. Леонтєв, В.М. Махінов, Є.І. Тіхеєва, К.Д. Ушинський, З.Я. Футерман, Т.А. Чистякова та ряд інших вчених активно досліджували питання початку навчання, змісту й методів роботи з учнями різного віку в процесі опанування ними ІМ.

Лексика є одним з найголовніших аспектів іноземної мови, тому що знаючи лексичні одиниці (ЛО) мови, що вивчається, людина здатна спілкуватись та оволодівати іншими аспектами мови. Питання навчання іншомовної лексики було висвітлено в працях багатьох вчених, таких як В.А.Бухбиндер, В.С. Цетлін, С.Ф. Шатілов, О.М. Соловова, С. В. Смоліна та інших. Проблема лексики в початковій школі була представлена такими вченими як О. Б. Бігич, О. О. Коломінова, С. Ю. Ніколаєва, О.О. Паршикова, С. В. Роман та іншими. Це питання залишається актуальним, тому що змінюються вимоги суспільства, навчальні програми, підручники, відбуваються реформи у освіті.

Молодші школярі – це учні 1-4 класів віком від 6 до 11 років. В цей період діти опановують новий для себе вид діяльності – навчання. За новою програмою навчальна дисципліна «Іноземна мова» вводиться до шкільної програми в першому класі. Слід відмітити, що вивчення іноземної мови (ІМ) не передбачає вивчення лише певної кількості слів. Формування іншомовної лексичної компетентності є однією з цілей навчання ІМ. Існує декілька визначень лексичної компетентності. Ми обрали визначення С. В. Смоліної робочим для нашого дослідження. Отже, «лексична компетентність (ЛК) – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. ЛК включає в себе лексичні навички, знання і загальну мовну усвідомленість або здатність (language awareness) їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності (МД)». [4, с.16] Під час навчання в початковій школі у учнів повинні бути сформовані базові лексичні навички, тому що вони необхідні для розвитку іншомовної комунікативної компетентності в основній та старшій школі. Враховуючи вікові особливості учнів, їх інтереси, відбувається вивчення ЛО за темами: я та моя сім'я, я та мої друзі, людина, природа, свята, школа, місце проживання, мій дім, квартира, подорож. На кінець четвертого класу знання ІМ має відповідати рівню А1 за «Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання». Сучасна початкова школа користується НМК Оксани Карп'юк, Алли Несвіт, навчальними посібниками видавництв Oxford, McMellian та іншими. Сучасні підручники для початкової

школи часто виділяють іменники як основні частини мови для цього вікового періоду, тому що молодші школярі не вміють писати, і їм важливо бачити, уявляти предмет. Але словник дитини не повинен обмежуватись лише іменниками, слід додавати до списку вивчаємих слів прикметники, числівники, дієслова руху.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко Т. В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: Навчальний посібник / Т. В. Бабенко. - К.: Арістей. - 2006. - 220 с.
2. Бігич О. Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2006. – 199 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання // Науковий редактор українського видання доктор педагогічних наук, професор С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2005. – с. 112-115.
4. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції /С.В. Смоліна// Іноземні мови. – 2010. - №4. – С. 16-23.
5. Sue Garton, Fiona Copland, Anne Burns. 2011. Investigating Global Practices in Teaching English to Young Learners. British Council 2011 Brand and Design/B094 – 29 с.

Карпенко Наталія .; Смелянська Вікторія.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

TOTAL PHYSICAL RESPONSE IN LANGUAGE TEACHING

Over the centuries foreign languages teachers, educators and linguists have been in constant search to improve students' proficiency in languages. As a result, they created different approaches and methods. None of them can be called perfect and suitable for every learner and teacher. Some of them are completely different, others have much in common. As time passes, new methods are developed and others become forgotten. Sometimes methods or practices that fall into disfavor in one era become popular in another. D. Larsen-Freeman and M. Anderson make an emphasis on the

importance of studying different tendencies, as only when teachers are familiar with a great diversity of views on language instruction, they can make a valid conclusion what way of teaching to follow in order to achieve the desired learning outcomes in their students [1, p. 24].

The aim of this article is to describe the basic features of Total Physical Response (TPR) in language teaching.

TPR originated in the 1960-ies and was successfully implemented into practice in the final quarter of the 20th century and is still widely used, especially with elementary learners, in the early 21st century. TPR is often referred to as a language teaching method. However, J. Asher, an American professor of psychology and the establisher of TPR, calls it a language strategy, or a teacher's tool that can be integrated into the language instruction alongside other teaching methods and techniques to the individual teacher's liking. Most methodologists are inclined to think that TPR started out as a strategy but then evolved into a method.

The main characteristic of TPR is the coordination of language and physical action. Using TPR in class an educator aims at teaching language through motor activity. Behind any teaching approach there always exists some theoretical background: a theory of learning and a theory of language. J. Asher believes that second language learning is effective when it is modeled on native language acquisition. Thus, a child first responds to the parents' commands physically, and only later verbally. In TPR listening is always accompanied by physical movement. Secondly, in acquiring a native language, listening comprehension comes before speaking: though the child cannot speak during its "language-body conversations" with its parents it takes in all of the language, its sounds, separate words and patterns. Later when the child has decoded enough of the language, it starts reproducing it quite spontaneously. In TPR classes listening comes before production, particularly at the initial stages of second language instruction. Only after a solid foundation has been created, teachers start developing their learners' speaking, reading and writing skills. Finally, successful first language acquisition happens in stress-free environment. The same is with TPR: it reduces anxiety since the educator sequences the introduction of skills and the main focus is rather on meaning than language form and grammar structures [3, p. 448].

As for the theory of language, J. Richards and T. Rodgers define it as a structuralism or grammar-based view of language because TPR teachers are sure that their learners can master a foreign language if their instructors use the verb in the imperative skillfully [2, p. 73].

The main aim of TPR method is to teach oral proficiency at a beginning level. At the initial stage of using TPR in class the teacher can use learners' mother tongue. In the further lessons native language is hardly ever used. Meaning is conveyed through body movements or through the usage of supporting materials: pictures, toys etc.

The most typical activities in TPR classes are drills with the verbs in the imperative form. The learners listen to the teacher and carry out those actions. Learners are required to recognize and respond to novel combinations with pre-taught vocabulary. Besides, they are expected to make up novel combinations of their own. The whole class module dominates. Speaking is practiced only after about 120 hours of instruction. Other classroom activities include role plays and storytelling which focus on everyday situations, such as at the cafe, hospital, or petrol station.

Though the learners are quite active in TPR class, they do not influence the content of learning. A teacher plays a major role since it is the teacher who is responsible for what and how to teach, who makes the choice of classroom activities and plans their sequence, who chooses additional materials to use in class [4, p. 238].

TPR has both strengths and weaknesses. Most of the teachers are in favour of TPR in class. Firstly, they believe it to be a great tool to master grammar and to enrich vocabulary. Secondly, TPR gives students a sense of confidence to use the language meaningfully. Thirdly, TPR activities are much fun and help to break up monotony in class. Finally, by using TPR teachers can get an immediate feedback from their students and see whether they understand them or not.

However, some drawbacks of TPR seem obvious. For example, usage of TPR is limited for intermediate and advanced learners since not all grammar material and vocabulary can be explained with this method.

All strengths and weaknesses considered, a TPR class can be a successful if it doesn't follow a TPR syllabus exclusively. Teachers should use this method in combination with other language teaching methods and techniques.

Література

1. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching / D. Larsen-Freeman, M. Anderson. – Oxford University Press, 2011. – 318 p.
2. Richards J. Approaches and methods in language teaching / J. Richards, T. Rodgers. – Cambridge University Press, 2001. – 270 p.
3. Savić V. Total Physical Response (TPR) Activities in Teaching English to Young Learners / Vera Savić // Fizička kultura i moderno društvo. – 2014. – № 17. – P. 447–454.
4. Widodo H. Teaching Children Using a Total Physical Response (TPR) Method: Rethinking / Handoyo Puji Widodo // Bahasa dan Seni. – № 2. – 2005. – P. 235–248.

Кокнова Тетяна

ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

ІДЕОГРАФІЧНА АКТУАЛЬНІСТЬ ЛІНГВОМЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Модернізація професійної підготовки сучасних викладачів іноземних мов, а саме їх лінгвометодичної складової, передбачає вивчення і врахування історичного досвіду, становлення та розвитку системи навчання іноземних мов взагалі на території України. Розуміння сутності лінгвометодичної компетентності як базової структури професійної компетентності сучасного викладача іноземних мов є можливим за умови ретроспективного аналізу витоків його професійної діяльності, становлення його як ідеального професіонала у рамках діахронічного аналізу та за рахунок усвідомлення складових його професійної підготовки. Історико-педагогічні дослідження передбачають оцінку, переосмислення, встановлення цінностей, перенос відомих ідей, педагогічних технологій у нові умови. Окрім цього маючи таке уявлення про ідеального професійного взірця, ми згодні з точкою зору Т. Браже, який, говорячи про педагога взагалі, стверджував, що тільки після такого аналізу педагог може

сприймати себе як спеціаліста, яке стане умовою для удосконалення професійної діяльності як викладача [1, с.384]. Окрім цього відома думка Аристотеля про те, що зрозуміти суть речей можливо тільки знаючи їх походження та розвиток.

Досліджувати генезис лінгвометодичної компетентності викладача іноземних мов, вбачається через призму соціокультурних умов розвитку країни, еволюції його педагогічної діяльності, лінгвістичних та педагогічних поглядів, а також характеру методичних поглядів найкращих представників цієї галузі окреслених періодів (вчених-філологів, методистів, викладачів, вчителів) чиї думки та ідеї вплинули на розвиток та становлення викладання іноземних мов, як дисципліни.

Розвиток лінгвометодичної освіти в Україні висвітлено в дослідженнях багатьох науковців, педагогів, методистів та філологів. Історіографічний аналіз літератури, у якій висвітлюється проблеми, що стосуються історії професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов та особливості їх лінгвометодичної компетентності, висвітлено у наукових напрацюваннях державних та іноземних науковців. В методологічному осмисленні проблеми навчання іноземних мов мали фундаментальні трактати з історії освіти й педагогічної думки, методології історико-педагогічного дослідження України (Л. Ваховський, С.Золотухіна, І. Прокопентко, В. Курило, М. Євтух), особливість підготовки майбутніх перекладачів іноземних мов висвітлено у працях (Л. Кравчук, Т.Литньова, О. Мисечко, І.Мозгова), аналіз історичного досвіду побудови теоретичних положень, щодо іншомовної шкільної освіти висвітлено в роботах І. Грузинської, Я. Коменський, В. Плахонтик, І. Рахманов, Л. Щерба). Особливо ґрунтовними, у рамках цієї роботи, є дисертаційні дослідження, що стосуються безпосередньо історії становлення організаційних засад, змісту, та форм підготовки вчителів іноземних мов на території. Основна кількість таких праць з'явилася в 60-80х роках (Н. Мурадян, С. Ніконова, О. Шапкін). Вкрай цікаві дисертаційні дослідження О. Миролубова „Історія вітчизняної методики навчання іноземним мовам” (2002 р.), М. Ветчиної „ Теорія та практика іншомовної освіти у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ – початку ХХ століття” (2009 р.). Окрім цього, є дослідження, що присвячено аналізу домашньої

дворянської освіти іноземними наставниками у другій половині XVIII – першій половині XIX століття (О. Солодянкіна); історико-педагогічний аналіз основ викладання іноземних мов у XIX – початку XX ст. (Л. Нікшикова).

Але більш значними вбачаються українські історико-педагогічні дослідження, що присвячені проблемі підготовки майбутніх викладачів іноземних мов. Серед таких розвідок можна виокремити дисертації Н. Борисової „Теоретичні й методичні засади навчання іноземних мов у школах України” (1917 – 1933 рр.) (2004 р.); А. Долапчі „Теорія і практика навчання іноземних мов як складової змісту гімназичної освіти другої половини XIX – початку XX століття” (2008 р.); С. Хмелівської „Розвиток іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Київської учбової округи (друга половина XIX – початок XX ст.)” (2015 р.); Л. Гульпи „Тенденції розвитку іншомовної освіти у середніх навчальних закладах Угорської Республіки” (2007 р.); Л. Кравчук „Навчання іноземних мов загальноосвітній школі України (друга половина XX століття)” (2013 р.); Б. Лабінської „Тенденції розвитку методики навчання іноземних мов у Західній Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.)” (2013 р.); Т. Литнрової „Цільовий компонент навчання іноземних мов у контексті розвитку змісту вітчизняної загальної середньої освіти (30–ті роки XX – початок XXI століття)” (2009 р.); О. Мисечко „Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (1900–1964 рр.)” (2011 р.).

Слід зазначити, що аналіз дисертаційних досліджень, які регламентують підготовку майбутніх викладачів іноземних мов, дозволяє зробити висновок про те, що історія формування лінгвометодичної компетентності, як правило розроблялася у вузькому науково-методичному аспекті й тому її результати не можуть повною мірою бути використані в процесі моделювання системи формування лінгвометодичної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. А отже, проведений огляд наукових розвідок проблеми підготовки майбутніх викладачів іноземних мов на території України, уявлення про них як фахівців

взагалі та формування їх лінгвометодичної компетентності вбачається як перспективним напрямком для подальшого наукового пошуку.

Література

1. Браже, Т. Г. О литературе в школе. Книга для учителя / Т. Г. Браже. – СПб.: Издательский дом «МИРС», 2008. – 394 с.

Конотон Олена

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

ЗАКОНОДАВЧО-НОРМАТИВНА БАЗА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Перехід до інформаційного суспільства, а також економічні, політичні і соціальні зміни, що відбуваються в Україні, викликають необхідність реформування системи вищої освіти. Насамперед це стосується задоволення освітніх потреб сучасного студентства, зокрема, забезпечення якісного і зручного доступу до їх освітньої і професійної підготовки. Найбільш перспективним і ефективним у цьому контексті є електронне навчання, а зокрема, змішане, яке здійснюється на основі сучасних інформаційних технологій.

Термін «змішане навчання» (ЗН) («blended learning») з'явився з розвитком електронного навчання (e-learning). Уперше він був сформульований американськими вченими С. Бонком та С. Гремом у 2006 р. у книзі «Довідник змішаного навчання: глобальні перспективи, місцеві проекти». Дослідники зазначили, що ЗН поєднує традиційне навчання (face-to-face instruction) з он-лайн навчанням (computer mediated instruction). Згодом, у наукових роботах з'явилися нові синонімічні поняття терміну «ЗН» – «гібридне» («hybrid»), «комбіноване» («combined»), «гнучке» («flexible») навчання та ін.

На сьогодні у науково-методичній літературі немає загальноприйнятого тлумачення терміну «ЗН». У широкому значенні термін «ЗН» визначають як уміння самостійно вчитися, здатність до саморозвитку та самовдосконалення особистості; у вузькому значенні - як освітню концепцію, в рамках якої студент

отримує знання як самостійно он-лайн, так і очно з викладачем. Під терміном «ЗН» у межах нашого дослідження розуміємо цілеспрямований процес взаємодії суб'єктів навчання, в якому поєднані традиційна та дистанційна моделі навчання, відбувається в аудиторії та поза її межами, у синхронному та асинхронному режимах, базується на широкому використанні ІКТ.

Модернізація вищої освіти та перспективність використання комп'ютерних технологій у системі вищої освіти повинна бути закріплена рядом відповідних законодавчих документів. Нормативно-правове підґрунтя забезпечення ЗН у ВНЗ України на сьогодні регламентується низкою державних документів, які стосуються впровадження дистанційного навчання (за інформацією з сайту <http://osvita.ua>): «Про створення Українського центру дистанційної освіти» Наказ Міністерстві освіти і науки України (МОН) № 293 від 07.07.2000 року, у якому створено структурний підрозділ Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут" Український центр дистанційної освіти; «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», затверджена Постановою МОН України від 20. 12. 2000 р., згідно з якою дистанційна освіта є повноцінною формою навчання, реалізованою з допомогою технологій дистанційного навчання; «Про створення Координаційної ради з розвитку системи дистанційного навчання при Міністерстві освіти і науки» у якому створено при МОН України Координаційну раду з розвитку системи дистанційного навчання Наказ МОН № 335 від 26.04.04 року; Наказ МОН України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» від 25. 04. 2013 р. № 466 (із змінами, внесеними згідно з Наказами МОН № 660 від 01.06.2013, № 761 від 14.07.2015), у якому визначається зміст понять «дистанційне навчання» та «дистанційна форма навчання»; Закон України «Про вищу освіту» від 01. 07. 2014 р., та Закон України «Про вищу освіту» (Прийняття від 05.09.2017. Набрання чинності 28.09.2017) у якому серед форм навчання у ВНЗ виокремлено дистанційну; «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», схваленою Указом Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013. Незважаючи на наявність певної кількості законодавчих актів, усі вони торкаються виключно дистанційного навчання. ЗН, яке зараз вважається

актуальним трендом в освіті зазначеними документами не регламентується і не згадується. Натомість, у деяких ВНЗ України, де активно впроваджується ЗН, воно регулюється власними внутрішніми положеннями щодо організації засад навчального процесу при підготовці фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» та «магістр».

Отже, окремих нормативно-правових документів на державному рівні, які б визначали організацію ЗН у ВНЗ України нами виявлено не було. Більшість ВНЗ України залишаються консервативними та повільно виходять за межі традиційного класного навчання, що зумовлене низкою об'єктивних і суб'єктивних чинників: недостатнім фінансуванням вищої освіти, слабкою матеріально-технічною базою навчальних закладів, відсутністю достатньої кількості кваліфікованих працівників в галузі ІКТ та організації і підтримки ЗН. На нашу думку, впровадження ЗН у ВНЗ України дозволить підвищити якість навчання, зробить графік роботи викладачів і студентів гнучкішим (як результат, підвищить мотивацію), знизить навантаження на аудиторний фонд. Важливим завданням у контексті сучасних тенденцій розвитку системи вищої освіти в Україні, зокрема у процесі навчання іноземної мови, є також розвиток навичок самостійної навчальної діяльності студентів – їхньої навчальної автономії, з чим ефективно може справитися ЗН

Костиць Олександра

Маріупольський державний університет

ТЕСТОВА ПЕРЕВІРКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Питання контролю навченості учнів іноземній мові, в порівнянні з іншими проблемами, отримали значно менше освітлення у вітчизняній методичній літературі. Ефективність систем контролю і оцінка результативності навчання необхідні для того, щоб обґрунтовано судити про те, наскільки точно і повно реалізуються цілі навчання і своєчасно вносити необхідні корективи,

стимулювати учнів до успішного оволодіння іноземною мовою. Особливо важливим в процесі навчання є контроль граматичних навичок, так як він виступає однією з важливих складових навчального процесу. Граматика має першорядне практичне значення, оскільки з її допомогою забезпечується формування вміння усного та письмового спілкування.

Слово тест в англійській мові означає «випробування, проба, експеримент, перевірка». При такій полісемії не дивні термінологічні неточності, тому існує безліч визначень цього поняття. Дослідники розглядають поняття *тестування* з різних позицій, але серед усього розмаїття дефініцій немає точного визначення, яке б сприймалося всіма дослідниками без заперечень і не супроводжувалося внесенням уточнень. Незважаючи на існування різних думок щодо педагогічного тесту, під поняттям *тестування* будемо розуміти систему тестових завдань, упорядковану за певною логікою (стратегією) їх подання, яка забезпечує інформативність оцінювання рівня і якості освітніх результатів, здобутих учнями в навчальному процесі [1, с.19].

До тестів наука пред'являє високі вимоги вони мають бути: надійними, валідними та об'єктивними. Надійність тесту означає, що він показує ті ж результати неодноразово, в подібних умовах. Валідність означає, що тест виявляє і вимірює рівень засвоєння саме тих знань, які хоче виміряти розробник. Об'єктивність тесту означає незалежність перевірки і оцінки знань від учителя. Все ці властивості вказують на переваги тесту, як засобу контролю сформованості навичок учнів, але слід звертати увагу на недоліки такої форми контролю. Основним недоліком є зниження можливостей експериментатора домогтися взаєморозуміння з випробуваними, зацікавити їх, крім того, при груповому тестуванні ускладнюється контроль за станом випробуваних, таким як тривожність та інше [2, с.38].

Тестові завдання мають особливості побудови як за стилем подання тексту, так і за формою його викладу. Відповідно до цього бувають різні формати тестових завдань:

- завдання закритої форми (з альтернативним або множинним вибором відповіді);
- завдання відкритої форми (з короткою або розгорнутою відповіддю та на доповнення);
- завдання на встановлення відповідності між елементами двох множин;
- завдання з визначення правильної послідовності [3, с.54].

Для перевірки рівня сформованості рівня граматичної компетенції доцільно використовувати завдання відкритої форми, що дає можливість в повній мірі оцінити рівень володіння учнів граматичним матеріалом. Також слід зазначити, що тестування дає можливість здійснювати поточний, рубіжний та підсумковий контроль.

Таким чином можна зробити висновок, що тести мають велике значення при навчанні іноземній мові на етапі закріплення і контролю граматичних знань, умінь і навичок. Для того, щоб тест дав очікуваний результат, він повинен бути правильно і коректно складеним та підібраний виходячи з індивідуальних особливостей випробуваних. Але слід пам'ятати, що тести не замінюють і не скасовують інші засоби контролю.

Література

1. Булах І. Є. Створюємо якісний тест: навч. посібник / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К.: Майстер-клас, 2006. – 160 с.
2. Тестові технології оцінювання компетентностей учнів : посібник / за ред. Ляшенка О. І., Жука Ю. О. – К.: Педагогічна думка, 2015. – 181 с.
3. Конструювання тестів. Курс лекцій: навч. посіб. /Л.О. Кухар, В.П. Сергієнко. – Луцьк, 2010. – 182 с.

EFFECTIVE APPROACHES IN LESSON PLANNING

EFFECTIVE APPROACHES IN LESSON PLANNING

Planning, just like teaching and marking, is a very individual process. What works for one person may be completely unusable for another. Essentially, planning is only effective if it actually works for the individual teacher within his or her classroom. The most vital component of a good plan is that it leads to a high-quality lesson, in which effective learning takes place. It could be that the learners do not actually learn what was originally intended by the teacher in his or her plan, but that the learning outcomes are nevertheless very good. This balance is perhaps one of the hardest things for new teachers to find, and it can take a good couple of years before you feel you have got it right. Balance comes in two forms: there should be a balance in your working life between the time spent on planning and on other important parts of the job; there should also be a balance of activities within the lessons themselves. First, you need to work out what constitutes 'too much time' from your perspective. Planning is a key part of this, and you will need to devote a fair amount of time to getting lesson plans right. The secret is not to go overboard or plan in excessive or superfluous detail.

4. A plan is only useful if you can actually use it during the lesson. That is why too much detail can actually be a bad thing — if you find it impossible to refer to the plan quickly and easily, it will tend to stultify rather than aid your teaching. At the same time, your plan must give sufficient detail to make you feel confident about teaching the lesson. At the opposite end of the scale from those teachers who plan in excessive detail are those who write down a few vague ideas moments before entering the classroom. With more experience, you may find that you can get away with this approach. At this stage in your career, though, it's best to ensure that your plans have enough detail to be reused at a later date. Apparently, one of the most vital qualities of a good

teacher is that he or she is able to engage the children in what they are learning. A large part of this engagement is to do with planning appropriate, interesting, imaginative and creative tasks for your students. Although we are constrained somewhat by the demands of the curriculum, we should still strive to make our lessons as exciting and engaging as possible. Achieving a balance in your plans is vital for successful lessons, but it is tricky to achieve. With practice, you will find that you can instinctively sense what is balanced and what is not. However, experience will only come by making mistakes and by being willing to experiment with more unusual ideas and approaches. Balance essentially means that your lessons should include a variety of strategies to keep everyone interested. A range of tasks will also mean you appeal to the different ways that your students like to learn.

5. Short-term planning is daily and weekly, and perhaps also half-termly, planning. These are the plans that you refer to for each lesson, which give you an outline of what you are going to teach. For some teachers these short-term plans will be very detailed, while for others they will only act as a brief reminder of what is to be covered.
6. *Balance your week:* As well as balancing each individual lesson, try also to balance your week so that you are not planning too many teacher-intensive sessions in one day or on consecutive days. You will get tired towards the end of the week, so aim to factor in some restful work at this stage, particularly on Friday afternoons.
7. *Balance your marking:* When you are looking at your overall plans for the week, try to create a kind of load for marking, so that you cover each class adequately. This will also ensure that all your marking does not come at once. Identify specific pieces of work or topic areas (to yourself and to the students) that will get more intensive marking. It can help to draw a brief overview of your week's lessons to see how your marking load falls.
8. *Be flexible:* If a topic or lesson is going particularly well, or is taking longer than anticipated, it might be appropriate to spend more time on it than you had

originally planned. Allowing yourself this flexibility is important, because it lets you respond to the mood and the reactions of your learners. Never feel that a plan is set in stone and cannot be adapted as necessary.

9. Long-term planning means planning for an entire term or for the whole year. It offers a way of balancing resources within a department or school. For instance, if only one set of books is available for a particular topic, efficient long-term planning helps ensure that they are available at the appropriate time. Long-term planning also ensures that you cover all areas of the curriculum.
- 10.*Be flexible*: Just as with short-term planning, flexibility is also crucial in your long-term plans. There are many variants in this type of planning, for instance a topic may take far less time than you had anticipated, or you may find that the students are particularly enjoying an area of a subject and you would like to spend more time on it. If you are going to dwell for longer than anticipated on a particular topic area, check that this will not have an impact on other teachers who may be waiting for the resources your children are using.
- 11.*Plan for variety*: Aim to cover topics in a way that gives the students variety in their lessons. For instance, you could start by covering an area of your subject that necessitates a lot of individual work, and then follow this up with a group project. Similarly, a series of practical experiments or exercises could be followed by written review work.
- 12.*Take an overview of the marking load*: Just as with short-term planning, take your marking load into consideration. You might plan to do some group discussion work just after a series of tests, or you could timetable in some practical activities at the end of a long written project. Aim to avoid having a huge pile of marking right at the end of term — you don't want to spend your holidays doing it.
- 13.As well as balancing the different strategies and activities used, you should also be aware of what you are asking the students to do during a lesson but again, put yourself in your students' shoes and think about how the lesson will actually feel for them.

14. While taking your students' needs into account, do not forget yourself. Ensure that there is a balance within the lesson for you — that you are not doing all the work or all the talking. Your natural enthusiasm may encourage you to put huge amounts of energy into every lesson that you teach. It is only you to realize why it is so important to find balance for yourself within lessons.

Лебедь Юлія

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ІНШОМОВНИХ РЕАЛІЙ НА РІДНУ МОВУ: ТРУДНОЩІ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Переклад – це міст між мовними світами. Лінгвістична наука про переклад є ще зовсім молодогою. Досі вона навіть не має загальноприйнятої назви, тому у різних джерелах можна знайти такі терміни як: «перекладознавство», «транслатологія», «теорія перекладу» та ін. Лише з початку другої половини двадцятого століття дослідження особливого виду мовленнєвої діяльності, яку називають «перекладом», почали формуватися в самостійну лінгвістичну дисципліну.

Безсумнівно, переклад – це дуже давній та важливий різновид людської діяльності. У сучасному світі переклад виступає важливим засобом спілкування між індивідами, які розмовляють різними мовами й належать до різного лінгвокультурного ареалу. У такому контексті переклад розглядають як особливий вид міжкультурної комунікації. Слід зазначити, що термін «міжкультурна комунікація» певною мірою співвідноситься з поняттям «діалог культур», тобто це потреба у взаємодії, взаємному збагаченні, яке передбачає взаєморозуміння, а значить тотожність. Як акт міжкультурної комунікації, переклад, передбачає подолання культурної дистанції між учасниками комунікації та спрямований на забезпечення їх порозуміння. Він руйнує

міжмовний та міжкультурний бар'єр. Оскільки знання іноземних мов і в давні часи, і сьогодні не можна назвати масовим, перекладачі виступають посередниками між народами, які спілкуються в найрізноманітніших сферах життя, стимулюючи розвиток національних мов та культур. Головним та найскладнішим завданням перекладача є якомога точніше відтворити оригінал, при цьому враховуючи всі культурні звичаї та манери поведінки, що притаманні народу, до якого належить та чи інша особистість.

В процесі перекладу, перекладач зустрічається з численними проблемами, які вимагають не лише добрих знань з теорії та практики перекладу, але й загальної ерудиції та володінням фоновими знаннями. Серед поширених труднощів у перекладацькій діяльності, проблема відтворення мовних реалій на рідну мову перебуває в центрі уваги на сучасному етапі розвитку даної дисципліни. Це питання отримує різний ступінь висвітлення в працях Р.П. Зорівчак, А.В. Федорова, Є.Д. Томахіна, А.Д. Швейцера, Л.С. Бархударова, В.Н. Комісарова, С. Влахова та С. Флоріна. Загальновідомо, що реалії – це слова і словосполучення, що називають об'єкти, характерні для життя, побуту, культури, соціального й історичного розвитку одного народу і чужі для іншого [1, с.43]. Прийнято вважати, що вони представляють собою особливу категорію у перекладознавстві, і як національно-специфічні елементи міжмовної та міжкультурної комунікації, викликають найбільші труднощі в процесі перекладу, під час якого зустрічаються дві різні культури та способи життя, національні особливості націй, різні рівні розвитку країн та традиції. Серед основних труднощів передачі реалій під час перекладу слід виділити:

1) відсутність у мові перекладу відповідників через відсутність у носіїв цієї мови позначуваного реалією об'єкта;

2) необхідність, поряд із предметним значенням (семантикою) безеквівалентної лексики, передати і колорит (конотацію) – її національне та історичне забарвлення.

За С. Флориним та С. Власовим у практиці перекладу зустрічаються такі засоби передачі реалій: 1. Транскрипція (транслітерація); 2. Переклад:

1. Неологізми: А) калька, Б) півкалька, В) освоєння, Г) семантичний неологізм;

2. Приблизний переклад: А) відповідність за родом та видом, Б) функціональний аналог, В) опис, пояснення, тлумачення, С) Контекстуальний переклад [1, с.87].

Головне завдання нашого дослідження полягає в тому, щоб дослідити особливості та способи перекладу мовних реалій на рідну мову. На підставі проведення огляду матеріалів сайтів Бі-Бі-Сі, ми припускаємо, що переважна більшість реалій перекладаються за допомогою методу транскрипції, калькування та описового перекладу. Розглянемо ці засоби перекладу більш детально: 1) Транскрипція реалії передбачає механічне перенесення реалії із іноземної мови в перекладацьку графічними засобами останньої із максимальним наближенням до оригінальної форми: *babysitting* – бейбісінг; *a teenager* – тінейджер; 2) Калька – це запозичення шляхом буквального перекладу слова або звороту з наступним складанням перекладених частин без будь-яких змін: *higher education* – вища освіта; *Doctor of Philosophy* – доктор філософії; 3) Опис, пояснення, тлумачення, як спосіб приблизного перекладу застосовується у тих випадках, коли немає іншого шляху: поняття, яке не може бути передане транскрипцією, доводиться просто пояснювати. Наприклад: *a junior college* – коледж, навчання в якому триває два роки; *to audit* – відвідувати курс лекцій в коледжі, як вільний слухач; *a major* – профільна дисципліна в коледжі; *the hell week* – тиждень випробувань для студента, який вступає до братства.

Отже, в процесі перекладу мовних реалій на рідну мову перекладач має, з одного боку, підкреслити їх особливий колорит, іноді унікальність, а з іншого – певним чином передати їх значення і типові для носіїв мови джерела асоціації, уникаючи багатослів'я. Використання тільки одного прийому при перекладі реалій може бути причиною неправильного сприйняття, перевантаження іншомовними словами, втрати національного колориту чи збіднення змісту; отже, слід використовувати декілька засобів для адекватного перекладу. Вибір засобу

перекладу залежить також від характеру тексту, значущості реалії у контексті, характеру самої реалії та читача перекладу.

Література:

1. Влахов С.И. Непереводимое в переводе / С.И. Влахов, С.П. Флорин. — Москва: Международные отношения, 1980. — 342 с.

Матісько Марина

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ПІДСИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Створення раціональної підсистеми вправ для формування в учнів загальноосвітніх шкіл мовленнєвих граматичних навичок є однією з актуальних проблем у вивченні англійської мови. Її актуальність і значущість зумовлюється необхідністю ранньої професіоналізації практичних занять з іноземної мови, оскільки формування даної компетентності, як правило, відбувається на практичних заняттях [1, с. 3].

