

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Факультет іноземної та слов'янської філології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Хмельницький національний університет
Національний технічний університет «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СВІТІ

МАТЕРІАЛИ

**II Міжнародної науково-практичної інтернет конференції
викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів,
вчителів, магістрантів, студентів**

29 листопада 2019 року, м. Суми

Редакційна колегія:

- Лянной Ю.О.** – ректор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор педагогічних наук, професор.
- Черевко О.В.** – ректор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор економічних наук, професор.
- Курок О.І.** – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор історичних наук, професор.
- Скиба М.Є.** - ректор Хмельницького національного університету, доктор технічних наук, професор.
- Шейко В.І.** – проректор з науково-педагогічної роботи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор біологічних наук, професор.
- Корновенко С.В.** – проректор з наукової, іноваційної та міжнародної діяльності Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор історичних наук, професор.
- Зінченко В.П.** – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Третько В.В.** – декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.
- Десятов Т.М.** – директор навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтв, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.
- Коваленко А.М.** – декан факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.
- Бідюк Н.М.** – завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.
- Данилюк С.С.** – професор кафедри практики англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.
- Шпак В.П.** – завідувач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.
- Курок В.П.** – завідувач кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор.
- Огієнко О.І.** – професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, доктор педагогічних наук, професор.
- Литовченко І.М.** - професор кафедри Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», д.п.н., доцент.

- Клочко Л.І.** – завідувач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.
- Солощенко В.М.** – завідувач кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Теренко О.О.** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Комочкова О.О.** – старший викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук.
- Коваленко С.М.** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.

ЗМІСТ

ПРОГРАМА II

Міжнародної науково-практичної інтернет конференції..... 8

Olena Martynyuk

A FLIPPED LEARNING APPROACH IN TEACHING ENGLISH
AS A MAJOR DISCIPLINE..... 21

Секція 1.

Актуальні проблеми іноземної філології

Ярослав Баранцев

ПРИНЦИПИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОПТИМІЗОВАНИХ РЕЧЕНЬ
ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ (НА ОСНОВІ ПЕРЕКЛАДУ
СИДОРА САКИДОНА РОМАНУ «ЛЕГЕНДА ПРО УЛЕНШПІГЕЛЯ»)..... 22

Віктор Бондаренко

ОСНОВНІ ХВИЛІ ЕМІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВ ДО КАНАДИ
ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ДВОМОВНОСТІ 25

Божко Ірина

ВЛАСНІ НАЗВИ-ДВІЙНИКИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ 27

Тетяна Буренко

МАСКУЛІННІСТЬ/ФЕМІНІННІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ 30

Марина Чикалова

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ
ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ..... 32

Carsten Grunwaldt, Olha Shevchenko

SOZIALES LERNEN AN SCHULEN..... 36

Давидова Тетяна

ОНІМ У ТЕКСТІ ТА ДИСКУРСІ..... 38

Тетяна Докашенко

ОБРАЗ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА ДИСКУРСІ 40

Олена Дорофєєва

СУЧАСНІ ОН-ЛАЙН РЕСУРСИ У МЕТОДИЦІ
ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 43

Наталія Голубкова, Ірина Голубкова	
РОБОТА НАД ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ, ЩО МІСТЯТЬ НАЗВИ МОНЕТ, НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	46
Інна Гуменюк	
ТЕМПОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТОНАЦІЇ МІСЬКИХ СТАТИЧНО-ДИНАМІЧНИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ.....	48
Лариса Клочко	
РОЛЬ ГЕНДЕРУ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ КОМУНІКАТИВНОГО СТАТУСУ АДРЕСАНТА У ВИСЛОВЛЮВАННЯХ ПОХВАЛИ.....	51
Валерія Кривочкіна	
АНГЛІЙСЬКА МОВА В НІМЕЦЬКИХ ЗМІ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ.....	53
Тетяна Павленко	
ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНИХ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗДОБУТКІВ І ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ДЛЯ УКЛАДАННЯ ПРОГРАМИ КУРСІВ З НАВЧАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ТРЕТЬОЇ (ДРУГОЇ) ІНОЗЕМНОЇ	56
Олена Свердленко	
ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ АБСОЛЮТНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ПЕРЕКЛАДІ.....	59
Лариса Тараненко	
КЛАСИФІКАЦІЯ ПІДХОДІВ, НАПРЯМІВ ТА АСПЕКТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТІВ МАЛОЇ ФОРМИ	61
Олена Теренко	
СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖАХ У 50-ТИХ РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ У США.....	63
Секція 2.	
Тенденції розвитку мови та літератури у новітньому часопросторі	
Viktoriia Zakusylo	
ERFOLGREICHE KOMMUNIKATION: ANREDEFORMEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE.....	67
Марина Гупал	
СУЧАСНА ІНШОМОВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ	69
Кудіна Єлизавета	
РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ПРИКЛАДІ ПІДЖИН-ІНГЛІШ	70

Olga Rakhimova

DER EINFLUSS DER MEDIEN AUF DIE SPRACHE VON
DEUTSCHEN JUGENDLICHEN..... 73

Анастасія Тавдишвілі

УКРАЇНСЬКИЙ ВІЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ МЮНХЕНУ: ALMA
MATER ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА..... 76

Секція 3.

Стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти в середній та вищій школі

Світлана Коваленко

OVERCOMING THE PROBLEM OF ENGAGING LOW-SKILLED
ADULTS IN LEARNING 80

Галина Лисак

INTEGRATING INFORMATION AND COMMUNICATION
TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING..... 81

Олена Сидоренко

ЕТАПИ ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ НЕДЕРЖАВНИХ
ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ
В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ..... 84

Наталія Ткаченко

СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ – ЯКИЙ ВІН:
РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ УЧНІВ..... 86

Секція 4.

Традиційне та нове у методиці викладання мови та літератури

Ірина Безбородих

НАВЧАННЯ РОЗУМІННЮ ХУДОЖНИХ ТЕКСТІВ РІЗНОЇ СКЛАДНОСТІ
НА ЗАНЯТТЯХ З ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗВО..... 90

Nadiia Boriak

UTILISATION DE LA VIDEO AU COURS DE FLE 93

Данилюк С. С.

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ 95

Олена Гаврилюк

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ..... 98

Ирина Иванова	
СЛОВАРНАЯ РАБОТА С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА	101
Юлія Коробова	
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ	104
Світлана Король	
СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	106
Olena Martyniuk	
A FLIPPED LEARNING APPROACH IN TEACHING ENGLISH AS A MAJOR DISCIPLINE	108
Ольга Орловська	
РОЛЬ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ	111
Решітько Катерина	
МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	115
Вікторія Солощенко	
ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ (НІМЕЦЬКОЇ) МОВИ В УКРАЇНІ	118
Дискусійна платформа кафедри.....	121

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Факультет іноземної та слов'янської філології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Хмельницький національний університет
Національний технічний університет «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

ПРОГРАМА
II Міжнародної науково-практичної
інтернет конференції
«Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі»

29 листопада 2019 р.



СУМИ-2019

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
Department of Foreign and Slavonic Philology
Cherkasy National University named after Bogdan Khmelnytskyi
Khmelnytskyi National University
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
Gluhiv National Pedagogical University named after Oleksandr Dovzhenko

**PROGRAM
OF THE SECOND INTERNATIONAL SCIENTIFIC PRACTICAL
INTERNET CONFERENCE**

**«MODERN TENDENCIES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING
IN THE WORLD»**

29 NOVEMBER 2019

Sumy – 2019

MINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT DER UKRAINE
Staatliche Pädagogische Makarenko-Universität Sumy
Fakultät für ausländische und slavische Philologie
Nationale Bohdan-Khmelnysky-Universität Cherkasy
Nationale Universität Khmelnytsky
Nationale Technische Universität «Kiewer politechnisches Institut
Namers Ihor Sikorskij»
Nationale Pädagogische Oleksandr-Dovzhenko-Universität Hlukhiv

PROGRAMM
der internationalen wissenschaftlich-praktischen
Internetkonferenz

«SPRACHEN UNTERRICHTEN IN DER WELT:
MODERNE TENDENZEN»

29 November 2019

Sumy – 2019

Ministère de l'éducation et de la science d'Ukraine
Université pédagogique A.S. Makarenko de Soumy
Faculté de la philologie étrangère et slave
Université nationale Bohdan Khmelnytskyi de Tcherkassy
Université nationale de Khmelnytskyi
Université technique nationale «Institut Ihor Sikorski de Kyiv»
Université nationale pédagogique Oleksandr Dovzhenko de Hlukhiv

TENDANCES CONTEMPORAINES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES DANS LE MONDE

**Compte-rendu
de la Conférence internationale scientifique et pratique
pour les professeurs et les étudiants (premier, deuxième, troisième cycle)**

29 novembre 2019

Soumy – 2019

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE UCRANIA
Universidad Estatal Pedagógica A. S. Makarenko de Sumy
Facultad de Filología Extranjera y Eslava
Universidad Nacional Bohdan Khmelnytskyi de Cherkasy
Universidad Nacional de Khmelnytskyi
Universidad Nacional Técnica «Instituto Pólitécnico
de Kyiv Ihor Sikorskyi»
Universidad Nacional Pedagógica Oleksandr Dovzhenko de Glukhiv

**LAS ACTUALES TENDENCIAS MUNDIALES
EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS**

MATERIALES

**de la Internet conferencia Internacional científico-práctica de
catedráticos, profesores, tesisas, posgraduados, maestros y estudiantes**

el 29 de Noviembre

Sumy - 2019

ОРГКОМІТЕТ КОНФЕРЕНЦІЇ

Почесний голова

Лянной Ю.О. – ректор Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор педагогічних наук, професор.

Співголови

Черевко О.В. – ректор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор економічних наук, професор.

Курок О.І. – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор історичних наук, професор.

Скиба М.Є. - ректор Хмельницького національного університету, доктор технічних наук, професор.

Шейко В.І. – проректор з науково-педагогічної роботи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, доктор біологічних наук, професор.

Члени оргкомітету

Корновенко С.В. – проректор з наукової, іноваційної та міжнародної діяльності Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор історичних наук, професор.

Зінченко В.П. – проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Третько В.В. – декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.

Десятов Т.М. – директор навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтв, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.

Коваленко А.М. – декан факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.

Бідюк Н.М. – завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, доктор педагогічних наук, професор.

- Данилюк С.С.** – професор кафедри практики англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.
- Шпак В.П.** – завідувач кафедри початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.
- Курок В.П.** – завідувач кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор.
- Огієнко О.І.** – професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, доктор педагогічних наук, професор.
- Литовченко І.М.** - професор кафедри Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», д.п.н., доцент.
- Клочко Л.І.** – завідувач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.
- Солощенко В.М.** – завідувач кафедри теорії та практики романогерманських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Теренко О.О.** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Комочкова О.О.** – старший викладач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук.
- Коваленко С.М.** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.

Участь у конференції затверджується сертифікатом учасника

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

СЕКЦІЯ 1. Актуальні проблеми іноземної філології
Section 1. Urgent Problems of Foreign Philology
Sektion 1. Aktuelle Probleme der ausländischen Philologie
Section 1. Les problèmes actuels de la philologie étrangère
Sección 1. Los problemas actuales de filología extranjera.

Модератор: к.ф.н., доцент Клочко Л. І.

Секретар: к.п.н., доцент Теренко О.О.