Питанню розробки підсистеми вправ для навчання граматичного матеріалу приділялася увага багатьох методистів (О. І. Безлюдний, Л. Г. Денисова, С. А. Коростельова, Н. К. Скляренко та інші). Науковці виділяють основні види вправ: комунікативні (мовленнєві), умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві) та не комунікативні (мовні) [2, с. 328].

Вправи некомунікативного характеру є підготовчими, їх доцільно використовувати на I етапі навчання, адже вони спрямовані на закріплення вживання граматичних одиниць потрібної тематики. Некомунікативні вправи прийнято називати мовними, оскільки учні виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, приділяючи значну увагу формі [3, с. 174].

Умовно-комунікативні вправи характеризуються наявністю мовленнєвого завдання і ситуативністю. Вони спрямовані на закріплення лексичних одиниць й автоматизацію дій з ними.

Комунікативні вправи, спрямовані на розвиток уміння оперувати вивченими граматичними структурами, вживати їх у всіх видах мовленнєвої діяльності на рівні вирішення складних творчих завдань, наближених до реальної комунікації, і є спеціально організованою формою спілкування, де учень реалізує акт мовленнєвої діяльності англійською мовою [3, с. 171].

Отже, створення підсистеми вправ для формування граматичних навичок є однією з актуальних проблем у процесі вивчення англійської мови. Її значущість полягає в тому, що вона забезпечує організацію процесу оволодіння англійською мовою граматичним матеріалом учнями загальноосвітніх шкіл.

Література:

1. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3–4.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник]. – [вид. 2-е, випр. і перероб.] / [кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.

3. Тимошенко О. В. Комунікативні вправи при вивченні ESP / О. В. Тимошенко // Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі : [матеріали V Міжнародної конференції, (5-25 квітня 2012 р.). – К. : НТУУ «КПІ». – С. 171–174.

Мозолєвська Аліна
ЧНУ ім. Петра Могили,

INTERCOMPREHENSION ЯК ОСНОВА ПЛЮРІЛІНГВІЗМУ ТА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Глобалізація та європейські інтеграційні процеси змушують нас поглянути по новому на питання розвитку мов, їх співіснування, що поглиблює

проблематику мовної політики. Сьогодні багатомовність стала необхідністю для окремих людей, оскільки знання декількох іноземних мов є важливим для досягнення успіху у сфері міжнародного спілкування та професійної комунікації. З цієї точки зору, взаєморозуміння (від. фр. *intercompéhension*) між різними мовами являє собою нову модальність людських обмінів. У зазначеному контексті ефективно викладання іноземних мов, вдосконалення існуючих принципів опанування мови та розробка нових методів викладання є особливо актуальним.

Альтернативним підходом до вирішення проблеми міжнародної комунікації та вибору мови спілкування між представниками різних націй є методика взаєморозуміння, що активно розробляється на теренах Європейського Союзу вже більш ніж 20 років. Взаєморозуміння або *intercompéhension* часто пов'язують з явищем, що виникає, коли люди, носії різних мов, спілкуються один з одним, використовуючи кожен власну мову. Більшість фахівців визначають *intercompéhension* як особливу форму спілкування, в якій кожна людина висловлюється на своїй мові та розуміє її іншу та вбачають у ній одну зі складових плюрілінгвістичної та плюрікультурної компетенцій. У цьому явищі вбачають значні переваги для викладання іноземних мов. Перш за все *intercompéhension* дозволяє значно розширити мовний і культурний репертуар учнів і є ефективною точи зору економії часу і зусиль при опануванні нової мови. Цей багатомовний підхід до навчання, що представляє широкий арсенал прийомів для розвитку мовних та мовленнєвих знань відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Ще на початку 90 років чотири європейських університети з різних країн – Італії, Франції, Португалії та Іспанії – розпочали амбітний проект намагаючись полегшити спілкування між носіями мов романської групи. Результатом їхньої праці стала методика одночасного викладання романських мов *EuRom 4* (оновлена версія *EuRom5*). Новітня методика була призначена для дорослих, що були носіями однієї з романських мов (італійської, французької, іспанської, португальської) та бажали розуміти інші три мови. Вона складалася з книги та CD-рому, що містив статті з періодики різних країн чотирма різними

романськими мовами. Але методика була націлена лише на полегшення навичок письмового розуміння та на пасивне оволодіння іншими мовами. Як показав досвід, за невеликий відрізок часу (розробка містить 24 заняття), людина може навчитися без зусиль читати та розуміти невеликі тексти різного характеру на мовах, що вона раніше не вивчала.

Згодом у різних європейських країнах почали з'являтися інші програми. Можна визначити два глобальні підходи до одночасного опанування романських мов: одні методики пропонують одночасно працювати з чотирма та більше мовами, інші намагаються подавати мовний матеріал на кожній мові окремо. Загалом, можна зазначити, що сучасні методики взаєморозуміння перш за все концентруються на вдосконаленні навичок розуміння письмових документів, але компонент усного мовлення також присутній.

Розглянемо найвідоміші проекти одночасного вивчення романських мов. Наприклад, Galatea – призначена для школярів і студентів та націлена на полегшення навичок читання італійською, французькою, іспанською та португальською мовами. Galatea була більш розширеною та складалася з семи CD-ромів, з якими можна працювати самостійно. Методика Itinéraires romans розширює список мов; до чотирьох вищезгаданих, додається каталонська та румунська. Ця розробка, що призначена перш за все для підлітків, являє собою Інтернет-сайт, який покликаний підвищити зацікавленість у інших мовах та полегшити навички читання, письма та самостійної роботи. На нашу думку, перевагою таких проектів є можливість самостійного опанування основного матеріалу та сучасність підходів до процесу навчання. Цікавим також є проект Euromania, цільовою аудиторією якого є діти 8-11 років. Ця методика окрім лінгвістичної, також надає багато історичної інформації про романські мови та дозволяє учням поглибити країнознавчі знання.

Попередні проекти стосувалися лише романських мов, але існують також такі розробки як ICE (п'ять романських та три германські мови), EuroCom (мови романської та германської групи) та IGLO (Intercompréhension in Germanic

Languages Online, германські мови), що були розроблені на стику декількох мовних груп та дозволяють значно розширити навички мовного спілкування. Вищезгадані проекти не є завершеними, вони все ще перебувають у стадії розробки та розширення. Лінгвісти та викладачі, перевіряючи на практиці отримані знання, намагаються поліпшити та розвинути даний напрямок, пропонуючи нові погляди на вирішення нагальних проблем людства.

Запропонований шлях вирішення проблеми міжнародного спілкування дозволяє зберегти національну мову та самобутність народу. Розмовляючи з носіями різних мов своєю рідною мовою, індивід має можливість проявити власну культурну ідентичність та не зрадити своїм ціннісним орієнтаціям. У подальшому ми вбачаємо перспективу дослідження проблеми у напрямку пошуку можливостей застосування вищезгаданих методик у практиці викладання іноземних мов у контексті.

Омельяненко Валентина,

Халимон Ірина,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Важливою передумовою успішного навчання іноземної мови є широке використання в навчальному процесі матеріалів лінгвокраїнознавчого змісту. Лінгвокраїнознавчі матеріали – це, зазвичай, тексти, які містять відомості про географічне положення та державний устрій країни, мова якої вивчається, характерні риси її матеріальної культури, фольклор та етикет тощо. Лінгвокраїнознавчий текст у шкільному підручнику повинен відповідати певним критеріям. На сучасному етапі розвитку методики навчання іноземних мов виділяють 2 групи критеріїв відбору іншомовних текстів: якісні та кількісні [1]. Якісні критерії, у свою чергу, поділяються на 2 групи: критерії змісту (автентичність, тематичність, лінгвосоціокультурна та країнознавча цінність,

інформативність, естетична привабливість) та критерії мови (лексична, граматична та стилістична складність). Основним показником кількісного критерію є адекватність обсягу текстового матеріалу.

З метою визначення лінгвокраїнознавчого потенціалу сучасного підручника англійської мови для старшої школи проаналізуємо діючі навчально-методичні комплекси для 10 класу з точки зору наявності в них лінгвокраїнознавчих матеріалів та їх відповідності зазначеним критеріям. Для аналізу було обрано три підручники, рекомендованих Міністерством освіти і науки України: «Англійська мова» (автор О.Д. Карп'юк, 2010 р.), «Англійська мова. Your English Self» (автори Л.В. Калініна, І.В. Самойлюкевич, 2011 р.) та «Англійська мова: Ми вивчаємо англійську мову» (автор А.М. Несвіт, 2010 р.).

У всіх проаналізованих підручниках лінгвокраїнознавча інформація представлена у різноманітних формах: у текстах для читання та аудіювання, у вправах на формування граматичних і лексичних навичок, у завданнях для самоконтролю, у візуальних матеріалах (малюнках, фотографіях, схемах), тощо.

Детальний аналіз виявив, що у підручнику за авторством О.Д. Карп'юк наявні, зокрема, такі матеріали, що мають певний лінгвокраїнознавчий зміст: «Job advertisements» (впр. 2, с. 20) (тема «Choose the Career»); «Interview about Hampton school» (впр. 4, с. 52) (тема «Why Go to School»); «Traditional British meals» (впр. 3, с. 54), (тема «National Cuisine»); «The school of English» (впр. 7, с. 89) (тема «Communication Technologies»); «Painting in England» (впр. 6, с. 113), «National Gallery collection» (впр. 5, с. 119) (тема «Painting»); «American football vs European» (впр. 4, с. 140) (тема «Sports»), тощо. Всього в підручнику налічується більше 20 вправ, що містять матеріали лінгвокраїнознавчої спрямованості.

У підручнику за авторством Л.В. Калініної, І.В. Самойлюкевич містяться, наприклад, такі матеріали лінгвокраїнознавчого змісту: «A letter from Great Britain» (с. 10) (тема «Summing up your Summer»); «What makes a family» (впр. IV, с. 25) (тема «Family and Friends»); «The Wichita Eagle» (впр. V, с. 89), «Hotschooling» (с. 102) (тема «Schooling»); «James Cook» (впр. V, с. 118); «Sport: taking up or giving up?» (впр. IV, с. 125) тема («Quality Time»); «Prince William»

(впр. IV(d), с. 168) (тема «Britain»), тощо. Всього в основному змісті підручника налічується більше 40 зразків матеріалів лінгвокраїнознавчого змісту. Крім того, у підручнику наявні наскрізні рубрики, у яких демонструється різниця між британським та американським варіантами англійської мови («British and American English») та подається лінгвосоціокультурний коментар («Across Cultures»). У кінці підручника розміщено додатки під рубриками «Rhyme and Reason» та «A Cross-cultural Reader», що містять вірші, уривки з художніх творів англомовних авторів.

У підручнику за авторством А.М. Несвіт налічується більше 30 вправ що містять матеріали лінгвокраїнознавчого характеру, наприклад: «Women's football in the UK» (впр. 7, с. 69), «The London Olympics» (впр. 8, с.77), (тема «Sports and Leisure»); «English/ Scottish/ Welsh/ Irish cuisine» (впр. 5, с. 98; впр. 5, с. 102) (тема «Food»); «Weather change» (впр. 5, с. 123), «Eco-town in England» (впр. 4, с. 148) (тема «Nature and Weather»); «The Golden age in the British Painting» (впр. 1, с. 174), (тема «Painting»), «Futurama» (впр. 4, с. 211) (тема «Science and Technology»), «School clubs» (впр. 4, с. 232), (тема «School Life»), «Education and career development» (впр. 3, с. 257) (тема «Career Prospects»).

Детальний аналіз лінгвокраїнознавчих матеріалів усіх трьох підручників засвідчує, що більшість із них відповідає переліченим вище критеріям відбору іншомовних текстів, тобто матеріали є автентичними, інформативними, мають лінгвосоціокультурну і країнознавчу цінність та естетичну привабливість, а їх лексичне, граматичне та стилістичне оформлення відповідає вимогам програми.

Порівняльний аналіз зазначених НМК свідчить, що вони не є рівноцінними з точки зору лінгвокраїнознавчого потенціалу. Так, зміст підручника «Англійська мова. Your English Self», на нашу думку, найбільш насичений лінгвокраїнознавчою інформацією, яка міститься як в окремих вправах, так і в наскрізних рубриках та додатках. У підручнику «Англійська мова» (О.Д. Карп'юк) відсутні матеріали країнознавчої тематики з тем «People and Relationship» та «Environment», у розділах «Choose the Career», «Communication Technologies» вони представлені дуже обмежено. У деяких розділах підручника за

авторством А.М. Несвіт («My Family and Friends», «Science and Technology», «Career Prospects») лінгвокраїнознавчу спрямованість мають лише 1–2 вправи. В обох підручниках відсутній лінгвокраїнознавчий коментар та додаткові тексти.

Таким чином, можна зробити висновок, що діючі НМК з англійської мови для 10 класу в цілому здатні забезпечити учнів лінгвокраїнознавчою інформацією, хоча вона не завжди подається в достатньому обсязі, і, відповідно, вчителі, які їх використовують повинні дбати про те, щоб доповнювати підручник матеріалами з інших джерел.

Література

1. Осадча Н.В. Критерії відбору країнознавчих текстів для формування у старшокласників лінгвосоціокультурної компетентності в англійськомовному читанні // Іноземні мови – 2015. – №3 – С. 10–14.

Пархоменко Вікторія,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ТЕХНОЛОГІЯ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО АУДІЮВАННЯ ТА ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Інтегрований підхід може стати ефективним у процесі оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови (ІМ). У повсякденному житті ми не використовуємо мовленнєві вміння в ізоляції, а, у свою чергу, головним завданням навчання ІМ є максимальне відтворення реального життя. Якщо пропонувати студентам завдання, які розвивають мовленнєві вміння в сукупності, це уможливить глибше розуміння того, як відбувається спілкування ІМ в реальності. Крім того, це підвищить мотивацію навчальної діяльності студентів, якщо вони будуть бачити цінність та практичність виконання завдань, які відтворюють реальне спілкування на занятті ІМ.

Аудіювання та читання, як види мовленнєвої діяльності, мають спільні риси, тому можливим стає використання інтегрованого підходу. Так, вони належать до рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Однак, під час аудіювання студент сприймає та опрацьовує усне мовлення, яке він чує від одного або декількох співрозмовників, а в процесі читання студент сприймає та опрацьовує письмові тексти, що їх продукує один або кілька авторів. Більш того, щоб успішно виконувати завдання і з аудіювання, і з читання, треба володіти певним набором специфічних, вузько спрямованих вмінь, а саме: уміти робити попередні припущення – про що буде йти мова в тексті для читання чи прослуховування; уміти зрозуміти основну думку та ідею тексту; уміти знайти та виокремити певну інформацію або деталі. Також, результатом як аудіювання, так і читання є розуміння сприйнятого змісту та мовленнєва/ немовленнєва поведінка слухача/ читача, який може вербально відреагувати на почуте, а можна запам'ятати почуту інформацію до того часу, коли вона йому знадобиться.

П. Воткінс пропонує уніфіковану схему для навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності:

- дотекстовий етап: метою якого є зацікавити темою повідомлення, яке студенти будуть сприймати під час читання чи аудіювання; надати та ознайомити з невідомими лексичними одиницями, якщо в цьому є необхідність; надати завдання для переглядового читання або слухання з метою отримання загальної уяви про матеріал;

- текстовий етап: студенти читають текст або слухають аудіоповідомлення; порівнюють відповіді на завдання між собою, які були запропоновані вчителем до початку аудіювання чи читання; співставляють результати з ключами вчителя;

- післятекстовий етап: вчитель надає завдання, спрямованого на інтенсивне слухання або читання; студенти читають або слухають; співставляють отримані результати та аналізують їх; вчитель дає додаткове завдання на поглиблене розуміння, якщо це необхідно.

Зважаючи на зазначене вище, можливо запропонувати технологію інтегрованого навчання читання та аудіювання, але перед цим необхідно дати визначення поняття «технологія». Технологія – це сукупність найбільш

раціональних способів організації діяльності, які забезпечують досягнення цілей навчання за короткий проміжок часу з мінімальними витратами сил.

Організація роботи над текстом для аудіювання та читання на занятті з ІМ може складатися з таких етапів:

- дотекстовий етап: зацікавлення темою аудіоповідомлення, ознайомлення з лексичними одиницями, які ускладнюють розуміння, а також надання завдання для слухання з метою отримання загальної ідеї про текст;
- текстовий етап аудіювання передбачає прослуховування аудіоповідомлення та виконання завдання;
- дотекстовий етап читання передбачає надання студентам завдання для читання скрипту прослуханого аудіоповідомлення;
- текстовий етап читання: студенти читають текст та виконують запропоноване завдання;
- післятекстовий етап передбачає перехід до продуктивних видів мовленнєвої діяльності – вчитель презентує завдання спрямоване на говоріння чи письмо.

Отже, інтегрований підхід може стати ефективним інструментом навчання англomовного аудіювання та читання майбутніх учителів. Оскільки навчання аудіювання та читання має спільні риси, то один і той же текст можна використати як для навчання читання, так і аудіювання, інтегруючи ці процеси. Крім того, запропонована технологія забезпечує інтеграцію навчання інших видів мовленнєвої діяльності, інтенсифікацію процесу навчання, різноманітність та продуктивність заняття з ІМ.

Пономаренко Ольга

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ В ГРУПАХ З РІЗНИМ РІВНЕМ РОЗВИТКУ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Досвід викладання практики усного та писемного мовлення засвідчує, що одним із факторів, що ускладнює підготовку та проведення практичних занять є різний рівень мовленнєвої компетентності студентів (гетерогенні групи). Група

зазвичай поєднує людей, що мають неоднаковий рівень мовленнєвої підготовки, різну схильність до вивчення мов та мотивацію. За таких умов викладач зазвичай орієнтується на середній рівень – в результаті, «сильніші» студенти втрачають інтерес до навчання, «слабкі» не можуть впоратися з навантаженням. Ні сильні, ні слабкі не досягають бажаного успіху. Таким чином, викликом для викладача є незниження вимог до «слабких» студентів і підтримка мотивації до навчання у студентів з набагато кращим рівнем сформованості мовних і мовленнєвих компетентностей.

Організація роботи студентів у різнорівневій групі є іншою складністю у роботі викладача англійської мови. Викладач повинен рівномірно розподіляти свою увагу між студентами з вищим рівнем володіння мовою та з нижчим рівнем відповідно. Проте слабші студенти потребують більше часу на виконання завдання і більше допомоги викладача, що порушує темп та динамічність заняття, а також призводить до втрати інтересу до роботи на занятті з боку сильніших студентів. Очевидно, що студенти з кращим рівнем володіння мовою часто домінують на занятті, тоді як студенти, які володіють мовою гірше почуваються невпевнено та віддають перевагу пасивній участі у процесі вивчення англійської мови. Завдання викладача полягає у створенні сприятливого середовища для навчання, у якому студенти самі виявлятимуть бажання брати участь у занятті.

Спосіб вирішення проблем, пов'язаних з роботою у різнорівневих групах – використання диференційованого підходу до навчання. Рівнева диференціація полягає у тому, що навчаючись за однією програмою студенти можуть засвоювати матеріал на різних рівнях і формувати компетентності різного рівня. Таким чином, необхідно здійснювати пошук таких прийомів роботи зі студентами, які дають змогу усій групі працювати над одним матеріалом, а кожному студенту засвоїти програму, відповідно до рівня своїх навчальних можливостей. Визначальним при цьому є рівень обов'язкової підготовки. Викладач має навчитися адаптувати та модифікувати підходи, не змінюючи змісту або концептуальної складності.

Для організації роботи студентів у різнорівневій групі можна використовувати основні режими роботи на занятті з іноземної мови: індивідуальну роботу, роботу у парах, роботу у групах, колективну роботу.

Індивідуальна робота сприяє розвитку автономії студентів. Студент самостійно обирає завдання з рівнем складності, який відповідає його знанням. Прикладами індивідуальних завдань є: робота із сайтом новин News in Levels та Breaking News English; підготовка запитань до різних категорій людей (напр., до учасника програми обміну студентами, вегетаріанця тощо); пошук вдома відповідей на запитання поставлених під час заняття (напр., What should we eat to make our brain work better?); перегляд відео і прослуховування подкастів вдома (студенти не обмежені в кількості переглядів та прослуховувань); підготовка ситуацій на переклад тощо.

Робота у парах якнайкраще сприяє розвитку комунікативних умінь. Робота однорівневих пар є успішною за умови, якщо ролі партнерів мають однаково складність. Прикладами комунікативних вправ для таких пар можуть бути інтерв'ю, рольові ігри чи діалоги. Робота різнорівневих пар має характер менторства. Крім більш активної участі, сильніший студент відіграє ще й роль ментора, який допомагає слабшому студенту та коригує його.

Групи, як і пари, можуть бути однорівневими та різнорівневими. У навчанні мови ефективнішим способом є формування різнорівневих груп, оскільки слабші студенти не відчують себе обмеженими та мають можливість збагатити свій словниковий запас та розвинути комунікативну компетентність. Для ефективної роботи таких груп викладач має розробити завдання таким чином, щоб у групі були задіяні усі студенти без виключення. Прикладом групової роботи є технологія DICTOGLOSS.

Роботу у фронтальному режимі варто здебільшого застосовувати на початку заняття для вступної бесіди та вкінці для підведення підсумків. Хоча цей режим роботи може використовуватися як повноцінний спосіб проведення заняття. Прикладом завдання, що залучає всіх студентів може бути прийом *Find someone who....* Потенціал цього прийому безмежний з точки зору опрацювання

граматичних структур та лексичних одиниць, а також удосконалення умінь побудови монологічного висловлювання. Інтерактивним заняття можна зробити, використовуючи сигнальні картки та використовуючи завдання на персоніфікацію навчального матеріалу.

Важливою є черговість опитування у роботі зі студентами різнорівневих груп. Починати варто з сильніших, відповіді яких слугують зразком для слабших. Також викладачу варто з обережністю ставитися до виправлення помилок студентів у групах з різним рівнем володіння мовленням. Сильніші студенти потребують більшої корекції, в той час як надмірне виправлення помилок слабших студентів може призвести до того, що вони, боячись зробити помилку, припинять виявляти ініціативу говорити на занятті.

Незважаючи на проблеми, які виникають під час роботи з групами студентів з різним рівнем сформованості КК, викладачі вказують на деякі переваги такої роботи, а саме: слабкі студенти мають модель для наслідування, допомагаючи слабшим студентам, сильніші підвищують власну самооцінку, а також робота в такій групі є стимулом для професійного розвитку викладача та його креативності.

Постоленко Ірина

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ УСПІШНОГО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДИСТАНЦІЙНО

Наразі, актуальним є питання, які технології мають допомогти уникнути труднощів під час навчання іноземних мов дистанційно. Важливо дослідити, як можливо інтегрувати переваги роботи в мережі, водночас компенсуючи проблеми, що виникають в результаті відсутності визначеного часу та особистісного спілкування.

Беручи до уваги підхід до навчання іноземних мов на основі поставлених завдань, ми відзначаємо значну кількість переваг, а також недоліків цієї системи. По-перше, основний акцент такого навчання, враховуючи потреби тих, хто вивчає

іноземні мови, ставиться на альтернативі, яка пропонує відійти від класичного підходу, який базується на вивченні граматики та мовної практики в аудиторних умовах. По-друге, пропонуються різноманітні ресурси, які відповідають потребам студентів, а також практикується індивідуалізація у мовному навчанні. І нарешті, такі технології стають важливими компонентами дистанційного навчання іноземних мов, а також цілями такого навчання [3].

Важливо зазначити і труднощі, які виникають під час дистанційного навчання. Вивчення потреб студентів, які хочуть вивчати, або вже вивчають іноземні мови, лежить в основі створення навчальних програм, враховуючи педагогічні підходи, необхідні для цього. Важливо визначити, на скільки потреби у вивченні мов реалізуються у контексті дистанційного навчання. Цей пункт є надзвичайно важливим з того часу, як дистанційна освіта почала перетворюватися на масову комерціалізацію, яка швидко набирає великої популярності і з часом обійде традиційні підходи до навчання. Університети вбачають у дистанційних курсах можливість залучати величезну кількість студентів, які будуть платити за вивчення курсів і не будуть фізично присутніми на заняттях [1].

Зазначимо, що для успішної реалізації дистанційного навчання іноземних мов на основі поставлених завдань, потрібно дотримуватися методичних принципів. Перший принцип – виконання завдань, а не робота з текстами. Основна увага під час вивчення іноземних мов зосереджена на виконанні завдань, а не на вивченні зв'язків між мовними структурами та лексичними одиницями. Розмовні або надруковані тексти – це статичні записи виконання раніше поставлених завдань. Побудова завдань, які базуються на текстах, означає вивчення мови як об'єкту, а не вивчення мови як живої реальності, що відбувається під час виконання різних завдань. Завдяки виконанню завдань педагогічного характеру, студенти проявляють свої здібності, які необхідні для виконання цільових завдань, що визначаються потребами тих, хто вивчає іноземні мови на різних рівнях [2, с. 48].

Другим методичним принципом є сприяння навчанню на основі власного досвіду. Основна, перевірена часом ідея, виражена у формі «навчання в процесі роботи», «навчання, зосереджене на дитині» та «навчання людини в цілому»

реалізується як практичний досвід з реальними завданнями [2, с. 49]. Нові знання легше отримати і краще інтегрувати в довготривалу пам'ять, якщо вони пов'язані з реальними подіями та досвідом. Навчання іноземних мов на основі поставлених завдань є прикладом навчання в процесі роботи, на основі власного досвіду. Воно спрямоване на оснащення студентів та задоволення їхніх сьогоdnішніх та прийдешніх комунікативних потреб, що є першим кроком у розробці дистанційного курсу. Студенти вивчають мову на основі виконання освітніх завдань. Комп'ютерне моделювання цільових середовищ і завдань є хорошим прикладом навчання на основі власного досвіду. Основна ідея такого навчання полягає в тому, що студент самостійно може отримати досвід роботи в штучному середовищі без напруги та наслідків своєї діяльності.

Третій метод базується на продуманій подачі інформації. Адже і автентичні і спрощені тексти для вивчення іноземних мов психолінгвістично є невідповідними для вивчення. Автентичні тексти, які пишуться носіями мови та для них, є достатньо складними для вивчення для звичайних студентів, які вивчають іноземні мови. В результаті цього, виникає необхідність спростити металінгвістичне вивчення текстів, щоб їх зрозуміти, а це веде, в свою чергу, до вивчення мови як об'єкту, а не до розвитку функціональної спроможності користуватися іноземною мовою. Традиційна альтернатива роботи над текстами – спрощені тексти – є неприродними і нереалістичними в своїй тенденції бути відокремленими та інтертекстуальністю, яка характеризує автентичний дискурс. Спрощені тексти легше зрозуміти, ніж оригінальні тексти, але втрачаються важливі елементи, які є необхідними для вивчення мови [4, с. 150]. Вихід з цієї ситуації – використання методу продуманої подачі інформації. Продумані тексти зберігають свій семантичний зміст та оригінальну версію, яка є модифікованою та вдалою для вивчення іноземних мов [5].

Література:

1. Distance learning and foreign language teaching (PDF Free Download). Available from:

https://www.researchgate.net/publication/32231723_Distance_learning_and_foreign_language_teaching [accessed May 31 2018].

2. Grosu, L.M. & David, I. (2013). E-learning in foreign language teaching: What is gained and what is lost. JADLET Journal of Advanced Distributed Learning Technology, 1 (2),44 –51.

3. Long, M. H., Doughty, C., & Chaudron, C. (1999-2001). Task-based language teaching in foreign language education. Honolulu, HI: National Foreign Language Resource Center. Retrieved February 3, 2003, from http://www.nflrc.hawaii.edu/project_home.cfm

4. Volle, L. (2005). Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews. Language Learning and Technology Journal Vol. 9:3, pp.146–164.

5. Walker R. (2007) Information and Communication technology for Language Teachers, http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-3.htm#hybr

Свириденко Оксана

Палій Олександр

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

КОМПОНЕНТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТА СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Проблема компонентів змісту навчання та їх реалізації в підручниках не нова, але її актуальність зростає у зв'язку з постійними змінами, що відбуваються в системі освіти, пов'язаних з економічними, політичними, соціальними змінами, які відбулися і відбуваються у суспільстві. У процесі аналізу наукової літератури нами було помічено, що загальнодидактична структура змісту навчання лише частково відображається в друкованих працях з методики навчання іноземних мов. Зокрема професор Г.Д. Климентенко співвідносить виділені в дидактиці компоненти змісту навчання зі специфікою предмета «Іноземна мова» та конкретизує їх відповідно до нього. Автор виділяє три основні компоненти змісту:

1. Знання, які розглядаються як відомості про способи дій з мовним матеріалом і як способи діяльності в процесі свідомого формування навичок. У зв'язку з цим навички як самостійний компонент змісту навчання не виділяються.

2. Уміння в різних видах мовленнєвої діяльності.

3. Тематика усного мовлення та читання [5, с. 9-11].

Подальший аналіз методичних праць засвідчив неоднотайність поглядів учених щодо компонентів змісту навчання іноземної мови. Так, одні методисти вважають, що зміст навчання залежить від мети і включає в себе вміння та навички, які відповідають меті, а також матеріал для усного мовлення (І.Д. Салістра), інші відносять до змісту навчання такі елементи: знання конкретного мовного матеріалу; вміння та навички; тематику усного мовлення та читання; тексти; мовні поняття, які відсутні в рідній мові (О.О. Миролубов, І.Р. Рахманов, В.С. Цетлін) [5, с. 6].

Н.І. Гез, М.В. Ляховицький та О.О. Миролубов поряд з мовним матеріалом (фонетичним, лексичним, графічним, граматичним) виділяють такі його компоненти, як от: тематичні тексти для запам'ятовування, мовні поняття, фонетичні навички вимови та орфографії, технічні навички читання та письма, а також уміння працювати з довідковою літературою [4, с. 54].

І.Л. Бім розглядає зміст навчання іноземної мови як складну діалектичну єдність, що складається із взаємодії певним чином організованого навчального матеріалу та процесу навчання [1, с. 180]. Відтак, на її погляд, основними його компонентами є: 1) зміст навчального предмета; 2) педагогічний процес, тобто процес формування іншомовних знань, навичок і вмінь.

Співвідносячи зміст з метою та кінцевими результатами навчання, професор Б.А. Лапідус визначає зміст навчання іноземної мови як сукупність усього того, що учні мають засвоїти, щоб якість і рівень володіння навчальним матеріалом відповідав завданням конкретного навчального закладу [2, с. 5]. Він відносить до категорії змісту лише два компоненти: мовленнєві вміння та навички, трактування яких, на відміну від попередніх підходів, учений значно розширює та конкретизує.

Уважаючи за доцільне будувати навчання іноземної мови від мовлення до мови у процесі організованого цілеспрямованого спілкування, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Є. Сахарова визначають такі компоненти змісту навчання: лінгвістичний, психологічний та методологічний [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 36-39].

На сучасному етапі актуальності набуває соціокультурний аспект, який стає невід'ємним компонентом змісту навчання іноземних мов. Враховуючи вітчизняний та зарубіжний досвід, українські вчені-методисти (О.Б. Бігич, Н.О. Бражник, С.В. Гапонова, Г.А. Гринюк, С.Ю. Ніколаєва, Т.І. Олійник, К.І. Онищенко, О.П. Петрашук, Л.А. Сажко, Н.К. Склярєнко, Л.П. Смелякова, Е.Г. Хоменко, Л.П. Щербак) визначають такі компоненти змісту навчання:

1. Сфери спілкування, теми, ситуації.
2. Мовний, мовленнєвий, країнознавчий та лінгвокраїнознавчий навчальний матеріал.
3. Знання, навички та вміння мовлення [3].

Як бачимо, поряд з комунікативною компетентністю підкреслюється необхідність оволодіння соціокультурною компетентністю, яка, власне, складається з країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетентностей.

Спираючись на наявні трактування авторів (І.Л. Бім, І.Я. Лернера, В.В. Краєвського, О.В. Хоменка та ін.) та керуючись Державним стандартом базової і повної середньої освіти (іноземні мови), Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, визначаємо такі компоненти змісту навчання іноземної мови:

1. Позамовний компонент, елементами якого є сфери спілкування, а також теми та ситуації, що визначаються сферами спілкування.
2. Комунікативний компонент, який включає в себе мовний, мовленнєвий та соціокультурний навчальний матеріал (зміст навчального матеріалу).
3. Процесуальний компонент, тобто процес навчання, в якому і реалізується зміст.

Зазначені компоненти, а також їх реалізація в чинних підручниках з німецької як другої іноземної мови потребують більш детального аналізу, що і буде предметом наших подальших досліджень.

Література

1. Бим И.Л. Об одном из важных подходов к составлению программы по иностранному языку // Иностранные языки в школе. - 1992. - № 1. - С. 3-16.
2. Лapidус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе: Уч. пособие. - М.: Высшая школа, 1986. - 144 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: [підруч. для студентів вищих навч. закл.] / [О. Б. Бігич, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк та ін.]; автор. кол. С. Ю. Ніколаєва. – [2-е вид.]. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. - М.: Высш. школа, 1982.-373 с.
5. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности / Под ред. А.Д. Климентенко. - М.: Педагогика, 1984. - 144 с.

*Слепканьова Дар'я,
Маріупольський державний університет*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ У УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Актуальність нашого дослідження зумовлена тією проблемою, що читання під час вивчення мови займає більше уваги, ніж розвиток навичок аудіювання. Але засвоєння іноземної мови і розвиток мовленнєвих навичок відбувається головним чином через слухання.

Робота з аудіотекстом складається з системи вправ, яка на думку Н. І. Гез, повинна забезпечити [1]:

- 1) управління процесом становлення вмінь та навиків аудіювання;
- 2) відповідність вправ технологічним і лінгвістичним труднощам, які виникають під час слухання;
- 3) можливість взаємодії аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності і, в першу чергу, з говорінням.

Розглянемо 3 етапи навчання аудіювання:

1. Підготовчий етап - *Vorphase, Einstieg* - введення учнів в ситуацію. На підготовчому етапі учні зосереджуються на додатковій інформації, яка готує їх до аудіювання. Вони обговорюють з вчителем загальний зміст, що допоможе їм у аудіюванні. Вчитель намагається зняти мовні труднощі розуміння тексту.

Усі етапи пов'язані між собою, тому неможливо розглядати їх окремо. На підготовчому етапі може проводитися робота з читання, мовлення, письма або з усіх трьох аспектів разом. Ось чому можна з впевненістю казати про інтегрований підхід до навчання аудіювання й інших аспектів мови. На цьому етапі можна зустріти наступні види роботи:

1. дискусія.
2. Питання, що наводять на тему аудіотексту.
3. Висування учнями гіпотез щодо змісту аудіотексту.
4. Зіставлення однієї лексичної одиниці з іншими відомими словами іноземної мови, з зображеннями.
5. Читання тексту перед аудіюванням.
6. Відповіді на запитання до тексту.
7. Процес слухання і виконання завдання.
8. Підсумкова робота.

2. Процес слухання та виконання завдання - *Hörphase*. На цьому етапі можна зустріти наступні види роботи:

- тести.
- виправлення помилок.
- Заповнення пропусків.
- Спів.
- Власні нотатки.
- Створення карт пам'яті.
- Створення малюнків.
- Виконання певних рухів.
- Співвіднесення карток.

3. Підсумкова робота - *Nachphase*. Цей етап роботи над аудіюванням тексту може бути значно довшим, ніж попередні, бо на цьому етапі учні мають час на те, щоб подумати, обговорити, поспілкуватися, виконати письмову роботу. На етапі підсумкової роботи можна зустріти наступні види роботи:

- дискусія: створити гіпотезу щодо подальшого розвитку дій; дати власну оцінку та інше.
- Написання твору.
- Створення діалогу.
- Дати назву аудіотексту.
- Дебати.
- Переказ тексту різними засобами.
- Складання плану.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності потрібно розвивати, використовувати різні типи вправлення та дотримуватися вірної послідовності етапів при аудіюванні, внаслідок чого забезпечувати успішний процес комунікації, що є основною метою вивчення іноземної мови.

Література

1. Гез Н.И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 32-42.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / кол. авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320с.

Таран Олена

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА

МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ:

ДОСВІД ПРОЕКТУ «ШКІЛЬНИЙ ВЧИТЕЛЬ НОВОГО ПОКОЛІННЯ»

Реформування шкільної освіти висуває серйозні вимоги до підготовки майбутніх вчителів іноземної мови, оскільки тільки фахівець, який має ґрунтовну

професійну підготовку, володіє сучасними методами навчання іноземної мови здатний привнести до шкільного класу сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу.

З 2013 року працює спільний проєкт Міністерства освіти і науки України та Британської ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління», метою якого є удосконалення методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у вищих навчальних закладах країни. Одним з завдань проєкту є створення нової типової програми, яка запроваджує оновлення змісту та підходів до мовної та методичної підготовки, збалансування теоретичної та практичної підготовки вчителів англійської мови, запровадження наскрізного викладання курсу методики, реорганізацію педагогічної практики студентів (1).

У ході виконання допроєктного базового дослідження було проведено порівняльний аналіз навчальних планів і програм з педагогічної практики восьми ВНЗ України, який засвідчив схожі підходи до організації цього виду навчальної діяльності. Зазвичай студенти 2-го і 3-го курсів проходять педагогічну практику, яка має виключно психолого-педагогічне спрямування і не завжди враховує вузькопрофесійні потреби майбутніх вчителів англійської мови. Крім того, аналіз документів з організації педагогічної практики виявив розбіжності в змісті, структурі, організації, тривалості та оцінюванні цього виду діяльності студентів, що доводить необхідність узгодження програмних вимог та посилення методичного компоненту(1).

В процесі вивчення стану підготовки майбутніх вчителів англійської мови були опитані особисто та онлайн на рівні ВНЗ – ректори, декани факультетів, завідувачі кафедрами, викладачі методики, керівники педагогічної практики, студенти; на рівні загальноосвітніх навчальних закладів – молоді спеціалісти-вчителі англійської мови, школярі, які дали відповіді на питання анкет для з'ясування ставлення зацікавлених сторін до стану методичної підготовки, до організації та змісту педагогічної практики, а також до необхідності змін у системі методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови.

У своїй більшості респонденти (28,5%) опитаних виступили за реорганізації педагогічної практики студентів. Серед викладачів методики лише 40 % опитаних задоволені тривалістю і змістом педпрактики; 34 % вважають її тривалість достатньою, проте зміст, на їхню думку, потребує серйозних змін(1).

Типова навчальна програма з методики викладання англійської мови, яка проходить етап пілотування у 10 вишах України, передбачає одночасне вивчення теоретичного курсу «Методика викладання іноземної мови в середніх загальноосвітніх закладах» та проходження студентами різних етапів практики, а саме кероване спостереження (Guided observation); асистент вчителя (Teacher assistantship); вчитель-практикант (Observed teaching).

Впродовж 3 та 4 семестрів навчання студенти проходять етап керованого спостереження, коли раз на два тижні вони проводять в шкільних класах повний день та мають можливість спостерігати за роботою досвідчених вчителів, виконувати спостережувальні завдання для встановлення зв'язків між теоретичними знаннями та практичною діяльністю вчителя англійської мови. З завданнями для спостережень і вчителі, і студенти можуть ознайомитися на сайті проекту «Шкільний вчитель нового покоління» (2).

Упродовж п'ятого-сьомого семестрів раз на тиждень студенти перебувають у школі в ролі помічника вчителя. Їхніми основними завданнями, окрім спостережень за навчальним процесом, є проведення фрагментів уроків, ознайомлення з плануванням та посильна допомога вчителям англійської мови.

Під час виробничої педагогічної практики у восьмому семестрі, яка триває шість повних тижнів, студенти мають можливість спробувати себе в ролі вчителя, отримуючи при цьому методичну підтримку методистів шкіл та викладачів університетів. Цей етап практики передбачає, що студенти та викладачами щотижня зустрічаються задля обговорення та аналізу отриманого досвіду.

Пілотування типової навчальної програми з методики викладання іноземної мови впродовж двох років, спілкування із студентами та шкільними вчителями дає нам змогу стверджувати, що цей позитивний досвід є вартим

вивчення, впровадження, підтримки, оскільки сприяє формуванню вчителя англійської мови, який зможе забезпечити сучасні потреби суспільства у володінні іноземними мовами на якісно новому рівні.

Література

1. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). – К.: Ленвіт, 2014. – 60с.
2. <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/core-curriculum-1>

Терещенко Валентина

Ніжинський державний університет ім. М.Гоголя

HOW TO MAKE WRITING SUCCESSFUL

Writing is one of the most difficult competences performed in class. Still, there are lots of good reasons why it is useful to include writing in a course. The role of writing in everyday life has changed greatly over the recent years. New types of writing have been introduced, such as internet messenger services, e-mails, web forums, etc. Thus, any writing task should be purposeful.

Here are some tips how to make writing successful and less stressful:

- Inspire students' motivation for writing. Here is a number of creative writing activities can be used: writing by music, collaborative writing, story reconstruction, using pictures for writing.
- Encourage students to write enthusiastically and to experiment with new vocabulary.
- Inform students of the aims of their writing and the objectives. Students should be aware of what they write and what they will be able to write at the end of the activity.

- Give a constructive feedback. The general character of teacher's response should be rather positive than negative. Too much information or correction can be discouraging for students.
- Develop self-correction skills as far as checking students' writing needs some time and this delayed response can be one of the factors which makes writing difficult. Good writers need to be good readers and reflectors of their work.
- Make sure that you do not mark and give feedback only on accuracy of the language, e.g. tell your students before writing what will happen afterwards (agree what mistakes you will correct or work out a system of codes and use these codes to indicate rather than correct mistakes on students' papers).
- Content is more important. We measure if writing is successful or not in real life when our needs are met. No one corrects mistakes with a red pen.
- Naturally evaluation is important but you may discuss the marking criteria with students and agree on a mark or grade.

Устименко Ольга

Київський національний лінгвістичний університет

СПОСОБИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ПРОЕКТНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ І КУЛЬТУР УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Диференційований підхід у лінгводидактиці визначається як методичний принцип навчання, котрий передбачає використання різних методів і прийомів залежно від цілей навчання, виду мовленнєвої діяльності, що формується, етапу навчання, навчального матеріалу, яким оволодівають учні, віку школярів та інших чинників [1, с. 65]. Тобто варіативність змісту і форм навчання є передумовою диференціації. Сьогодні, не дивлячись на довгу і продуктивну історію досліджень з проблеми диференціації у педагогічній науці, пошук ефективних форм, моделей і механізмів диференційованого навчання все ще триває. Зазначимо, що диференціація у проектному навчанні є одним з провідних принципів цього виду

розвивального, концентрованого на учневі, навчання. Так, у проектному навчанні іноземних мов і культур (ІМіК) внутрішній диференціації [3, с. 74], спрямованій на врахування потенційних можливостей школярів, створення сприятливих умов для їх навчання і розвитку, оснащення їх ефективними способами роботи з навчальним матеріалом, підлягає все: зміст навчання (навчальні матеріали, вправи і завдання, методи, прийоми, засоби, стратегії), навчальний процес (ролі, функції, види, способи діяльності), проектні продукти, оцінювання іншомовного проектування учнів. Такому діапазону варійованих складників проектне навчання завдячує педагогічній проектній технології, котра інтегрує багато різних методів, технологій, прийомів, засобів. Згадані варіативні величини проектного навчання дозволяють концентруватися на ключових аспектах диференціації: рівні сформованості вмінь, навичок, знань школярів, їхніх здібностях, інтересах, мотивах, стилях навчання, індивідуальних психологічних особливостях [4, с. 45].

Оскільки однією з визначних методичних характеристик проектного навчання є групова взаємодія школярів, педагоги найчастіше вдаються до диференціації навчального *процесу*, а саме групової роботи проектних учнівських колективів – формують проектні команди за рівнем іншомовної підготовки, спільними інтересами, психологічною сумісністю тощо, намагаючись при цьому забезпечити баланс між груповою та індивідуальною проектною роботою. Використовуючи цей спосіб диференціації, вчитель має подбати про наступне: 1) наявність проблемного завдання, цікавого і практично значущого для всіх або принаймні більшості школярів, виконання якого вимагає від усіх учасників справжнього співробітництва, взаємодії та взаємовідповідальності; 2) відповідність проектних вправ і завдань конкретним практичним цілям навчання ІМіК усіх учнів; 3) розуміння всіма учасниками проектного колективу загальної мети роботи своєї команди і власних персональних завдань, а також відповідальності за їх виконання; 4) взаємозалежність успішності виконання групової роботи від особистого внеску, здібностей, інтересів кожного члена проектного колективу; 5) відсутність занадто жорстких часових меж виконання проекту; 6) можливість зміни складу проектної команди у випадках, коли учень не встигає за іншими учасниками колективу або має труднощі під час групової

взаємодії; 7) використання різних інструментів і засобів поточного само- та взаємоконтролю іншомовної проектної діяльності школярів; 8) усвідомлення учнями після успішного виконання проектного завдання, над чим їм слід працювати далі [за 4, с. 24].

Що стосується диференціації *змісту* проектного навчання, то вчитель може застосовувати навчальний матеріал, представлений у різних варіантах і способах його презентації, різнорівневі вправи/завдання, навчальні підказки та опори різноманітних форматів та ін., враховуючи індивідуальні потреби й інтереси учнів. Тут неможливо не згадати про таку особливість проектного навчання, як орієнтація на «зону найближчого розвитку» (за Л. С. Виготським) школярів, коли проектні завдання дещо перевищують їхні можливості: учні опиняються в умовах необхідності створення власної схеми розв'язання нового (проблемного) завдання, якої ще немає в їхньому досвіді, та в процесі розв'язання завдання досягають рівня свого потенційного розвитку.

Диференціація проектних *продуктів* дозволяє учням переосмислити, використати і вдосконалити те, чого вони навчилися в результаті іншомовної проектної діяльності. Продукт-орієнтовані проектні завдання мають значний мотиваційний потенціал, тому що дають змогу школярам самостійно обирати формат продукту і демонструвати свої знання та творчі вміння, особливо тим учням, які мають проблеми, наприклад, у виконанні тестів. Для вчителя оцінювання учнівських проектних продуктів є непоганим способом перевірки розуміння навчального матеріалу, рівня сформованості вмінь та навичок.

Контроль у проектному навчанні ІМіК спрямований на оцінювання поточних і підсумкових результатів навчання та їх урахування в плануванні подальшої іншомовної проектної діяльності школярів. Диференціація *оцінювання* в проектному навчанні найяскравіше проявляється в залученні учнів як суб'єктів до поточного та підсумкового оцінювання, створення і використання ними різноманітних формуючих інструментів і засобів само- та взаємооцінювання [2]. Важливо, що всі аспекти контролю та оцінювання узгоджуються вчителем зі школярами ще на початку їхньої іншомовної проектної діяльності.

Література

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Устименко О. М. Поточний контроль іншомовної проектної діяльності учнів закладів загальної середньої освіти / О. М. Устименко // Іноземні мови : науково-методичний журнал. – К. : Видавничий центр КНЛУ. – 2017. – № 4. – С. 3–22.
3. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
4. Tomlinson C. A. How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms / C. A. Tomlinson. – Alexandria, USA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. – 119 p.

Хизь Наталія

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЧИТАННІ НА МАТЕРІАЛАХ АНГЛОМОВНИХ ІНТЕРНЕТ НОВИН

Інтернет новини можуть виступати засобом здійснення інформаційної діяльності, задоволення пізнавальних потреб студентів. Також вони можуть слугувати навчальним матеріалом для формування мовленнєвої компетентності в англомовному читанні, оскільки одна з цілей навчання читання полягає у тому, що студент повинен читати статті із сучасних проблем.

Читання – процес сприйняття і переробки тексту, результатом якого є його розуміння [3, с. 11]. Читацька компетентність – система якостей особистості, інтелектуальної та операційної сфер читача, що дають йому змогу вступати у взаємодію з будь-яким твором, змінюючи залежно від цілей читання та жанру твору, стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним [2, с. 187].

Для формування компетентності в англомовному читанні потрібно розробляти комплекс вправ, який буде зорієнтований на змістовий аспект читання і передбачатиме розвиток умінь розуміти головну інформацію та виділяти окремі елементи в тексті, узагальнювати факти, співвідносити окремі частини тексту, прогнозуватиме розвиток текстової інформації тощо.

У сучасній методиці робота з навчальним текстом проходить у три основні етапи:

1) дотекстовий (вступний, мотиваційний, підготовчий, Pre-reading) – передбачає підготовку до читання Інтернет новин, активізацію мовленнєвих навичок і вмінь у читанні, актуалізацію фонових знань студентів, стимулювання інтересу до читання тексту через надання комунікативної установки, яка спрямує увагу читача на текст і допоможе проникнути у його смисл.

2) текстовий (операційно-пізнавальний, основний, While-reading) – відбувається власне читання Інтернет новини; розвиток умінь пошукового, переглядового, ознайомлювального і вивчаючого видів читання.

3) післятекстовий (контрольно-оцінювальний, завершальний, Post-reading) – передбачає перевірку і контроль розуміння тексту, розвиток інших мовних та мовленнєвих компетентностей [1, с. 35].

Прикладами вправ на дотекстовому етапі можуть бути завдання на прогнозування змісту новини на основі заголовку чи ключових слів, передбачення ключових слів новини, обговорення досвіду студентів.

На дотекстовому етапі доцільно пропонувати студентам рецептивно-продуктивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи без ігрового компонента. За способом організації доречними є індивідуальний, парний, груповий або фронтальний режими виконання вправ.

Завдання текстового етапу покликані зосередити читача на змісті новини та забезпечити умови для розвитку вмінь різних видів читання. Перше завдання на етапі читання зазвичай націлене на розвиток умінь оглядового читання і передбачає установку на швидкий перегляд тексту з метою зрозуміти загальний зміст новини:

Друге читання тексту має на меті пошуку конкретної інформації і має вивчаючий характер.

На післятекстовому етапі текст новини можна використовувати з метою формування та розвитку мовних компетентностей (граматичних, лексичних, фонетичних) або як джерело інформації з метою розвитку інших видів мовленнєвої діяльності, а саме говоріння чи письма.

Комплекс вправ для роботи над текстом Інтернет новин у три етапи робить читання вмотивованим та забезпечує розвиток ключових умінь читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Британ Ю.В. Підсистема вправ для формування у майбутніх викладачів англomовної професійно орієнтованої читацької компетенції засобами Інтернет – ресурсів / Ю.В. Британ // Іноземні мови. – 2013. - №1. – С. 34 – 42.

2. Петько Л. В. Актуальність навчання студентів читання текстів іноземною мовою шляхом формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету / Л. В. Петько // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер.: Педагогічні та історичні науки. - 2014. - Вип. 121. - С. 182-190.

3. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках /И. М. Берман, В.А. Бухбиндер, Ф. Г. Агаева и др.; под ред. И. М. Бермана, В. А. Бухбиндера. - Киев: Вища школа, 1977. – 176 с.

Шафрай Олександра

Чувакова Тетяна

Ніжинський державний університет імені

Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ САМООРГАНІЗАЦІЇ ТА САМОКОРЕКЦІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО СКЛАДАННЯ ЗНО З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна система освіти України зазнає суттєвих змін, метою яких є забезпечення сприятливих умов для розвитку та саморозвитку учнів. Однією із

найбільш ефективних змін є впровадження практики зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Кожен випускник складає іспити у формі тестування. За їх результатами він отримує відповідний сертифікат, який надає змогу обрати ВНЗ для отримання вищої освіти.

Зовнішнє незалежне оцінювання має низку особливостей, які можуть викликати у випускників різні труднощі, в тому числі і психологічні. Процедура проходження зовнішнього незалежного оцінювання має певні відмінності від повсякденного досвіду учнів і диктує особливі вимоги до рівня розвитку та зрілості психічних функцій.

Рівень складності іспиту з англійської мови у форматі ЗНО є високим і вимагає ґрунтовної додаткової підготовки. Звичайна шкільна програма та кількість годин, які виділяються на вивчення англійської мови, не завжди дозволяють отримати достатній для вступу бал на ЗНО. Таким чином, перед учителем виникає завдання сформувати у своїх учнів уміння самоорганізації та самокорекції у процесі підготовки до складання ЗНО.

Оскільки тестування – це серйозне психологічне випробування, завданням школи і вчителів є допомогти учням психологічно налаштуватися на успіх, ознайомити з правилами проходження ЗНО, допомогти в підготовці до тестування.

Як уважає Л. Божович, центральним моментом психічного особистісного розвитку цього віку є усвідомлення власного місця в майбутньому, своєї життєвої перспективи, однією з важливих психологічних умов виникнення якої, а також самовизначення школярів є їхні ціннісні орієнтації.

У процесі підготовки до ЗНО з англійської мови, учні повинні вміти планувати роботу, раціонально використовувати час і засоби діяльності. Отже, уміння самоорганізації та самокорекції є важливими у підготовці до зовнішнього незалежного оцінювання.

Під умінням самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності розуміємо здатність суб'єкта учіння раціонально організувати і поетапно здійснювати свою учбову діяльність, виконувати контроль і корекцію її ходу і результатів на всіх етапах здійснення у різних умовах.

Проблема теорії самоорганізації знайшла своє відображення в роботах як зарубіжних (В. Буданов, Т. Григор'єва, В. А. Данилов, І.Р. Пригожин, С. Харитонов, Г. Шефер, Е. Янч та ін.), так і українських учених (І. С. Добронравова, В. С. Лутай, А. В. Свідзинський, В. А. Цікін та ін.).

З боку вчителя важливо розвивати в учнів навички самостійного оцінювання своєї роботи, функцію самоконтролю, навички самоперевірки: після завершення роботи знайти помилки, самостійно перевірити результати виконаних завдань. Основний принцип, яким потрібно керуватися: «Зробив – перевір, якщо є час - перевір ще раз». Крім того, необхідно створити відчуття важливості та позитивного ставлення до ЗНО як унікальної можливості вступу до ВНЗ без додаткових матеріальних затрат.

Аналізуючи завдання ЗНО з англійської мови попередніх років ми встановили, що даний тест у 2017 році складався із завдань чотирьох форм: завдань на встановлення відповідності, завдань з вибором однієї правильної відповіді, завдань на заповнення пропусків у тексті і завдання відкритої форми з розгорнутою відповіддю.

Для максимально вірного виконання завдання, учнів необхідно навчити правильно і вдумливо читати завдання. Під час виконання тестів на «matching» і «gap filling», учень має спочатку переглянути запропоновані варіанти відповідей, визначити ключові слова чи словосполучення в них, а тоді приступати до прочитання тексту.

Оскільки тестами з іноземної мови передбачена перевірка вміння використовувати належні лексичні та граматичні конструкції в усному та писемному мовленні, необхідно зосередитися на удосконаленні вміння правильно та доречно вживати граматичні структури, а також максимально розширити словниковий запас учнів.

Вміння здійснювати вибіркоче читання й перегляд тексту є незамінним при складанні ЗНО, оскільки надає змогу учневі за короткий час знайти в тексті необхідну інформацію. Для розуміння головної думки тексту (мова йде про тексти у жанрі non-fiction), рекомендовано ознайомитися з ним за технікою

оглядового читання «skimming». На відміну від техніки «skimming», «scanning» – вибіркоче читання – передбачає, що учень шукає в тексті необхідну інформацію. У роботі з тестовими завданнями це важливо, адже шукаючи відповідь на конкретне запитання, старшокласник звертає увагу лише на необхідні йому деталі.

Отже, можемо зробити висновок, що до підготовки до ЗНО необхідно підходити комплексно.

Успіх в підготовці до ЗНО з англійської мови залежить від того, яка увага надається профілактиці помилок і який рівень розвитку умінь самоорганізації та самокорекції в учнів.

Шемендюк Анастасія

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНОГО ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ «BRITISH COUNCIL»

Відповідно до положень нової української школи, навчання повинно передбачати формування ключових компетентностей XXI століття: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя [2, с. 11-12].

Завдання вчителя англійської мови – дібрати такі методи й форми роботи, які б були спрямовані на розвиток зазначених компетенцій.

Одним із головних показників володіння мовою є здатність висловити думку, зрозуміти свого співрозмовника та вести розмову відповідно до запропонованої теми. Тому формуванню компетентності в діалогічному мовленні необхідно приділяти особливу увагу.

Використання Інтернет-ресурсів при навчанні діалогічному мовленню є дуже ефективним методом роботи, враховуючи сучасні вимоги до мовної освіти. На сьогодні існує досить велика кількість сайтів, які допомагають вивчати мови користувачам. Зупинимось на ресурсі, який має назву «British council».

Розділ, який потрібний учителю для вдосконалення мовних навичок старших школярів, – це «British council learnEnglish teens» [3]. Відразу помітне врахування вікових особливостей дітей: тематика запропонованих матеріалів відповідає інтересам та потребам учнів.

Обравши вік дітей, ми обираємо навички, які маємо на меті розвивати за допомогою ресурсу. У нашому випадку це говоріння.

Суть запропонованих матеріалів полягає в інтерактивних відео, які розподілені за рівнями A1, A2, B1 і B2. Це означає, що учні з будь-яким рівнем знань англійської мови можуть удосконалити свої навички говоріння. Спочатку користувачам пропонується переглянути відео розмови, читаючи субтитри до неї, потім репліки одного зі співрозмовників потрібно відтворити вголос, прочитавши їх на екрані, далі – знову відтворити, але заповнивши пропуски в субтитрах. Після перегляду пропонуються завдання різного типу: заповнити пропуски, обрати із запропонованих варіантів відповідь, визначити правдиві й неправдиві твердження, установити правильний порядок тощо.

Варто зазначати, що вчитель може дібрати ряд своїх завдань із відео, яке учні переглянули й відтворили. Наприклад, доцільно було б розіграти учням самостійно діалог за зразком, або створити свій на схожу тему чи з певною лексикою, дати відповіді на запитання, поставити запитання до однокласника, таким чином перейшовши до нового діалогу, чи то запропонувати своє вирішення проблеми ситуації, яку переглянули, розгорнувши дискусію тощо.

Тематика матеріалів дуже вдало підібрана й близька старшокласникам. Найчастіше, це стосунки в сім'ї, з однолітками, ситуації в громадських місцях.

Важливо, що учні можуть у будь-який момент скористатися ресурсом «British council learnEnglish teens» і без допомоги вчителя виконати завдання. Таким чином вдосконалюються навички діалогічного мовлення, формується компетентність спілкування іноземною мовою, інформаційно-цифрова

компетентність, вміння вчитися протягом життя, соціальна компетентність. Крім того, під час занять із матеріалами для розвитку мовленнєвих навичок учні розвивають і аудіювання та читання.

Отже, використання Інтернет-ресурсу «British council» є дуже ефективним та результативним для формування не лише компетентності в діалогічному мовленні, а й для комунікативної мовленнєвої компетенції та ключових компетентностей нової української школи.

Література

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

2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс] / [Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.] ; за ред. М.Грищенка. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

3. British council learnEnglish teens [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Режим доступу <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/speaking> (дата звернення 30.05.2018) – Назва з екрана.

*Шостак Тетян,
ННВК №16 “Престиж”
м. Ніжин*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ: АВТОРСЬКИЙ ПРОЕКТ “МЕТОДИЧНЕ СТАЖУВАННЯ СТУДЕНТІВ”

Європейська інтеграція — це вагомий стимул для успіху в економічній, освітній, соціальній сферах в Україні, що передбачає широке впровадження в освіту принципів та ідей демократії, постійний професійний розвиток особистості упродовж життя.

Результатом спільної творчої діяльності автора проекту та факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя став проект “Методичне стажування студентів” (вперше проект було розпочато у 2008, а останніми роками програму методичного стажування було розширено в т. ч. завдяки проведенню веб-семінарів).

На факультеті іноземних мов НДУ традиційно проводяться майстер класи для студентів-практикантів IV курсу з теми “Вірші та римування для дітей на уроках та в позакласній роботі”; тренінги з теми “Кооперативне навчання та групова робота на уроках іноземної мови”, “Проектна діяльність: досвід роботи вчителя англійської мови”, “Реалізація навчання творчого письма”, “Розвиток полікультурної та соціокультурної компетентності”. У 2017 вперше на базі факультету іноземних мов НДУ викладачем англійської мови Т. Г. Шостак було апробовано дистанційну форму навчання: веб-семінар з методики, на якому було представлено електронну версію посібника у формі робочого зошита “Ніжин — рідне місто моє” та запропоновано систему роботи з краєзнавчим матеріалом (Т. Г. Шостак Ніжин — рідне місто моє: Робочий зошит. — Ніжин: 2015. - 54с.). наступного 2018 у вебінарі взяли участь у 2,5 рази більше студентів ніж у попередньому році, що на нашу думку, свідчить про ефективність такої форми роботи серед студентів.

Студентська практика у середніх навчальних закладах надає змогу студенту перевірити в реаліях сучасного навчально-виховного процесу той вантаж знань та умінь, який був ним набутий протягом попереднього періоду навчання. Проте досвід свідчить, що для більш повного розуміння специфіки професії вчителя іноземної мови та особливостей навчально-виховного процесу у сучасній школі лекційних та практичних занять з методики бракує.

Проект методичного стажування студентів напередодні та під час їх активної практики з фаху якраз і покликаний здійснити якомога більш повне озброєння студента-практиканта конкретними прикладами того, як у практичній педагогічній діяльності здійснюється реалізація методів та прийомів навчання, різноманітних форм роботи та впровадження інновацій на уроці іноземної мови та у позакласній роботі з фаху.

Вважаємо доцільним розпочинати методичне стажування майбутніх студентів-практикантів ще на початку I семестру, паралельно з початком вивчення курсу методики викладання іноземних мов, оскільки саме так відбувається впровадження одного з найважливіших методичних принципів — практичної спрямованості процесу навчання та формування майбутнього вчителя.

Основою узагальнення та усвідомлення досвіду як відповіді на минулий результат та досвіду як базису для оцінювання та прийняття рішень і як джерело для планування майбутніх дій, безумовно, є критична рефлексія, що стосується педагогічної діяльності чи процесу в цілому і окремих його етапів. Відтак, важливими є навички аналізу та самоаналізу уроку іноземної мови та окремих його елементів, набуття яких розпочинається з відвідування та методичного спостереження уроку як основної форми навчально-виховного процесу з іноземної мови. Програма методичного стажування на першому етапі надає можливість відвідати низку уроків у різних класах з неоднаковими рівнями навчальних досягнень учнів, вивченням різноманітного мовного та мовленнєвого матеріалу, застосуванням усіляких прийомів, форм роботи, аудіовізуальних засобів та матеріалів, інформаційно-комунікативних технологій навчання тощо. Бажано ознайомити майбутніх студентів-практикантів з роботою декількох вчителів, оскільки кожен з них має свій неповторний методичний почерк.

Логічним продовженням сучасного уроку з іноземної мови є позакласна робота з фаху. Усвідомити її важливість, корисність і цікавість для учнів допоможе відвідування студентами та аналіз позакласних заходів, що проходять у школі протягом навчального року.

Робота за проектом показала, що перший тиждень студентської активної педагогічної практики доцільно доповнити інтерактивними методичними тренінгами та майстер класами, що узагальнюють кращий вітчизняний та іноземний досвід у викладанні іноземних мов, а також показують як здійснюється творчий підхід та впровадження інновацій вчителями в практиці їх роботи.

Моніторинг майстер класів та тренінгів свідчить проте, що студенти-практиканти високо оцінили надану методичну допомогу, мали можливість

розширити своє уявлення про роботу вчителя та сучасні вимоги до педагогічної діяльності, швидше пройшли процес адаптації до нових умов, мали нагоду більш повно реалізувати методичні прийоми та форми, які вони опанували за час методичного стажування. Більшість також висловились за розширення програми стажування і в першу чергу за напрямком майстер класів, тренінгів та веб-семінарів з методики. Зокрема, опитування учасників проекту показало наступні результати:

№ з/п	Параметри опитування	Майстер клас	Тренінг
1.	Ефективність та актуальність	72%	100%
2.	Відповідність запитам учасників	84%	91,66%
3.	Рівень володіння матеріалом	100%	91,66%
4.	Можливість застосування на практиці	60%	83,33%
5.	Рекомендації за продовження проекту	92%	91,66%
6.	Відповідність професійним цілям	92%	91,66%

Отже, узагальнення результатів методичного стажування студентів дає підстави вважати, що ми обрали вірний шлях у контексті сучасних вимог щодо фахової підготовки майбутніх педагогів.