Ярослав Баранцев

ПРИНЦИПИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОПТАТИВНИХ РЕЧЕНЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ
МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ (НА ОСНОВІ ПЕРЕКЛАДУ СИДОРА САКИДОНА
РОМАНУ «ЛЕГЕНДА ПРО УЛЕНШПІГЕЛЯ»)

Віктор Бондаренко

ОСНОВНІ ХВИЛІ ЕМІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВ ДО КАНАДИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА
ФОРМУВАННЯ ДВОМОВНОСТІ

Ірина Божко

ВЛАСНІ НАЗВИ-ДВІЙНИКИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Тетяна Буренко

МАСКУЛІННІСТЬ / ФЕМІНІННІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО
ДОСЛІДЖЕННЯ

Марина Чикалова

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ
ПОДОЛАННЯ

Carsten Grunwaldt, Olha Shevchenko

SOZIALES LERNEN AN SCHULEN

Тетяна Давидова

ОНІМ У ТЕКСТІ ТА ДИСКУРСІ

Тетяна Докашенко

ОБРАЗ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА ДИСКУРСІ

Олена Дорофєєва

СУЧАСНІ ОН-ЛАЙН РЕСУРСИ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ

Наталія Голубкова, Ірина Голубкова

РОБОТА НАД ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ, ЩО МІСТЯТЬ НАЗВИ
МОНЕТ, НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Інна Гуменюк

ТЕМПОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТОНАЦІЇ МІСЬКИХ СТАТИЧНО-
ДИНАМІЧНИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ

Лариса Ключко

РОЛЬ ГЕНДЕРУ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ КОМУНІКАТИВНОГО СТАТУСУ
АДРЕСАНТА У ВИСЛОВЛЮВАННЯХ ПОХВАЛИ

Валерія Кривочкіна

АНГЛІЙСЬКА МОВА В НІМЕЦЬКИХ ЗМІ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Екатерина Матвеева

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЛІРИКИ Б.ЧИГИБАБИНА НА УКРАИНСКИЙ И
БЕЛОРУССКИЙ ЯЗЫКИ

Тетяна Павленко

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗДОБУТКІВ І ПРАКТИЧНОГО
ДОСВІДУ ДЛЯ УКЛАДАННЯ ПРОГРАМИ КУРСІВ З НАВЧАННЯ
ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ТРЕТЬОЇ (ДРУГОЇ) ІНОЗЕМНОЇ

Олена Свердленко

ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕКСПРЕСІВНОСТІ АБСОЛЮТНИХ КОНСТРУКЦІЙ У
ПЕРЕКЛАДІ

Лариса Тараненко

КЛАСИФІКАЦІЯ ПІДХОДІВ, НАПРЯМІВ ТА АСПЕКТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ
ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТІВ МАЛОЇ ФОРМИ

Олена Теренко

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖАХ У 50-
ТИХ РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ У США

Оксана Цюпка

ПОЭМЫ Е.А. ЕВТУШЕНКО В АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ

СЕКЦІЯ 2. Тенденції розвитку мови та літератури у новітньому часопросторі

Section 2. Tendencies of Language and Literature Development in Modern Time Space

Sektion 2. Tendenzen der Entwicklung von Sprache und Literatur im neuen Zeitraum

Section 2. Les tendances du developpement de la langue et de la littérature dans le monde contemporain

Sección 2. Las tendencias del desarrollo de la lengua y la literature en el mundo contemporáneo.

Модератор: д.п.н., професор Данилюк С.С.

Секретар: к.ф.н., старший викладач Гуменюк І.Л.

Viktoriia Zakusylo

ERFOLGREICHE KOMMUNIKATION: ANREDEFORMEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Марина Гупал

СУЧАСНА ІНШОМОВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ

Єлизавета Кудіна

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ПРИКЛАДІ ПІДЖИН-ІНГЛІШ

Olga Rakhimova

DER EINFLUSS DER MEDIEN AUF DIE SPRACHE VON DEUTSCHEN JUGENDLICHEN

Анастасія Тавдишвілі

УКРАЇНСЬКИЙ ВІЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ МЮНХЕНУ: ALMA MATER ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА

СЕКЦІЯ 3. Стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти в середній та вищій школі

Section 3. Strategic Directions of Foreign Language Education Development at School and University

Sektion 3. Strategische Richtungen in Entwicklung fremdsprachlicher Bildung an Schulen und Hochschulen

Section 3. Les directions stratégiques du développement de l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire et supérieure

Sección 3. Las direcciones estratégicas del desarrollo de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria y en la escuela superior.

Модератор: д.п.н., професор Третько В.В.

Секретар: к.п.н., доцент Коваленко С. М.

Наталія Атрощенко

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.

Вікторія Герман

ПРОБЛЕМА МІЖДИСЦИПЛІНАРНОСТІ У ВИКЛАДАННІ РІДНОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ

Володимир Зінченко І

ІНОМОВНІ НАУКОВІ ЗАХОДИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Оксана Зосименко

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН.

Світлана Коваленко

OVERCOMING THE PROBLEM OF ENGAGING LOW-SKILLED ADULTS IN LEARNING

Віра Курок

ЗДОБУТТЯ ЕЛЕМЕНТІВ ІНОМОВНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Роман Курок

ІНШОМОВНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНОЇ БЕЗПЕКИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЇХНЬОЇ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Олександр Курок

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ГЛУХІВСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Галина Лисак

INTEGRATING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Наталія Осьмук

ЗНАЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НАВЧАЛЬНІЙ КОМУНІКАЦІЇ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ

Діана Пінчук

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ОНЛАЙН ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.

Нурджемал Сапарова

РУССКИЙ ЯЗЫК В ТУРКМЕНИСТАНЕ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ИЗУЧЕНИЯ

Наталія Сидоренко

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВИ.

Олена Сидоренко

ЕТАПИ ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ НЕДЕРЖАВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Галина Сударева

STEM/STEAM - ОСВІТА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Наталія Ткаченко

СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ – ЯКИЙ ВІН: РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ УЧНІВ

Ольга Швець

АНГЛОМОВНІ ІНТЕРНЕТ-ДЖЕРЕЛА В ХІМІЧНІЙ ОСВІТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

СЕКЦІЯ 4. Традиційне та нове у методиці викладання мови та літератури

Section 4. Traditional and New in Language and Literature Methodology Teaching

Sektion 4. Traditionelles und Neues in Methodik des Unterrichts Sprache und Literatur

Section 4. Le traditionnel et le nouveau dans la méthodologie de l'enseignement de la langue et de la littérature

Sección 4. Lo tradicional y lo nuevo en la metodología de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Модератор: д.п.н., професор Бідюк Н.М.

Секретар: к.п.н., старший викладач Комочкова О.О.

Ірина Безбородих

НАВЧАННЯ РОЗУМІННЮ ХУДОЖНИХ ТЕКСТІВ РІЗНОЇ СКЛАДНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗВО

Nadiia Boriak

UTILISATION DE LA VIDEO AU COURS DE FLE

Сергій Данилюк

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

Олена Гаврилук

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Lawrence Kahn

MAIN PRINCIPLES OF REALIZING CO-TEACHING AT ENGLISH LANGUAGE CLASSES.

Юлія Коробова

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

Світлана Король

СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Olena Martynyuk

A FLIPPED LEARNING APPROACH IN TEACHING ENGLISH AS A MAJOR DISCIPLINE

Ольга Орловська

РОЛЬ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Катерина Решітько

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Вікторія Солощенко

ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ (НІМЕЦЬКОЇ) МОВИ В УКРАЇНІ

Ugis Sics

FOREIGN LANGUAGES AS AN INTEGRAL PART OF A NEW PUBLIC SERVANT'S COMPETENCES.

Секція 1. Актуальні проблеми іноземної філології

Ярослав Баранцев

Студент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ПРИНЦИПИ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ОПТАТИВНИХ РЕЧЕНЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ (НА ОСНОВІ ПЕРЕКЛАДУ СИДОРА САКИДОНА РОМАНУ «ЛЕГЕНДА ПРО УЛЕНШПІГЕЛЯ»)

Роман Ш. де Костера «Легенда про Уленшпігеля», що здобув остільки значну популярність серед щонайширших читацьких кіл, сьогодні становить для дослідників багатюще джерело інформації не лише в царині аксіології та культурології, але й літературознавства, літературної герменевтики, перекладознавства.

1974 року у видавництві художньої літератури «Дніпро» вийшов друком переклад «Легенди про Уленшпігеля», що його зробив Сидір Йосипович Сакидон (1896–1974) – відомий представник української перекладацької школи, поліглот, письменник, критик, педагог. Користуються попитом його переклади українською мовою з Й. В. Гете, Е. Т. А. Гофмана, братів Грімм, А. Шаміссо, Р. Роллана, К. Чапека, Б. Нушича, Р. Домановича й інших представників світового письменства.

Новочасні студії, що визначають місце оптатива в системі мови та його функціональний потенціал у мовленні, недвозначно вказують на можливість переосмислення самої категорії способу, що кінець кінцем і створює практичне підґрунтя для плідних досліджень. Застосування методології перекладознавства допомагає глибше розглянути окремі явища порівнюваних мов із погляду їхньої еквівалентності. Мета нашого дослідження – розкрити принципи інтерпретації французьких оптативних речень українською мовою, яких дотримувався С. Сакидон у процесі перекладу роману Ш. де Костера «Легенда про Уленшпігеля».

Питання про незалежний кон'юнктив зі значенням бажання у французькій мові висвітлюють роботи Г. Гійома (1929), Т. А. Дейлі (1935), К. де Бура (1947), К. Бланш-Бенвеніст (2000), що не втратили своєї актуальності. Нові аспекти у вивченні оптатива французької мови відкриває О. Корді (2009). Бажальний спосіб виокремлено ще в «Морфології української мови» (1993). Деяко конкретизовано його статус у «Теоретичній морфології української мови» І. Вихованця. Оптативові в українських пареміях присвячена стаття О. Приймачок (2012) [5]. Перекладацька

спадщина С. Сакидона досліджена вкрай недостатньо. Утім, можемо назвати відповідні статті У. Бондар (2016) і О. Подвойської (2017).

Відповідно до дефініцій О. Корді, оптативним є висловлення, у якому «мовець виражає своє бажання, аби відбулася дія чи подія, позначена в цьому висловленні», в імперативному ж «мовець намагається каузувати дію, позначену в цьому висловленні» [4, 10]. Згідно з її класифікацією, французька мова має п'ять типів оптативних речень [там само, 44–49], зокрема незалежні речення з прислівником *vivement*, щоправда, відсутні в тексті роману. Ми встановили, що в романі Ш. де Костера «Легенда про Уленшпігеля» використано чотири типи оптативних речень. Як відомо, існує декілька типів перекладацьких трансформацій: перестановка, заміна, додавання, опущення [1, 190].

Речення типу ОПТ 1 (за класифікацією О. Корді), як уже йшлося, мають спільну з парадигмою імператива форму. Їх, утім, уживано найчастіше. Наведемо приклад:

1. ***Que Dieu vous tienne en joie*** tous deux, mes enfants, dit le prévôt, et vivez sobrement [7, 346]. – ***Хай Господь звеселить вас*** своєю ласкою, діти мої! – сказав настоятель. Будьте помірковані в житті [...] [3, 249].

Тут конструкцію з предикатом у формі оптативного способу перекладено відповідною бажальною (з морфемою *хай*). Привертає увагу синтаксична заміна – перетворення складного речення на два прості. Імператив *vivez sobrement* перекладач інтерпретує як *будьте помірковані в житті*, застосувавши граматичну трансформацію – заміну прислівника *sobrement* прикметником *помірковані*.

2. – ***Dieu soit avec vous***, messire, dit la vieille, avec vous sans cesse [7, 290]. – ***Добри вечір***, паничику, ***добри вечір***, – мовила стара [3, 208].

У цьому прикладі неважко помітити застосування контекстуально зумовленого прийому цілісного перетворення: оптативну конструкцію *Dieu soit avec vous* замінено на формулу привітання *добри вечір*, що її також доцільно розглядати як побажання доброго вечора. Вставний зворот *мовила стара* поміщено в кінці речення.

3. ***Puisses-tu dire vrai***, geignit la vieille, et je te donnerai un florin [7, 194]. – ***Якби ж то була правда у твоїх словах***, – скімлила стара, – то я дала б тобі флорин [3, 139].

Puisses-tu dire vrai – це третій тип французьких оптативних конструкцій (ОПТ 3). Перекладач удався до своєрідної заміни бажального способу на спонукальний – контамінацію імператива й кондиціонала [2, 232]. Отримане речення з партикулятивом *якби* набуває значення умовності (відбите й у першотворові), зберігаючи при тім спонукальність. А що головна частина

такого речення мала модально узгодитися з підрядною, то й не дивно, що *donnerai* теж перетворилося на *дала б*.

4. ***Pourvu qu'il [le hoquet] ne m'aille pas saisir*** quand je parlerai à tout ce monde [7, 175]. – **Хоч би вона [гукавка] не напала на мене**, як говоритиму до народу [3, 125].

Попри нечисленність, трапляються в тексті оригіналу й конструкції четвертого типу (ОПТ 4). У нашому прикладі складну частку *pourvu que* передано як *хоч би*, отже, еквівалентно. Першим значенням слова *saisir* виявляється 'хапати', 'схопити'; 'захоплювати', 'брати' [6, 547]. Перекладач, утім, віддає перевагу саме відповідникові *напасти* як такому, що здатен влучніше виразити думку французького речення.

На ґрунті проведеного дослідження можемо констатувати, що С. Сакидон застосовує цілий арсенал засобів перекладу оптативних конструкцій із твору Ш. де Костера «Легенда про Уленшпігеля», щоразу виявляючи оригінальність в перетворенні кожної з них. Коли збереження типу граматичної структури недоречно з огляду на стилістичні норми та контекст, перекладач удається до заміни – граматичної та лексичної – і прийому цілісного перетворення. Забезпечення адекватності виразу системи значень тексту вимагало від фахівця, зрештою, не лише врахування внутрішньомовних і позамовних факторів, але й вияву високого рівня загальної лінгвосоціокультурної компетентності. Висновки, що стосуються до принципів перекладу окремих бажальних конструкцій, можна екстраполювати й на решту прикладів із нашої картотеки оптативних речень роману.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бархударов Л. С. *Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода* / Л. С. Бархударов. – М. : Междунар. отношения, 1975. – 240 с.
2. Безпояско О. К. *Грамматика української мови. Морфологія: підручник* / Безпояско О. К., Городенська К. Г., Русанівський В. М. – К. : Либідь, 1993. – 336 с.
3. Де Костер Ш. *Легенда про Уленшпігеля: роман* / Ш. де Костер; пер. із фр. Сидора Сакидона. – К. : Дніпро, 1974. – 504 с.
4. Корди Е. Е. *Оптатив и императив во французском языке* / Е. Е. Корди. – СПб. : Нестор-История, 2009. – 220 с.
5. Приймачок О. І. *Оптатив в українських пареміях: особливості семантики та структури* / О. І. Приймачок // *Роль мови та літератури в розвитку сучасного суспільства: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. – Одеса: Центр філологічних досліджень, 2012. – С. 18–22.
6. *Французько-український словник. Українсько-французький словник: 220 000 + 210 000: два в одному томі: 430 000 од. пер.* / [уклад.-ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь: Перун, 2012. – 1104 с.
7. *De Coster Ch. La Légende d'Ulenspiegel* / Ch. De Coster. – М. : Прогресс, 1979. – 704 с.

Віктор Бондаренко

*Ст.викладач, канд. філол. наук,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ОСНОВНІ ХВИЛІ ЕМІГРАЦІЇ УКРАЇНЦІВ ДО КАНАДИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ДВОМОВНОСТІ

У нашому дослідженні ми підходимо до проблеми мовного та соціального становища української мови в Канаді, щодо різних періодів її існування та кардинального впливу англomовного оточення. Саме так ми намагаємось довести, що мовний взаємовплив на певній території призводить до зміни норми та подальшої появи мовного суржика. Тому було б цілком обґрунтовано оглянути історію того, як українська мова виникла на канадських територіях і розпочала там своє довготривале існування.

За словами професора Л. Лисюка, 7 вересня 1891 року можна офіційно вважати початком української історії в Канаді. Того дня перші іммігранти з України, Василь Еленяк з Галичини та Іван Пилипів із Буковини, прибули до Квебеку і вирушили до Вінніпегу, розпочавши нову еру в історії України та Канади - Першу хвилю імміграції (1891-1914) [1,18]. Їхнє прагнення виховувати підростаюче покоління, як англійською так і українською, спричинило появу двомовних шкіл, де українську мову викладали як предмет. Деякі заклади прийняли позакласні години та навчальні гуртки для надання української інструкції щодо підтримки статусу двомовних шкіл.

Тим часом двомовна ситуація в Канаді, спричинена приходом української мови, мала передбачуваний наслідок - взаємовплив обох мов був очевидним і призвів до численних запозичень або випадків асиміляції українських лексичних одиниць та мовних зразків до англійських та навпаки. Така тенденція виникла як тільки завітали перші поселенці, і відбувся контакт з носіями англійської мови під час першої хвилі імміграції або навіть після приїзду перших українців.

Насправді, початок імміграції українців до Канади спричинив різні взаємовпливові процеси між англійською та українською мовами, змішання двох мов та появу нової гібридної мови під назвою «юкіш», за визначенням професора Д. Струка [2,71]. Термін був уведений як змішування двох мов, української та англійської, і він відображає постійну тенденцію асиміляції між ними на лексичному, граматичному та фонетичному рівнях.

Друга хвиля імміграції (1922 - 1939) була значно меншою, ніж перша, і загальна кількість новоприбулих сягала близько 68 000 осіб. Основну

частину нової хвилі складали іммігранти з Буковини та Галичини, хоча деякі групи прибули з Волині. Більшість з них все ще були фермерами, некваліфікованими або частково кваліфікованими працівниками, які шукали трохи вільної землі в Канаді.

Українська мова цієї хвилі зберігала загальні традиції першої хвилі, але її статус очевидно змінювався: вона почала втрачати позиції національного та етнічного маркера ідентичності та набула деяких символічних рис [3,144], саме та мова, яка відрізняє українців від носіїв англійської мови чи інших мов Канади.

Така ситуація була зумовлена, насамперед, ідеологією українців другої хвилі, які стали більш активними та свідомими щодо суспільно-політичного життя Канади. Їх мотиви та діяльність відображали українські революційні тенденції в Європі і, отже, спричинили появу кількох українсько-канадських суспільно-політичних національних організацій, таких як прокомуністична Українська асоціація трудових фермерів (1924), яка допомагала безробітним працевлаштуватися. Оскільки іммігранти другої хвилі виявляли більше занепокоєння в суспільному житті, в цей період виникли і деякі релігійні організації. Найвпливовішими з них були Українська ліга незалежності (1927) та Українське католицьке братство (1932), а також їх жіночі та молодіжні осередки, що представляють православний та католицький поділ в українських громадах Канади.

Третя хвиля української імміграції (1946-1961), в основному, складалася з переміщених осіб, багатьох з яких за фашистської окупації силоміць перевезли до Німеччини як робочу силу. Коли війна закінчилася, більшість із них боялися повернутися на батьківщину, оскільки комуністичний режим Сталіна ставився до них як до перебіжників, а тих, хто повернувся, катували, вбивали чи заслали до таборів примусових робіт у Сибіру до кінця життя. Уникаючи такої горезвісної долі, багато українців після безумовної капітуляції фашистської Німеччини втекли до Великобританії, США, Австралії та Канади. Тому близько 37 000 біженців із зони війни прибули до Канади безпосередньо з Німеччини або після певного періоду проживання у Великобританії чи інших європейських країнах. Загалом, третя хвиля імміграції виявилася найбільш корисною для утвердження та просування української мови та її інтеграції в життя Канади.

Усі асиміляційні процеси виявилися абсолютно природними і відображають неминучість модифікацій у всіх мовних системах в умовах співіснування та спільного впливу двох або більше різних мов у межах одного соціального континууму. Протягом кожного періоду становлення

української мови в Канаді характер мови зміщувався від функціональної до символічної чи навпаки, але вона завжди залишалася головним засобом національної ідентичності та інтеграції в нове середовище. Як би не змінювались соціальні та мовні статуси української мови в Канаді на різних етапах соціалізації, мова була створена і вона функціонує, виконуючи своє найважливіше завдання – залишається основним засобом спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Luciuk L., Hryniuk S. Canada's Ukrainians: Negotiating an Identity. – University of Toronto Press, 1991. – 510 p.*
2. *Struk D. Between Ukish and Oblivion: The Ukrainian Language in Canada Today. First Wave Emigrants: The First Fifty Years of Ukrainian Settlement in Australia. – N.Y.: Nova Science Publishers, 2000. – P. 67–74*
3. *Козачевська Л., Сидоренко О. Мова української діаспори як віддзеркалення мовної свідомості та мовної діяльності носіїв-білінгвів // Мовні і концептуальні картини світу. – 2013. – Вип. 46(2). – С. 142-151*

Божко Ірина

*Ст. викл., канд. філол. наук
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ВЛАСНІ НАЗВИ-ДВІЙНИКИ В ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Тотожне або ж неточне відтворення імені в художньому тексті (повтор) є одним з універсальних прийомів поетики, засобом створення змістової образності, що зумовлюється індивідуально-авторською картиною світу. *Актуальність* дослідження зумовлена інтересом лінгвістів до проблем власної назви в художньому тексті та недостатнім ступенем опрацювання проблеми поетики онімних зв'язків.

У *«Повести о том, как поспорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем»* М. Гоголя імена головних персонажів мають ідентичну морфологічну структуру. Відмінності у патронімі необхідні для того, щоб розрізняти в цілому ідентичних персонажів. Попри незначні розбіжності між персонажами (*«Иван Иванович худощав и высокого роста; Иван Никифорович немного ниже, но зато распространяется в толщину. Голова у Ивана Ивановича похожа на редьку хвостом вниз; голова Ивана Никифоровича на редьку хвостом вверх»*; *«Иван Иванович бреет бороду в неделю два раза; Иван Никифорович один раз»* [2, 457]), обоє подібні у впертості та непоступливості в умовах конфлікту. Саме ця ключова подібність характерів підкреслюється фонетико-морфологічною подібністю власних назв, якими позначено цих персонажів.

В оповіданнях І. Нечуя-Левицького про бабу *Параску* та бабу *Палажку* подібна фонетико-морфологічна структура імен вказує на наявність

спільних рис у персонажів. Слід відзначити, що повними варіантами імен *Параска* і *Палажка* є *Парасковія* і *Пелагія* відповідно [6, 172-173], однак автор обрав саме демінутивні варіанти імен для оповідань, оскільки їх подібність мала б підкреслити абсурдність взаємних звинувачень жінок. Крім того, наявність асонансу *Параска*, *Палажка* є одним із засобів творення звукової тканини твору. Абсурдним у контексті оповідань є і прізвище баби Палажки – *Соловейко*, оскільки першою асоціацією з цією птахою є красивий спів [3, 774], але аж ніяк не лихослів'я. Утім, *Соловейко* – прізвище чоловіка героїні, саму ж бабу Палажку її суперниця називає використовуючи андронім *Солов'їха*. Сполучення *Палажка Солов'їха* також слугує своїми асонансами й алітераціями засобом поетики тексту.

Подібний приклад фонетичної подібності імен ворогуючих сторін знаходимо у казці Л. Керрола «*Through the Looking-Glass*». Ворожнеча виникає між персонажами, яких називають *Tweedledee* і *Tweedledum*. Оскільки дія відбувається у Задзеркаллі, то імена постають віддзеркаленням одне одного, що відображено засобами тексту: «*But this did not seem likely to happen. She went on and on, a long way, but, wherever the road divided, there were sure to be two finger-posts pointing the same way, one marked «TO TWEEDLEDUM'S HOUSE», and the other «TO THE HOUSE OF TWEEDLEDEE»* [9, 178]. Дорогокази підтверджують цю дзеркальність, адже у першому випадку слово *house* вжите у кінці фрази, а в другому – на початку. Редактор книги «*The Annotated Alice*» М. Гарднер говорить про можливу реальну підставу такої номінації [9, 181]. У 20-х роках XVIII століття існувало жорстке суперництво між Г. Ф. Генделем – німецько-британським композитором та Дж. Б. Бонончіні – італійським композитором, яке описав у своєму глузливому вірші Дж. Байром – англійський поет і винахідник стенографії: *Some say, compared to Bononcini // That Mynheer Handel's but a ninny; // Others aver that he to Handel // Is scarcely fit to hold a candle; // Strange all this difference should be // Twixt tweedle-dum and tweedle-dee* [9, 181].

Ця версія мотивації імен персонажів Л. Керрола увійшла до словників англійської мови, а онімна пара *Tweedledum and Tweedledee* почала вживатися як загальна назва двох людей чи предметів, відмінність між якими майже непомітна. Дієслово звукоімітаційного походження *tweedle*, яке означає «*співати, свистіти, грати на музичному інструменті*» [11, 1667] «*A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language*» також пов'язує зі згаданими вище іменами і позначає, що саме це дієслово є їх основою.

У романі «*Das Schloss*» Ф. Кафки опозиція *Sordini* – *Sortini* виникає за рахунок використання парних приголосних *d* – *t*. Імовірно, що така номінація сприяє типізації, вказівці на безликість чиновницького апарату. Етимологія імен чиновників виявляє те, що *Sortini* походить від італійського *sorte* – ‘доля, фатум’ [5, 545], а *Sordini* пов’язано з італійським *sordido* – ‘брудний, огидний’, *sordità* – ‘глухота’ [5, 544]. П. Бріджвотер у книзі «*Kafka's Novels. An Interpretation*» пропонує звернути увагу на початок розповіді героїні роману про Сортіні: «*Es gibt einen Beamter, der Sortini heißt*», який, на його думку, звучать як початок казки: «*Es war einmal ein Beamter, der Sortini hieß*» [8, 314]. Ця фраза має вносити елемент неправдивості у розповідь. Дослідник, врешті, доходить висновку, що *Sordini* і *Sortini* – одна й та сама особа в різних перцепціях. Після того, як Амалія відмовила Сортіні у його домаганнях, він ніби перестав існувати. Далі існує тільки Сордіні – глухий до неї. Водночас, Сортіні (фатум) також розглядають як передвісника смерті [7, 2245], що автор підкреслює описом персонажа: «*Es ist ein kleiner schwacher nachdenklicher Herr, etwas was allen die ihn überhaupt bemerkten auffiel, war die Art wie sich bei ihm die Stirn in Falten legte, alle Falten – und es war eine Menge, trotzdem er gewiß nicht mehr als vierzig ist – zogen sich nämlich geradewegs fächerartig über die Stirn zur Nasenwurzel hin, ich habe etwas derartiges nie gesehen*» [10]. Неймовірна кількість зморшок Сортіні, попри не надто поважний вік, дійсно говорить про його наближення до смерті. *Sortini*, незважаючи на італійське звучання, нам видається близьким до французького *sortir* – ‘виходити’ [1, 1024], а смерть – це теж, по суті, вихід. Опозиція *Sordini* – *Sortini* реалізується за рахунок дистинктивної функції фонем, що відбивається на морфологічній структурі імен (корені слів цілком відмінні, попри подібне звучання), що, цілком природно, має наслідком різну семантику власних назв.