Штенура Алла

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

АВТОНОМІЯ СТУДЕНТА В ГЛОТТОДИДАКТИЦІ

У методиці вивчення іноземних мов актуальними нині постають принципи глоттодидактики. А. Шульц подає тлумачення терміну «глоттодидактика» (тобто дидактика іноземної мови) – «це педагогічна дисципліна, яка в межах загальної дидактики досліджує процеси засвоєння іноземної мови у навчальному процесі» [5, с.48]. Інтерес до автономії в навчальному процесі з'явився разом із розвитком комунікативного методу навчання іноземної мови [1, с.167]. Оскільки при застосуванні комунікативного методу відмовилися від ідеї бездоганної

майстерності мовного коду задля навички ефективного спілкування іноземною мовою, одержання та передача інформації вважається найважливішим навиком.

Шлях до формування таких навичок лежить, на думку прихильників комунікативного методу, в автономному ставленні студента, тобто до здатності виконувати завдання самостійно, в новому контексті та гнучко (тобто, як того вимагає певне завдання) [2, с.167]. Н. Коморовська вказує на те, що в автономії найбільш важливою є здатність студента до самостійної роботи без контролю викладача, здатність обробляти й передавати набуті знання та навички в нові контексти й вміння застосовувати набуті навички та знання відповідно з іншими, новими моделями діяльності.

Поняття автономії в методології вивчення іноземних мов має важливе значення. Натомість, в глоттодидактиці роль автономії стала важливою після появи досліджень щодо стратегій вивчення іноземних мов та рис людей, які вдало опанували іноземні мови [2, с.168]. Найважливішими з них є:

- ініціатива та активний підхід до завдань, тобто вміння студента знаходити найкращі форми організації власного навчання;
- використання мовної здогадки;
- відсутність рутинного виконання, набуття інноваційності, застосування різних способів навчання та вирішення проблем;
- пошук відповідних допоміжних матеріалів;
- віра у власні сили, здатність до подолання труднощів, набуття високої самосвідомості разом з позитивною самооцінкою;
- висока мотивація до навчання;
- готовність обговорювати свій прогрес у навчанні з іншими людьми [2, с.168].

Д. Літл (Little) підкреслює, що автономія в процесі навчання означає здатність учня (студента) керувати цим процесом, що проявляється у здатності планувати, контролювати та оцінювати виконувані завдання стосовно як змісту, так і ходу процесу навчання [3, с.176]. Літл вказує на те, що автономія не є синонімом того, що учень перейняв роль учителя, але це

означає, що автономний учень розуміє мету власного навчання, несе повну відповідальність за це, демонструє ініціативу у плануванні та виконанні завдань і здатний оцінити результати власного навчального процесу.

Підтвердження цьому знаходимо у В. Літлвуда (Littlewood), який також вважає, що автономний студент спроможний самостійно виконувати завдання. Згідно з В. Літлвудом існує три типи автономії: автономія комунікації (ставлення до творчого використання мови з використанням відповідних комунікативних стратегій), автономія в процесі навчання (здатність самостійного навчання з використанням стратегій навчання), а також автономія особистості (здатність висловлювати свою думку) [4, с.427]. П. Бенсон (Benson), розглядаючи автономію з точки зору вивчення мови, вказує на те, що автономним є студент здатний вибрати найбільш доцільні методи самостійного вивчення мови без допомоги вчителя [1, с.18].

Підсумовуючи, можна зробити висновок про те, що концепція автономії в процесі вивчення іноземних мов має такі закономірності:

- автономія вимагає вроджених або набутих здібностей до навчання;
- автономія вимагає впевненості та мотивації;
- в автономії важливі стратегії навчання іноземних мов;
- автономія – це процес, що відбувається на різних рівнях;
- рівні автономії не є сталими і варіюються залежно від наявності внутрішніх та зовнішніх чинників;
- автономія залежить від бажання студента брати на себе відповідальність за процес навчання;
- автономія вимагає усвідомлення навчального процесу з боку студента;
- автономія тісно пов'язана з такими мета-пізнавальними стратегіями навчання, як планування, прийняття рішень, моніторинг та оцінка;
- автономія має як індивідуальний, так і суспільний вимір;
- викладач може підтримувати автономію студентів як в аудиторії, так і за її межами (дистанційно);

- автономія впливає на розподіл сил групи студентів;
- застосування автономії вимагає враховування психологічних, технічних та соціальних аспектів.

Роль викладача у розвитку автономії в навчальному процесі важлива, оскільки він є радником, фасилітатором навчального процесу. Тому можна припустити, що завдання викладача полягає у залученні студентів до прийняття рішень, що стосуються змісту навчального курсу, видів, форм, методів і стратегій вивчення іноземних мов, а також міжособистісних та соціальних взаємовідносин.

Література:

1. Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy, w: Benson, P. i Voller, P. (red.).
2. Komorowska, H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
3. Little, D. (1995). Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System* 23 (2).
4. Littlewood, W. (1996). Autonomy: an autonomy and a framework. *System* 24.
5. Szulc A. (1984). *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego: dydaktyka języków obcych*. PWN. Warszawa.

Шугалій Наталія

Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя

ВИКОРИСТАННЯ АУТЕНТИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ

Автентичні матеріали - це ресурси, створені для носіїв мови. Такі матеріали роблять заняття живими, справжніми, не відірваними від реального життя. Вони можуть бути надзвичайно корисними при навчанні іноземної мови. Хоча, використовуючи оригінальні тексти, необхідно звертатися до більш традиційних підручників, коли метою є вивчення граматики. Використання автентичних

матеріалів на цільовій мові має багато різноманітних переваг. Автентичні матеріали часто є більш сучасними, тому можуть бути цікавішими для студентів, оскільки вони стосуються поточних подій, які представляють для них інтерес.

Використання таких матеріалів також дають тверду відповідь на це вікове студентське питання: «Чи дійсно я буду використовувати цю мову для чогось справді потрібного?» Завдяки автентичним матеріалам, відповідь на це питання завжди звучить «так!» Звичайно, використовувати автентичний матеріали на заняттях не так просто, як купувати газети рідною мовою. Як викладач, ви повинні проводити певний аналіз і з'ясувати до заняття не тільки, які автентичні матеріали корисні, а ще й як найкраще скористатися ними в класі, який граматичний матеріал підібрати, який лексичний матеріал потрібно виділити для вивчення.

Серед оригінальних, автентичних матеріалів можна назвати не тільки тексти, а й відео, аудіо та інше. Слід також пам'ятати, що підбирати ті чи інші матеріали потрібно спираючись на інтереси студентів. Адже не варто вивчати іноземною мовою принцип роботи двигуна літака зі студентами, які вивчають мистецтво і навпаки. Тобто викладач має розуміти потреби студентів і спиратися саме на них, підбираючи теми. Наступне питання: Чи не є автентичними матеріалами занадто складні? Так вони є, але в тому і користь від них! Текст, чи аудіо чи відео може виявитись складним, навіть для досвідчених студентів. Хитрість, незалежно від використовуваного тексту, полягає не в тому, щоб редагувати чи адаптувати його, а оцінювати виконання завдань до тексту відповідно до вмінь ваших учнів. Найголовніше, це те, що ваші студенти можуть зіткнутися в англomовному середовищі саме з такою ситуацією, також це заохочує та мотивує ваших учнів, коли вони зможуть "перемогти" автентичний текст.

СЕКЦІЯ 3

Іноземна мова за професійним спрямуванням: цілі, методи, результати

Волкова Валерія

Запорізький національний університет

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК МЕТОДИЧНА ПРОБЛЕМА

Розвиток освіти в умовах поширення економічної, політичної і культурної інтеграції України у глобальний освітній простір призводить до об'єктивної інтернаціоналізації сучасної освіти, перед якою постає завдання формування особистості на базі загальнолюдських цінностей, готової до співпраці та комунікації з представниками інших країн. Розширення міжнародної співпраці потребує від сучасного фахівця володіння іноземною мовою на принципово новому рівні – як інструментом професійної діяльності.

Іноземна мова для майбутніх фахівців виступає як засіб комунікації в їхній професійній діяльності. Наслідком цього є зміна вимог до іноземної мови як навчальної дисципліни у вищій школі, до числа яких входить надбання студентами комунікативної компетентності і знань соціокультурного фону. Іноземна мова потрібна майбутнім фахівцям як засіб комунікації і як джерело професійного зростання, оскільки вона надає можливість залучення до світового досвіду, сприяє самореалізації і соціальній адаптації особистості.

Питання формування комунікативної компетентності студентів немовних факультетів ВНЗ потребує вирішення низки протиріч між:

- домінуванням читання і граматичного аспекту при навчанні іноземної мови і цілями комунікативно-орієнтованого опанування іноземної мови в ситуаціях реального і професійного спілкування;

- зростанням об'єму професійно-спрямованої інформації іноземною мовою у зв'язку з розвитком інформаційних технологій і нездатністю випускника нелінгвістичної спеціальності в достатній мірі використовувати її для свого професійного і кар'єрного зростання;
- зменшенням кількості навчального часу, що відводиться програмою з іноземної мови, і розробленістю в теоретичному і практичному плані технологій самостійної роботи, спрямованої на самоосвіту.

Вирішення цих протиріч потребує модернізації системи мовної підготовки випускників ВНЗ, їхнього навчання іноземної мови за професійним спрямуванням, яка є компонентом загальної професійної підготовки. Це зумовило потребу в осмисленні та впровадженні у практику навчання іноземної мови нових інноваційних підходів і технологій їхньої реалізації, наприклад: компетентнісного підходу, що сприяє реалізації комунікативної методики навчання іноземної мови, коли основна увага акцентується на формуванні усіх видів компетенцій, від яких залежить результативність усної і письмової міжкультурної комунікації; рівневого підходу, який передбачає поступове оволодіння послідовними рівнями володіння іноземною мовою (наприклад, розроблені експертами Європи рівні: від А1 до С2); соціокультурного підходу, який вказує на поєднання у навчальному процесі двох напрямів (професійного та соціокультурного) як обов'язкових складових міжкультурної комунікації студентів немовних спеціальностей; контекстного підходу, який передбачає моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності в процесі оволодіння професійно-орієнтованими вміннями іншомовного спілкування на кожній послідовній ступені вищої освіти (бакалавр, магістр); особистісно-орієнтованого підходу, який розглядає студента як суб'єкт навчальної діяльності і має на меті як всебічний розвиток його особистості, так і придбання ним здатності до автономного вдосконалення рівня володіння іноземною мовою за професійним спрямуванням.

Компетентнісний підхід визнаний сьогодні основою вдосконалення (модернізації) методики навчання іноземної мови, він дозволяє розкрити

процесуальну сторону формування професійно-спрямованої іншомовної компетенції студентів немовних спеціальностей.

При навчанні студентів немовних спеціальностей іноземної мови за професійним спрямуванням формування комунікативної компетенції студентів відповідатиме сучасним вимогам до професійної підготовки і підвищуватиме її ефективність, якщо воно будується на основі:

- розгляду різноманітних підходів і виділення напрямів, що визначають роль комунікативної компетенції у розвитку сучасного суспільства;
- виділення можливостей комунікативної компетенції, які визначаються вимогами до студента як особистості, як фахівця, що володіє іноземною мовою за професійним спрямуванням на необхідному рівні;
- визначення концептуальних підходів і методів формування комунікативної компетенції майбутнього фахівця у ВНЗ;
- комунікативно-орієнтованого навчання і розвитку іншомовної комунікативної компетенції по видах мовленнєвої діяльності;
- урахування необхідності розвитку базових компетенцій: мовної, мовленнєвої, компенсаторної, соціокультурної, лінгвокультурологічної, предметної, інформаційної і компетенції самоосвіти.

Слід зауважити, що якісно новий етап реалізації профорієнтації у викладанні іноземної мови вимагає подальшого детальнішого вивчення даної проблеми. Насамперед необхідно виділення номенклатури професійно-орієнтованих умінь іншомовної комунікації за кожним напрямом професійної підготовки, а також визначення місця формування і розвитку цих умінь при навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням на кожному рівні вищої освіти. Для успішного виконання цих завдань необхідно здійснення постійної взаємодії мовних і спеціальних кафедр у ВНЗ

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ В МОЛОДІЖНІЙ МОВІ ТА СПЕЦИФІКА ЇХ ПЕРЕКЛАДУ

- таке явище як молодіжна мова (Jugendsprache) привертає увагу сучасну лінгвістику, відрізняється незвичним змішанням лексики та граматики з великою кількістю допоміжних елементів (морфем, графем, фонем), вільним порядком слів;

- дослідженням молодіжної мови Німеччини займаються такі лінгвісти як Єва Нойланд, Петер Шлобінські, Янніс Андротсополос, Герман Еман;

- мова молоді характеризується своєю унікальністю. Один із головних аспектів мовної відокремленості молодіжної мови дослідник Г. Еман виділяє аспект протесту (der Protestaspekt), також аспект відмежування (der Abgrenzungaspekt), аспект правдоподібності, довіри (Credibility), ігровий та інноваційний аспекти (Der Spiel- und Innovationsaspekt), афектно-емоційний аспект молодіжної мови (der affektiv-emotionale Aspekt), комунікативно-економічний аспект (der Aspekt) [7, с.123]

- щодо класифікації фразеологізмів, то основними критеріями їх розподілу є семантика і структура, властиві виключно молодіжній мові;

- Е.Ф. Арсеньева серед ознак фразеологічних одиниць дослідниця виділяє стійкість, тобто відтворюваність, складна семантична структура, сталість лексичного складу, морфологічна і синтаксична фіксованість [1, с. 9-10]

- саме визначення фразеологізмів не повністю відображає суть даного явища в молодіжній мові, оскільки згідно з дефініцією, їх головною ознакою є стійкість, а у молодіжній мові ключовим для фразеологізмів є відносність. Фразеологізми, що проникають в молодіжний мову, зазнають значних змін в семантичному і структурному плані;

- молодіжний фразеологічний фонд відповідно до охарактеризованої специфіки цього явища за Е.Ф. Арсеньевою можна класифікувати наступним чином: 1) ідіоми, які поділяються на дієслівні, іменникові, прикметникові та

обставинні (складають 73% усього фразеологічного фонду молодіжної мови); 2) стійкі речення (22%); 3) стійкі порівняння (4%); 4) стійкі пари (1%);

- так як 3/4 фразеологічних одиниць молодіжного мови – це ідіоми, це дає зрозуміти те, що молодіжні фразеологічні одиниці забезпечують емоційно-естетичний вплив на реципієнта. При цьому підвищена експресивність досягається за рахунок розширеної лексичної семантики [3:51]

- хоч і серед вживаних молоддю фразеологічних одиниць є багато розповідних, питальних і спонукальних речень, все ж вони не мають ніякого практичного досвіду та не носять повчальний характер;

- фразеологічний фонд німецької молодіжної мови містить приблизно 4% стійких порівнянь; *scheissen wie ein Waldesel* - сильно смердіти; *sich benehmen wie eine offene Nase* - вести себе невиховано, непристойно [5]

- найбільш малочисельний клас стійких словосполучень в німецькій молодіжній мові - стійкі пари: *mit Pauken und Trompeten*, *Zur Hölle und zurück*, *hegen und pflegen*. Дані приклади ілюструють те, що ознаки стійких пар розмовної та літературної мов (алітерація, рима) не властиві молодіжній [5]

- експресивність молодіжної мови ґрунтується на способах вираження експресивності в розмовній мові. В основі більшості фразеологізмів лежить метафоричний (рідше метонімічний) переніс, запозичення діалектизмів, архаїзмів, жаргонізмів та іноземних слів. жартівливі трансформації вже існуючих словосполучень (*Das spielt keine Harmonika* - це не має значення (від «höchste Zeit»)), евфемізми (*Kulturaustausch betreiben* - списувати у однокласника), пароніми (*zum Bleistift - zum Beispiel*), гра слів (контамінація)(*sich buschwärts in die Seite schlogen* – відійти в бік, контамінація словосполучення "*sich seitwärts in die Büsche schlagen*"), антропоніми (*besengter Otto* - делікатна справа, "Otto" - відомий жокей Отто Шмідт), афіксальних способів словотворення: «*angeblaut sein*» - бути несповна розуму; молодіжне слово від "blau" – напитися [6]

- фразеологічні одиниці вміщують в собі багатство експресивно-стилістичних відтінків, тому завданням перекладача є не тільки передати сенс

фразеологічної одиниці на рідну мову, а й донести її образність і експресивність [3:53]

- під фразеологічним перекладом розуміють використання в мові перекладу стійких одиниць різного ступеня схожості. Часто можна знайти точні або схожі фразеологічні одиниці у мові, на яку перекладають [2: 97]

- фразеологічний переклад включає фразеологічні та відносні фразеологічні еквіваленти. Фразеологічний еквівалент - це фразеологізм, за всіма критеріями рівноцінний одиниці оригіналу та володіє такими ж денотативним і конотативним значеннями («stumm wie ein Fisch» = німий як риба)

- відносний фразеологічний еквівалент може відрізнятися від вихідної фразеологічної одиниці за такими показниками: інші синонімічні компоненти, зміни форми або синтаксичної будови, інша морфологічна співвіднесеність, сполучуваність (an der Nase herumführen – обкрутити навколо пальця);

- нефразеологічний переклад передає значення фразеологічної одиниці за допомогою лексичних, а не фразеологічних засобів мови;

- такий спосіб перекладу характеризується: образністю, експресивністю, конотацією, афористичністю;

- одним із прийомів нефразеологічного перекладу є калькування, використовують в тих випадках, коли іншими прийомами не можна передати семантико-стилістичне та експресивно-емоційне значення перекладного фразеологізму («weiße Rabe» = з нім. «розумна, обдарована людина»);

- описовий переклад - це переказ не фразеологізму, а його тлумачення, як це часто буває зі стійкими словосполученнями, що не мають еквівалентів;

- при перекладі німецьких фразеологізмів на українську мову слід враховувати їх семантичні, граматичні, синтаксичні, лексичні особливості. До кожної фразеологічної одиниці слід підібрати відповідний спосіб перекладу;

- коректний переклад фразеологізмів дозволяють формувати уявлення про культуру країни, що вивчається. Звертаючись до основної теми доповіді, про фразеологічні одиниці саме молодіжної мови, то правильний та адекватний переклад молодіжних стійких словосполучень дозволить із точністю передати

сенс і зміст сказаної фрази та глибше дізнатись про особливості життя молоді іншої країни.

Література

1. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. – Казань, 1989. – 123 с.
2. Влахов С. И., Флорин С. П. Непереводимое в переводе, 5-е изд. – М.: Валент, 2012. – 406 с.
3. Стегер Л. В., Киселева В. В. Экспрессивность как лингвостилистическая категория // Вопросы функциональной лексикологии. – Москва, 1987. – с. 50-53.
4. Brockhaus Enzyklopädie. 20. Band. – Mannheim: Brockhaus GmbH, 1993. – S. 263
5. DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. 5. Auflage. Augsburg 2003. – S. 860.
6. Ehmann H. Voll konkret. München, 2001.- 160 s.
7. Heinemann M. Zur jugendsprachlichen Variation // Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Herder-Institut, 1987. – S. 142-148.
8. Kupper H. Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Band 4. Jugenddeutsch von A bis Z. – Hamburg und Dusseldorf: Ciaassen Verlag GmbH, 1970. – 438 S.
9. Schlobinski, Peter, Kohl, Gaby, Ludewigt, Irmgard. Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1993. – S. 178.

Грицай Антоніна

Колесник Ірина

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

АУДИТОРНЕ АУДІЮВАННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ КОМПОНЕНТ УСПІШНОГО ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Значення аудіювання як виду мовленнєвої діяльності набуває особливого значення в зв'язку з інтеграцією України в міжнародний освітній простір, розширенням можливостей навчання студентів за кордоном, спілкуванням з

носіями мови в різних сферах діяльності. Вміння сприймати та розуміти мовлення на слух стає все більш актуальним в епоху сучасних технологій, оскільки сприяє формуванню міжкультурної, інформаційної і професійної компетентностей. Отже, проблема пошуку ефективних шляхів формування вмінь аудіювання не втрачає своєї актуальності завдяки зростаючим суспільним потребам в іншомовному спілкуванні і недостатньому рівню володіння студентами мовних факультетів зазначеною компетентністю.

Викладачі практики усного та писемного мовлення англійської мови, які працюють зі студентами 2-го курсу факультету іноземних мов, надають допомогу в організації аудиторної роботи студентів із розвитку вмінь аудіювання під час слухання творів А. Конан Дойля (“Картата стрічка”, “Скандал у Богемії”, “П’ять помаранчевих зерняток”) та Т. Вікарі (“Повітряні пірати”) і проводять контроль рівня сформованості аудитивних умінь на різних етапах роботи з аудитивним текстом. Для полегшення розуміння іншомовного мовлення та подолання мовних труднощів викладачі пояснюють студентам нові лексичні одиниці, окремо відпрацьовують фонетичні та граматичні явища, які можуть представляти труднощі для сприйняття та розуміння, до прослуховування тексту. З метою тренування мовленнєвого слуху студентам пропонуються автентичні тексти, відправниками яких виступають різні по комунікативним характеристикам особи (чоловіки і жінки, молоді та літні, люди з нормативним знанням мови та носії основних діалектів) [3,с.4]. Розвиток прогностичних вмінь відбувається під час виконання завдань на антиципацію змісту в опорі на назву тексту (глави), ключові слова, малюнки та фото. Студентам пропонується скласти запитання, відповіді на які вони хотіли б отримати, співвіднести вирази з одного стовпчика з відповідями з іншого, відновити текст за початком. Прослухавши текст, вони порівнюють його зі своїм варіантом. Такі вправи доцільно виконувати в парному та груповому режимах.

У перевірці розуміння прослуханого доволі зручним і ефективним засобом є тестові завдання, які націлені на виявлення розуміння основного змісту та деталей повідомлення.

Необхідність виконання тестових завдань самостійно і об'єктивне оцінювання активізує увагу та пам'ять студентів, їхню розумову активність під час слухання тексту.

Для контролю розуміння студентами аудитивних текстів викладачами пропонуються такі найбільш відомі та ефективні тестові завдання:

- множинний вибір (multiple choice);
- заповнення пропусків (gap filling);
- визначення правильних або неправильних тверджень (true/false statements);
- короткі відповіді на запитання (short answer questions);
- завершення речень (statement completion).

Окрім тестових завдань викладачі пропонують студентам завдання такого плану: *Опишіть події прослуханої частини тексту в деталях або Викладіть події прослуханої частини стисло від свого імені або від імені одного з героїв тексту.* Ці вправи спрямовані на розвиток усного та писемного мовлення після прослуховування тексту.

Навчання аудіювання пов'язане з формуванням та вдосконаленням суміжних навичок, оскільки працюючи з аудіотекстом ми одночасно формуємо фонетичні, лексичні та граматичні навички. Цей вид рецептивної мовленнєвої діяльності стосується механізмів слуху, пам'яті, ймовірного прогнозування подальших подій. Планомірному розвитку професійних вмінь майбутніх фахівців сприяють грамотна організація заняття, коли враховується складність тексту і послідовність вправ, характерних для різних етапів навчання; завдання спрямовані на розвиток мислення, уваги, уяви, рефлексивних вмінь; має місце інтегроване навчання аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності.

Література:

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

2. Квасова О. Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмінь / Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ленвіт, 2009. -119 с.

3. John and Liz Soars. Headway, Upper-Intermediate. – Oxford University Press.

4. Liz and John Soars. New Headway. English Course. – Oxford University Pres.

Марина Долматова,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Навчання англійської мови за професійним спрямуванням є організований процес реалізації освітнього курсу для фахівців з метою формування у них іншомовної комунікативної компетенції у професійній сфері.

Розуміння сутності навчання англійської мови для спеціальних цілей означає, що освітній курс англійської мови може орієнтувати студентів на продовження освіти в іншомовному середовищі, оволодіння професією і здійснення професійної діяльності, досягнення інших особистісно значущих перспектив.

Студенти стають суб'єктами навчання і одночасно замовниками освітніх послуг у зв'язку з бажанням успішно конкурувати на ринку праці, а також реалізувати себе як особистість. Індивідуальні запити визначають зміст і форму навчання мови за професійним спрямуванням [1].

У викладанні англійської мови для спеціальних цілей враховується, що майбутні фахівці, які вивчають іноземну мову, відрізняються усвідомленістю поставленої мети, бажанням і необхідністю практично використовувати одержані мовні знання в їхньому життєвому контексті, розумінням важливості відповідати сучасним вимогам професії і прагненням адаптуватися до мінливих життєвих обставин.

При цьому формування комунікативної компетенції іноземною мовою інтегрується з формуванням професійної компетентності і змінюється під впливом професійного контексту. Змінюється значущість деяких традиційних для програми навчання англійської мови тем усного спілкування або розділів граматики. Наприклад, для технічних спеціальностей незатребуваними можна вважати такі теми, як «Family life», «Travelling» або «Eating out», у той час як ці теми можуть виявитися актуальними для майбутніх соціальних педагогів, працівників туристичних агентств або готельного бізнесу.

Залежно від змісту професійної діяльності починають домінувати такі форми навчальної діяльності, як технічний переклад для інженерів або анотування іншомовного тексту професійного змісту для журналістів, підготовка презентацій на професійно важливі теми для менеджерів або узагальнення результатів досліджень у статтях чи доповідях іноземною мовою для аспірантів, робота в туристичних агентствах або проведення екскурсій для майбутніх працівників туристичної галузі, а також здійснення іншої професійної діяльності, для якої потрібна англійська мова.

Однією з характерних тенденцій навчання англійської мови для спеціальних цілей стало органічне поєднання виду професійної діяльності фахівця, змісту навчання і методичного прийому, що відповідає професійній діяльності. Наприклад, якщо професійна діяльність фахівця пов'язана з діловим листуванням або підготовкою наукових статей, то змістом і ключовим прийомом навчання іноземним мовам стає навчання ділового листування та наукового дискурсу. Якщо зміст професійної діяльності передбачає роботу в готелі, то на перше місце висуваються прийоми навчання діалогічного або монологічного мовлення в професійному контексті «бізнесу гостинності». Всі ці види діяльності логічно перетворюються в зміст і прийоми навчання майбутніх професіоналів англійської мови і, одночасно, виконання професійних обов'язків.

Активізація процесу викладання англійської мови професійного спрямування починається з аналізу запитів студентів (needs analysis), і тому програма (syllabus) навчання мови для спеціальних цілей істотно відрізняється від навчання мови для «загальних» цілей (English for general purposes).

На відміну від «загальних цілей», програми навчання англійської мови за професійним спрямуванням враховують:

- граматику обраного студентами жанру, наприклад, наукової статті або реклами (genre syllabus);
- бажані види мовної діяльності, наприклад, усне спілкування або написання наукових статей, читання спеціальної літератури чи інструкцій по ремонту певних пристроїв (skills syllabus);
- спеціальні галузі застосування англійської мови, наприклад, «фізика», «інформатика», «соціологія», «охорона правопорядку» (field syllabus);
- сфери особистих інтересів, серед яких може бути «поезія», «музика», «фотографія» (interests syllabus);
- завдання спеціального спілкування, серед яких може бути, «розмова з клієнтом», «підготовка презентацій», «ділове листування», «спілкування по телефону» (task syllabus).

Порівняльний аналіз програм показує, що програми навчання іноземним мовам за професійним спрямуванням завжди складаються з урахуванням «замовлення на освітню послугу» і конкретних умінь, необхідних у певній професійній сфері.

Література:

1. Hutchinson, T., A. Waters. English for Specific Purposes. — Cambridge. — Cambridge University Press, 1987. — 183 p.

Котляр Тетяна

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

РОЛЬ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Використання текстів художньої літератури у процесі вивчення іноземної мови породило проблему, що немає єдиного вирішення. Питання інтеграції текстів художньої літератури до курсу викладання англійської мови як іноземної в

рамках вітчизняної методики залишається відкритим, внаслідок його недостатньої вивченості.

Важлива роль читання в опануванні іноземною мовою зумовлюється тим, що воно передбачає активну роль читача, яка спрямована на сприйняття та переробку як мовної, так і змістової інформації, яку несе в собі художній текст. У процесі читання художнього тексту виділяють три етапи: розкриття основної сюжетної лінії; обговорення подій, дій та вчинків персонажів, їх оцінка; визначення ідеї твору, інтерпретація тексту.

Від якості текстів залежить мотивація читацької діяльності учнів. Тексти для читання виконують навчальні функції, які сприяють успішному оволодінню мовою. Виділяють чотири головні функції іншомовного тексту:

1. Функція збагачення і розширення знань, головним чином лексичних. У процесі читання учні отримують завдання знайти певні слова чи словосполучення і з'ясувати їхнє значення; знайти і виписати слова чи структури за якоюсь конкретною ознакою; назвати слова, які були використані в певній ситуації тощо.

2. Функція тренування, мета якої полягає в тому, щоб засвоїти лексико-граматичний матеріал, з одного боку, а з іншого – забезпечити покращення техніки читання і використання певного мовного матеріалу у відповідях на запитання вчителя, у процесі вільного чи близького до тексту переказу.

3. Функція розвитку усного мовлення на основі прочитаного тексту: переказ тексту своїми словами, драматизація окремих епізодів, вигадкування продовження фабули тексту або іншого початку, бесіда за окремими проблемами, які розкриваються в тексті тощо.

4. Функція розвитку смислового сприйняття тексту – його розуміння. Завдання такого характеру спрямовані на виконання вправ, які допомагають долати труднощі, що виникають на шляху розуміння тексту.

Одне з основних завдань – навчити учнів обговорювати прочитане. Обговорення прочитаних літературних творів іноземною мовою є важливим комунікативним умінням і відповідає певним вимогам: у поняття «обговорення», стосовно середнього етапу навчання, входить уміння пояснити, проаналізувати вчинки дійових осіб, встановити причинно- наслідковий зв'язок подій.

Аспект обговорення дуже важливий, оскільки підліток не лише хоче зрозуміти, що сталося з героєм, але й критично осмислити сюжетну колізію, висловити своє ставлення до неї. У своїх висловлюваннях щодо прочитаного він починає переходити від зовнішньої характеристики героя до його внутрішніх якостей, критично сприймаючи його, оцінюючи і вкладаючи в це особистісний сенс. Під час обговорення художнього епізоду або персонажів участь бере не лише мислення, але й уява, що підкреслює важливість фантазійного аспекту як невід'ємного складника процесу обговорення художніх творів у рамках домашнього читання. Процес обговорення художнього твору незмінно включає в себе такі традиційні композиційно-мовні форми: опис, розповідь і міркування. Обговорення, обумовлене формуванням умінь аргументування. Жодне обговорення художнього твору не відбудеться без уміння розмірковувати й аргументувати своє висловлювання. Аргументація, у свою чергу передбачає оперування змістом окремих фрагментів тексту твору, різних за величиною і за ступенем віддаленості один від одного.

Процес читання художніх текстів в рамках вивчення іноземної мови за умови правильного формулювання завдань, використання структури здатний значно підвищити навчання студентів.

Література:

1. Бігич О. Б., Тищенко О. Ж. Навчання домашнього читання англійською мовою у середніх навчальних закладах // Іноземні мови. – 2000. – № 2. – С. 51–55.
2. Стеценко О. О., Яремчук Н. Ю. Оволодіння читанням як видом іншомовної мовленнєвої діяльності // Зб. наук. праць. «Менеджмент». – К, 2009. – №12.

TEACHERS TALKING TIME: AN ISSUE TO CONSIDER

The communicative language teaching approach, which got its rise in the 70-80s of the last century, brought with itself a lot of issues for teachers to consider including the time teachers talk (TTT). The studies conducted in this field show that the bigger the amount of teacher talking time is, the fewer opportunities for the students to improve their skills are.

The importance of reducing TTT in favour of student talking time is emphasized in the concept of student-centered teaching, the focus of which is on the following:

- 1) appealing to learners' experience and interests,
- 2) meeting the learners' needs,
- 3) aiming at fluency rather than accuracy,
- 4) implementing learning by doing,
- 5) using authentic materials.

Being in line with these ideas implies less teacher talking and more opportunity for students to speak in the classroom. Some particular problematic practices have been chosen to curb TTT and support the balance between TTT and STT (student talking time):

- Error correction. The common practice for the teacher is to interrupt communication in order to correct errors, the correction is lengthy, including drilling patterns, as a result accuracy becomes the main priority.
- Modes of interaction. The amount of pair and group work is insufficient.
- Elicitation. The teacher gives long explanations, instead of eliciting from students. The teacher asks a lot of follow-up questions instead of encouraging students to do so. The teacher adds additional information to students' responses. The teacher does not give students opportunities to guess and predict.