Іншого роду онімну пару знаходимо в поезії С. Жадана «*Прощання слов'янки*»: *Скільки доводилось бачити даунів, // але таких навіть я не бачив – // один у футболці Звоніміра Бобана, // інший – у футболці Бобана Марковіча, // така собі збірна Югославії з клоунади* [4, 16]. Антропоніми *Звонімір Бобан* і *Бобан Марковіч* мають подібну структуру і спільний компонент *Бобан*, який, однак, в одному з них є іменем, а в іншому – прізвищем. Крім того, імена побудовані на алітераціях і асонансах: *Звонімір Бобан*, *Бобан Марковіч*, що теж є елементом, який сприяє уподібненню двох імен.

Як бачимо, імена-повтори слугують цілому ряду цілей. Вони є елементом творення комічного / абсурдного в художньому творі, становлять частину авторської гри з читачем, а в поетичних текстах можуть

слугувати засобом звукопису. Дослідження власних-назв двійників є перспективним напрямком у галузі літературної ономастики та поетики художнього тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. *Новый французско-русский словарь* / В. Г. Гак, К. А. Ганшина. – [4-е изд.]. – М.: Русский язык, 1998. – 1195 с.
2. Гоголь Н. В. *Полное собрание сочинений и писем: [в 17 т.]. Т. 1. Вечера на хуторе близ Диканьки; Т. 2 Миргород* / Николай Васильевич Гоголь [Сост., подгот. текстов и коммент. И. А. Виноградова, В. А. Воропаева]. – М.: Издательство Московской Патриархии, 2009. – 664 с.
3. *Енциклопедичний словник символів культури України* / [за заг. ред. В. П. Коцура]. – [5-е вид.]. – Корсунь-Шевченківський : ФОП Гавришенко В. М., 2015. – 912 с.
4. Жадан С. *Марадона: нова книга віршів* / Сергій Жадан. – Харків : Фоліо, 2008. – 5. 169 с.
6. Онацький Є. *Італійсько-український словник* // Євген Онацький. – Рим : Український католицький університет ім. св. Климента папи, 1977. – 633 с.
7. Скрипник Л. Г. *Власні імена людей : словн.-довід.* / [за ред. В. М. Русанівського]. – [2-е вид.]. – К. : Наукова думка, 1996. – 335 с.
8. Azizmohammadi F. *A Psychologic Analysis on Franz Kafka's The Castle* / F. Azizmohammadi // *Journal of Basic and Applied Scientific Research* / [Ed. W. Ebomoyi]. – 2012. – Vol. 2. – P. 2243–2248.
9. Bridgewater P. *Kafka's Novels. An Interpretation* / Patrick Bridgewater. – Amsterdam ; New York : Rodopi B. V., 2003. – 368 p.
10. Carroll L. *The Annotated Alice: Alice's Adventures in Wonderland & Through the Looking-Glass* / Lewis Carroll ; [with an introduction and notes by M. Gardner]. – New York : W. W. Norton & Company, 2000. – 329 p.
11. Kafka F. *Das Schloß [Die elektronische Ressource]* / Franz Kafka. – 2015. – *Das Regime des Zugriffes* : <https://archive.org/details/KafkasSchloss>.
12. Klein E. *A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language* / Ernest Klein. – Amsterdam ; London ; New York : Elsevier Publishing Company, 1966. – 1776 p.

Тетяна Буренко

доцент, канд. філол. наук,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МАСКУЛІННІСТЬ/ФЕМІНІННІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Новітні концепції, що сформувалися в лінгвістиці внаслідок залучення до лінгвістичного опису даних культурології, психології, філософії й низки інших антропоорієнтованих наук змінили погляд на традиційний когнітивний підхід, при якому процес пізнання розглядався як встановлення та формування нових ментальних репрезентацій, що відображають реальність. Згідно з концепціями, які виникли під впливом праць Х. Матурані, Дж. Лакоффа, а також переосмислення ідей Є. Гуссерля й М. Хайдеггера,

основна функція мови полягає не стільки в передачі інформації та здійсненні референції до незалежної від неї реальності, скільки в орієнтації особистості в її власній когнітивній базі. Мову, таким чином, розглядають як систему орієнтованої поведінки, де конотація відіграє вирішальну роль. Саме тому значимість індивідуальних параметрів суб'єкта, що говорить, суттєво зростає. Стать людини, яка багато в чому визначає соціальну, культурну й когнітивну орієнтацію особистості за допомогою мови, також є однією з її найважливіших і суспільно значимих характеристик.

Базовим поняттям гендерної лінгвістики є гендер, який узагальнено трактується як різниця між чоловіками і жінками, що часто ґрунтується на анатомічній статі, але не обов'язково з нею співпадає. Категорія гендера формується суспільством за допомогою мови. Мова є тим індикатором, що допомагає виявити марковані гендерні елементи та інтерпретувати їх. Одним із пріоритетних завдань гендерної лінгвістики є вивчення мовленнєвої поведінки чоловіків і жінок, виходячи з гіпотези панування патріархальних стереотипів у мові та їх впливу на процеси комунікації. У процесі проведення сучасних гендерних досліджень в лінгвістиці широко розглядають категорії маскулінності та фемінності як сукупність психологічних, анатомічних, соціальних ознак, що притаманні чоловікам і жінкам відповідно.

Гендерними дослідженнями в лінгвістиці займалися З. Фрейд, К. Г. Юнг, С. Гроф, К. Хорні, Д. Б. Міллер, С. Бем; серед сучасних вітчизняних вчених це питання вивчають, зокрема, І. С. Кон, Є. П. Ільїн, А. А. Чекаліна, Т. В. Андрєєва, Т. М. Сукаленко, О. І. Горошко, Л. О. Ставицька, О. М. Кікінеджи та ін.

У лінгвістиці маскулінність / фемінінність – це сукупність глибинних психологічних ознак, які визначають відмінності в чоловічій і жіночій поведінці. Поняття «гендер» відображає те, як риси маскулінності / фемінінності позначаються в соціальній поведінці. С. Бем виділяє чотири основні типи психолого-соціальної статі: маскулінний, ремінний, андрогінний, недиференційований (недостатній прояв і маскулінності, і фемінінності) [1]. Розуміння і усвідомлення особистістю своєї статі та гендерної ролі відбувається в процесі статеворольової соціалізації в контексті соціально-історичного континууму.

Попри те, що гендерна роль акумулює в собі маскулінну, фемінінну або андрогінну орієнтацію особистості і проявляється в моделях поведінки, які формуються під впливом соціальних очікувань і установок, традиційними є уявлення про те, що маскулінність – набір ознак, притаманних переважно чоловікам, а фемінінність – жінкам. Отже, існують

загальноприйняті суспільством стереотипи гендерної поведінки чоловіків та жінок, однак їх кордони чітко не обмежені та можуть варіюватися. Це означає, що рисами маскулінності можуть володіти не тільки чоловіки, а й жінки, і навпаки. На думку І. В. Кукуленко-Лук'янець, маскулінність і фемінінність є нормативним уявленням про соматичні, психічні та поведінкові властивості, характерні для чоловіків і жінок, тому, згідно з гендерними стереотипними уявленнями суспільства, жінка має бути фемінінною, а чоловік – маскуліним. Однак дослідниця зауважує, що висока фемінінність у жінок і висока маскулінність у чоловіків не завжди є гарантією психічного благополуччя. Так, висока фемінінність у жінок часто співпадає із заниженою самоповагою і підвищеною тривожністю. Крім того, андрогінні чоловіки відчувають себе достатньо мужніми, а андрогінні жінки – адекватно жіночними, хоча часом і демонструють якості, які традиційно приписуються представникам іншої статі [2, с. 267].

Таким чином, лінгвістичні дослідження свідчать про те, що концепт проявляє себе в пізнавальній і комунікативній діяльності індивіда базовою когнітивною структурою динамічного характеру та слугує для забезпечення процесу концептуалізації через виділення певних мінімальних одиниць людського досвіду.

Література

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Бем // пер. с англ. – М. : РОССПЭН, 2004. – 336 с.
2. Кукуленко-Лук'янець І. В. Психологічні особливості прояву фемінінності / маскулінності у жінок-педагогів [Електронний ресурс] / І. В. Кукуленко-Лук'янець // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 27. – С. 265–279. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2015_27_25.

Марина Чикалова
доцент, канд. пед. наук,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТРУДНОЦІ АУДІЮВАННЯ ІНШОМОВНИХ ТЕКСТІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Постулат «Мова є найважливішим засобом спілкування» не викликає жодних сумнівів та заперечень. Безвізовий режим надав унікальну можливість відвідувати різні країни, пізнавати культури народів світу, знайомитися з новими людьми. Запорукою швидкої адаптації до нових реалій було й залишається знання іноземних мов, зокрема, мови міжнародного спілкування – англійської. Аналізуючи усі «pros & cons» стосовно іншомовного спілкування, приходимо до простого висновку: без

знання «міжнародно-універсальної» іноземної мови проявити себе у сучасному світі та зайняти у ньому гідне місце практично неможливо. Більш того, вміння читати, перекладати та спілкуватися шаблонними фразами й завченими структурами вже не відповідає вимогам часу. Ера мобільних телефонів та динамічність як повсякденного, так і ділового життя мимоволі підштовхують до активізації вмінь та навичок розуміння на слух. Отже, аудіювання (listening comprehension) справедливо стає одним із обов'язкових елементів вивчення іноземної мови. Щоб розуміти й любити мову, її потрібно відчувати, пропускати крізь себе, вловлювати найменші нюанси й відповідно реагувати. Введення нового блоку завдань до зовнішнього незалежного тестування «Розуміння мови на слух (аудіювання)» стало, з одного боку, величезною проблемою для вступників та вчителів, а з другого – певним мотиватором до посиленних занять з вивчення іноземної мови. Аудіювання є найскладнішим видом мовленнєвої діяльності та потребує підвищеної уваги від вчителя. *Аудіювання – це розуміння сприйнятого на слух усного мовлення.* Не секрет, що методика навчання розуміння мови на слух найменш розроблена у сучасних школах. Здебільшого зусилля вчителя зосереджені на навчанні усного мовлення, читання, перекладу та набутті граматичної грамотності. Досить часто такий елемент вивчення іноземної мови, як аудіювання, проходить стихійно, без спеціальної цілеспрямованої підготовки, без системи комплексу вправ для розвитку двох тісно пов'язаних між собою компонентів «говоріння» та «сприйняття на слух». Крім того, не можна забувати й про психологічну сторону цього процесу: багато хто починає комплексувати від усвідомлення (часто хибного) того, що сприйняти й зрозуміти усне мовлення буде нелегко; що «я – єдиний, хто нічого не зрозуміє», у багатьох починається паніка, що зводить нанівець усі зусилля вчителя, та й самого учня. Особливістю аудіювання є те, що воно вважається одним з найскладніших видів мовленнєвої діяльності, яке характеризується одноразовістю виявлення. Висновок: важливо навчитися сприймати текст з першого разу, оскільки в умовах реального спілкування повтори виключені. До труднощів аудіювання відносимо: стиль спілкування (іноді надто науковий, іноді надзвичайно емоційний, насичений різними образними висловами, які не завжди є зрозумілими навіть носіям мови); умови аудіювання (зовнішні шуми, акустика, телефонна розмова); індивідуальні особливості мовця (вік, стать, освіта, дефекти мовлення); мовні особливості матеріалу (використання великої кількості незнайомої лексики, ідіом, розмовних формул, скорочень і т. ін.).

Зміст навчання аудіювання включає три **компоненти**: **лінгвістичний** (мовотворчий та мовленнєвий матеріал (фонеми, морфеми, слова, фразеологічні сполучення, мікро- та макротексти); **психологічний** (доведення сприйняття і розуміння мовлення, яке звучить англійською мовою, до рівня навичок та вмій, мотивація до бажання слухати, виховання впевненості у своїх здібностях тощо); **методологічний** (навчання технології сприймання та розуміння іншомовних текстів на слух: предметна наочність, жести, міміка тощо). Сприйняття та розуміння іншомовного тексту на слух (а особливо у виконанні носіїв мови) приносить свої результати у вигляді **вмінь** аудіювання: уміння визначати найбільш інформативні частини повідомлення; уміння співвідносити текст із ситуацією спілкування; уміння членувати аудіотекст на змістовні частини та визначати головну думку кожного з них; уміння письмово фіксувати основну частину інформації; уміння простежувати логічну послідовність подій та дотримуватися її при передачі змісту тексту тощо. З метою активізації сприйняття іншомовного тексту на слух доцільно використовувати комплекс спеціальних вправ з аудіювання, які виконуються перед, під час та після аудіювання (рис.2).

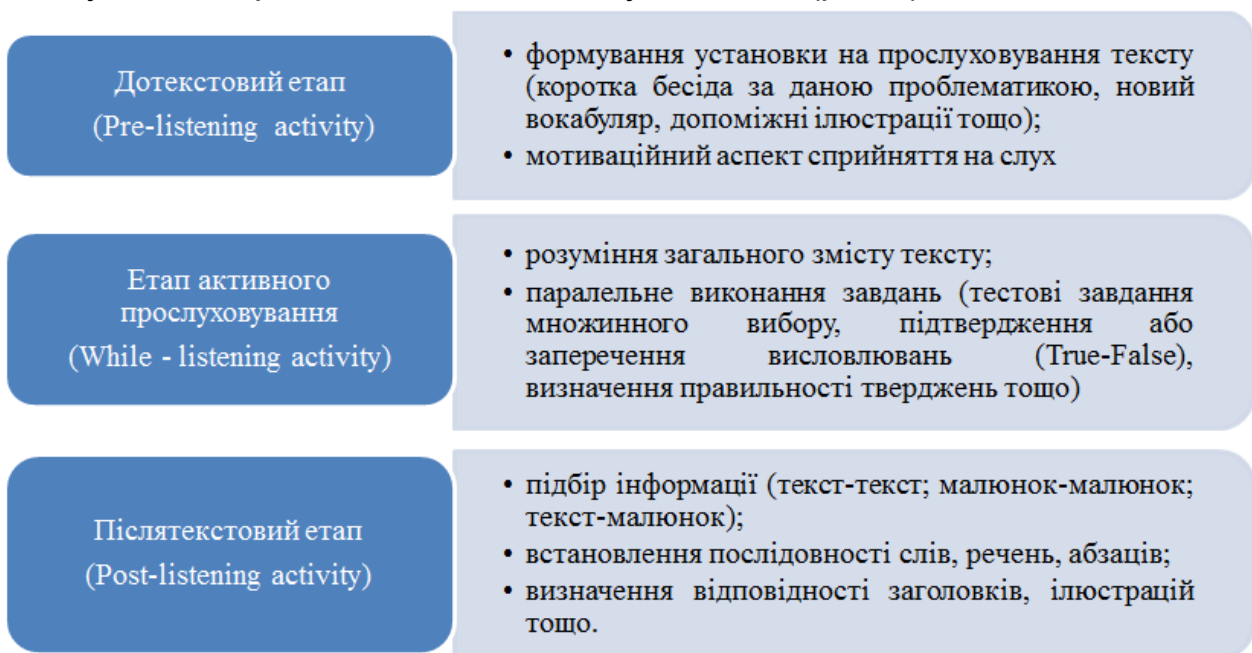


Рисунок 2 Етапи роботи з аудіотекстами

Розрізняють інтенсивне (intensive listening) та екстенсивне (extensive listening) розуміння змісту. При інтенсивному аудіюванні вся інформація в тексті є важливою. Потрібно розпізнавати навіть деталі з метою правильного розуміння загальної думки тексту. При екстенсивному аудіюванні не вся інформація є важливою. Достатньо розуміти основну інформацію, щоб віднайти головну думку.

Таким чином, аналіз труднощів навчання аудіювання підтвердив, що цьому компоненту навчальної діяльності слід приділяти значну увагу. Як сформувати навички аудіювання, які є необхідними для спілкування? Безумовно, для цього необхідно слухати не лише мовлення вчителя, але й аудіо записи носіїв мови під час занять (*intensive listening*) та автентичні тексти (*extensive listening*). Слухати можна не лише музику, але й новини, радіопередачі і т.п. Але при використанні готового аудіо матеріалу виникають і недоліки: швидкість мовлення, «ідеальна» вимова звуків і слів, яку практично неможливо почути в реальному спілкуванні. Дослідження даної теми дозволило сформулювати ряд **пропозицій** щодо удосконалення роботи з аудіоматеріалами під час навчання аудіювання та подолання лінгвістичних труднощів, а саме: **аудіювання під час гри** (допомагає розвивати слухову пам'ять, розвиває комунікативну реакцію, вчить виділяти основне у потоці інформації, розпізнавати окремі мовні зразки та словосполучення у потоці інформації тощо); аудіювання повинно стати обов'язковим елементом кожного уроку (заняття) у вигляді пісень, відеопривітань, коротенької вставки-розповіді носія мови за темою уроку, повторення звуків, слів, фраз за диктором тощо; використання на занятті різноманітних гаджетів аж до записів на телефон з подальшим використанням їх під час домашньої підготовки до занять (часто у спокійній домашній обстановці без стороннього «нагляду» однокласників сприйняття іншомовного тексту на слух проходить більш ефективно); використання інтернет-ресурсів: <https://www.esl-lab.com>, <https://www.eslfast.com> (Beginner=Elementary, A1), <https://listenaminute.com> (Pre-Intermediate, A2), <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/general/sixminute> (Intermediate, B1), <https://www.ted.com/#> (Upper-Intermediate, B2). Правильна організація аудіювання та доцільне використання засобів дозволить мінімізувати труднощі у сприйманні учнями іншомовного матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Brown G. Listening to Spoken English / Gillian Brown. – М. : Просвещение, 1984. – I – IV, 1. – 171 с.*
2. *Jones L. Great Ideas. Teacher's Manual; listening and speaking activities for students of American English / L. Jones, V. Kimborough. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 114 р.*
3. *Гальскова Н. Д. Теорія навчання іноземним мовам. Лінгводидактика і методика: навч. посібник для студ. лінгв. ун-тів і фак. ін. мов. вищ. пед. навч. закладів / Н. Д. Гальскова, Н. І. Гез. – 5-е вид., Стер. – М. : Видавничий центр «Академія», 2008. – 336 с.*

Carsten Grunwaldt

DAAD-Lektor

Nationale Agrar-Universität Sumy

Lehrstuhl für Deutsch

Olha Shevchenko

Staatliche pädagogische Makarenko-Universität Sumy

Lehrstuhl für romano-germanische Sprachen

SOZIALES LERNEN AN SCHULEN

In letzter Zeit werden Fähigkeiten höchst gefragt, mit anderen gemeinsam lernen und leben zu können. Im Berufsleben gewinnen wechselseitige Unterstützung, Argumentationsfähigkeit, Kompromissbereitschaft sowie Teamfähigkeit der Arbeitskräfte immer mehr an Wert. Arbeitgeber setzen auf gefestigte Persönlichkeiten. Wer bessere Einstiegschancen haben will, sollte schon im Studium soft skills erwerben. Über Erfolg oder Misserfolg einer Führungskraft entscheidet heute nicht fachliche Brillanz sondern menschliches Einfühlungsvermögen. Durch Veränderung traditioneller Beziehungsformen und Bildung neuer sozialen Werte werden vor dem Menschen neue Anforderungen im Gemeinwesen gestellt, ausschließlich zielgerichtet und gewogen zu wirken.

Die neuen Anforderungen moderner Gesellschaft machen soziales Lernen zum dringenden Gebot unserer Zeit. Dabei ist noch klarzustellen, was soziale Kompetenz eigentlich ist. Der Begriff stammt aus der Forschungstheorie «Soziale Intelligenz» und wurde vom amerikanischen Psychologen Edward Lee Thorndike 1920 eingeführt zur Abgrenzung gegenüber «akademischer Intelligenz» und «praktischer Intelligenz». [3] Akademische Intelligenz wird als Gesamtheit kognitiver oder intellektueller Fähigkeiten angesehen, die erforderlich sind, um Wissen zu erwerben und dies sinnvoll zu verwenden. [6] Doch schulische Weisheit macht nur einen Teil davon aus, was den Menschen zur Spitze bringen kann. Hier ist Praktische Intelligenz auch von wesentlicher Wichtigkeit. Praktische Intelligenz bezieht sich auf die sinnvolle und effiziente Problembewältigung im Alltag und im Beruf und wird definiert als «die Fähigkeit, sich an neue und veränderte Umstände und Umgebungen anzupassen, komplexe Probleme im Alltag – in praktisch-technischer, konstruktiver, manuell-mechanischer und planerisch-organisatorischer Hinsicht – zu bewältigen, gute Lösungen für sie zu finden und diese auch in der Praxis umzusetzen». [5]

Akademische und praktische Fähigkeiten reichen unter anderem auch im beruflichen Leben nicht aus. Man muss noch sozial intelligent sein, d. h. «in der Lage sein, andere zu verstehen und in interpersonalen Beziehungen klug zu handeln». [7] Derzeit wird ein fester Zusammenhang gemerkt zwischen der sozialen Sensibilität und dem Erfolg im Leben. Aus zahlreichen Beobachtungen

ergibt sich, dass brillante Ausbildung und fachliche Kompetenz nicht allein die Bedingungen sind für effektive zwischenmenschliche Beziehungen und dadurch für glückliches Leben. Erwerb der Eigenschaften wie hohe soziale Sensibilität, hohe soziale Einsicht, gute soziale Kommunikation, prosoziale Einstellung, Empathie, hohe Emotionalität, gute Fähigkeit zur Perspektivübernahme, soziale Anpassungsfähigkeit, gute Kenntnisse bezüglich sozialer Regeln und Normen kann einem neue Möglichkeiten eröffnen und einen guten Start geben. [8]

Obwohl die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen an Hochschulen von der Bologna-Reform vorgesehen wird, [4] wird deren Vermittlung von vielen Hochschulen in Deutschland wie auch in der Ukraine «noch stiefmütterlich» behandelt. Analyse der Studien in Sachen Sozialkompetenzen in der Ukraine ergeben, es sind bisher keine effektiven Schritte vorgeschlagen worden, auf welche Weise Sozialkompetenzen im Unterricht beizubringen sind. In den Forschungen werden häufig Theoretische Begründungen von dem Begriff angeführt oder es wird dessen Inhalt aufgeklärt. [1; 2] Es wird nichts davon gesagt, wie eine sozialfähige Persönlichkeit schon in der Schule ausgebildet werden kann. Das Schulsystem soll zweifellos darauf gerichtet sein, ein aktives Mitglied der Gesellschaft zu erziehen, der imstande wäre, sich an ungewöhnliche Umstände und Umgebungen anzupassen und richtige Lösungen für komplexe Probleme zu finden. Daher ist Integration des ukrainischen Bildungsprogramms ins Europäische Schulsystem von besonderer Wichtigkeit, weil das letzte schon seit Jahren soziales Lernen für das Leitmotiv hält.

Was ist eigentlich Sozialkompetenz? Welche Fähigkeiten gehören dazu? Das ist ein komplexer Begriff, der folgende Kompetenzen umfasst: Einfühlungsvermögen (sich in andere Menschen und neue Situationen hineinversetzen, Bedürfnisse anderer wahrnehmen und angemessen reagieren, Respekt vor anderen Personen, Verständnis für andere Einstellungen zeigen); Kommunikationsfähigkeit (Kontakt aufnehmen, verständlich reden, sich ausdrücken können, aktiv zuhören, Rückmeldungen geben, Fragen stellen); Teamfähigkeit und Kooperationsfähigkeit (gemeinsam mit anderen Aufgaben planen und erfüllen, auf andere eingehen können, sich selbst zurücknehmen können, eigene Fähigkeiten konstruktiv einbringen können); Konfliktfähigkeit (unterschiedliche Positionen ansprechen, Konstruktiver Umgang mit Konflikten, Vermitteln, Streit schlichten, Kompromissbereitschaft entwickeln); Toleranz (eigene Vorurteile erkennen und abbauen, Verschiedenartigkeit akzeptieren).