- Giving instructions. The teacher gives complicated instructions difficult for the students to follow or keep in mind. The teacher repeats and paraphrases instructions more than necessary.
- Time management. The teacher does not allow enough wait time while asking students questions. On average, the teacher performs up to 80% of talking in the classroom.

There have been a lot of methodological articles, research, professional advice which could be used by teachers willing to reduce their talking. Scrivener J. presents a wide range of ideas to maximise student speaking time. They include asking questions instead of giving explanations, using gestures, avoiding echoing while giving instructions, etc. [1, p.60].

However, practice shows that TTT is still at the top of teachers' challenges. The reasons for it are various: low level of critical thinking abilities and language skills in general, lack of motivation, absence of relaxed learning environment, the dominant role of the teacher, etc. Considering the following ideas and taking appropriate steps can help teachers manage this issue:

- 1) Time yourself. Recording the lesson is one way to count the time you spend talking. Using the stopwatch is a simpler solution to time teacher's talking.
- 2) Review a lesson plan. If a lesson plan contains a lot of activities, it implies a number of instructions, which increases TTT. It's worth simplifying a task or wording the instruction carefully.
- 3) Use authentic materials that will not only motivate students for learning in case it meets their circle of interests, but also will serve to shorten TTT.
- 4) Make the students lead not follow. Encourage them to anticipate, predict, share their experience of an issue in question before the material presentation.
- 5) Ask open-ended questions that entail multiple ways of answering, require high order thinking.
- 6) Make use of cooperative learning techniques based on group or pair work. Students feel at ease when they work with their peers, when there is no fear of making mistakes and being corrected all the time.

- 7) Make use of non-verbal stimulus. Establish a set of gestures that will substitute for common instructions, such as a raised hand can mean silence or finishing the task.
- 8) Use task-based learning that creates the fruitful environment for meaningful communication. It will underline the importance and relevance of a language to the real life situations
- 9) Introduce formative assessment. Such techniques as C3BM (See three before me - a technique that requires students facing difficulty with words, grammar, etc., address peers before turning to the teacher for help) or “Traffic lights” will serve to sort out two things: reduce TTT and give proofs of learning effectiveness.
- 10) Make students’ feedback a daily routine. It can serve not only to engage students to round up the lesson, but can signal how well students acquire new material and how they feel about it.

The issue of TTT is rather complex and depends on both the specific goals of the syllabus adopted and their pedagogical principles the teacher follows. Following Nunan D. “... time talking will depend on the objectives of a lesson and whether it fits into the overall scheme of the course or programme [2, p.190]. Definitely, TTT is an important issue to be considered by the teachers, but it can’t be denied that in many cases the teacher is the only model and resource that students can see on a regular basis, so it turns out more essential for the teacher to be aware of the quality of their TTT rather than bring it to a minimum.

References

1. Scrivener J. Learning teaching. The essential guide to English Language Teaching / Jim Scrivener. – 3d edition Macmillan, 2011. – 416 p.
2. Nunan D. Language teaching methodology. A textbook for teachers / David Nunan. – Prentice hall, 1991. – 264p.

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Необхідною умовою для успішного викладання іноземної мови за професійним спрямуванням є формування термінологічної культури майбутнього фахівця. Фахівець є реципієнтом і продуцентом галузевої термінології, тому він повинен опанувати лінгвістичні аспекти термінології: основи термінотворення, базові критерії термінологічної номінації як когнітивного процесу, функціональні властивості термінів. Функціональні особливості термінів постійно привертають до себе увагу науковців. Загальні функціональні особливості фахових мов пов'язані з людською когніцією, тому надзвичайно важливою є уніфікація фахових мов, встановлення єдиних критеріїв термінів. Це важливо як для успішної фахової комунікації експертів і початківців, так і для самого когнітивного процесу, процесу пізнання. Значну роль у стабілізації терміна відіграють функціональні властивості термінів: точність, зрозумілість, економія і анонімність, а, також, однозначність та експресивна нейтральність [3, с.67; 2. с.13]. Точність проявляється у найбільш адекватній відповідності зовнішньої форми терміна науковому поняттю. Разом із точністю, адекватністю терміна, важлива також зрозумілість терміна, його доступність розумінню реципієнта, здатність терміна зберігати інформацію у повному обсязі. Наступною важливою властивістю терміна є економія – здатність донести мінімальними мовними засобами максимальний обсяг інформації. Анонімність терміна передбачає безпосередню передачу інформації, виключаючи вплив продуцента на зміст слова. Однозначність терміна необхідна, але питання полісемії у термінології залишається дискусійним: тут важливо досягти моносемії терміна принаймні у межах конкретної галузевої терміносфери. Позбавлення від занадто інтенсивних семантичних нашарувань забезпечує експресивну нейтральність терміна .

Функціональні особливості термінів є відображенням репрезентативної функції мови і є однією з умов успішної фахової і наукової комунікації. З одного боку, наука постійно розвивається і термінологічний лексикон є рухомим. З іншого боку, для наукового спілкування, ефективного навчання потрібна певна стійкість, стабільність, наступність і традиційність термінології [1, с.204]. Стабільність у вживанні терміна – це синхронія, стійкість – це діахронія; стійкість включає в себе ознаку наступності. Традиційність терміна є результатом стабільності, але це не означає що стійкий, традиційний термін зберігає свою зовнішню і внутрішню форму назавжди. Термін може втратити стабільність через переосмислення самого поняття, тому важливо слідкувати за актуальністю термінології, вивчати літературу за фахом, спілкуватися з експертами. Термінотворення – процес, який регулюється, і сприяти стабільності термінів можна шляхом їхньої стандартизації та послідовного вживання.

Словесні знаки є засобом зберігання в них немовної інформації, тобто «відомостей, знань, даних про світ» [3, с. 131]. Свідомість здатна відображати у процесі мислення різноманітні сторони дійсності у їхній динаміці і розвитку, але при цьому використовує достатньо обмежений об'єм засобів і підпорядковується репродуктивному характеру мовної техніки (завдяки конвенціональній природі мови як засобу обміну інформацією) [3, с. 133]. Терміни є продуктом вторинної номінації понять шляхом використання номінативних засобів, які вже існують у мові, у новій для них номінативній функції. У терміносистемах є чимало термінів, утворених шляхом переосмислення значення, найпростіші приклади - *ручка, голівка, подушка, підошва, ніжка*. Але розуміння переосмислення у термінології набагато ширше. Власне мовлення і є співвіднесенням нових образів з уже існуючими у мові зразками. Застосування готових мовних значень до нових образів - це і є реальний процес функціонування мови, коли відбувається адаптація значень слів і конструкцій до смислу висловлювання, тож можливість переосмислення значень слів існує у мові завжди. Вторинна номінація може бути спонтанною, але не випадковою і враховує мотивуючу ознаку слова і результат номінації. Умовою для вибору слова в акті номінації є кількість і якість

інформації про об'єкт, яка міститься у слові як головній одиниці зберігання й використання інформації. Переосмислення є складовою механізмом вторинної номінації, а умовою для переосмислення значення є власне висловлювання, у контексті якого актуалізується предметна і понятійна співвіднесеність слова. Мовна економія, тенденція мови до заощадливості мотивує вторинну номінацію понять і предметів: термін має бути лаконічним. Вторинна номінація має прогнозований результат і служить виконанню когнітивних і комунікативних завдань не тільки у межах системи понять певної галузі, але й у міждисциплінарній сфері. Вживання термінів, участь у процесі термінотворення вимагає від всіх учасників навчального процесу уважного і свідомого ставлення до термінології, яке формується у ході навчання, спілкування, наукової роботи і є складовою термінологічної культури майбутніх фахівців.

Література

1. Бабошко Ю.Н. Грамматические категории и грамматические термины // Ю. Бабошко. Теоретические вопросы немецкой филологии (лексикология, стилистика) – Горький, 1974. – С.3-9.
2. Д'яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення/ Д'яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. – Київ, „КМ Academia“, 2000. – 216 с.
3. Языковая номинация. Общие вопросы/ [Уфимцева А.А., Телия В.Н., Колшанский Г.В. и др.]: под ред. Б.А. Серебренникова. - М.: Наука, 1977. – 293с.
4. Roelcke Th. Fachsprachen / Roelcke Thorsten. – Berlin: Erich Schmidt, 2005.- 253 S.

ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПРИ КОЛЕКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Основним завданням вивчення іноземної мови на середньому етапі навчання є створення сприятливих умов для оволодіння навчальним іншомовним матеріалом. Реалізувати це завдання дозволяє групова форма роботи. Такий вид роботи формує навички та вміння самостійної роботи учнів, які вивчають іноземну мову. Тому проблема розвитку мовленнєвих вмінь учнів основної школи є дуже актуальною для освіти в сучасній школі. Реалізація комунікативного підходу означає, що формування іншомовних мовленнєвих вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнями іншомовної мовленнєвої діяльності, а процес навчання іноземної мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування.

Організуючи навчальний процес, необхідно звертати увагу на те, щоб учні були здатні використовувати іноземну мову як під час спілкування в реальних життєвих ситуацій, так і для набуття знань, щоб вони були зорієнтованими в соціально-культурних аспектах мови, яка вивчається.

Використання групової роботи при колективній діяльності під час вивчення англійської мови на середньому етапі ще не достатньо відпрацьовано у сучасних школах, тому подальше дослідження цієї проблеми є доцільним та актуальним.

Істотним моментом в реалізації групової роботи на уроках англійської мови є сам процес формування груп. Так, вчитель може сам об'єднувати учнів у групи або погодитись із створенням груп самими учнями. Колектив методистів під керівництвом С. Ніколаєвої вважає, що групи можна формувати за певними показниками, серед яких виділяють: навчальні можливості (найвищі, високі, середні, низькі), пізнавальні інтереси (високі, середні або немає), інтерес до навчальних тем протягом навчального року, професійний інтерес, види

спілкування в групі [3, с. 240]. Науковці переконані, що для того, щоб робота учнів в групах була успішною, необхідно, щоб кожен учень оволодів елементарним вміннями самостійної пізнавальної діяльності. Основним з них дослідники називають вміння працювати з підручником, користуватися картками-інструкціями, розв'язувати посильні завдання тощо. Важливим у груповій діяльності є також бажання учнів брати участь в обговоренні проблем. Зазначені вміння вимагають від учителя необхідності виявлення рівня пізнавальної самостійності як окремих учнів, так і класу загалом перед початком організації групової форми роботи [1, с. 3].

У термінологічному словнику, поданому М. М. Фіцулою, зазначено визначення групової навчальної діяльності. Групова навчальна діяльність – форма організації навчання в об'єднаних загальною навчальною метою малих груп учнів за опосередкованого керівництва вчителем та його співпраці з учнями [4, с. 553]. У той же час у словнику педагогічних термінів за А. І. Кузьмінським подається визначення групової форми роботи як навчання учителем групи учнів, які перебувають на різних рівнях вікового й розумового розвитку без дотримання розкладу та регламенту [2, с. 420].

Завдяки використанню групової форми роботи при колективній діяльності в учнів буде більша зацікавленість до наступного уроку, бажання ознайомитися з різними видами освоєння граматичного та лексичного матеріалу, а також підвищиться рівень знань учнів і у майбутньому стане основним підґрунтям для засвоєння нових знань з англійської мови. При систематичній й цілеспрямованій роботі необхідно приділити час усній й мовній практиці, під час якої учні проявляють ініціативу, активність та наполегливість при вивченні англійської мови. Вчитель займає позицію організатора щодо вдосконалення мовленнєвих та мовних вмінь та навичок у процесі активної пізнавальної діяльності при вивченні англійської мови.

У процесі групової роботи при колективній діяльності розвиваються та удосконалюються навички організаторської роботи, підвищується мотивація до вивчення нового матеріалу, розвивається концентрація уваги, мислення, самостійність, пам'ять, що є запорукою формування здорової психологічної

атмосфери в учнівському колективі. Активність при аналізуванні проблем, завдань, запитань, які ставлять учні в групах, можливість брати участь в обговоренні інформації, наданої однокласниками, доповненні цієї інформації, внесенні коректив, що є показником пізнавальної самостійності й активності. Це свідчить про те, що учень є безпосереднім учасником навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, рекомендується впровадження групової роботи при колективній діяльності під час організації навчально-виховного процесу, адже саме ця форма сприяє формуванню індивідуальних особливостей учнів та покращує оволодіння знаннями з англійської мови у середній школі.

Література

1. Загвойська О. Диференційована групова робота учнів на уроках соціально-економічної географії / О. Загвойська // Краєзнавство. Географія. Туризм. – 2009. - № 13. – С. 3–6.

2. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К.: Знання, 2007. – 447 с. – С. 420.

3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – Вид. 2-е, випр. і перероб. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

4. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула // Навчальний посібник. Видання 2-ге, виправлене, доповнене. – К.: «Академвидав», 2006. – 560 с. – С. 553.

Мироненко Марта

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ГОВОРІННЯ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Говоріння це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує усне спілкування іноземною мовою в монологічній та діалогічній формі з однією особою або групою людей. Акт говоріння завжди має певну мету, мотив(потреба);

предмет — думки того, хто говорить; продукт — висловлювання (діалог або монолог) і результат, який виражається у вербальній або невербальній реакції на висловлювання [2].

Процес навчання англomовного говоріння вивчалися такими вченими-лінгвістами як Ю.І.Пассов, В.Л.Скалкін, В. Г. Редько, І.Верещагіна, В.Куліш, Л.Калініна, С.Ніколаєва, О.Пасічник, В.Плахотник та інші.

Комунікативна мовленнєва компетенція того, хто вивчає мову, реалізується у виконанні різних видів мовленнєвої діяльності, а саме: сприймання, продукція, інтеракція або медіація (усна або писемна). Кожен з цих типів діяльності пов'язаний з текстами в усній або письмовій формах. Рецепція і продукція (усна або писемна) є первинними процесами і обидва необхідні для інтеракції. Рецептивні види діяльності включають читання про себе та сприймання джерел інформації. Вони також відіграють важливу роль у численних формах навчання (розуміння змісту лекції, користування підручниками, опрацювання рекомендацій і робота з документами). Продуктивні види діяльності виконують важливу функцію у численних академічних та професійних сферах (усні презентації, писемне тренування (навчання, завдання та доповіді). Їм належить особливе соціальне значення (судження про те, що було представлено у письмовому вигляді, або про вільне володіння говорінням чи вмінням робити усні презентації)[1].

В інтеракції беруть участь щонайменше 2 індивіда. Це усний та/або писемний обмін, в якому чергуються продукція і рецепція та який може частково співпадати з усною комунікацією. Два співрозмовники можуть не лише одночасно говорити і слухати один одного. Навіть коли суворо дотримується черга у розмові, слухач, як правило, прогнозує зміст висловлювання мовця і вже готує відповідь. Таким чином, навчання інтеракції передбачає більше, ніж навчання отримувати та продукувати висловлювання. Загалом інтеракції надають великого значення у використанні та вивченні мови з точки зору її центральної ролі у процесі спілкування. Для успішного акту комунікації, учень повинен уміти:

- планувати й організувати висловлювання (когнітивні вміння);
- формулювати висловлювання мовними засобами (лінгвістичні вміння);

- оформляти артикуляційне висловлювання(фонетичні вміння)[1].

Відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти наприкінці старшої школи учні мають вийти на рівень B1(Рубіжний) володіння основною іноземною мовою, який передбачає: можливість розуміти основний зміст чіткого нормативного мовлення на теми, близькі і часто вживані на роботі, при навчанні, під час дозвілля тощо; змога вирішити більшість питань під час перебування або подорожі у країні, мова якої вивчається; спроможність просто і зв'язно висловитись на знайомі теми або теми особистих інтересів, описати досвід, події, сподівання, мрії та амбіції, навести стислі пояснення і докази щодо точок зору та планів[1].

Згідно з програмою для загальноосвітніх навчальних закладів (далі – Програма), старшокласники повинні вміти спілкуватися в таких сферах:

- особистісній («Моя родина, друзі і я», «Дозвілля», «Навколишній світ», «Наука і технічний прогрес» (10 клас), «Моє місце в світі», «Дозвілля» (11 клас);
- публічній («Англомовний світ і Україна» (10 клас), «Мистецтво», «Сучасний англомовний світ» (11 клас);
- освітній («Освіта» (10 клас), «Шкільне життя», «Наука і технічний прогрес» (11 клас)[3].

Мовний та мовленнєвий матеріал є своєрідним знаряддям, за допомогою якого відбувається навчання англомовного говоріння. Формування вмінь говоріння можливо за умови опанування мовних засобів іноземної мови (лексичних одиниць, граматичних структур, засобів сполучуваності слів і зв'язку речень).

Відповідно до Програми, в 10-му класі учні повинні навчитися *описувати людей, предмети, події, явища; характеризувати якості особистості, вчинки людей і стосунки між людьми; висловлювати жаль, співчуття; порівнювати предмети, дії, вчинки, ситуації, факти, явища; розповідати про свої захоплення, уподобання; запитувати та надавати інформацію про явища, події, факти; пропонувати щось, аргументувати та приймати або відхиляти пропозицію; висловлювати власні враження, почуття та емоції у зв'язку з почутим, побаченим та прочитаним*[3].

В 11-му класі учні повинні оволодіти такими мовленнєвими функціями: описувати людей, предмети, події, явища; характеризувати якості особистості, вчинки людей і стосунки між людьми; висловлювати жаль, співчуття; порівнювати предмети, дії, вчинки, ситуації, факти, явища; розповідати про свої захоплення, уподобання; запитувати та надавати інформацію про явища, події, факти; пропонувати щось, аргументувати та приймати або відхиляти пропозицію; висловлювати власні враження, почуття та емоції у зв'язку з почутим, побаченим та прочитаним[3].

Отже, процес навчання англomовного говоріння учнів старших класів є трудомістким та важливим як для вчителя так і для його вихованців, адже говоріння це один із основних видів мовленнєвої діяльності, який потребує використання сучасних інтерактивних методів навчання.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання оцінювання/ С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. Авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

3. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 10-11 клас. Академічний рівень. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/1-eng-ak.pdf>

Писанко Марія

Київський національний лінгвістичний університет

ASSESSING CONSECUTIVE INTERPRETATION SKILLS AND ABILITIES OF STUDENTS MAJORING IN TRANSLATION

The presentation focuses on consecutive interpretation (CI) skills and abilities, to be acquired by the students majoring in Translation, and specific criteria for their assessment.

Scholars define CI as a three-stage process consisting of perception of the source language (SL) message supported by interpreter's note-taking; conversion it into the "inner speech" and understanding of the sense; "unpacking" the information and choosing the option in the target language (TL). A successful interpretation is one that faithfully and accurately conveys the meaning of the SL, reflecting the style, register, and cultural context of the source message, without omissions, additions or embellishments on the part of the interpreter. Thus language competence is a prerequisite, but it is not sufficient for successful performance as an interpreter. Specialized interpretation skills must be acquired through training and practice.

A short outlook of CI provides theoretical background for considering skills and abilities required for professional CI: the abilities to perceive and understand the message; to synchronise perception and writing, and speaking and reading; good memory skills; the abilities to do semantic analysis within time-limits; to anticipate further utterance; to render automatically set phrases, clichés, idioms, proper names, subject field terms etc.; to "switch" from one language to another; to construct coherent message in TL; to speak clearly, distinctly and loudly using appropriate facial expressions, gestures and eye contact; to work under mental, moral pressure and stress.

Taking into consideration skills and abilities mentioned above, scholars suggest some factors to consider while developing specific criteria for CI assessment: *contents' adequacy* (conveying the meaning of the speaker faithfully and accurately, including all details and nuances, reflecting the style, register, and cultural context of the source language, without omissions, additions or embellishments), *linguistic accuracy* (a good command of both working languages, using a wide range of structure and vocabulary, and a variety of linking devices etc.), *delivery* (pleasant voice quality, without hesitations, unnecessary repetitions, and corrections, appropriate facial expressions, gestures and eye contact; the highest standards of professional conduct and ethics). Suggested factors lay the foundation for developing CI assessment criteria (adequacy/pragmatic, equivalency/linguistic, psychological), assessment scale and scoring.

References

1. Максимов С.Є. Усний двосторонній переклад (англійська та українська мови). Теорія та практика усного двостороннього перекладу для студентів факультету перекладачів та факультету заочного та вечірнього навчання (+2 компакт-диски): Навчальний посібник. Видання друге, виправлене та доповнене / С.Є. Максимов. – К. : Ленвіт, 2007. – 416 с.

2. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих закладів освіти за спеціальністю “Переклад ” / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 376 с. – (Серія “ULTA Series”).

3. ILR Skill Level Descriptions for Interpretation Performance [Електронний ресурс]. – режим доступу : <http://www.govtilr.org/index.htm>

Ступак Кирило

Криворізький державний педагогічний університет

ІНШОМОВНА ОСВІТА У ФІНЛЯНДІЇ

Внутрішня політика Фінляндії узгоджується із загальноєвропейськими принципами та рекомендаціями з питань мовної освіти у європейському просторі. Велика увага приділяється іншомовній освіті, яка забезпечує адаптацію молоді у сучасному глобалізованому світі. Успіхи фінської системи освіти привертають увагу науковців різних країн світу. Питання іншомовної освіти досліджується, зокрема, у працях: С. Гринюк, А. Лалим, М. Переверткіної, Ю. Руднік, Є. Соколової та ін.

С. Гринюк звертає увагу на той факт, що Фінляндія використовує усі свої можливості задля створення максимально комфортних умов вивчення іноземної мови та впровадження іншомовної освіти [1].

З точки зору Ради Європи, основною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетенції. Виділяється декілька її складових: лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, стратегічна (компенсаторна) та соціальна [5].

У рішенні Європарламенту про започаткування європейського року мов говориться про необхідність сприяння організації вивчення мов, починаючи з рівня дошкільної й початкової освіти і далі вивчення мови для спеціальних цілей, особливо в професійному контексті усіма громадянами Євросоюзу, незалежно від таких показників, як: вік, національність, соціальний статус, попередній досвід вивчення мов і рівень успішності.

У матеріалах Європейської комісії вказується нові тенденції, які покликані забезпечити успіх освітньої політики: це диверсифікація, віртуалізація, відкритість. Диверсифікація розглядається як інструмент, що дозволяє особистості у будь-який час і з будь-яким рівнем мовної освіти одержати потрібні їй нові знання в лінгвістичній області, важливим інструментом диверсифікації як індивідуалізації мовної освіти є впровадження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в іншомовне навчання. Європейський проект віртуальної мовної освіти V-lang "Creative and Open Language Training in Virtual Worlds" (віртуальне навчання мови "Креативне і відкрите мовне навчання у віртуальних світах") входить складовою частиною у Ключову активність 3 – Інформаційні та комунікативні технології.

Фінляндія, як одна із провідних країн Європи та держава-член Європейського Союзу, бере активну участь у впровадженні іншомовної освіти на європейському континенті й постійно шукає шляхи удосконалення іншомовної освіти в межах власної освітньої галузі, зокрема активно впроваджує та заохочує вивчення іноземних мов усіма суб'єктами навчального процесу за допомогою національних мовних проектів: КІЕРО, КІЕЛО та CLIL і широко пропагує веб-навчання [3].

У 1997 р. фінське Міністерство освіти опублікувало стратегічну програму викладання іноземних мов та інтернаціоналізації освіти під назвою «Назустріч випробуванням: викладання мови в новій інтернаціональній Фінляндії», яка була частиною загального «Плану розвитку». В цій програмі іноземні мови розглядаються як невід'ємна частина процесу інтернаціоналізації освіти, сутність якої полягає у підвищенні знань іноземних мов і культур, в удосконаленні

професійних навичок та у заохоченні розуміння й толерантності. Відправними точками програми стала глобалізація світової економіки, нові інформаційні та комунікативні технології, процеси поляризації та інтеграції Європи.

Основою мовної освіти Фінляндії було вивчення фінської, шведської та англійської мов. Беручи до уваги мультикультурний характер сучасних суспільств у ЄС та поза його межами, додаткові зусилля були спрямовані на збільшення кількості тих, хто володіє німецькою, французькою, російською, іспанською та італійською мовами; крім того, спостерігається зростання інтересу до вивчення й японської, китайської та арабської мов.

М. Переверткіна й Г. Лалим, аналізуючи фінську освітню парадигму, відзначають відсутність єдиного стандартизованого методу навчання іноземних мов, що передбачає пристосування умов навчання до індивідуальних особливостей кожного учня та відсутність вказівок на досягнення цілей навчання: у національному навчальному плані Фінляндії сформульовані лише рекомендації щодо досягнення заявлених цілей, яких вчителі повинні притримуватися на власний розсуд. Дослідники відзначають, що в рамках процесу глобалізації фінська освітня система активно запозичує багато методів навчання іноземних мов і адаптує їх із урахуванням цілей, задач і умов кожного конкретного закладу освіти.

Отже, вдало проведені в останні десятиліття інновації дали змогу Фінляндії значно підвищити ефективність власної системи мовної освіти на усіх навчальних рівнях від дошкільної до професійної підготовки. Так, наприклад, в кінці 20-го століття змінилися роль та статус англійської мови, яка до 1980 р. вважалася іноземною мовою. Нині ж для більшості фінських громадян англійська постає мовою повсякденного вжитку. У деяких сферах життя зросло її застосування, вона є лінгвафранкою у світі бізнесу, до 80% наукових праць видаються англійською мовою, телевізійні програми та фільми не дублюються, а лише супроводжуються субтитрами фінською або шведською, англійська мова набула серед молоді статусу нового засобу масової інформації. У 1997 році фінське Міністерство освіти опублікувало стратегічну програму викладання іноземних мов та інтернаціоналізації освіти під назвою "Назустріч випробуванням:

викладання мови в новій інтернаціональній Фінляндії". Основою мовної освіти Фінляндії назване вивчення фінської, шведської та англійської мов. Додаткові зусилля програма спрямовує на збільшення кількості тих, хто володіє німецькою, французькою, російською, іспанською та італійською мовами, а також на зростання інтересу фінської молоді до вивчення японської, китайської та арабської мов [1].

Література

1. Гринюк С.П. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії: автореферат на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 – "Теорія і методика професійної освіти" / Гринюк Світлана Петрівна. - Київ, 2013. - 26с.

2. Переверткина М., Лалым А. Обзор современной российской и современной парадигмы иноязычного образования (Образовательные парадигмы России, Соединенных Штатов Америки и Финляндии) [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: www.gramota.net/editions/2.html

3. Руднік Ю. В. Іншомовна освіта вчителів Фінляндії. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: www.psyh.kiev.ua/ Руднік_Ю.В._Іншомовна_освіта_вчителів_Фінляндії.

4. Соколова Е. И. Политика ЕС в сфере непрерывного иноязычного образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2086>.

Українська Ольга

Київський національний лінгвістичний університет

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ефективність формування чи то компетентності, чи то окремих навичок і вмінь передбачає створення відповідних умов навчання. Формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності у магістрантів, майбутніх викладачів

англійської мови, передбачає набуття ними навичок та вмінь, необхідних для укладання контрольних завдань (КЗ) з перевірки рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності студентів I-IV років навчання, розробки відповідних критеріальних шкал та оцінювання усних і письмових відповідей. Така підготовка має свої особливості, зумовлені специфікою процесу розробки КЗ та оцінювання зразків відповідей за критеріальними шкалами, які, перш за все, стосуються розподілу академічного часу в межах спецкурсу за вибором за формами організації відповідного навчання.

Як відомо, навчання у педагогічному закладі вищої освіти передбачає такі форми організації навчання: лекції, семінари, самостійна робота, педагогічна практика. Однак специфіка предмету навчання вимагає робити акцент саме на проведенні практичних занять, оскільки теоретичні знання з контролю студенти отримують за попередні роки навчання в курсі *Методика викладання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах*. Тоді як отримання досвіду власне укладання контрольних завдань, адміністрування контрольного заходу та з перевірки робіт рекомендуємо здійснювати в межах курсу з оцінювання та шляхом проходження педагогічної практики зі студентами молодших курсів.

Отже прослідковується залежність організації формування цільових умінь від етапів роботи над укладанням контрольних завдань, тестових зокрема. Етапи такої роботи включають відбір матеріалів, а саме (аудіо)текстів, відповідно до програмних вимог та укладеної специфікації, створення самих завдань, їх рецензування, отримання зворотного зв'язку, покращення КЗ, пілотування, укладання фінальної версії КЗ. Оскільки від якості розробленого КЗ заложитиме об'єктивність результатів оцінювання, то велике значення має на скільки обраний текст відповідає вимогам, як то його тематика, рівень складності та ін., на скільки однозначно сформульовані основа запитання та варіанти відповідей, на скільки повно описана комунікативна ситуація для отримання достатнього зразка мовлення. Безперечно, така точність залежить від досвідченості укладача КЗ, але слід також брати до уваги його певну суб'єктивність, оскільки будь-який викладач спирається на свій життєвий досвід, свій рівень володіння іноземною мовою, свій спосіб мислення. Для того, щоб уникнути такої суб'єктивності, КЗ

мають бути прорецензованим іншими укладачами. У деяких випадках досягнення високої якості КЗ можливе лише під час колективного обговорення.

Тобто робимо висновок, що провідною має бути групова форма роботи під керівництвом викладача. Передбачається, що під час такої форми роботи студенти не лише отримують настанови та кваліфіковані консультації від викладача, а й отримують зворотний зв'язок від інших студентів. Для організації такої групової роботи важливим стає розподіл навчального простору в аудиторії, а саме розташування парт для груп по 5-6 студентів. Також необхідним є наявність проектору, що дозволить вивести КЗ, яке обговорюється, на екран. Окрім цього проектор потрібен для демонстрації відеозапису зі зразками усної відповіді під час навчання досягнення одностайності в оцінюванні за конкретними критеріальними шкалами.

Викладання курсу рекомендуємо здійснювати англійською мовою, також і як обговорення студентами розроблених ними завдань. Для цього викладач має навчити студентів етикету надання конструктивної критики та відповідним англомовним кліше.

Дисципліна має передбачати застосування різноманітних видів навчальної роботи: індивідуальної, самостійної роботи та практичної підготовки. Студенти самостійно розробляють вдома власні КЗ, рецензують КЗ інших, а в аудиторії обговорюють проблемні моменти. Отже, навчальна діяльність здійснюється аудиторно та позаудиторно.

Також пропонуємо здійснювати позаудиторне навчання в інформаційно-комунікаційному освітньому середовищі (Moodle, Facebook), де для студентів створитимуться умови для асинхронної самостійної діяльності. Це дозволить зекономити час на рецензуванні КЗ в такому середовищі. Окрім цього, це надає магістрантам змогу отримати досвід роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, що стали вже обов'язковими у професії вчителя/викладача.

З огляду на критерій спрямованості прийому та видачі інформації здійснювана студентами діяльність поділяється на репродуктивну (прослуховування лекцій, самостійне вивчення програмних вимог та рекомендаційних документів) та продуктивну/творчу (укладання КЗ, їх рецензування, проведення

усного опитування студентів молодших курсів та оцінювання їх відповідей за критеріальними шкалами під час педагогічної практики).

У свою чергу, діяльність викладача передбачає формулювання чітких інструкцій стосовно технології розробки КЗ та організації навчального процесу, укладання переліку контрольних запитань для стандартизації роботи над КЗ, надання консультативної допомоги та зворотного зв'язку.

Шляхами підвищення ефективності організації формування методичної контрольно-оцінювальної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови вбачаємо максимальну економію аудиторного часу й ефективний розподіл часу на форми організації навчання та види навчальної діяльності, раціоналізацію режиму аудиторної роботи та активізацію роботи студентів.

Шевченко Світлана

Коломієць Інна

Ніжинський державний університет ім. Миколи Гоголя,

КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ ТЕКСТІВ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Для здійснення професійного спілкування студент потребує спеціальної підготовки, яка сьогодні в Україні за дослідженнями Міністерства освіти і науки та Британської Ради здійснюється на неналежному рівні [1]. Цей напрямок викладання довгий час не реформувався, а тому відсутні «загальноприйняті критерії щодо змісту, методики, побудови курсу, оцінювання та результатів навчання, що відповідають міжнародним стандартам» [1, с. 113]. Програма, запропонована Міністерством освіти, не оновлювалася з 2005 року. Тому у своєму дослідженні ми будемо спиратися на цей останній офіційний документ.

Згідно з Програмою з англійської мови для професійного спілкування (2005) по закінченні курсу англійської мови для професійного спілкування студенти вмітуть:

- розуміти автентичні тексти, пов'язані з навчанням та спеціальністю, з підручників, газет, популярних і спеціалізованих журналів та Інтернетівських джерел;
- визначати позицію і точки зору в автентичних текстах, пов'язаних з навчанням та спеціальністю;
- розуміти намір автора письмового тексту і комунікативні наслідки висловлювання (напр., службових записок, листів, звітів);
- розуміти деталі у доволі складних рекламних матеріалах, інструкціях, специфікаціях (напр., стосовно функціонування пристроїв/ обладнання);
- розуміти автентичну академічну та професійну кореспонденцію (напр., листи, факси, електронні повідомлення тощо);
- розрізняти різні стилістичні реєстри усного та писемного мовлення з друзями, незнайомцями, колегами, працедавцями та з людьми різного віку і соціального статусу, коли здійснюються різні наміри спілкування;
- розпізнавати широкий діапазон термінології та скорочень з навчальної і професійної сфер [3, с. 9].

Цілі навчання визначають вимоги до англомовних професійно орієнтованих текстів. Питання відбору текстів для навчання читання є ґрунтовно розробленим у методиці (Ю.А. Гапон, Н.В. Єлухіна, С.О. Китаєва, З.І. Кличнікова, Л.Ю. Куліш, О.О. Миролубов, Т.Т. Михайлюкова, І.В. Рахманова, Л.С. Смирнова, С.К. Фоломкіна, В.С. Цетлін та ін.). Серед вимог до текстів визначено *загальні*, що стосуються навчання читання взагалі:

- проблемність;
- виховна цінність;
- відповідність текстів рівню та потребам студентів.

Вимоги до *мовного аспекту* текстів:

- наявність граматичних явищ, які відносяться як до активного, так і до пасивного граматичного мінімуму;
- оптимальне співвідношення знайомої та незнайомої лексики;
- представленість у тексті лексики, яка утворює в тексті одне тематичне поле [2, с. 62].

Із погляду *структурно-сислової організації*, тексти повинні мати такі характеристики:

- когерентність (структурна, смислова та комунікативна цілісність);
- зв'язність (зовнішня мовна, внутрішня функціональна);
- композиційно-логічна завершеність;
- інформативність (як ознака смислової структури тексту) [2, с. 62].

Крім зазначених характеристик тексту, до *специфічних вимог* до відбору та організації текстів для навчання професійно орієнтованого читання ми відносимо:

- автентичність тексту. В автентичних джерелах представлено реальне спілкування носіїв мови, з усією різноманітністю мовних засобів;

- інформативність та пізнавальність. Професійно спрямований текст надає студентам широкі можливості для висловлювання своїх міркувань щодо майбутньої професії, підвищує їх рівень фонових знань, задовольняє професійні інтереси, створює позитивний імідж майбутньої професії;

- науковість змісту. Текст повинен висвітлювати актуальні проблеми професійного спрямування, формувати світогляд студента як систему наукових поглядів на світ та місце в ньому, підвищувати його загальну культуру та професійну спрямованість.

Література

1. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів» / Род Болайто та Річард Вест. – К.: ВЦ «Сталь», 2017. – 154 с.

2. Михайлюкова Т.Т. Отбор и организация ученого текстового материала для обучения чтению на первом курсе педагогического вуза (на материале английского языка): Дис. ... канд. филол. наук: 13.00.02. – Горький, 1985. – 232 с.

3. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Т.І.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.

ІНТЕГРАЦІЯ ПІДХОДІВ ОРІЄНТОВАНИХ НА ПРОЦЕС І НА ПРОДУКТ У НАВЧАННІ ПИСЬМА

Іншомовна комунікативна компетентність (ІКК) є сукупністю знань, умінь і навичок, які дозволяють ефективно реалізовувати комунікативний процес іноземною мовою в залежності від побутових або професійних потреб.

Іншомовна компетентність у письмі (КП) існує в межах ІКК досить давно і є однією з її складових. КП передбачає, що мовець уміє планувати, здійснювати і коригувати власну комунікативну поведінку під час породження та варіювання іншомовного мовлення у різних типах писемних висловлювань відповідно до конкретної ситуації спілкування (контексту), мовленнєвого завдання і комунікативного наміру та згідно правил спілкування у цільовій національно-культурній спільноті.

Методика формування КП значною мірою залежить від жанрових типів текстів, написанням яких необхідно оволодіти студентам [1, с. 60]. Загалом до навчання письма існує кілька підходів, де фокус переходить від контрольованого до вільного письма. У наш час у педагогіка виділяє щонайменше два основні підходи до навчання письма. Вони розглядають письмо як процес або як продукт.

Підхід, який розглядає письмо як продукт (product writing), вважається традиційним підходом, адже в ньому студентів навчають іншомовного писемного мовлення за допомогою тексту-зразка (model text). При підході, орієнтованому на продукт, важливо надати учням текст-зразок, який вони аналізують (форму, зміст, організацію, мову), а потім використовують для створення подібного тексту.

Як вважає В. Стил письмо, орієнтоване на продукт, відбувається у 4 етапи: ознайомлення (familiarization), контрольоване письмо (controlled writing), кероване письмо (guided writing), вільне письмо (free writing) [3, с. 67]. Інші науковці (Дж. Скрівенер, Дж. Хармер,) виділяють такі етапи: мозковий штурм (brain storming), планування (planning), картування (mindmapping), перше проектування

(first draft), взаємовідгук (peer feedback), редагування (editing), остаточне проектування (final draft), оцінка (evaluation).

Підхід до навчання письма, що орієнтований на процес, вимагає багато перегляду та перепису і передбачає різноманітні види завдань для студентів. У контексті цього підходу письмо розглядається як творчий акт, який вимагає часу та позитивного відгуку, що сприяє гарному результату. У процесі написання викладач відходить від певних рамок і отримує готовий продукт для оцінювання без надмірного втручання у сам процес написання. З іншого боку, підхід до навчання письма, що орієнтований на продукт, спонукає студентів орієнтуватися на тексти-моделі, що приводить до використання ними однієї і тієї структури та формату в різних умовах, а отже, в деякій мірі заважає їх креативності [2, с. 53].

Результати багатьох досліджень показують, що викладачі більше схильні до практики традиційного підходу і більше використовують контрольований формат письма, а їх відгук більше базується на граматичних і лексичних помилках. Підкреслюється лише остаточний продукт, а не сам процес написання.

Дослідження наукової літератури з проблеми навчання письма показує, що вибір підходу до навчання писемного мовлення великою мірою залежить від жанру тексту. Формальні листи, наприклад, або поштові листівки, в яких зміст фіксований, більш підходять для підходу, орієнтованого на продукт, адже вони мають фіксовану структуру, стиль та граматику. Інші жанри, такі як дискурсивні нариси та есе, вимагають використання процесуального підходу до навчання письма, адже цей підхід зосереджується на ідеях студентів.

Однак існує і інша точка зору про те, що підходи, орієнтовані на процес і на продукт, не обов'язково повинні використовуватися в чистому вигляді у навчанні і помилково вважати їх несумісними. Тобто, існує необхідність інтеграції цих двох підходів до навчання письма на практиці. Так, елементи процесуального підходу, а саме: співпраця у групах, під час якої відбуваються обговорення ідей для майбутніх письмових робіт, спільне проектування, взаємоперевірка та взаємовідгук, можна поєднати з роботою над текстом-зразком, який буде представлений студентам після того, як вони створять перший проект своєї

письмової роботи, і буде слугувати їм не як приклад для наслідування, а як текст для порівняння з власним продуктом та удосконалення останнього.

Звичайно, перехід до комплексного використання підходів до навчання письма є дуже бажаний, але складний. Ці труднощі пов'язані з тим, що використання елементів процесуального підходу на занятті вимагає більше часу і значних зусиль з боку викладачів щодо навчання студентів мозкового штурму, взаємоперевірки та взаємовідгуку. Однак, як показує практика, саме за інтегрованого використання підходів до навчання писемного мовлення вдається досягти гарних результатів.

Література

1. Глушаниця Н. В. Навчання письма англійською мовою: практичне, академічне і креативне / Н. В. Глушаниця // Наука і освіта. – 2006. – № 6. – С. 60 – 62.
2. Murray D. M. Writing as process: How writing finds its own meaning / D. M. Murray. – Urbana : National Council of Teachers of English, 1980. – p. 102
3. Steele V. Product and process writing: a comparison / V. Steele. – Rowley: Newbury House, 1992. – p. 196

Секція 4

Сучасні тенденції у підготовці вчителя німецької мови

Благініна Світлана

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ЗАСТОСУВАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛУ ЯК ЗАСОБУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У сучасних умовах проблема підготовки компетентного фахівця нового зразка, який вирізняється великим творчим потенціалом та спроможністю до постійного навчання протягом усього життя стає все більш актуальною. Слід відзначити, що багатобічний розвиток майбутнього фахівця потребує орієнтації на міждисциплінарний підхід, на використання дидактичних та виховних ресурсів усіх навчальних дисциплін, зокрема й іноземної мови. Розвиток освітніх технологій навчання та виховання вимагає введення у процес навчання іноземних мов сучасних інноваційних технологій, які передбачають широке впровадження в навчальний процес відео, фільмів, мультимедіа.

В умовах кредитно-модульної системи навчання роль викладача в організації навчальної діяльності студентів суттєво змінюється. Процес навчання планується для студента, разом із ним і набуває характер студентоцентрованого навчання. Працюючи з відеоматеріалами, викладач іноземної мови спостерігає за етапами роботи студентів, спрямовує їх діяльність, намагається не пригнічувати їх ініціативу в процесі спілкування за фахом та не впливає на прийняття ними власних рішень.

Використання відеофрагментів на практичному занятті з іноземної мови є ефективним засобом для підвищення мотивації студентів до вивчення, вдосконалення та подальшого використання іноземної мови як засобу

спілкування, а також з метою ознайомлення з історією, традиціями, літературою, побутом країн, мову яких вивчають студенти на немовних спеціальностях. У даному контексті йдеться про спеціальність «Краєзнавча робота і туризм» НДУ ім. Миколи Гоголя, де німецька мова вивчається як друга іноземна. Особливістю даної спеціальності є заплановані викладачами подорожі студентів до мальовничих куточків України. Слід відзначити, що програма з німецької мови тісно пов'язана зі специфікою природничо-географічного факультету, включає в себе фахові тексти краєзнавчого характеру. Велике значення при роботі з текстами вказаного спрямування набуває відеоматеріал, який надає фахову інформацію. Спершу зупинимося на методичних аспектах подачі відеоматеріалів на заняттях з німецької мови.

Отже, представлення відео на практичному занятті складається з трьох фаз. Найважливішим завданням першої фази є введення в тему асоціограм та наочності, які висвітлюють запропоновану викладачем тему і сприяють уникненню лексичних труднощів у студентів під час ведення комунікації [4, 71-77]. Всі вправи і завдання на даному етапі повинні бути професійно- та фахово зорієнтованими і такими, що спрямовані на успішний кінцевий результат.

Завданням другої фази є сприяння розумінню студентами основної інформації з представленого відеоматеріалу, що розвиває рецептивні навички. Викладач пропонує увазі студентів робочі листки з частковою інформацією, яка допоможе зрозуміти зміст відеоматеріалу (Arbeitsblätter).

Третю фазу спрямовано на розвиток завдань з формування продуктивних навичок (produktiveundprojektiveFertigkeiten). Під час даної фази роботи доцільно проводити дискусії, рольові ігри (Rollenspiele) чи створити спільний проект. Представляючи власні проекти, студенти мають можливість відкрити свою індивідуальність, вміння аналізувати, критикувати та порівнювати. Результати проекту (кінцевий продукт) стають, як правило, імпульсом для активного використання проектної роботи на заняттях. Під час виконання проекту, який завжди є міжпредметним, студенти застосовують набуті мовні, міжкультурні, методичні та фахові знання. Проектна робота, передбачаючи етапи: планування,

пошук, систематизацію та презентацію, має кінцевий продукт: стіннівку, фоторепортажі, газетні статті, відеоролики, демонстрацію фільму тощо. Вибір кінцевого продукту залежить від фантазії і творчого задуму учасників проекту. Слід зауважити, що проектна робота може реалізується в повній мірі лише за умови, якщо студент і викладач спільно і усвідомлено використовують вище вказану технологію при опрацюванні фахових та професійно орієнтованих ситуацій [1, с. 194]. Під час виконання проекту, який завжди є міжпредметним, студенти застосовують набуті мовні, міжкультурні, методичні та фахові знання.

Слід зауважити, що до проекту приступають лише після ретельного ознайомлення з вивченою темою. З метою формування вмій і навичок професійно-спрямованого мовлення, у якому вагоме місце посідають фахові тексти, доцільно використовувати творчі завдання типу: підготувати реферат на основі опрацьованої літератури, дати тлумачення термінам, які складають основу тексту, прокоментувати схеми, малюнки, графіки, діаграми, передати зміст прочитаного, підготувати невелику за обсягом доповідь, дати оцінку прочитаного, висловити головну ідею твору тощо.

Література

1. Інноваційний потенціал проектної діяльності в навчальному закладі / За ред. О.А. Федоренко, Ф.Г. Єрмолаєвої. – К.2006. – 242 с.
2. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати / За ред. І.Г. Єрмакова. – К.: Видавництво «Департамент», 2003. – 500 с.
3. Рамкова програма з німецької мови для професійного спрямування для вищих навчальних закладів України. / За ред. Амеліної С.М., Аззоліні Л.С., Беньямінової Н.Є., Гаврик Н.М. та ін. – К.: Ленвіт, 2006 – 90с.
4. Sheilis J. (Hrsg.).Geneinsamer europaischen Referenzrahmen fur Sprachen lernen, lehren, beurteilen / J. Sheils. – Berlin u.a. Langenscheidt,2001. -244 S.

**ONLINE-UND WAHLKURSE:ZUR KOOPERATION MIT DEM GOETHE-
INSTITUT IN DER AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRENDEN IN DER
UKRAINE**

Der vorliegende Abstract berichtet über geänderte äußere und innere Rahmenbedingungen der Ausbildung der Deutschlehrenden in der Ukraine und gibt Impulse für die weitere Diskussion zum Thema in Arbeitsgruppen.

Einerseits prägen die rapide Entwicklung der Technologien, das Wachstum der Migration, demographische Herausforderungen, strukturelle Veränderungen am Arbeitsmarkt den heutigen globalen Bildungskontext. Die schnelle Ausbreitung der Informations- und Kommunikationstechnologien hat die Erleichterung des Zugangs zu gemeinnützigen Kenntnissen für jedermann und die Vielfältigkeit der Wege zum Wissenserwerb zur Folge.

Andererseits begannen mit dem Hochschulgesetz vom 1. Juli 2014 die Reformen im akademischen Umfeld, die unter anderen Neuerungen die Förderung der Autonomie, der Mobilität, die Internationalisierung sowie die Bildungs Kooperation vorhaben.

Die Internationalisierung der Hochschulbildung in der Ukraine zielt auf die Ausweitung der universitären Tätigkeiten auf andere Staaten in mehreren Bereichen, was im neuen Hochschulgesetz im Teil XIII, Artikel 74,75 und 76 des Gesetzes, deklariert und geregelt ist [1]. Dieses Gesetz genehmigte die Implementierung der vom Goethe-Institut entwickelten neuen Fort- und Bildungsreihe DLL – Deutsch Lehren Lernen in Nizhyn.

Im September 2017 unterzeichneten die Nizhyner staatliche Gogol-Universität und das Goethe-Institut Ukraine eine Kooperationsvereinbarung über die Zusammenarbeit in der Ausbildung und Weiterbildung von Deutschlehrenden und der Förderung der deutschen Sprache. Dieses Ereignis war ein wichtiger Schritt im Rahmen des Deutsch-Ukrainischen Sprachenjahres, das 2017/2018 sowohl hierzulande als auch in Deutschland begangen wird.

Laut der Vereinbarung stellt das Goethe-Institut Ukraine der Gogol-Universität die gedruckten und die webbasierten Materialien der Reihe Deutsch Lehren Lernen zur Nutzung in deren DaF-Studiengängen zur Verfügung, bietet die Ausbildung von DLL-Trainerinnen und Trainern (Multiplikatoren) an der Universität an, übernimmt die Qualitätssicherung der Onlinekurse und der Präsenzphasen, bietet Fortbildungsmöglichkeiten der Dozenten der Gogol-Universität [2].

Die Implementierung des DLL-Programms begann mit einem vom Goethe-Institut entwickelten propädeutischen Kurs: GI KIEW DLLVORBEREITUNGSKURS2017NIZHYN. Der oben erwähnte Kurs steht nur online zur Verfügung, sieht Präsenzphasen und selbständiges Online-Arbeiten im Rahmen des Wahlkurses zur sprachpraktischen Ausbildung vor.

Der Kurs hat zum Ziel, die Deutschlernenden auf die DLL-Fort- bzw. Weiterbildung vorzubereiten, indem sie sich Strategien zur Erarbeitung fachwissenschaftlicher Texte, Erschließung der Bedeutung von Fachbegriffen, Erstellung schriftlicher Texte aneignen. Der Kurs ist in drei Module – “Wortschatz”, “Lesen” und “Schreiben” – eingeteilt; für die Bearbeitung jedes Moduls sind ca. sechs Stunden Zeit geplant.

Ziele, Inhalte, Aufgaben und Leistungen dieses Kurses sowie Strategien aus dem Modul “Wortschatz” können in der Arbeitsgruppe 4 dieser Tagung erarbeitet und diskutiert werden.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту»[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18/page6>. – Назва з екрану (від 01.06.2018).

2. Угода про співпрацю між Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя та Goethe-Institut в Україні.

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ СКОРОЧЕНЬ У НІМЕЦЬКОМОВНИХ ГАЗЕТНИХ ТЕКСТАХ

Наразі скорочення є невід'ємною частиною газетно-публіцистичних текстів, оскільки їх використання дозволяє передати якомога більше інформації в умовах обмеженості газетної статті.

Постає питання про взаємовідношення аббревіатури та початкового словосполучення в різних аспектах, особливо в семантиці. Цій проблемі присвячені дослідження таких вчених як: Е.П.Волошин, Н.М.Глушук, Г.Марчанд, Ю.О.Шепель, Л.Ф.Каховська та В.В.Борисов.

Традиційно аббревіатура розглядається як лінгвістична одиниця, якій притаманна неповноцінність у зв'язку із наявністю вихідного слова. При цьому неповноцінність має двоякий характер, оскільки одночасно розповсюджується на сферу семантики і на сферу функції в мові; в обох випадках аббревіатура носить вторинний, залежний характер, а основою одиницею залишається словосполучення.

Ті науковці, які розглядають аббревіатуру як складноскорочене слово, в якому кожній букві, звуку або звукосполученню відповідає значення певного компоненту вихідного словосполучення, тлумачать складноскорочене слово лише як лінгвістичний субститут словосполучення, з усіма його наслідками та перш за все підкреслюють точну відповідність між значенням аббревіатури і значенням вихідного словосполучення[1, с.99].

Н.С.Щербіновська приходить до висновків, що складноскорочене слово обов'язково має бути синонімічним зі словосполученням або складним словом, яке було скорочено. При цьому суть синонімічного зв'язку полягає в тому, що аббревіатура постає стилістичним варіантом початкового словосполучення або слова[3, с.22].

Взаємовідношення аббревіатури і початкового слова позначають також як еквівалентність, тобто співвідношення лексичного значення аббревіатури і

початкового слова. Таким чином за своїм значенням акроніми та звуко-буквені скорочення є повністю еквівалентними з повною формою відповідного словосполучення.

Однак через те, що скорочення має вторинний характер з точки зору функціональності, така думка піддається сумнівам. І.А. Потапова вважає, що скорочення відрізняються від інших способів словесного вираження тим, що зазвичай не є єдиним або ж основним словесним позначенням для певного поняття але в той же час існують в словарному складі поряд із повним, нескороченим словосполученням, зберігаючи у собі однакове значення[2, с.100].

Варто зазначити, що в процесі розвитку мови скорочення може стати основним варіантом позначення певного поняття, наприклад, якщо відповідне повне слово або словосполучення припиняє своє існування. Прикладом такого явища є слово *radar-s* («прилад, радіолокатор, радіолокаційна станція»), яке в результаті мовної еволюції втратило свою внутрішню форму та отримало самостійність по відношенню до початкового словосполучення і в такий спосіб стало самостійним словом[2, с.108].

Отже, семантичні особливості аббревіатур у сучасній німецькій мові полягають у тому, що скорочення в цілому не слід розглядати як групу лексики, що не належить до загального словникового складу. Скорочення є невіддільною, своєрідною частиною словникового складу, що має власні особливості.

Література

1. Волошин Е. П. Аббревиатуры в лексической системе английского языка: автореф. дис.канд. филол.наук / Е. П. Волошин. – М., 1967.
2. Потапова И.А. Сокращения в современноманглийском языке. Учетные записки I МГПИИЯ, вып.2.
3. Щербиновская Н.С. Особенности сложных слов в английской военной лексике(сложносокращенные слова). Кандидатская дисс. М., 1954.
4. H.Marchand. The Categories and Types of Present-day English World-formation. Wiesbaden, 1961, p.369.

POETRY SLAM НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Ефективність заняття, зацікавленість учасників навчального процесу залежить від багатьох факторів, одним із яких є різноманітні форми роботи. І нашим завданням є постійний пошук щодо вдосконалення процесу співпраці викладача і студента.

Цікавою формою роботи, на нашу думку, є poetryslam. Термін «Слем» походить від англ. slam — «ляскання» (особливо дверима); в американському сленгу — «сильний удар по м'ячу»; «різка критика»; «брутальна відповідь» та означає читання віршів, але читання, в якому важливим є не лише те, ЩО читають, а й те, ЯК. Слем-турнір є химерним поєднанням спорту та мистецтва: це змагання поетів у артистичному читанні. Змагання в повному сенсі цього слова: з оцінками довільно обраного з-поміж глядачів журі, з чітким часовим регламентом, з штрафними санкціями за порушення встановлених правил. Кожен учасник має декілька хвилин (як правило від 5 до 7 хвилин), щоб розважити та зацікавити публіку. В кінці вечора, тобто цього заходу, підраховують кількість здобутих балів, переможець отримує символічну нагороду. При цьому слід дотримуватися кількох простих правил: текст має бути написаний самостійно, його не можна співати, заборонено використовувати костюми, або ж якийсь інший реквізит [1, с. 4-5]. В українській фразеології є яскравий відповідник слему — ляскати (тряскати, траскати) язиком.

Яким же чином подібна форма роботи може застосовуватися на заняттях з німецької мови? Метою poetryslam є складання та презентація власних текстів. Адже ми всі знаємо, як складно організувати процес написання, створення текстів. Як правило завдання для написання творів не мотивують студентів творити, виражати себе у письмовому мовленні, проявляти креативність. А пропонувана форма роботи не обмежує, а дає повну свободу дій і думок, що дає змогу зацікавити молодь, полюбити дослідження мови, її складових, навчити

оперувати мовними одиницями в ігровій формі. Важливо також зазначити, що говорячи про poetryslam, мова йде не лише про сприйняття, а й про віршування. У випадку вивчення першої іноземної мови, а ще цікавіше другої іноземної мови, це може стати захопливим заняттям писати і грати poetry-slam-тексти. Poetryslam може бути багатомовним. Якщо хтось не знає слова німецькою мовою, може замінити словом іншою мовою.

Poetryslam відображає, як правило розмовну мову, яка демонструється усно. Щоб скласти певний текст, необхідно мати певні навички писемної компетентності. Аби використовувати poetryslam для студентів з низьким рівнем володіння мови, потрібен постійний і інтенсивний супровід викладача, але важливо слідкувати за тим, щоб не обмежувалася креативність студентів [2, с. 121].

В залежності від кількості навчальних годин і рівня володіння мовою креативний процес створення власного тексту може складатися з різних етапів. Підготовчим етапом може слугувати в щоденному пошуку поезії в повсякденному житті. Наприклад знаходження анаграм. Так, наприклад із слова «Ampel», виникає «Lampe», із «Bundestag» - «Angstbude», «AngelaMerkel» - «langeMakrele», тобто можна просто гратися з літерами, адже у нашому світі велика кількість літер. Крім того можна використовувати акрофонічну перестановку. Наприклад: *Der VatergehtdieSteineklopfen, dieStrümpfemußdieKleinstopfen*. Або: *Biete stets dem Diebe Schach und schließe fest das Schiebedach*. На наступному етапі можна влаштовувати маленькі змагання так звані Synonymbattles. Наприклад до слова «gehen» підібрати такі слова «laufen», «rennen», «joggen», «wandern», «flanieren». Ми всі знаємо таку гру як «Kofferpacken». Отже цю гру можна організувати таким чином, щоб підбирати слова з римами. Це може виглядати так:

A: Ich packe meinen Reim und nehme mit ein „Bein“ und ein „Nein“.

B: Ich packe meinen Reim und nehme mit ein „Bein“, ein „Nein“ und ein „Schein“.

C: Ich packe meinen Reim und nehme mit ein „Bein“, ein „Nein“, ein „Schein“ und ...

Далі можна спробувати створювати текст. Наприклад описати звичайну річ таким чином, щоб і не здогадалися, про що саме йшла мова.

„Toast“ = Oh du an allen Seiten gleich bemessener Körper aus zermahlenen Früchten des Bodens, in Höllenhitze gebrannt zum Wohle der leeren Mägen am Beginn eines Tages, bestrichen mit unfesten Pasten.

Коли були здійснені перші спроби створення тексту, необхідно виходити на новий рівень, а саме програти створений текст, використовуючи міміку жести, різні інтонації.

Підсумовуючи все сказане, poetryslam цікава форма роботи, яка мотивує і закохує у мову, вчить грати з нею, не зважати на незручності і невпевненість, вірити в себе і у свої таланти.

Використана література

1. Elisabeth Lehrner-teLendert/DIA. Unterrichtsmaterial. Slam mit! Projekt für Schüler der Oberstufe im Fach Deutsch. Dauer& 2-3 Unterrichtsstunden. – DuitslandInstituut Amsterdam. - 2014. – 15 S.

2. Preckwitz, BorisNikolaus. 2002. SlamPoetry – NachhutderModerne. EineliterarischeBewegungals Anti-Avantgarde. Norderstedt: BooksonDemandGmbH.

3. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://www.scook.de/widget/scook/weiterwissen/unterrichtsideen/deutsch/276450>

Удовиченко Надія

Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя

KOMBINIERTES LERNEN: EINSATZ VON DLL 2 IN DIE DAF-LEHRERAUSBILDUNG

Der Präsenzunterricht ist schon längst keine einzige Form der Kooperation von Lehrenden und Lernenden. Aufgrund der IK-Technologien entwickelten sich Lehr-Lernprozesse, die als kombiniertes Lernen, E-Learning, Blended-Learning, computerunterstütztes oder hybrides Lernen von verschiedenen Autoren bezeichnet werden. Bei der kombinierten Lernform werden die Vorteile von

Präsenzveranstaltungen und E-Learning zusammengestellt. Da die Stundenzahl vom Präsenzunterricht wesentlich reduziert wird, wird durch kombiniertes Lernen die Lernerautonomie wesentlich gefördert.

Darüber hinaus zeigt die Nutzung einer Lernplattform solche Vorteile:

- Studierende lernen, wie und wo es ihnen passt;
- es wird zeit- und ortsunabhängig gelernt;
- Studierende bestimmen ihr Lerntempo selbst;
- der Einsatz unterschiedlicher Medien (Bild, Video, Ton, Animation, Text)

und unterschiedlicher Aufgabenstellungen spricht unterschiedliche Lerntypen an;

- eine individuelle Betreuung der einzelnen Studierenden ist möglich;
- ständiger Kontakt mit Studierenden;
- Kontrolle des Lernprozesses;
- Möglichkeiten verschiedene Aufgaben zu integrieren.

Seit 2017 wurde DLL2 ins Curriculum „DaF Lehrerbildung“ an der Nizhyner Mykola-Gogol-Universität eingebaut. Da die Studierenden noch keine beruflichen Erfahrungen haben, entschieden wir uns für die Einheit 2 in der Reihe Deutsch Lehren Lernen. Sie liefert die Grundlagen für das Verständnis von Lernprozessen beim Fremdsprachenlernen und geht folgenden Fragen nach:

- Welche Faktoren beeinflussen das Lernen einer Fremdsprache?
- Wie erklären Lerntheorien und Spracherwerbstheorien das Fremdsprachenlernen und was kann man daraus für den Sprachenunterricht ableiten?
- Worin unterscheiden sich Lernende beim Sprachenlernen und wie kann man als Lehrkraft individuelle Zugänge zum lernen ermöglichen?
- Wie lernt man Sprachen selbständig und systematisch?
- Wie lernt man Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache?
- Wie können Lernende im Sprachunterricht von ihren bereits erlernten Sprachen profitieren [1]?

Die Studierenden arbeitenselbständig auf der Lernplattform des Goethe-Institutes und werden von einem/r Tutor/in betreut und unterstützt. Sie nehmen den Stoff durch, erfüllen verschiedene Aufgaben, z. B. Befragungen, Mindmaps, Tests, fassen Beiträge

in Journal, in Wiki, in Datenbank zusammen, bereiten Portfolios vor, nehmen an Diskussionen teil usw.

Im Präsenzunterricht geht man auf das Gelernte ein: man macht sich mit den Zielen europäischer Sprachenpolitik bekannt, präzisiert die fachlichen Begriffe, Faktoren, die das Sprachenlernen beeinflussen, didaktisch-methodische Prinzipien des Unterrichts. Die Studierenden analysieren Situationen im realen Unterricht, tauschen ihre Meinungen über die Lerntypen, Lernstrategien, Lernaktivitäten aus, erklären und korrigieren Fehler, reflektieren über die Lehrwerke. Man lässt sie verschiedene Arbeits- und Sozialformen erleben. Sie lernen ihre Ergebnisse zu präsentieren, die Arbeit in der Gruppe zu organisieren u.Ä.

Im Anschluss an die Online- und Präsenzphase planen und führen die Studierenden in Tridems oder Tandems ihre Praxiserkundungsprojekte durch, indem sie sich für ein bestimmtes Thema vereinbaren und bei einer Lehrkraft hospitieren. Zunächst formulieren sie eine PEP-Frage und eine Hypothese, beschreiben die Methode der Datenerhebung, bereiten Beobachtungsbögen und Fragebögen vor. Bei der Hospitation muss man den Beobachtungsbogen ausfüllen und die Lernenden befragen, nachher muss man eine Power Point Präsentation und Dokumentation vorbereiten, in denen man die Ergebnisse des PEPs beschreibt und darüber reflektiert. Außerdem muss man Konsequenzen für den eigenen Unterricht und Bedeutung für die individuelle professionelle Weiterentwicklung beschreiben. Abschließend finden die Präsentation mit dem Austausch von Meinungen und Erfahrungen statt. Dazu bekommen die Studierenden Rückmeldungen auf ihre schriftlichen Dokumentationen.

Fazit: bei dem intensiven, interaktiven kombinierten Lernen werden die Fach- und Methodenkompetenz der zukünftigen DaF-Lehrenden wesentlich gefördert.

Literaturverzeichnis

1. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen. Band 2./Ballweg, S. u. a. –München: Klett-Langenscheidt, 2013. – 198 S.

ЗАСТОСУВАННЯ ДРАМАТИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОМОВНОГО ГРАМАТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ

Активізація процесу інтеграції України в європейське співтовариство робить необхідним вивчення резервних можливостей покращення навчання іноземних мов (ІМ) у вищих закладах освіти. Як відомо, успішності навчання граматичного матеріалу можуть перешкоджати труднощі різних планів: зумовлені індивідуальними особливостями, тих, хто навчається; зумовлені ІМ, що вивчається; зумовлені умовами навчання [1, с.240-243]. Так, методистами відмічається, що навчання граматики часто обмежується використанням «сухих» таблиць, заучуванням граматичних конструкцій, однотипними вправами, використанням лише фронтальних форм роботи, що спричиняє пасивну роль того, хто навчається [1, с. 243]. Саме на подолання перелічених труднощів спрямовано застосування драматико-педагогічних технологій (ДПТ) у навчанні майбутніх учителів німецькомовного граматичного матеріалу.