Eine zentrale Rolle spielt dabei Kommunikationsfähigkeit. Die kann und soll im DaF-Unterricht beigebracht werden. Wie? - Durch Kommunikation. Dabei wird auch Soziokultureller und interkultureller Aspekt hervorgehoben. Der Aufbau vom Sprachunterricht nach kommunikativen Szenarien hat sowohl

einen soziokulturellen als auch einen interkulturellen Aspekt. Soziokulturell deshalb, weil die einzelnen Szenarien von bestimmten gesellschaftlichen Konventionen geprägt sind. Ebenso bedeutet ein Unterricht nach Kommunikationsszenarien interkulturelles Lernen. Die sozio- und die interkulturelle Komponente des Unterrichts ist daher nicht als zusätzliches Element zu verstehen, sondern als fester Bestandteil authentischer Interaktion. Dies den Lernenden zu vermitteln ist ein wichtiges Lernziel, wenn sie auf das «wirkliche Leben» in der neuen Sprache optimal vorbereitet werden sollen.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Бойчук П. М. Борбич Н.В. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів [Електронний ресурс] / Бойчук П. М. Бойчук П. М., Борбич Н. В. Борбич Н. В. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. - 2013. - № 1. - С. 35-44. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/spntp_2013_1_7
2. Сівак Н. А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н. А. Сівак // Наука і освіта. - 2013. - № 3. - С. 161-164. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_3_47
3. Jürgen Ripplinger: Lernziel Sozialkompetenz. Wie Schulen soziales Lernen systematisch fördern können // Mehrwert gGmbH – Online unter http://3484.is6.ntz.de/pdf/Fachartikel_Lernziel_Sozialkompetenz.pdf
4. Nina Hürter M.A.: Welche Kompetenzen will Bologna? AG-F Frühjahrstagung 17.-18. Juni 2015. 39 S. – Online unter <https://docplayer.org/52918573-Welche-kompetenzen-will-bologna-ag-f-fruehjahrstagung-juni-2015.html>
5. Prof. Dr. Margrit Stamm: Praktische Intelligenz. Ihre missachtete Rolle in der beruflichen Ausbildung. Dossier 15/2 S. 20 – Online unter <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/236-praktische-intelligenz-ihre-missachtete-rolle-in-der-beruflichen-ausbildung/file.html>
6. Psychologie-Wissen kompakt. Akademische Intelligenz – Online unter <https://psychowissen.jimdo.com/soziale-kompetenz/intelligenz/akademische-intelligenz/>
7. Psychologie-Wissen kompakt. Soziale Intelligenz – Online unter <https://psychowissen.jimdo.com/soziale-kompetenz/intelligenz/soziale-intelligenz/>
8. Soziale Intelligenz – was ist das? Erklärung, Definition. Wie fördern / lernen? – Online unter <https://www.soft-skills.com/soziale-intelligenz/>

Давидова Тетяна

канд.філол.н.,
ст.викл. кафедри англійської мови
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С.Макаренка

ОНІМ У ТЕКСТІ ТА ДИСКУРСІ

Власні назви (оніми) належать до мовних універсалій – вони існують в усіх мовах світу, але в кожній мові вони мають свої специфічні ознаки. Загальні назви є, безперечно, центральним шаром лексики, а власні становлять її потужну периферію з дуже різною сферою поширення [2]. Загалом же у мові на одну загальну назву припадає до кількох сотень власних назв. Власних назв дуже багато. Одні власні назви відомі всім

мовцям (*Київ, Дніпро, Шевченко, Чумацький Шлях, «Заповіт»*; *London, Cambridge, Hollywood, «Jane Eyre», Julio Iglesias* тощо), інші – лише частині мовців, нерідко дуже невеликій [2]. У лексичному запасі окремої людини загальних назв значно більше, ніж власних, проте власні назви досить поширені у тексті: це – і назви художніх творів, й імена персонажів, і назви топографічних об'єктів тощо. Отже, досліджувати оніми доцільно, спираючись на текст або дискурс.

Дискусія про наявність/відсутність лише лексичного значення у власних іменах в основному зводиться до вирішення питання про те, чи слід ураховувати позамовні чинники, які впливають на формування значення оніма чи набуття ним нових ситуативних / контекстуальних значень. У сучасних лінгвістичних дослідженнях онім рідко розглядається як самостійний, ізольований від контексту елемент.

Для правильної інтерпретації тексту недостатньо одного лише «мовного знання» – необхідні також і певні знання про фрагмент дійсності, який позначається. На думку лінгвістів, існує «чистої семантики», тобто такої, яку можна було б вивчати без опори на «фонові знання» та безвідносно до навколишнього світу [4, с.67].

Науковці розглядають онім як одну з підсистем ономастичного простору мови як згорнуті *національно-культурні тексти* [3], тобто як одиниці вищого ніж рівня організації, просто слово-ім'я. В онімах як згорнутих національно-культурних текстах розрізняють два шари його плану вираження: холістичний та текстеномічний. На рівні холістичного шару оніми ідентифікуються як цілісна структура, оскільки вона складається з частин, пов'язаних внутрішніми відношеннями, які проявляються у текстеномічному шарі, де експлікуються різного роду співвідношення і зв'язки між окремими компонентами оніма [3].

Розглядуваний як поетичний *метафоричний образ*, що складається з як мінімум з двох компонентів (на позначення властивостей референта і корелята), онім інтерпретується як *мікротекст* [3; 6, с. 137; 5, с.536], занурений у відповідні дискурсивні сфери. З іншого боку, композитні оніми, утворені на основі композитів давньогерманського походження розглядаються як певне когнітивне утворення, вплетене в контекст суспільної свідомості індивідів або як *макротекст* [1; 3], що зберігає культурно-національне підґрунтя.

Зважаючи на вищезазначене, можна зробити висновок, що онім, активізований у тексті чи дискурсі, не лише номінує референт, але й несе культурно збагачену інформацію про мовне середовище, ідіоспецифічне бачення автора і його суб'єктивну оцінку, а також утримує асоціативний шлейф.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропонім як самостійний інтертекстуальний елемент в англомовному художньому тексті [Електронний ресурс] / Антропонім. – Режим доступу: <http://www.ua-referat.com/>
2. Вікіпедія / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://en.wikipedia.org/wiki>
3. Гнаповская Л.В. Что в имени твоём [Електронний ресурс] / Гнаповская Л.В. – Режим доступу: <http://mognovse.ru/vmy-l-v-gnapovskaya-cto-v-imeni-tvoem-poetika-antroponimiches.html>
4. Гурдуз А.І. Інтертекстуальність і гіпертекст: проблеми теорії і практики / А.І. Гурдуз // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колежіумах. – 2007. – №4. – С.67-71.
5. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : ДовкілляК, 2010. – 844 с.
6. Топорова Т.В. Культура в «зеркале мови»: Дрєвнєгерманские двучленные имена собственные / Т.В. Топорова – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 253 с.

Тетяна Докашенко

викладач кафедри германської філології
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

ОБРАЗ У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ МЕДІА ДИСКУРСІ

Метою нашого дослідження є охарактеризувати поняття образу та його репрезентацію в медіа дискурсі. Медіа дискурс за визначенням М. Р. Желтухіної це зв'язний, вербальний або невербальний, усний чи письмовий текст у сукупності з прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими факторами, виражений засобами масової інформації, узятий в аспекті подій, що представляє собою дію, що бере участь у соціокультурній взаємодії й відбиває механізм свідомості комунікантів [1, с. 132].

Однією з основних рис медіа дискурсу є його максимальна насиченість різноманітними образами. Тенденція до високої образності текстів обумовлена такими чинниками, як полемічність, рекламність і маніпулятивність сучасного медіа дискурсу.

Оскільки предметом нашого дослідження є образ у медіа дискурсі, то ми спираємося на дефініцію В. Й. Здоровеги: медіа образ – це репродукована в уявленні, емоційно забарвлена, предметно виражена (тобто чуттєво наглядна) елементарна одиниця відображення дійсності [2]. Образ у медіа дискурсі В. Й. Здоровега пропонує умовно назвати медіа образом, який характеризується агітаційною пристрастю, дохідливістю, чіткістю й лаконізмом, відсутністю дрібної деталізації. Ці властивості медіа образу тісно зв'язані з природою самого медіа дискурсу – його оперативністю, войовничістю, відкритою тенденційністю, активним втручанням у суспільне життя [2].

Медіа образ має своїм об'єктивним джерелом предмети і явища матеріального світу, у цьому сенсі образ є вторинним по відношенню до свого оригінала. Специфіка образу полягає в тому, що він є суб'єктивним, ідеальним, він не існує поза своїм матеріальним субстратом – об'єктом віддзеркалення. Образ є об'єктивним за своїм змістом у тій мірі, у якій він адекватно відображає об'єкт. Разом із тим образ об'єкту ніколи не вичерпує всього багатства його властивостей і відношень [3].

Головним завданням медіа образів виступає кодування конкретної інформації для зберігання її в структурі пам'яті, що виступає сполучною ланкою між внутрішнім світом індивіда й реальним світом.

Таким чином, образ є вторинним, похідним від об'єкта й ідеальним щодо нього. Суб'єктивний за формою, образ здатен нести в собі об'єктивний зміст (інформацію), тією чи іншою мірою відповідати оригіналу. У певному сенсі образ виступає аналогом об'єкта, його ідеальним «відбитком», «копією». Лише завдяки подібній адекватності об'єктові образ може бути об'єктивно істинним, а відображення може бути пізнавальним [3].

Образи, які передаються за допомогою мас-медіа пов'язані з інформацією, цінностями, вірою, установками й ідеалами людей. Образ – це набір символів, кожен із яких має особливе значення. У деяких образах існує багато рівнів значень і взаємодій між ними [3].

У мас-медіа виокремлюють різні види образу, а саме словесний образ, образ-картина, образ-персонаж, образ-емоція, образ-схема. Найпоширеніший із них – **словесний образ або образ-«атом»**, найдрібніша складова частина медіа тексту, яка націлена більше на розкриття не почуттів, а певних політичних, соціальних, філософських понять. Словесні образи – важливий засіб пізнання явищ, народження й збагачення нової думки, її яскравого й дохідливого виразу в медіа дискурсі. Саме цей вид образу є найбільш поширеним у мас-медіа (особливо в друкованих виданнях), адже саме за допомогою мови журналісти формують у читачів / глядачів певний образ. У створенні словесного образу важливу роль відіграє художня деталь – важливий промовистий штрих, подробиця, за допомогою якої автор намагається яскравіше, виразніше відтворити певну картину, подію, образ людини.

Образ-картина створюється за допомогою образного й безобразного слова, а також ілюстрацій, відео та аудіо ряду (у залежності від виду медіа дискурсу), але не зводиться до простого опису. Найчастіше це образ певної події зі суспільного життя з прив'язкою до місця подій. Проте в домінуючій частині журналістських матеріалів такого типу образи загалом відсутні.

Образ-персонаж є надзвичайно популярним у сучасному медіа дискурсі. Образ-персонаж замальовується економно, без притаманної мистецтву індивідуалізації та деталізації, за допомогою специфічних публіцистичних засобів. У процесі створення саме цього виду образу відсутня можливість і необхідність всебічної передачі характеру людини. Майже кожен персонаж якоюсь мірою тип, тип суспільної поведінки чи навіть соціальний тип. Ми можемо спостерігати величезну кількість прикладів створених образів політиків, акторів, співаків та інших відомих людей.

Образ-емоція є створенням певного емотивного настрою в аудиторії (радість, гордість, сум та ін.).

Образ-схема – це ментальна схематична структура, навколо якої організується досвід людини. Типова модель схем типу «контейнер», «шлях», «поверхня», «перешкода», «контакт», «шкала» та ін. Кожна схема відштовхується від форм і рухів людського тіла, які переносяться на навколишню дійсність.

Досліджуючи різновиди образу в мас-медіа, В. Й. Здоровега зауважує, що поділ належності до різних видів умовний, бо ми можемо знайти й словесний образ, й образ-картину, й образ-персонаж, й образ-емоцію в одній й тій же статті чи репортажі [2].

Яскравим прикладом комбінування різних видів образів є створення образу ісламської загрози в англomовному медіа дискурсі. У ньому можна виокремити переплетіння таких видів образів, як звісно словесний образ, наприклад: *Islamic extremism is a cancer that is spreading around the world*. У даному уривку за допомогою словесного метафоричного порівняння ісламу з раком, був створений образ ісламу, як хвороби, яка заповонила весь світ.

Також в англomовному медіа дискурсі представлений такий вид образу ісламської загрози, як образ-емоція, а саме страх перед загрозою, яка насувається, наприклад: *Islamic State previously threatened to fill Paris streets with dead bodies The message was addressed to the French, the international community and «everyone who fights Allah and his prophet,» proclaiming that the Islamic State loves death «like you love life.»*

Образ не є адекватним відображенням дійсності, у ньому усвідомлено відібрані й передані ті ознаки, через які можна виразити ставлення до зображуваного, викликати в читача цілеспрямоване сприйняття фактів.

Отже, можна зробити висновок, що медіа-образ – це репродукована в уявленні, емоційно забарвлена, предметно виражена елементарна одиниця відображення дійсності. Виокремлюють наступні види медіа образів: словесний образ, образ-картина, образ-персонаж, образ-емоція, образ-схема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Желтухина М. Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса: О проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ: Монография / М. Р. Желтухина. – Волгоград: Изд-во ВФ МУПК, 2003. – 656 с.
2. Здоровага В. Й. Природа і специфіка образу в журналістиці [Електронний ресурс] / В. Й. Здоровага. – Режим доступу до статті: http://lnu.edu.ua/faculty/jur/publications/visnyk26/Statti_Zdorovega.htm.
3. Чудовська І. А. Соціокультурний та комунікативний статус реклами як соціальної технології [Електронний ресурс] / І. А. Чудовська. – Режим доступу до статті: <http://mydisser.com/ru/catalog/view/13542.html>.