Перформативне навчання є технологією, що динамічно розвивається і стрімко завойовує прихильників серед вчителів закладів дошкільної, середньої та вищої освіти. На сторінці журналу *SCENARIO*, присвяченого проблемам театру та драми у викладанні іноземної та другої мови, зібрано бібліографію, що налічує більше 600 наукових джерел. Значний внесок до розвитку ДПТ зробили J. Ackroyd, J.J. Asher, M. Fritz, K. Hille, J. McRae, D. J. Moody, B. Müller, H. Nicholson, M. Sambanis, H. Schafhausen, M. Schewe, E. Tselikas, K. Vogt та ін.[3;4;5;7]. Особливої уваги заслуговує робота D. Kirsch [6], присвячена сценічному навчанню та театральній роботі на уроці німецької мови як іноземної, а також робота S. Even [2], у якій науковець досліджує драматико-педагогічні підходи на уроці граматики німецької мови як іноземної. Вважаємо,

проблема застосування ДПТ у навчанні німецькомовного граматичного матеріалу потребує подальшого всебічного вивчення.

Стрижнем драматико-педагогічної організації навчання є сценічна імпровізація при широкому використанні такого прийому як живі картинки в застиглих, нерухомих позах [1, с. 570], а драматико-педагогічна організація навчання ІМ повністю орієнтована на дію [1, с. 570]. До причин застосовувати рухи на уроці ІМ М. Sambanis відносить антропологічні (рух є базовою потребою), оздоровчо-педагогічні (рух покращує фізичне та психологічне здоров'я), мотиваційні (рух є елементом новизни, надає нові враження) та нейропсихологічні причини (рух активує різні ділянки мозку)[8, с. 89]. Наголошується, що з точки зору теорії навчання рух є засобом переробки інформації, причому засвоєний зміст матеріалу зберігається краще та довше, а також може викликатися з довготривалої пам'яті швидше та надійніше. Вважаємо, що перелічені причини виступають аргументом на користь застосування ДПТ у навчанні німецькомовного граматичного матеріалу.

Характерним для застосування ДПТ у навчанні німецькомовного граматичного матеріалу буде залучення художньо-театральних засобів з педагогічною метою, а саме з метою створення фіктивних драматичних ситуацій. У процесі навчання граматичних структур створюється «несправжня» реальність для забезпечення мультимодального опрацювання матеріалу, в умовах якого мова отримує третій – тілесний – вимір, та забезпечується поєднання когнітивного, емоційного, естетичного та діяльнісного аспектів навчання. Поєднання мовної та тілесної дії у ДПТ відбувається на основі кооперативних методів навчання, що сприяє також розвитку ключових компетентностей, так званих *softskills* – гнучких навичок тих, хто навчається. Важливим є створення умов для позитивних переживань, які призводять до кращої концентрації студентів. S.Even зазначає, що використання ДПТ на уроці стимулює готовність до розбору граматичного матеріалу та сприяє позитивному ставленню до його оволодіння [2, с. 294]. Таким чином, метою застосування ДПТ у навчанні німецькомовного граматичного

матеріалу є забезпечення динамічності процесу вивчення граматики НМ та цілісний розвиток студентів.

Отже, нами було розглянуто причини застосування ДПТ у навчанні майбутніх учителів німецькомовного граматичного матеріалу, характерні риси ДПТ та основні цілі їх застосування. До причин застосування ДПТ відносимо антропологічні, оздоровчо-педагогічні, мотиваційні та нейропсихологічні причини. Основною метою виступає забезпечення динамічності процесу вивчення граматики НМ та цілісний розвиток студентів-майбутніх учителів.

Література

- 1) Бігич О. Б., Борецька Г. Е., Бориско Н. Ф., Гапонова С. В., Майєр Н. В. і Ніколаєва, С. Ю. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. Київ, Україна: Ленвіт
- 2) Even, S. (2003). DramaGrammatik. Dramapädagogische-Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium
- 3) Hille, K., Vogt, K., & Fritz, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 05(3)
- 4) Hille, K., Vogt, K., Fritz, M., & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht Die Evaluation eines Schulversuchs Scenicle arning in foreign language teaching. Evaluation of a school trial. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5
- 5) Hallet, W. (2015). Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Trier: WVT, Wiss. Verl. Trier.
- 6) Kirsch, D. (2013). Szenisches Lernen – Theaterarbeit im DaF-Unterricht. Ismaning: Hueber Verlag
- 7) Schafhausen, H., & Müller, B. (1995). Handbuch szenisches Lernen: Theater als Unterrichtsform. Weinheim ; Basel: Beltz.
- 8) Sambanis, M. (2013). Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften. Tübingen: Narr.

Секція 5

Професійний розвиток вчителя: вітчизняний та зарубіжний досвід

Андрущенко Людмила,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Федун Лариса, к. п. н.

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

РОЛЬ АКАДЕМІЧНОГО РАДНИКА В УПРАВЛІННІ СТУДЕНТСЬКИМИ СПРАВАМИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Академічний радник є невід'ємною складовою американського університету і його роль в становленні студента є важливою. Це підтверджує й Вард (Ward), який зазначає, що «одним із завдань будь-якого вищого навчального закладу є академічне радництво студентів» [9, с. 1]

Система академічного радництва університетів ґрунтується на кількох принципах:

1. Викладачі-радники зацікавлені в індивідуальній співпраці зі студентами.
2. Викладачі-радники є саме тими особами, які допомагають студентам у виборі власної освітньої траєкторії.
3. Викладачі-радники володіють достатніми знаннями, щоб допомогти студентам розібратися з вимогами вищої освіти.
4. Залучення викладачів-радників є економічно доцільним способом забезпечення академічного радництва.
5. Кожному студенту необхідні поради викладача-радника щодо його конкретних академічних програм [4, с. 57-58].

Кожен студент, незалежно від типу та розміру вищого навчального закладу, має змогу звернутися до радника на факультеті, який має спеціальну підготовку для надання допомоги у прийнятті рішень щодо профільних дисциплін і курсів навчання. Радник повинен володіти інформацією як щодо загальних програм закладу освіти, так і щодо курсів свого академічного підрозділу [8, с. 46]. Йдеться про те, що радник не просто надає інформацію студенту та контролює його навантаження. Радник «знайомить студента з філософією сучасної освіти, раціональною базою для вирішення проблем та пропонує план подальших дій» [5, с. 21]. Радник – це викладач, котрий надає поради студенту, зазвичай щодо питань, пов'язаних з процесом навчання на курсі та академічними програмами [2, с. 53]. Він також повинен добре знати університетське містечко з усіма його службами; повинен створювати сприятливу для навчання атмосферу; повинен мати досвід або навички спілкування з різними студентами у дієвий, прийнятний та ефективний спосіб [5, с. 11].

Радник, зазвичай, є працівником факультету, якого призначено або який зголосився виступати в ролі радника [1, с. 8]. Гарді та Мейхью (Hardee and Mayhew) так визначають роль радника на факультеті:

1. Радник допомагає студентові у проходженні програми навчання, яка відповідає інтересам та рівню знань студента.
2. Радник допомагає студентові час від часу оцінювати свої успіхи в навчанні.
3. Радник допомагає студентові на початковому етапі планування навчального процесу.
4. Радник виступає координатором студента у навчанні, сприяючи поєднанню різноманітних видів допомоги, що пропонується – медичної та психологічної допомоги, роботи зі студентами, які відстають у навчанні, фінансової допомоги, консультування з питань релігії – розмаїття всіх послуг для студентів [5, с. 11].

Погоджуючись з Харді та Мейхью (Hardee and Mayhew), Хігбі (Higbee) стверджує, що роль академічного радника багатогранна. Радники повинні бути

обізнані та йти в ногу з часом щодо (1) вимог навчальної програми з профільних дисциплін студента, а також щодо вимог університету до загальної освіти та закінчення вишу; (2) порядку реєстрації; (3) послуг для студентів – медичних, консультаційних, з проживання, розміщення, соціальних, розважальних тощо; (4) фінансових зобов'язань та (5) ринку праці та працевлаштування. Хігбі (Higbee) також стверджує, що радники повинні знати механізми обрання нових предметів і курсів та відмови від обраних; зміни профільних дисциплін; переведення з одного університету, коледжу або відділення до іншого; перескладань та програм переведення; подання клопотань про зміну профілю; обчислення середніх балів; а також ретельної реєстрації успіхів кожного студента в процесі навчання [6, с. 47-48].

За Крамером та Гарднером (Kramer and Gardner) академічне радництво – це тривалий двосторонній процес. Роль радника та процес радництва можна описати за допомогою аналогії: підопічний студент піднімається сходинками під назвою вища освіта, зростання чи досягнення. На сходинках є так звані майданчики – місця для відпочинку, аналізу успіхів і планування подальших дій. Ймовірно, майданчики знаходяться у різних місцях на сходях, залежно від потреб, прагнень та бажань кожного студента. Одним словом, роль та обов'язки радника – бути поруч на кожному майданчику, щоб допомогти студентові проаналізувати та зробити висновки виходячи з докладених зусиль та спланувати подальші кроки [7, с. 24].

Щоб бути корисним, радник повинен усвідомлювати, що кожен студент має різні здібності, уподобання, прагнення, потреби, досвід та проблеми. Тому академічне радництво не може бути механічним та шаблонним. Основна сфера відповідальності радника – допомога кожному підопічному спланувати програму навчання, яка відповідатиме вимогам університету та, у той же час, задовольнятиме потреби кожного студента. Для досягнення такої мети радник повинен спонукати студента до ретельного обміркування предмета освіти; він повинен направляти студента у вивченні всіх вагомих аспектів освіти під час прийняття необхідних рішень [3, с. 93].

Одним з основних акцентів будь-якого університету є особистісно-зорієнтоване навчання. Університет рекламує та відданий ідеї студентоцентрованого навчання. Ця ідея підсилює важливість ролі та функцій академічного радника.

Коли викладач приймає виклик та бере на себе відповідальність виступати в ролі радника, та коли інший персонал університету підтримує викладача в цій ролі, студент тільки виграє від цього.

Література

1. Bloland, Paul A. Student Group Advising in Higher Education. Student Personnel Series Number 8. Washington, D.C.: American College Personnel Association, 1967.
2. Bornheimer, Deane G., et al. The Faculty in higher Education. Danville, Illinois: The Interstate Printers and Publishers, Inc., 1973.
3. Brown, William F. Student-to-Student Counseling: An Approach to Motivating Academic Achievement. Austin, Texas: The University of Texas Press, 1972.
4. Dressel, Fred B. "The Faculty Adviser". Improving College and University Teaching, XXII, 1 (Winter, 1974).
5. Hardee, Melvane D., and Mayhew, Lewis B. Faculty Advising in Colleges and Universities. Student Personnel Series Number 9. Washington, D. C.: American College Personnel Association, 1970.
6. Higbee, Mona T. "Student Advisement Centers: A Timely Idea". Improving College and University Teaching, XXVII, 1 (Winter, 1979).
7. Kramer, Howard C., and Gardner, Robert E. Advising by Faculty. Washington, D.C.: National Education Association, 1983.
8. Shaffer, Robert Howard, and Martinson, William D. Student Personnel Services in Higher Education. New York: The Center for Applied Research in Education, Inc., 1966.
9. Ward, Machree. "Academic Advisement on a Shoe String Budget". National Academic Advising Association. Omaha, Nebraska. October 15

ВИКОРИСТАННЯ ФОРМАТІВ ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасний розвиток Інтернету характеризується появою й широким розповсюдженням соціальних сервісів і служб (Веб 2.0), що націлені на спілкування між людьми. До таких соціальних сервісів належать: блог, вікі, подкаст, Твіттер, ЮТюб, закладки тощо. З огляду на це на даному етапі технологічного розвитку суспільства Інтернет - спілкування вже розглядається не як додатковий, а як окремий повноцінний вид людського спілкування. В цьому контексті рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції учнів буде визначатись не лише вмінням спілкуватись іноземною мовою при особистій присутності учасників спілкування, а й вмінням спілкуватись через усілякі сервіси та служби мережі Інтернет.

Інформаційні ресурси мережі Інтернет містять текстовий, аудіо і відеоматеріал за різноманітною тематикою. Однак для того, щоб студенти не загубились в безлічі інформації різного змісту та різної якості, а найбільш продуктивно використовували її для своїх навчальних та професійних цілей, з'явилась необхідність в розробці спеціальних навчальних Інтернет-ресурсів, що призначені для формування у студентів комунікативної компетенції з іноземних мов. До таких ресурсів відносять хот-лист, мультимедіа скрапбук, трежа хант, сабджект семплер, веб-квест, блог-квест. Ці Інтернет-ресурси створюються винятково з навчальною метою. Вони можуть бути розроблені для вивчення різних дисциплін, зокрема іноземної мови. Хот-лист(англ. hotlist, від англ.hotlist: hot– гарячий,list – список, букв. «гарячий список») – це список Інтернет-сайтів (з текстовим матеріалом) з теми, що вивчається. Його досить просто створити й він може бути корисним в процесі навчання іноземної мови. Хот-лист не вимагає часу на пошуки необхідної інформації. Все, що потрібно – це лише ввести

ключове слово в пошукову систему Інтернету й отримати потрібний хот-лист. Мультимедійний скрапбук(англ. scarpbook, від англ. scarpbook:scarp– вирізка,book – книга, букв. «книга із вирізок») – це своєрідна колекція мультимедійних ресурсів. Всі файли можуть бути легко завантажені студентами і використані в якості інформаційного та ілюстрованого матеріалу під час вивчення певної теми. Трежа хант (англ. treasure hunt – полювання за скарбами) – сукупність посилань на різноманітні сайти з теми, що вивчається. Він багато в чому нагадує хот-лист та скрапбук, єдина відмінність полягає в тому, що кожне з посилань містить питання за змістом сайту. За допомогою цих запитань викладач спрямовує пошуково-пізнавальну діяльність студентів. В кінці трежа ханту студентам задається одне загальне питання на цілісне розуміння теми. Розгорнута відповідь на нього містить відповіді на попередні більш конкретні питання для кожного з сайтів. Сабджектсемпла(англ. «subjectsampler», від англ. subject – тема, sampler – зразок, «тематичний зразок» – Інтернет- ресурс, що містить посилання на тематичні текстові та мультимедійні матеріали, але після вивчення кожного елемента цього ресурсу студентам необхідно відповісти на поставлені запитання. На відміну від трежханту, де проходить вивчення фактичного матеріалу, сабджектсемпла націлений на обговорення більш узагальнених та дискусійних тем. Студентам необхідно не лише ознайомитись з матеріалом, а й аргументувати свою думку з приводу відповіді на дискусійне питання. Під час індивідуальної роботи необхідно розбити головну тему на кілька аспектів. Після опрацювання конкретного аспекту студенти можуть продемонструвати результати своєї роботи всій групі. Сабджект семплер дозволяє розвинути в студентів такі уміння: здійснювати пошук інформації; виділяти ключові слова; визначати тему, проблему, основні завдання; відокремлювати основну інформацію від другорядної; вибирати необхідну інформацію із знайденої; докладно чи стисло викладати зміст прочитаного; узагальнювати отриману інформацію; докладно чи стисло викладати зміст прослуханого, побаченого, прочитаного матеріалу; виділяти факти, приклади, аргументи відповідно до поставлених завдань; робити висновки; висловлювати і аргументувати свої думки; визначати тимчасові і

причинно-наслідкові взаємозв'язки між подіями; оцінювати вчинки персонажів і давати характеристики персонажів, фактів і подій. Веб-квест(англ.webquest, з англ. webquest: web – мережевий, quest – пошук, предмет пошуків, пошук пригод; попит) – мережевий пошук. Веб-квест у навчанні іноземних мов – проблемне завдання з елементами роліової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Навчальний Веб-квест – сайт в Інтернеті, присвячений певній темі, який складається з кількох, пов'язаних єдиною сюжетною лінією розділів, насичених посиланнями на інші ресурси Інтернет. Даний вид Інтернет-ресурсів – найскладніший тип навчальних Інтернет-ресурсів. Веб-квест – це сценарій організації проектної діяльності студентів з будь-якої теми з використанням ресурсів Інтернету.

Навчальні Інтернет-ресурси можна розробити двома шляхами:

1. На паперовому носієві.
2. Розробити та розмістити в мережі Інтернет, використовуючи спеціальне програмне забезпечення.

При створенні навчальних Інтернет-матеріалів на паперових носіях викладачу необхідно лише слідувати структурі вибраного формату (хот лист або вебквест). Викладачу слід знайти та відібрати необхідні матеріали й вказати на паперовому носієві точні Інтернет-адреси обраних інформаційних ресурсів. Основна відмінність між навчальними Інтернет-ресурсами на паперових носіях та тими, що розміщаються у всесвітній мережі, - це робота з посиланнями на Інтернет-сайти.

Грицик Надія

Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ

В умовах інтеграції України до Євросоюзу, впровадження Болонської системи в освітній процес зростає роль іноземної мови, як основного засобу

міжнародного спілкування. Якісна іншомовна підготовка студентів (учнів) неможлива без використання сучасних інноваційних методик.

Загальновідомо, що фінська система освіти характеризується поєднанням академічного та практичного навчання, новітніми технологіями викладання, використанням інноваційної методики навчання. Тому, метою нашої розвідки є розгляд іншомовної освіти Фінляндії, зокрема інноваційних методик.

Розвитком фінської системи освіти опікується Фінська національна рада з освіти (The Finnish National Board of Education), Центр досліджень в галузі освіти та інновацій (The Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Міжнародна Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) та Міжнародна програма контролю освіти (Programme for International Student Assessment (PISA) [9].

Розвиток фінської іншомовної освіти [5] ґрунтується на Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (вивчення, викладання, оцінювання). Фінляндія приєдналась до процесу розробки документу, який Європейський Союз розпочав у 1990-х роках і опублікував у 2001 році [3]. В. Кохонен підкреслює, що іншомовна освіта спрямована на багатомовність, плюрикультурність та студентську автономію. Т. Піппо зазначає, що викладання іноземної мови (ІМ) не відбувається окремо від модернізації змісту освіти та суспільства Фінляндії в цілому і перетинається з цілями і завданнями "сусідніх" наук, таких як: філософія, психологія, педагогіка, лінгвістика, антропологія, соціологія тощо[8].

Характерною рисою сучасної фінської іншомовної освіти є еkleктичність, змішання різних методів навчання ІМ, які адаптуються з урахуванням цілей, завдань і умов кожного конкретного навчального закладу.

Розглянемо найпопулярніші методи навчання ІМ, які використовуються фінськими вчителями: *комунікативна методика, функціональний метод, особистісно-орієнтоване навчання, педагогіка партнерства, метод кооперативного навчання, предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL)*.

Комунікативний підхід використовується у Фінляндії з 1980-х років і займає домінуючу позицію і сьогодні. Основне завдання цієї методики – це

формування комунікативної іншомовної компетентності учнів. Застосування комунікативної методики позитивно вплинуло на рівень володіння англійської мови у суспільстві [6]. Комунікативний підхід спрямований на процес оволодіння мови, а не на розвиток індивідуальності учня [5]. Тому, у зміст іншомовної освіти інтегруються підходи і методики, які допомагають формувати особисті потреби кожного учня.

Використання *функціонального методу* ІМ дозволяє: обирати зміст навчання з урахуванням мовних потреб учнів; адаптувати навчальну програму, структуру і послідовність навчання; використовувати автентичні матеріали і пропонувати учням самостійно формувати правила (індукція), що значно підвищує мотивацію учнів [1; 5]. Використання функціонального методу сприяє розвитку в учнів навичок і вмінь самостійно систематизувати і узагальнювати навчальний матеріал, а також допомагає мотивувати учнів до вивчення ІМ і розкривати особисті якості кожного учня. Цей метод має схожі риси з методикою особистісно-орієнтованого навчання.

Особистісно-орієнтований підхід дозволяє: збільшити кількість креативних і проектних завдань; розвивати в учнів впевненість в своїх знаннях, формувати здатність успішно оперувати вивченим матеріалом; усвідомлювати необхідність вивчення ІМ для подальшої успішної реалізації професійної діяльності.

Ще один метод, який допомагає зацікавити учнів і підвищити мотивацію до навчання є *педагогіка партнерства*. Використання цього методу у навчанні ІМ дозволяє розкрити індивідуальність учня і викладача. Мета цього методу – зміна ролей учасників освітнього процесу, тобто в класі вчитель і учень перебувають на одному рівні, діляться своїми страхами, разом осмислюють отриману нову інформацію, разом роблять помилки і визнають їх. Педагогіка партнерства підвищує мотивацію до навчання, збільшує в учнів упевненість у своїх силах, створює атмосферу довіри в класі [2; 6].

У фінській школі також часто використовується *кооперативне навчання* як метод навчання ІМ. Основною рисою цього методу є відсутність конкуренції і суперництва між учнями, які працюють у групі. Всі члени команди повинні

працювати злагоджено і допомагати один одному для успішного досягнення поставленої мети навчання. Цей метод наголошує на необхідності взаємодії учнів або викладачів і учнів в залежності від мети навчання і допускає двосторонню оцінку і контроль якості отриманих знань.

Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) – це педагогічний підхід, який є інновацією фінського мовознавця Д. Марша [7]. CLIL означає, що предмет, який не викладається ІМ, засвоюється за допомогою ІМ. Завдяки використанню вище зазначеного підходу учні отримують знання спеціальних дисциплін і одночасно вдосконалюють мовні навички та вміння. CLIL ґрунтується на принципах з '4C', а саме: *content* (зміст), що сприяє стимулюванню процесу засвоєння знань і розвитку вмінь з предмету; *communication* (спілкування), допомагає навчати учнів використовувати засоби ІМ для отримання знань з предмету; *cognition* (мисленнєві здібності) допомагають розвивати мисленнєві здібності учнів для кращого розуміння мови і предмету; *culture* (культурологічні знання) – розуміння особливостей, подібностей та відмінностей окремих культур допоможе учням ефективніше соціалізуватись у сучасному полікультурному суспільстві, краще зрозуміти власну культуру [4].

Список зазначених методик до навчання ІМ не є вичерпним, так як складений за результатами власних спостережень автора за педагогічним процесом під час міжнародного стажування у Фінляндії (2016 р.). Підсумовуючи, необхідно відзначити, що наведений вище огляд демонструє різноманітність використання у фінській іншомовній освіті методів і підходів, що обумовлене індивідуальними цілями навчання і сприяє максимально ефективному засвоєнню ІМ.

Література

1. Aalto E. KohtifunktionaalistaS2-opetusta. Проблемы методики обучения финскому языку. СПб.: РГПУим. А. И. Герцена,2011. – 54 с.
2. Brantmeier E. J. Pedagogy of Vulnerability: Definitions, Assumptions and Applications. Charlotte, 2003. – 282 p.
3. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching and assessment/ Ed. J. L. M. Trim. – Cambridge University Press, 2001. – 276 p.

4. Grytsyk N. Content and Language Integrated Learning: Approach to Teaching English for Specific Purposes. *Science and Education* (Issue12),2016 -p.22-27. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-12-6> (CoreCollection, EmergingSourcesCitationIndex (ESCI) WebofScience).
5. Kohonen V. On the notions of the language learner, student and language user in FLeducation: building the road as we travel. / Ed. P. Pietilä, P. Lintunen& H-M. Järvinen. – *Kielenoppijatänään – Language learners of today*, 2006. –p. 37–66.
6. Leppänen, S., A. Pitkänen-Huhta, T. Nikula, S. Kytölä, T. Törmäkangas, K. Nissinen, L.Kääntä, T. Räisänen, M. Laitinen, P. Pahta, H. Koskela, S. Lähdesmäki&H. Jousmäki (2011). *National Survey on the English Language in Finland: Uses, Meanings and Attitudes*. Helsinki: Research Unit for Variation, Contacts and Change in English. [Online.] Available: <<http://www.helsinki.fi/varieng/journal/volumes/05>>, Accessed 3February 2014.
7. Marsh D. CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential. Brussels: European Commission, 2002.
8. Piippo T. Yksilöllisyysjayhteisöllisyysvieraidenkieltenopiskelussa-jakielikasvatuksessa: haasteitajamahdollisuuksia./Ed.R. Jaatinen, V. Kohonen& P.Moilanen . – *Kielikasvatus, opettajuusjakulttuurienvälinentoimijuus*. Helsinki: OKKA, 2009. – p. 39–72.
9. OrganisationforEconomicCooperationandDevelopment (OECD) *Education at a glance: OECD indicators 2005* (Paris, OECD) // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.oecd.org/>

Загоруйко Людмила

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМ МОВНОЇ ОСВІТИ НА СТОРІНКАХ ЗАРУБІЖНИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ЖУРНАЛІВ

Одним зі шляхів популяризації вивчення іноземних мов є публікація наукових здобутків освітян у міжнародних та українських журналах. У світлі

нових вимог до здобуття наукових ступенів у педагогів та мовознавців зростає інтерес до журналів з мовної освіти, що входять у міжнародні наукометричні бази даних.

Розглянемо дві найавторитетніші наукометричні бази даних Scopus та Web of Science Core Collection на предмет кількості журналів, де висвітлюються проблеми мовної освіти та регіонального розташування видавців. Фільтрувати журнали будемо за категорією “Language and Linguistics”. Більшість журналів у цій категорії має не лише філологічне спрямування, але й висвітлює проблеми білінгвізму, особливості навчання іноземних мов, методику навчання англійської мови як іноземної тощо.

База даних Scopus включає 720 журналів та матеріалів конференцій у зазначеній вище категорії. 168 журналів входять до першого квартилю (Q1). Найбільший індекс Гірша (101) має американський журнал Journal of Communication.

Scopus дає можливість знайти країни з найбільшою кількістю опублікованих статей у період з 1996 до 2017 року. Так, у регіон «Африка» входить 44 країни, де видаються журнали з проблем мовної освіти. На першому місці Південна Африка з найбільшою кількістю опублікованих статей – 2196. До регіону «Азія» входить 31 країна, серед яких Японія займає перше місце зі 5588 статтями. «Східна Європа» включає 23 країни, з яких попереду є Польща (3325 статей). Регіон «Латинська Америка» представлений 31 країною, де на першому місці є Бразилія з 2481 публікацією. 16 країн входять до регіону «Середній Схід», в якому Ізраїль знаходиться попереду з 2519 публікаціями. До складу регіону «Північна Америка» входить лише дві країни та одні острови. На першому місці з кількістю 58898 публікацій знаходиться США. Тихоокеанський регіон представлений 9 країнами, серед яких Австралія з 7413 публікаціями посідає перше місце. Останній регіон – «Західна Європа» – включає 24 країни з лідером Великобританією (22979 публікацій)[1].

Отже, як показує статистика наукометричної бази даних Scopus, найбільшу кількість матеріалів, пов'язаних з висвітленням проблем мовної освіти,

публікують Сполучені Штати Америки з сумарним індексом Гірша 255. На жаль, жодного журналу з України не представлено в категорії “Language and Linguistics” у наукометричній базі даних Scopus.

Другою наукометричною базою даних, у якій представлені журнали з досліджуваної нами тематики є Web of Science Core Collection. Ця база даних дозволяє також зробити вибірку за категорією “Language and Linguistics”. У цій категорії знаходимо 201 журнал.

Англія	Нідерланди	Німеччина	США	Іспанія	Франція	Угорщина	Бельгія	Чилі	Південна Африка	Італія	Тайвань	Ірландія	Китай	Філіппіни	Канада	Швеція	Фінляндія	Швейцарія	Румунія	Чехія
52	41	39	27	8	4	3	5	4	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Як видно із наведених вище кількісних показників, Англія займає лідируючу позицію серед країн, в журналах яких публікуються результати досліджень з проблем мовної освіти. В Україні частково питання мовної освіти висвітлюють такі журнали, як: «Психолінгвістика», «Наука і освіта», «Information Technologies and Learning Tools» та «Новітня освіта». Всі ці журнали входять до Emerging Sources Citation Index (база даних наукових журналів, яка є частиною Core Collection Web of Science) [2].

Українські наукові видання проаналізуємо лише ті, що представлені проектом «Наукова періодика України» та розміщуються на платформі Open Journal System. Обравши рубрику «Філологія» знаходимо 13 журналів, які висвітлюють питання мовної освіти, а також 16 журналів з рубрики «Педагогіка», що можуть публікувати результати досліджень з питань професійної підготовки вчителів. Порівнявши зазначені вище журнали знаходимо чотири («Science Rise», «Social Work and Education», «Вісник Національного технічного університету України «КПІ». Серія: Філологія. Педагогіка», «Новітня освіта»), в проблемних цілях котрих прописано висвітлення як філологічних, так і педагогічних аспектів розвитку мовної освіти [3].

На нашу думку, питання висвітлення проблем мовної освіти є не достатньо представленими в українських журналах, що входять до наукометричних баз даних Scopus та Web of Science.

Оскільки на сьогодні одним із пріоритетних завдань для кожного університету є підвищення наукометричних показників, за якими проводяться кількісні оцінки і порівняльний аналіз наукової активності авторів та наукових установ, то увага будь-якого закладу вищої освіти має бути спрямована на популяризацію університетських видань, зокрема їхнє представлення у міжнародних наукометричних базах даних.

Список використаних джерел:

1. Scimago Journal and Country Rank. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.scimagojr.com/countryrank.php>.
2. Clarivate Analytics. Master Journal List [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://mjl.clarivate.com>.
3. Наукова періодика України [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://journals.uran.ua/index>.

Копенкіна Людмила

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ФРАНЦУЗЬКА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО НАСТАВНИЦТВА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ.

Якісна професійна підготовка вчителів є визначальним фактором освітнього успіху. Детальне вивчення цього питання підтверджує, що успішність учнів, в значній мірі, залежить від професійної сформованості самого вчителя, а отже, від якості його підготовки.

Згідно досліджень Організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР (фр. OCPE – l'Organisation de coopération et de développement économique) найбільш ефективними програмами початкової професійної підготовки є ті, які

гарантують збалансовану рівновагу між теорією та практикою, а також, активну співпрацю між педагогічним персоналом [3].

З метою покращення умов професійного становлення майбутнього вчителя педагогічні заклади Франції – Вищі школи вчителів та вихователів (ВШВВ) розробили та втілили в життя нові механізми зустрічі, супроводу та професійної підготовки стажерів [1]. З 2013 року пріоритетною стає наставницька діяльність (фр. – le tutorat).

Ознайомившись з офіційними документами *Міністерства* національної освіти, *вищої освіти* та *досліджень Франції ми можемо* визначити наступні завдання наставника:

- зустріч стажера та надання потрібної інформації;
- супровід: спостереження та порада;
- оцінювання рівня оволодіння професійними компетенціями.

Важливу роль наставник відіграє на етапі зустрічі. Його завданням є ознайомити студента-стажера з навчальним закладом, його навчальним планом та внутрішнім регламентом, адміністрацією школи та педагогічним колективом, зокрема, вчителями його дисциплінарної секції.

Супровід тьютора полягає в спостереженні за професійним становленням майбутнього вчителя та надання йому корисних порад. Наставник має зрозуміти потреби стажера та, враховуючи його досвід, сильні та слабкі сторони, зорієнтувати в подальших діях. Він повинен уникати нав'язування власної моделі, а лише пропонувати можливі шляхи та підходи, що сприятимуть набуттю необхідних умінь та навичок, переходу стажера з позиції студента в категорію вчителя. Для нього стажер не є учень, а радити – не означає нав'язати свою думку. Щоб це дійсно була допомога, його порада повинна бути звичайною відповіддю на запитання, а зауваження – необхідністю заповнити прогалину або уточнити певний аспект [2].

Не менш важливим завданням педагогічного радника є оцінювання держслужбовця-стажера, яке проходить в 3 етапи та поділяється на діагностичне та підготовче (навчальне).

Ціллю діагностичного оцінювання є визначення первинної професійної позиції. Воно має місце в перші дні знайомства наставника зі своїм підопічним (початок вересня) та його введенням в коло професійних обов'язків. Він проводить ґрунтовну бесіду з метою з'ясування наявності педагогічного досвіду та визначення рівня сформованості необхідних професійних якостей згідно вимог *Міністерства* національної освіти, *вищої освіти* та *досліджень Франції* щодо «оволодіння професійними компетенціями» [4]. Визначивши сильні та слабкі позиції держслужбовця-стажера тьютор розробляє програму свого подальшого супроводу та консультування.

Оцінювання навчальних досягнень відбувається двічі: в грудні та квітні. Спостерігаючи за діями та поведінкою стажера в професійному середовищі, наставник використовує засоби навчального оцінювання щоб відзначити здобутки підопічного, його професійний ріст по відношенню до первинного оцінювання. З цією метою він заповнює дві карти успішності стажера (фр. – fiches de positionnement) та супровідний документ професійної підготовки (фр. – document de suivi du parcours de formation). Дана документація є керівною у написанні фінального рапорту (кінець квітня – початок травня) для журі академії¹, яке на основі звітів педагогічного радника та академічного інспектора приймає рішення щодо професійної придатності майбутнього вчителя.