Олена Дорофєєва

доцент, канд. філол. наук,
Хмельницький національний університет

СУЧАСНІ ОН-ЛАЙН РЕСУРСИ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасне навчання загалом і навчання іноземних мов зокрема має бути дитиноцентричним, цілісним, емоційним і обов'язково спрямовуватися на формування у учнів комунікативної компетенції, яка буде забезпечувати входження особистості в інший соціум і сприятимуть її соціалізації у сучасному суспільстві.

Сьогодні в Україні триває процес швидкого наповнення освіти інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), що викликає необхідність якісної оцінки сучасних підходів до освітнього процесу з погляду їхньої адекватності новим життєвим реаліям ХХІ століття, адже інформаційно-комунікаційні технології є технологічним базисом знань громадян нашої країни. Мережа Інтернет постійно розширює свої можливості, сервіси, розміщену з її допомогою інформацію, яка є значущою з точки зору освіти. Так, сучасні засоби телекомунікації, залучені майже в усі галузі освітньої діяльності, використовуються у процесі підготовки школярів і студентів, дають можливість появи нових форм освіти, без яких стає неможливим розв'язання постійно поновлюваного спектру завдань, що висуває сучасна освіта.

Використання Веб-ресурсів значно полегшує роботу вчителя у підготовці до уроків а також дає можливість створювати в класі англomовне автентичне середовище. Проте сучасні можливості Інтернету безмежні, тому важливо також вміти правильно підбирати матеріал для своїх уроків. У процесі підготовки до заняття вчитель самостійно має прослуховувати, перечитувати та аналізувати весь знайдений матеріал, щоб вибрати найбільш доступний для розуміння учнів. Одним з найбільш оптимальних Веб-ресурсів є TED Talks. **TED Talks** – це загальна назва понад 2.600 промов, опублікованих на ted.com [1].

У кожній промові TED Talks підіймається певне глобальне питання або проблема. Тому оптимально буде дати учням можливість висловити та обґрунтувати свою думку у письмовому вигляді. Доцільно використовувати есе, відповідно до прослуханої промови, для домашнього завдання. Саме вдома учні мають можливість обдумати ідею та висловити її у письмовій формі, використовуючи різні словосполучення та нову лексику. Окрім цього, можна розробити різноманітні вправи для покращення вміння писати англійською мовою та правильно використовувати лексичні одиниці [2].

Сучасний вчитель має безліч можливостей розвивати ідеї TED Talks у межах свого класу. Наразі, популярними є відео-блоги, що також можна використати на уроках з англійської мови. Наприклад, можна дати учням групове завдання: створити власну промову на конкретну тему. Але потрібно конкретно визначити цілі, зокрема потрібно дотримуватись моделі поведінки промовця, використовувати мовні засоби, що присутні у багатьох промовах для привернення уваги, придумати оригінальні ідеї та засоби їх подачі, тощо. Виступ групи осіб буде записуватись на смартфон чи відеокамеру, а потім переглянутий і проаналізований, тому що працювати з глядачами в класі та глядачами за екраном – різні речі. Такий вид роботи є новим у українській школі, тому учні з радістю сприймають таку можливість проявити себе.

Мобільне навчання тісно пов'язане з концепцією BYOD – «Bring Your Own Device». Суть полягає у тому, що пристрій (смартфон або планшет) стає не тільки іграшкою або засобом зв'язку, а інструментом у навчанні, подібно до лінійки чи олівця.

Використання мобільного пристрою для навчання англійської мови не є новим і уже давно використовується закордоном, проте в Україні сьогодні ставляться до BYOD досить скептично. Концепція BYOD включає в себе використання різноманітних мобільних додатків, що дають змогу вчити англійську як в класі, так і поза його межами. Одним із таких додатків є Kahoot!

Kahoot! – це сервіс для створення інтерактивних ігор-вікторин, опитувальників за певною темою. Він дозволяє залучити учнів до онлайн-змагань та відразу побачити результати кожного з них. Kahoot! – безкоштовний сервіс, повністю доступний після реєстрації, працює на будь-якому пристрої з доступом до мережі Інтернет. Платформа розрахована на застосування у класі – вчитель демонструє запитання та варіанти відповідей на «головному» екрані (дошка, телевізор), а школярі вказують свій вибір на своїх технічних пристроях. Можна дізнатися, як відповідав на питання кожен учень, або будувати діаграми успішності всього класу. За

останні чотири роки сервіс залучив понад мільярд користувачів. Щомісяця на платформу заходить близько 50 мільйонів людей.

Переваги використання Веб-інструменту Kahoot!:

- вчитися можна по дорозі в школу, на перерві, в очікуванні доктора або в черзі. Потрібен лише мобільний пристрій і інтернет, який відкриє доступ до контенту;
- економія часу. Не потрібно гортати підручник і писати довгі конспекти в зошит. Досить виділити потрібний абзац в главі і створити закладку;
- постійний зворотний зв'язок. У будь-який момент, наприклад, через соціальні мережі можна зв'язатися з викладачем та однокласниками, де б вони не знаходилися. Це гарантує безперервну цільову підтримку під час навчання;
- свобода вибору. Педагог не нав'язує якийсь конкретний пристрій для вирішення навчальних завдань. Кожен школяр або студент сам обирає, що зручніше: телефон або планшет.

Нещодавно сервіс Kahoot! увів новий вид гри для вчителів та учнів. Тепер можна створити свій власний Jumble kahoot, який пропонує новий досвід геймплея, який сприяє підвищенню точності більше, ніж швидкості. Незалежно від того, чи потрібно поставити історичні події в порядку, переставляти речення у порядку згадування у тексті, можливості з Jumble нескінченні.

Під час використання сервісу Kahoot! створюється атмосфера конкурентноспроможного спілкування, діти з бажанням виконують завдання, виявляють інтерес до досліджуваного матеріалу. Онлайн-сервіс Kahoot! може використовуватись на будь-якому етапі уроку англійської мови: для перевірки засвоєного за урок матеріалу, для систематизації знань, набутих з теми, чи для узагальнення вивченого матеріалу за рік.

Загальновідомо, що діти пізнають світ через гру, тому невимушена атмосфера суперництва, прагнення до кращої якості знань та перемоги обов'язково стануть союзником вчителя у прагненні до досконалого уроку англійської мови, до нових творчих звершень.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Mallinder M. TEACHING ENGLISH USING TED TALKS [Електронний ресурс] / Mark Mallinder. – 2016. – Режим доступу: <http://www.eflmagazine.com/teaching-english-using-ted-talks/> (дата звернення: 27.10.2019).*
2. *Pell C. 10 Ted Talks Every English Student Should Watch [Електронний ресурс] / Christopher Pell. – 2015. – Режим доступу: <https://www.ieltsadvantage.com/2015/04/26/ted-talks-english-students/>(дата звернення: 27.10.2019).*

Наталія Голубкова

*Старший викладач кафедри
практики англійської мови
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка*

Ірина Голубкова

*Магістрантка (362 група)
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С.Макаренка*

РОБОТА НАД ФРАЗЕОЛОГІЧНИМИ ОДИНИЦЯМИ, ЩО МІСТЯТЬ НАЗВИ МОНЕТ, НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Практика викладання іноземної мови показує, що знання історії, традицій, звичаїв, культури та специфіки країни, мову якої вивчають, є вагомим умовою успішного її оволодіння. Варто зазначити, що в останні роки культурологічний аспект фразеології все більше і більше привертає увагу викладачів і науковців. І це зрозуміло, бо фразеологізми виконують не лише комунікативну функцію, але й кумуляційну функцію. Саме фразеологізми акумулюють народну мудрість, яка відображає тенденції та особливості розвитку нації. Тобто в семантиці фразеологізмів накопичується суспільно значимий досвід, бо їх створюють не лише для того, щоб називати нові явища, але й для конкретизації та образно-емоційної оцінки речей, явищ, подій, які вже існують в мові.

З огляду на той факт, що країнознавча специфіка виявляється дуже чітко в фразеології, то вивчення фразеологізмів розширює уяву студентів про своєрідність побуту народу, мову якого вони вивчають, поглиблює знання про історичні події та їхній вплив на формування нації. Окрім цього, фразеологічні одиниці можуть стати потужним важелем розвитку мотивації та підтримки інтересу студентів до вивчення іноземної мови. Таким чином, фразеологізми при відповідному коментуванні можуть стати джерелом цікавої та корисної інформації.

У сучасній англійській мові є ціла низка фразеологічних одиниць стрижневими компонентами яких є різні грошові одиниці. Безумовно, назви грошових одиниць відносяться до реалій країни, які відображають зв'язок між мовою і культурою країни.

Найдавнішою розмінною англійською монетою, яка знаходиться в обігу, є пенні – пенні. Слово пенні походить від стародавнього англійського «penig». З 1971 року пенні дорівнює 1/100 фунта стерлінгів. До 1971 року, коли пенні карбували з міді, вона дорівнювала 1/12 шилінга або 1/240 фунта. Назва цієї монети, яка має яскравий національний колорит,

входить до складу цілого ряду фразеологізмів сучасної англійської мови. Отже, наведемо приклади фразеологічних одиниць сучасної англійської мови зі стрижневим компонентом penny:

Penny and penny laid up will be many – Копійка руб береже.

Pennies make dollars.

Who will not keep a penny shall never have many.

Look after the pennies and the pounds will take care of themselves.

У наведеному нижче фразеологізмі можна спостерігати заміну стрижневого компоненту penny на nickel. Це пояснюється тим, що при карбуванні розмінної монети мідь і срібло були поступово витиснуті нікелевим і бронзовим сплавами.

Take care of the nickels and the dollars will take care of themselves.

В поданих фразеологізмах підкреслюється ощадливе, поважне ставлення до пенні, яке є характерним для англійців.

One penny is better than none – Пенні, хоч і дрібна монета, але символізує собою якусь суму грошей, іноді навіть велику.

To cost a pretty penny – Недешево обійтись, коштувати силу грошей.

Такі фразеологічні одиниці, як:

To earn an honest penny:

A hard earned penny is a well earned penny – Гроші, зароблені чесною працею.

An honest penny is worth a stolen dollar – Чесно зароблена копійка – краще, ніж вкрадений руб, підкреслюють моральні якості, а сам чесність і порядність працелюбних людей.

Такі фразеологізми, як *not to have a penny to one's name; або without a penny to one's name* – не мати грошей за душею; *penny wise and pound foolish* – Скупий платить двічі, несуть певні негативні характеристики.

Монета farthing (фартинг) дуже довгий час була найменшою грошовою одиницею і знаходилась в обігу до 1961 року. Вона дорівнювала ¼ пенні і походила від стародавнього англійського слова «feorthing», яке мало значення «fourth (part)» - четверта частина. Хоча монета і була вилучена із обігу, але її назва зберігається у фразеологічних одиницях сучасної англійської мови:

It doesn't matter a farthing – Це зовсім нічого не значить;

It's not worth a farthing – Гроша ламаного не коштує;

The uttermost farthing – Остання копійка.

Монета shilling (шилінг) дорівнювала 12 пенсам або 1/20 фунта стерлінгів, карбувалась із срібла. В 1971 офіційно була замінена на монету 5 pence. Зараз шилінг не знаходиться в обігу, але в англійській мові все ж

можна знайти фразеологізми з назвою цієї монети, як стрижневого компоненту.

To cut smb off with a shilling – Лишати кого-небудь спадщини.

Цей вираз має чітке пояснення: дуже часто люди, які робили заповіт, залишали один шилінг тим, кого позбавляли спадку.

Pay twenty shillings in the pound – Заплатити сповна.

To take the King's (Queen's) shilling – Поступати на військову службу.

Саме один шилінг вербувальники платили рекрутам у старі часи.

Отже, можна зробити висновок, що вивчення фразеологізмів стрижневими компонентами яких є різні грошові одиниці не лише сприяє кращому оволодінню англійською мовою, але також є ефективним засобом формування країнознавчої компетенції, яка включає знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зорівчак Р. П. Фразеологічна одиниця як перекладознавча категорія / Роксоляна Зорівчак. – Львів : Вища школа, Вид-во при Львівському університеті, 1983. – 160 с.
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Александр Кунин. – М.: Рус. яз., 1984 – с. 944.
3. Hornby A.S. Oxford Advanced Learner's Dictionary / Albert Sidney Hornby. – Oxford University Press, 1995. - 1430с.
4. Room A. An A to Z of British life / Adrian Room. – Oxford University Press, 1995. - 475с.