Список використаних джерел

1. Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013.- I.1. Reconstruire la formation professionnelle des métiers du professorat et de l'éducation [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409. – Назва з екрану
2. Guide du tuteur et du chef d'établissement [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://formation.ac-bordeaux.fr/pedagogie/ress_tuteurs/index.html
3. Vincent Peillon - Geneviève Fioraso. ESPE : L'ambition de la réforme [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education.gouv.fr/cid72795/-espe-l-ambition-de-la-reforme.html>. - Назва з екрану.
4. <http://www.education.gouv.fr/pid24257/encart-formation-des-enseignants.html>

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Коло вимог до вчителя іноземної мови визначається змінами у суспільстві, розширенням кордонів та економічним прогресом. Отже, на практиці відповідати цим вимогам стає все важче. Треба зрозуміти виняткову цінність учителя саме іноземної мови, бо вона впливає не тільки з кваліфікаційного рівня особи, а й з уміння бути мобільним і вміти пристосовуватись до певних професійних чи соціальних потреб вивчаючих мову. Існує закономірність, що рівень освіти вчителів визначає рівень самої освіти, а який рівень освіти та виховання, такий і моральний, і інтелектуальний потенціал народу. Від цього залежить доля нашої країни, тому нам, вчителям, носіям інтелекту і моралі, слід весь час підвищувати свій професійний рівень.

Безперечними є дві головні складові вчителя – майстерність та особистість. Фахівці сьогодні мають бути здатними оновлювати методики, змінювати підручники, розуміти та співпрацювати з новими поколіннями. Ми повинні бути не просто вчителями, а вчителями-дослідниками, які працюють для пізнання, бо саме пізнання є мотиваційною основою нашої діяльності.

Для успішного виконання своїх функцій вчитель іноземної мови повинен мати не тільки високий теоретичний і практичний рівень, а й стежити за змінами, що відбуваються в нашій системі освіти, урахувати у змісті навчального процесу та системі оцінювання широкий діапазон особистісних потреб і можливостей учнів.

Сьогодні ми є свідками, як Інтернет-навчання глибоко занурилось у процес освіти, виховання та розвитку. Тому і вчитель іноземної мови має швидко оволодіти основами інформаційних технологій та методиками використання їх

у навчанні іноземної мови. Важливим фактором сьогодні є власне бажання вчителя самовдосконалюватись і саморозвиватись.

Для встановлення кращого контакту з учнями потрібно більше спілкуватись у неформальній обстановці. Не треба приховувати власні захоплення та вподобання – це покращить комунікативну спрямованість уроку і мотивацію учнів під час обговорення різних тем.

Подолання мовленнєвого страху учнями, володіння певним лексичним мінімумом у різних соціокультурних обставинах, а особливо володіння мовою у власному професійному середовищі і є винагородою для вчителя іноземної мови та показником саме його професійного рівня

Нагач Марина

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У США

У сучасному світі, де всі знання, включаючи професійні, швидко застарівають, тільки неперервний професійний розвиток може дозволити фахівцю залишатися компетентним та ефективним. Освіта упродовж життя є провідним принципом освіти XXI століття, визнається необхідністю, імперативом сучасного етапу розвитку суспільства і прямо пов'язується з процесом неперервного професійного розвитку фахівців.

Проблема професійного розвитку педагогів є актуальною в Україні. Зокрема, професор Л. Пуховська проаналізувала теоретичні засади професійного розвитку вчителів, узагальнила існуючі підходи до наукового розуміння цього явища на основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних науковців [1].

Упродовж багатьох років єдиною доступною вчителям формою професійного розвитку було підвищення кваліфікації. Тільки наприкінці XX століття професійний розвиток став розглядатися як довготерміновий процес систематичного надання можливостей та досвіду зростання та розвитку в

професії, отримав пріоритетність в урядовій політиці багатьох держав, а також в теорії та практиці педагогічної освіти загалом.

В численних публікаціях американських дослідників, зокрема Г. Гріффін, К. Хоуей, Д. Спаркс, М. Фуллан, Дж. Літл та ін., наголошується на тому, що професійний розвиток вчителів став гострою потребою сучасної теорії та практики педагогічної освіти.

Поняття “професійний розвиток” відбиває розвиток людини в її професійній ролі. Стосовно вчителя професійний розвиток, згідно визначення А. Глеттхорн [2, с. 41], визначається як “зростання його професійних досягнень у результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання”.

Погляди на професійний розвиток вчителя, визнання його важливості, підходи до його визначення та конкретні форми здійснення з часом зазнавали змін. В педагогічній літературі активно описуються програми професійного розвитку вчителів, які широко запроваджуються в світі. З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення та поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників, яка опублікувала “Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів” [3]. Ця праця є одним з найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку педагогів у світовому педагогічному просторі.

Простежуючи еволюцію поглядів американських науковців на проблему професійного розвитку педагогів в останній чверті ХХ століття, можна дійти висновку, що на початку цього періоду пошуки йшли у напрямі з’ясування понять, розробки дослідницької бази, створення концепцій і моделей професійного розвитку, а у 90-х роках вони перейшли на новий якісний рівень, зосередившись навколо професійних стандартів педагогічної освіти.

Американські вчителі включені в систему формального і неформального професійного розвитку вже багато десятиліть. Але професійний розвиток як предмет наукового дослідження є порівняно новим феноменом, інтерес до якого

починає активно виявлятися лише у 80-х роках ХХ століття. На той час професійний розвиток американського вчителя мав епізодичний характер, вважався необов'язковим і не мав серйозного теоретичного підґрунтя. Він здійснювався в основному через університетські курси, конференції, практичні семінари. Дослідники зазначали, що перехід знань та вмінь з цих практичних занять у шкільну практику був зовсім незначний.

Погляд на професійний розвиток вчителів почав змінюватися з середини 80-х. Національна рада з розвитку персоналу зробила значний внесок у розвиток дослідницької діяльності у країні. Зусиллями американських науковців у цей період зроблено значні кроки у теоретичній розробці проблеми професійного розвитку. Зокрема, предметом обговорення і дослідження в той період було обґрунтування неперервності процесу професійної освіти вчителя, а також розробка ідеї професійного розвитку вчителя у процесі його повсякденної педагогічної діяльності. Дослідники все частіше наголошували, що практична діяльність та професійний розвиток вчителів зазнають контекстного впливу конкретної школи, в якій вони працюють.

В 90-х роках дослідження проблеми професійного розвитку вчителя розвиваються у контексті ідеї вдосконалення, покращення (improving) школи. Ця ідея прямо пов'язується з підвищенням професіоналізму працюючих вчителів у процесі їх неперервного розвитку.

На думку американських педагогів, найбільш ефективно принципи професійного розвитку педагогів втілюються у школах професійного розвитку (ШПР) – інноваційних закладах освіти США, що створюються на основі партнерства школи та університету. Одна з цілей, що висувують у своїй діяльності ці школи – постійний професійний розвиток досвідчених та майбутніх учителів та персоналу школи загалом.

Література

1. Пуховська Л.П. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л.П. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. - №1. – С.97-106.

2. Glatthorn A. Teacher development: International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn; ed. by L. Anderson: Pergamon Press, 1995. – 198p.

3. International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers / ed. by S. Day, J. Sachs. – reprinted 2008, 2009. – London: Open University Press. – 320 p.

Пасічник Лариса,

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

ДОСЛІДНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У НІМЕЧЧИНІ

Зміна освітніх стратегій потребує нових підходів до професійного розвитку вчителів, ефективного використання форм, методів та технологій, які б сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку дидактичних, рефлексивних, проектних, діагностичних умінь, максимально повній реалізації особистісного потенціалу та самовдосконаленню впродовж життя.

Важливе місце у розвитку професійної компетентності майбутніх учителів у Німеччині займає навчання через дослідження, у процесі якого студенти повинні самостійно діяти; знаходити, визначати та структурувати проблеми; формулювати гіпотези, шукати відповіді, систематизувати знання, планувати, проводити та оцінювати результати дослідження; упорядковувати, презентувати та обговорювати результати; колегіально працювати з іншими, шукати та надавати поради; розподіляти час та ресурси, приймати рішення, сприймати критичні зауваження тощо [2].

Крім того, дослідне навчання сприяє кращому засвоєнню змісту предметної, предметно-дидактичної та психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Основними перевагами дослідного підходу німецький учений В. Фіхтен (W. Fichten) називає: осмислення, узагальнення знань та можливостей їх застосування для вирішення конкретних педагогічних ситуацій; інтеграцію теорії та практики;

сприяння розвитку рефлексивних умінь, як основи професійної компетентності вчителя [1, с. 11-18].

Дослідне навчання майбутніх учителів нерозривно пов'язане із педагогічною практикою, предметом дослідження можуть бути школа як професійне поле або власна педагогічна практика під час академічної або практичної (референдаріат) фаз підготовки. Цілком зрозуміло, що розвиток дослідницької компетентності студентів відбувається поступово. На початковому етапі навчання відбувається ознайомлення студентів із методами спостереження та аналізу на підготовчих семінарах та під час практики-орієнтування, практики професійного поля або роботи у «навчальній майстерні». Студенти виконують прості завдання, наприклад, відтворюють портрет учителя-ментора, здійснюють аналіз педагогічної ситуації з реальної практичної діяльності учителя-ментора або роблять характеристику класу. Найбільш ефективним методом дослідного навчання німецькі учені вважають метод проектів. На етапі бакалавріату практикуються шкільні навчально-дослідні проекти, які виконуються студентами у малих групах за підтримки ментора. Розробка проектів відбувається на підготовчих семінарах. Результати презентуються та обговорюються на блок-семінарах після завершення практики. [1, с. 23-26]. На етапі магістерської підготовки студенти виконують більш складний науково-дослідний проект, який є обов'язковим компонентом практичного семестру.

За ступенем самостійності студентів у реалізації науково-дослідного проекту професор В. Фіхтен виділяє такі варіанти [1, с. 21]: допомога викладачам університету у реалізації науково-дослідного проекту; спільна робота над науково-дослідним проектом разом з викладами університету з долею особистої відповідальності; дослідження студентами власної педагогічної практики або виконання науково-дослідного проекту з питань навчально-виховного процесу у співпраці з учителями школи за підтримки викладача університету.

Професійний розвиток учителів впродовж трудової діяльності відбувається завдяки дослідженню власного досвіду роботи, розробці та апробації нових форм та методів організації навчально-виховного процесу, співпраці із науковцями у

галузі психолого-педагогічних досліджень, що сприяє генеруванню нових ідей, критичному оцінюванню власної професійної компетентності, переосмисленню власного досвіду [3, с. 288].

Важливе місце у професійному самовдосконаленні вчителів-практиків у Німеччині відіграють Центри педагогічної освіти як науково-методичні підрозділи університетів, діяльність яких спрямована на залучення учителів до проведення наукових досліджень у сфері педагогічної освіти та методики викладання, участі у наукових зібраннях, форумах тощо. У цьому контексті заслуговує уваги робота дослідних майстерень та лабораторій, метою яких є підвищення мотивації до наукового пошуку студентів, стажерів, учителів, школярів. Дослідні лабораторії є навчальними майданчиками для студентів, де відбуваються тьюторіали та регулярно проводяться практикуми для вчителів.

Таким чином, дослідний підхід до професійного розвитку вчителів сприяє розвитку навичок самостійної роботи, комунікативних здібностей, рефлексивної компетентності, професійного мислення, умінню вирішувати конкретні проблемні завдання професійного поля тощо.

Література

1. Fichten W. Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. [Електронний ресурс] / W. Fichten. – Режим доступу: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/paedagogik/as/forschungswerkstatt/download/Forschendes_Lernen.pdf
2. Huber L. Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist? . [Електронний ресурс] / L. Huber. – Режим доступу: https://www.fh-potsdam.de/fileadmin/user_upload/forschen/material-publikation/Huber_Warum_-_Forschendes_Lernen_noetig_und_moeglich_ist.pdf
3. Messner H., Reusser K. Berufliches Lernen als lebenslanger Prozess. [Електронний ресурс] /). – Режим доступу: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-ffff-ffffc444383f/Messner_Reusser_Berufliches_Lernen_-_lebenslanger_Prozess.pdf

ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ДОКУМЕНТАХ РАДИ ЄВРОПИ З МОВНОЇ ОСВІТИ

Стратегічна компетентність у документах Ради Європи, що стосуються мовної політики та мовної освіти (перш за все – це «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» [1] та інші документи, які можна знайти на сторінках www.coe.int/lang-cefr або <https://www.ecml.at>), визначається як один із пріоритетних компонентів комунікативної компетентності будь-якої мовної особистості.

«Загальноєвропейські рекомендації» свідомо відходять від традиційного для прикладної лінгвістики поділу на «компетентність» (як щось внутрішнє та приховане) і «мовленнєву діяльність» (видима), коли володіння мовою є відображенням внутрішньої компетентності особистості, отриманим під час певної діяльності. На противагу цьому, володіння мовою розглядається як здатність здійснювати комунікацію, спираючись на загальні та комунікативні компетентності (мовленнєві, соціолінгвістичні та прагматичні) та активуючи відповідні комунікативні стратегії [3, с. 32-33].

Комунікативні мовленнєві стратегії, таким чином, розглядаються як своєрідний зв'язок між комунікативною компетентністю та комунікативною діяльністю. Загалом стратегії – це мовленнєві засоби, які користувач мовою застосовує для мобілізації та балансу своїх ресурсів, активізації вмінь та навичок, для того щоб задовольнити комунікативні потреби у певному контексті та успішно виконати поставлене завдання у найбільш зрозумілій та найбільш економний можливий спосіб залежно від його/її конкретної мети [1, с. 57]. Цілком природньо, що стратегії відрізняються в залежності від того, що необхідно

здійснити у процесі комунікації, – сприйняти або продукувати висловлювання. При цьому будь-яку стратегію можна визначити, застосувавши один з чотирьох метакогнітивних принципів:

1) Попереднє планування завдання. У продуктивних видах діяльності: повторення або підготовка презентації, виявлення ресурсів, обізнаності щодореципієнта або аудиторії, адаптація завдання або повідомлення тощо. У рецептивних видах діяльності: формулювання очікувань, вибір необхідної когнітивної рамки, створення схеми оцінювання тощо;

2) Виконання. У продуктивних видах діяльності: ухилення, компенсація, використання раніше набутих навичок, тестування. У рецептивних видах діяльності: визначення індикаторів сприймання та складання відповідних висновків.

3) Контроль виконання. Оцінка ефективності процесу спілкування шляхом аналізу реакцій співрозмовника у формі міміки, жестів та усних відповідей; перевірка гіпотез щодо значення тексту, наприклад, співвіднесення індикаторів зі схемою.

4) Корекція. виправлення будь-яких труднощів, що виникли, шляхом самокорекції або, за необхідності, перегляду вихідних гіпотез.

Ці комунікаційні стратегії можуть бути розширені за рахунок соціальних аспектів, наприклад, здатності чергувати повідомлення під час усної дискусії, співпрацювати з іншими (міжособистісно або шляхом обміну думками), запитувати про допомогу, контролювати реакцію на висловлені повідомлення, шукати роз'яснення отриманої інформації або, у разі необхідності, уточнювати власні висловлювання тощо [2, с. 34].

На основі цих принципів «Загальноєвропейські рекомендації» пропонують відповідні шкали дескрипторів (Табл. 1) [3, с. 33]

	рецепція	продукція	інтерація	медиация
планування	<i>Конструювання.</i>	Планування.	<i>Конструювання.</i> <i>Планування.</i>	

виконання	Ідентифікація сигналів та висновок з них.	Компенсування.	Вступ до розмови. Співпраця.	Активізація існуючих знань. Адаптація мови. Поділ складної інформації на частини. Розширення тексту. Упорядкування тексту.
контроль та корекція	<i>Контроль.</i>	Контроль та самокорекція.	Запит роз'яснення. Самокорекція.	

Табл. 1. Шкали дескрипторів комунікативних мовленнєвих стратегій

Як може бути помітно з таблиці, документом не були запропоновані дескриптори для етапів планування та контролю у медіації. Деякі категорії (наведені у таблиці курсивом) були сформульовані, але не отримали дескрипторів.

Література

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

2. Beacco J.-C. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education / J.-C. Beacco, M. Byram, M. Cavalli, D. Coste, M. E. Cuenat, F. Goullier, J. Panthier [Електронний ресурс]. – Council of Europe, 2016. – 235 p. Режим доступу: <http://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/-DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>

3. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors [Електронний ресурс]. – Council of Europe, 2018. – 235 p. Режим доступу: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

ПОРТРЕТАМЕРИКАНСЬКОГО СТУДЕНТА

(за матеріалами університетських сайтів)

Однією з головних цілей сучасного закладу освіти США є - формування активної особистості та створення позитивного образу майбутнього фахівця, що здійснюється завдяки діяльності ЗМІ. Офіційні сторінки університетів у мережі Інтернет виконують цю функцію. Отже, на підставі аналізу сайтів американських університетів було встановлено те, що американські студенти прагматичні, наполегливі, цілеспрямовані, активні та товариські.

Метою нашого дослідження є визначити характерні риси притаманні американському студенту.

Дослідження виконувалося шляхом аналізу сайтів різних американських університетів (загальна кількість 30), а саме великих національних та невеликих регіональних.

Наприклад, на сайті Marywood University американських студентів зображують старанними, цілеспрямованими та наполегливими: *«University students from the department of Communication Sciences and Disorders recently merited several awards for academic achievement.*

Крім того, відомо, що американська молодь - веде насичене активне життя. Вони із задоволенням відвідують визначні місця. Сучасним студентам хочеться все і всюди встигнути, вони ніколи не сидять на місці. Так, наприклад на сайті Boston University ми можемо побачити підтвердження цьому : *«A Vacation with a Mission: BU students travel the globe, serving and learning, over spring break».*

Варто згадати, що більшість студентів живе на кампусі і тому постійно перебувають у вирі університетських подій. Багато студентів, крім навчання, ведуть активне соціальне життя, в якому - є місце вечіркам, клубам, походам у кіно і романтиці, це ми можемо простежити на сайті Brown University: *«Brown*

students manage numerous art and performance clubs, including a cappella groups, student-produced theatre, dance troupes, student bands, visual art clubs, publications – even juggling, improv comedy and Taiko drumming».

Наприклад, на сайті Princeton University, ми встановили те, що американські студенти дуже товариські. Вони із задоволенням знайомляться з новими людьми, легко і вільно заводять нові відносини, а також підтримують одне одного: *«Princeton students support each other through peer nightline... our volunteers don't solve a person's problem or give a diagnosis; they are there to listen and support».*

На сайті Columbia University, ми впевнилися в тому, що кожен американський студент – частина студентської організації та волонтер: *«With pamphlets and student volunteers, University aims to start conversations on race».*

Як відомо, американські студенти прагматичні, оскільки можуть вдало поєднати навчання та роботу. Саме про це пише один студент у блозі на сайті University of Illinois: *Back in September, I wrote about working on campus during your freshman year. But now, I'd like to talk about why I work as much as I do (and it's really not only for the money). The best things about my job are the friendships I have made with my co-workers, and the connections I will carry with me into my professional career after college. You see, a college education is very important, but having experience in any job field is by far the best advantage you can give yourself for the real world.*

Отже, підсумувавши все вище сказане, можна зробити висновок, що американський студент - це частина сучасного суспільства, який шукає себе, своє місце, який прагне виділитися серед інших і довести на що він здатний. Сайти американських університетів підтримують цей образ, використовуючи вербальні та невербальні засоби.

Література

1. Boston University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bu.edu>.
2. Brown University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.brown.edu>.

3. Columbia University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.columbia.edu>.

4. Marywood University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.marywood.edu>

5. Princeton University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.princeton.edu>.

6. University of Illinois [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.uic.edu>.

Сліпенко Вікторія

Уманський державний педагогічний університет

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ США

Для навчання школярів підприємництву потрібен спеціально підготовлений учитель, здатний сформувати позитивну мотивацію, надати систему спеціальних знань про організацію власної справи, розвинути визначені вміння і навички в означеній галузі, виховати ініціативність, впевненість в собі, самостійність, цілеспрямованість, лідерські та інші якості, необхідні для реалізації підприємницької діяльності.

До того ж щоб процес формування підприємницької компетентності учнів був якісним і ефективним, необхідно, щоб і самі вчителі мали високий рівень професійних і економічних знань, здійснювали особистісно-професійний саморозвиток, пов'язаний із новим способом мислення. Тому варто приділяти достатньо уваги підготовці вчителів щодо набуття ними вищевказаної компетентності, а також розвитку в них уміння передавати набутий досвід своїм вихованцям.

Слід розуміти, що підприємницька освіта – це не окремий предмет, а цілий комплекс, котрим педагог навчає школяра.

Формування підприємливості шкільної молоді США передбачає два компоненти. Перший включає навчання тому, як розвивати бізнес і керувати ним. Другий сприяє розвитку підприємницьких якостей за допомогою різноманітних

методів і форм навчання, які виховують у молоді відповідальність, ініціативу, вміння вирішувати проблеми [1, с. 40].

При цьому підготовка вчителя базується на наступних підходах:

- 1) орієнтація на навчальний план в середній школі, в основі якого – «Підприємництво» як інтегративна складова всіх предметів, що в цілому, допомагає розвивати у школярів блок підприємницьких якостей;
- 2) довготривале спостереження за становленням і розвитком особистості учня та урахування індивідуальних інтересів, нахилів, здібностей молоді;
- 3) створення програм з навчання підприємству: бізнес-курси, що дозволяють навчати школярів планувати та управляти бізнесом;
- 4) реалізація програм, пов'язаних з вибором кар'єри підприємця. Вони знайомлять молодь на ранніх стадіях з елементами бізнесу;
- 5) просування рольової моделі підприємця;
- 6) зміцнення зв'язків школи і виробництва (міні-підприємство в класі) і т.д. [2].

Головним компонентом всіх підприємницьких програм є підготовка творчої, ініціативної молоді людини з ключовими компетенціями, здатної ефективно вирішувати проблеми свого працевлаштування, створювати власний бізнес і приймати грамотні рішення з економічних питань.

Таким чином, учителі, проводячи роботу з дітьми щодо формування підприємницької компетентності, мають бути свідомими того, що така діяльність ґрунтується на інтегрованому навчанні, використанні змісту навчального предмета, залученні учнів до самостійної роботи, що сприятиме усвідомленню власної відповідальності за якість зробленого і подальшого використання набутого досвіду.

Література

1. Aspen Youth Entrepreneurship Strategy Group. (2008). *Youth entrepreneurship education in America: a policymaker's action guide* (p. 40). Washington: NW.
2. Neck, H., Greene, P., & Brush, C. (2014). *Teaching Entrepreneurship: A Practice-Based Approach* (p. 352). Northampton: Edward Elgar Publishing.

АНАЛІЗ ДЕРЖАВНОГО УНОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

Цькування, фізичні розправи, вбивства, самогубства серед дітей, підлітків – наявні негативні явища сучасного життя. Однією з першопричин цих явищ є нівелювання проблеми виховання. Сім'я нарікає на бездіяльність освіти, освіта – на недостатність сімейного виховання. Тим часом діти, підлітки в інформаційному суспільстві залишаються наодинці з потоком інформації, що, як максимум, призводить до явищ, названих вище.

Держава, підтверджуючи роль виховання для розвитку суспільства, намагається урегулювати питання виховання юридично. На офіційному сайті Міністерства освіти і науки України у розділі «пошук» можемо ознайомитись із 26 нормативними актами, що містять ключове слово «виховання». Для порівняння: на тому ж сайті за ключовим словом «навчання» можемо ознайомитись з 78 документами. Тобто проблемі виховання на законодавчому рівні приділяється у 3 рази менше уваги, ніж проблемі навчання.

Крім того, 11 із 26 документів про виховання не стосуються безпосередньо проблеми виховання, як-то: Наказ МОН «Про проведення акредитаційної експертизи (Івано-Франківському коледжі фізичного виховання Національного університету фізичного виховання і спорту України)» тощо.

З 2002 по 2017 рік, тобто за останні 15 років було видано 15 нормативних актів з питання виховання (3 Укази Президента, 2 Постанови КМУ, 2 Розпорядження КМУ, 6 Наказів МОН та 2 Документа МОН). Укази Президента України (2002 та 2 Укази у 2015 рр.) стосувались патріотичного виховання, так само як і Постанови та Розпорядження КМУ. Загалом питання нормування патріотичного виховання відображено у 9 з 15 документів (60%). 2 документи (13,3%) стосуються естетичного виховання, 1 (6,6%) – фізичного, 1 (6,6%) – громадянського, 1 (6,6%) – позашкільного, усі види виховання – 1 (6,6%).

Один з наказів МОН 2011 р. висвітлює основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів. Проаналізувавши його докладніше, бачимо, що у ньому визначено мету, чинники, умови, організаційні форми, принципи, зміст виховання.

Як зазначено в «Орієнтирах», у навчально-виховному процесі головний акцент має переноситись із засвоєння певної кількості знань на виховання особистості. Але ж у новому Законі про Освіту від 5 вересня 2017 року у ст. 6 пріоритетом є навчання. Виникає протиріччя між нагальними потребами суспільства у вихованні нового покоління людей, які не просто володіють певними компетентностями, а передусім здатні усвідомлювати свою відповідальність за застосування цих компетентностей у житті і вимогами закону.

Нова українська школа потребує нового учителя і майстер-класи або тренінги нездатні забезпечити автоматизованість навичок або сформованість умінь, тут необхідна робота вищих закладів освіти.

Оскільки виховання – це процес, по-перше, безперервний, по-друге, цілеспрямований вихователем, то очевидно, що для оптимальної організації виховання необхідна постійна взаємодія з вихователем (когось із членів родини або з представником галузі освіти). У реальності батьки знаходяться поруч зі своїми дітьми приблизно 2-3 години на добу. Представники освіти сподіваються на окремі виховні заходи – виховні години (раз на тиждень), свята (приблизно раз на місяць) і т.п. Отже, принцип безперервності виховання не реалізується.

Більш того, висловлюються думки про те, що в епоху інформації, глобалізації вчитель / викладач взагалі зайвий. Пропонуються школи, лекції тощо он-лайн, але ж за відсутності безпосереднього спілкування виховний вплив не є можливим. Учень / студент самостійно знайде усю необхідну інформацію. Але як, з якою метою особа використає здобуті знання: на благо чи на зло? Отже, виходить, що і виховуватись людина має самостійно. Індивідуально вирішувати: завдавати комусь болю чи ні, жити на цьому світі чи ні. Очевидно, що це тупиковий шлях, який веде до знищення суспільства.

Будь-яке суспільство прагне розвитку, має мету, для досягнення якої необхідні зусилля усіх його членів. Оптимально виховання має здійснюватися постійно на рецептивному рівні та репродуктивно і продуктивно у вчинках

людини в щоденному життєвому досвіді. Тому поруч мають бути особистості, здатні здійснювати цілеспрямований позитивний вплив на вихованців. Саме вищі заклади освіти покликані підготувати таких фахівців.

Велику кількість часу діти / підлітки проводять саме у навчальних закладах і виховна мета має реалізовуватись на кожному занятті. Особливі можливості у реалізації виховних цілей мають заняття з вивчення мов. Вони дозволяють реалізовувати розумове, моральне, естетичне, громадянське, економічне, екологічне, правове, інтернаціональне, патріотичне та інші види виховання за рахунок використання змісту навчальних вправ. Крім того, будь-яка мова – це відображення культури, ментальності, поведінки людей. Формуючи компетентність у спілкуванні ми можемо спрямовувати розвиток особистості у позитивному, продуктивному напрямку. А вивчення іноземної мови дозволяє досягнути власну культуру у порівнянні з іншою, ідентифікувати себе.

Діти, підлітки отримують величезну кількість інформації, не маючи досвіду та часу надати їй певний сенс. Отримують із загальнодоступних джерел готові шаблони дій, не маючи досвіду критичного осмислення інформації. Саме моральні орієнтири, внутрішній стрижень, сформований як результат виховання міг би допомогти вижити та достойно розвивати суспільство і себе у ньому.

Тезікова Світлана

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

м. Ніжин

Хассалл Леся

Університет штату Айова (США)

м. Еймс

**КОМАНДНИЙ ПІДХІД У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ:
ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ МІЖНАРОДНОГО ТА
ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ**

На IV Міжнародній науково-практичній конференції *Інновації в освіті: сучасні підходи до професійного розвитку вчителів іноземних мов* (Ніжин, 2014)

було репрезентовано ідею співорганізації та спільної реалізації навчального процесу декількома викладачами – *team-based teaching and learning* (HollyBender, LesyaHassall). За період, що минув з тієї конференції, ми випробували цю інновацію у навчанні англійської мови слухачів мовних курсів *Англійська для дорослих (2018)* та студентів 1 курсу заочної форми навчання факультету іноземних мов (2016, 2017). Спільно зі старшим викладачем кафедри англійської мови та методики викладання Т.М.Тимченко ми цілеспрямовано та систематично, у взаємодії з нашими студентами, визначали завдання курсу, розробляли графіки навчального процесу, готували окремі заняття, проводили їх та аналізували отримані результати. Такий підхід до організації навчального процесу дозволив комплексно вирішувати завдання щодо формування мовної та мовленнєвої компетентностей, розвитку вмінь та навичок студентів самостійної роботи на заняттях та вдома, удосконалення професійної майстерності викладачів. Основними прийомами нашої роботи стали: спільне обговорення завдань та шляхів їх реалізації, спостереження за перебігом навчального процесу та діями викладача, що реалізує його, аналіз отриманих результатів, взаємоконсультування та узгодження поглядів на подальшу діяльність. У випадку навчання англійської дорослих – то була спільна робота у межах однієї навчальної дисципліни. Працюючи зі студентами-заочниками ми виконували завдання двох навчальних дисциплін, які доповнюють одна одну: *Вступ до спеціальності* та *Практика усного та писемного мовлення*, що дозволило раціонально використати час та забезпечити позитивні результати навчання студентів.

Зараз нами розпочато роботу щодо запровадження *team-based teaching and learning* у професійний розвиток викладачів факультету. У Центрі педагогічної майстерності Університету штату Айова (США) успішно реалізується тренінгова програма щодо підготовки викладачів до розробки та управління дистанційними навчальними курсами в електронному навчальному середовищі університету. Одним із стратегічних напрямів діяльності нашого університету також зазначено удосконалення віртуального академічного середовища та набуття викладачами та співробітниками необхідних для цього знань, вмінь та навичок. Отже, команда фахівців, до складу якої увійшли

представники двох університетів, має проаналізувати наявний досвід, визначити завдання спільної діяльності та запропонувати модифіковані програми навчання персоналу щодо організації дистанційної форми професійної освіти. Ми передбачаємо, що напрямами дискусій стануть: дидактичні умови ефективного навчання, технології спілкування викладача та студентів в онлайн-овому середовищі, принципи доброчинності при створенні навчальних продуктів, підготовка персоналу до роботи в нових умовах.

Досвід нашого спільного проекту *Відновлення партнерських зв'язків: спільні навчання та дослідження (2008)*, метою якого було запровадження у навчальний процес вишів технології зворотного зв'язку (AudienceResponseSystem) і про результати якого ми доповідали на 20тій міжнародній конференції неурядової професійної організації, яка об'єднує тих, хто впроваджує інформаційні технології у педагогічну освіту (SITE-2009, Чарльстон, Південна Кароліна, США), дозволяє сподіватися на позитивні результати і вирішення нових викликів щодо реформування вищої освіти України.

Плануються такі етапи нашої діяльності: дослідження дидактичних умов професійного розвитку персоналу за дистанційною формою у вишах США та України; аналіз контенту навчальної дисципліни *CourseDesign*, який реалізується У Центрі педагогічної майстерності Університету штату Айова; розробка модифікованої програми тренінгу для викладачів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя; проведення тренінгових занять та моніторинг навчального процесу, підготовка методичних рекомендацій щодо підготовки викладачів та співробітників до розробки навчальних курсів та управління ними в онлайн-овому середовищі університету.

Наукове видання

Формат 60x84/16. Папір офсет. Гарнітура Times.
Ум. др. арк. 12,09 Обл. вид. арк. 9,86

Видавець та виготовлювач ПП Лисенко М.М.
16600, м. Ніжин Чернігівської області, вул. Шевченка, 20
Тел.: (04631) 9-09-95; (067) 4412124
E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.