Інна Гуменюк

Старший викладач, кандидат філологічних наук,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ТЕМПОРАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТОНАЦІЇ МІСЬКИХ СТАТИЧНО-ДИНАМІЧНИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСІВ АНГЛОМОВНОЇ ПРОЗИ

Сприйняття будь-якого художнього твору складається з багатьох чинників, серед яких одну із важливих позицій займає його інтонаційне оформлення. Саме актуалізація прозового твору, й пейзажного опису зокрема, сприяє більш повній оцінці колориту пейзажних замальовок міста і впливу на свідомість слухача й створення в його уяві більш повної картини описуваної місцевості. Серед англомовних пейзажних описів міста нами були виокремлені статично-динамічні описи місцевості (далі СДМО) як окремий вид, відмінною особливістю яких є їхня двоїста природа, що полягає у поєднанні статичних і динамічних частин в одному уривку [1, с. 165–169]. Такі різні за ступенем динамічності частини можуть мати різне інтонаційне оформлення, й відрізнятися, перш за все, темпоральними

параметрами. Отже, метою даної праці є з'ясування темпоральних особливостей статично-динамічних міських описів шляхом аудитивного аналізу.

Паузи між інтоногрупами СДМО, переважно, короткі й перцептивні, а їхня тривалість на стиках висловлень залежить від семантичної зв'язності опису. Розподіл перцептивних пауз у СДМО вказує на їхню двоїсту природу (20,92% у статичних ділянках та 45,46% у динамічних). Середні паузи є менш частими у СДМО (у статичних частинах – 34,44% і 13,63% – у динамічних), а короткі мають рівновеликі показники на їхніх статичних і динамічних ділянках (44,64% і 40,91% відповідно). Короткі паузи зафіксовано між інтоногрупами (далі ІГ), що відмежовують статичну частину опису від динамічної.

Тенденція до зростання частоти перцептивних пауз у досліджуваних описах пов'язана зі зростанням рівня їхнього емоційно-прагматичного потенціалу (далі ЕПП) і зміни динаміки описуваних подій. Наприклад: «*Then*⇒ *with*∇*out* °*warning*⇒ *the* ∇*tempest* °*broke*.|| *With a rapidity*⇒ *which, at the*∇*time,* ∇*seemed in*∇*credible,*⇒ *and* ∇*even* ∇*afterwards*⇒ *is im* ∇*possible to* ∇*realize,*⇒ *the* ∇*whole* ∇*aspect of* ∇*nature*⇒ *at* ∇*once* *be*∇*came con*°*vulsed*. || *The* ∇*waves* ∇*rose in* ∇*growing* ∇*fury,*⇒ *each over* ∇*topping its* ∇*fellow,*⇒ *till in a* ∇*very* ∇*few* °*minutes*⇒ *the* ∇*lately* ∇*glassy* °*sea*⇒ *was like a* ∇*roaring and* ∇*devouring* ∇*monster*.|| ∇*White-crested* ∇*waves*⇒ ∇*beat* ∇*madly*⇒ *on the* ∇*level* ∇*sands*⇒ *and* ∇*rushed up the* ↑*shelving* ∇*cliffs;*⇒ °*others*⇒ ∇*broke* ∇*over the* °*piers,*⇒ ∇*masses of* ↑*sea-* ∇*fog*⇒ ∇*came* ∇*drifting* °*inland*⇒ – ∇*white,* ∇*wet* ∇*clouds,*⇒ *which* ∇*swept* ∇*by*⇒ *in* ∇*ghostly* °*fashion,*⇒ *so* ∇*dank*⇒ *and* ∇*damp*⇒ *and* (∇*cold*⇒ *that it* ∇*needed but* ↑*little* ∇*effort*⇒ *of* ∇*magi*°*nation*⇒ *to* ∇*think*⇒ *that the* ∇*spirits*⇒ *of* ∇*those* ∇*lost at* ∇*sea*⇒ *were* ∇*touching their* ↑*living* °*brethren*⇒ *with the* ∇*clammy* ∇*hands of* °*death*.|| [3, с. 97]. У цьому описі (*the* ∇*whole* ∇*aspect of* ∇*nature* ⇒ *at* ∇*once* *be*∇*came con* ∇*vulsed*.||) перцептивна пауза відокремлює групу підмета і тим самим привертає увагу слухача до неочікуваного повороту в описі, коли вся природа здригнулася від несподіваної бурхливої стихії. Іншу ІГ (*that the* ∇*spirits*⇒ *of* ∇*those* ∇*lost at* ∇*sea* ⇒) така пауза відокремлює від ІГ, що містить атрибутивне уточнення (*of* ∇*those* ∇*lost at* ∇*sea* ⇒) та групу присудка (...*were* ∇*touching their* ↑*living* °*brethren*⇒ *with the* ∇*clammy* ∇*hands of* °*death*.||) для інтенсифікації наступного слова або групи слів. Особливості функціонування перцептивних пауз у цій частині фрагмента опису разом із помірною гучністю, прискореним темпом, перепадом тонального діапазону від середнього до звуженого підвищують рівень його емоційності й

динамічності. Виявлені особливості інтонаційної організації аналізованого опису передають емоційне напруження героїв, їхній страх перед стихією. Ці відчуття підкріплюються також і стилістичними засобами лексичного рівня мови. Так, штормові хвилі порівнюються з привидами затонулих моряків, які ніби оживають і торкаються людей на кораблі. Їхні дотики порівнюються із дотиком хвацьких рук смерті (*were touching their living brethren with the clammy hands of death*).

Статичні ділянки СДМО оформлюються, здебільшого, помірним темпом, з найвищими показниками (72,00%) саме у згаданих частинах фрагментів. Помірний і сповільнений темп є одним із параметрів забезпечення статичності англомовних СДМО, що наочно ілюструє наступний фрагмент: «*A ∇waving ∇yawuuh %rose in a%purple °gloom,| and the ∇young ∇man °frowned. || It was some Tom-cat's □love %song,| and there was ∇nothing °pretty about %that. ||*. (сповільнений темп)» [2]. Цей приклад зреалізований сповільненим темпом наприкінці опису, що разом із помірною гучністю, рівень якої змінюється на знижену, та середнім і низьким спадним тоном (*A ∇waving ∇yawuuh %rose in a %purple °gloom*) надають опису середнього рівня ЕПП. Тишу весняного вечора у пурпуровому тумані, який огорнув на місто, перериває нявчання kota, що змушує насторожитися й спохмурніти молодика, який насолоджувався картиною приходу весни. Приємні емоції від споглядання травневого буяння природи змінюються на тривожні передчуття (*and there was ∇nothing °pretty about %that. ||*), які передаються сповільненим темпом і зниженою гучністю, виділенням низьким спадним тоном лексеми *pretty* та звуженим тональним діапазоном ІГ. Таке інтонаційне оформлення створює ефект очікування чогось незвичайного й неприємного, натякає на подальший розвиток подій (жорстоке вбивство дівчини).

У СДМО домінують помірний і сповільнений темп, з перевагою першого на всіх ділянках (72,00% й 46,67% відповідно). Найнижчі показники прискореного темпу (8,00%) притаманні статичним частинам, а найвищі (40,00%) – динамічним. Це вказує на двоїсту природу самих описів, статичні частини яких оформлені помірним або сповільненим темпом (72,00% і 20,00% відповідно), а їхнім динамічним ділянкам властиві помірний і прискорений темп (46,67% і 40,00% відповідно), що пов'язано зі зростанням динаміки перебігу описуваної зміни погоди, переходу від однієї пори року до іншої тощо. Такі модифікації темпу слугують виокремленню ІГ або окремих семантично важливих лексем, підвищуючи рівень ЕПП описів до середнього й високого.

Викладене вище засвідчує, що саме темпоральні характеристики аналізованих пейзажних описів сприяють коректній класифікації СДМО та їхніх статичних і динамічних частин. Експериментально виявлено залежність частоти пауз і варіювання темпу від статично-динамічної домінанти та рівня ЕПП пейзажних описів міста. Середні та короткі паузи переважають у статичних ділянках СДМО їхнє домінування у комбінації з помірними гучністю й темпом свідчить про їхні тісний семантичний зв'язок і статичність. Зменшення долі середніх і коротких пауз та збільшення частки перцептивних пауз у динамічній частині СДМО, а також домінування прискореного темпу й наявність ІГ, реалізованих із швидким темпом (у поєднанні з модифікаціям гучності), сигналізують про зростання ступеня їх динамічності та рівня ЕПП та сприяють передачі динаміки зміни описуваних деталей пейзажу, швидкого руху істот.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуменюк І. Л. Систематизація ознак описів природи сучасної англomовної прози / І. Л. Гуменюк // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство): [у 4 ч.]. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 81 (2). – С. 165–169.
2. King S. Selected Stories [Electronic Resource] / S. King. – Access Mode: <http://free-books.me/audio/hudozh/fantastica/63148-King-rasskazy.mp3>.
3. Stoker B. Dracula / Bram Stoker. – London: Penguin Books, 1994. – 449 p.

Лариса Ключко

*Доцент, кандидат філологічних наук,
завідувач кафедри практики англійської мови
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка*

РОЛЬ ГЕНДЕРУ ПРИ ВИЗНАЧЕННІ КОМУНІКАТИВНОГО СТАТУСУ АДРЕСАНТА У ВИСЛОВЛЮВАННЯХ ПОХВАЛИ

Системно-діяльнісний підхід виходить з того, що життєдіяльність мовця протікає в межах різноманітних комунікативних ситуацій. Ситуація є прагмасемантичним феноменом і включає комунікативні і декомунікативні фактори. До перших належать мовленнєві акти, до інших такі фактори як предмет, мотив, учасник [1]. Ситуація – це фрагмент дійсності, що утворює комунікативний контекст, в якому здійснюється мовна діяльність індивіда. Останній зазвичай називається ситуативним контекстом, тому що виводить мовленнєву діяльність у широкий світ просторово-часових і суб'єктно-об'єктивних зв'язків та забезпечує конкретну референцію висловлювання в мовленні [5].

Похвала є контекстно прив'язаним комунікативним феноменом. Важливою відмінною особливістю висловлювань похвали є обмеженість її функціонування певним типом комунікативних ситуацій, а саме

комунікативними ситуаціями співпраці. В межах даних ситуацій використання висловлювань похвали регулюється на макроконтекстуальному рівні цілим рядом соціальних параметрів.

Роль адресанта в загальній мовленнєвій ситуації надзвичайно велика: по-перше адресант визначає зміст повідомлення і його іллокутивну силу; по-друге, і в змісті, і в мовленнєвій формі висловлювання завжди містяться різноманітні відомості про адресанта не як про абстрактного середньостатистичного носія мови, а як про конкретну особу, яка занурена в дискурс, формує мету, план мовленнєвих дій, поведінки в дискурсі, контролюючи і корегуючи його, про ступінь його комунікативної компетенції. Психічний стан, соціальне становище тощо [3]. Ці відомості представлені у висловлюванні як імпліцитно, так і експліцитно.

Відомості про адресанта виводяться адресатом з мовних і паралінгвістичних даних: на основі цих даних у адресата формується образ адресанта, який впливає на подальшу мовленнєву поведінку адресата. Тим самим аспект адресанта в значній мірі формує тон і характер комунікації.

Ефективності висловлювань похвали сприяють такі риси адресанта:

- авторитет, тобто риси, що викликають довіру, пошану адресата: похвала особливо цінна, коли ініціатор похвали особа, що має репутацію людини компетентної, яку поважають;
- статус і престиж: похвала від адресанта з вищим соціальним статусом викликає зазвичай більше позитивних емоцій;
- вік: похвала має більшу вагу, якщо виходить від людини дорослої від адресата або одного з ним віку;
- особистий тезаурус адресанта, що розуміється як здатність мовця створювати тексти даною мовою на основі індивідуальних знань про світ, зафіксованих в значеннях слів та їх асоціативних комплексах відповідно до національно-психічного складу розуму й особистої зацікавленості в інтерпретації фактів, що позначаються [3].

Комунікативний статус має субстанціональне і реляційне вимірювання. У першому випадку маються на увазі асиметричні відносини, які визначаються статтю, віком, національністю, расовою приналежністю, соціальним походженням і рівнем освіти, престижністю професії, ступенем мовної компетенції.

Підставою для домінуючої позиції адресанта – комунікативного статусу – можуть бути гендер, матеріальний добробут, перевага в майстерності в якому-небудь виді діяльності, рівень освіти, фізична сила, зовнішня привабливість. Можна припустити, що будь-який елемент

людського життя, який може бути об'єктом оцінки, стане основою для встановлення домінуючого комунікативного статусу продуцента похвали.

Поняття гендер відображає сталі уявлення про систему ролей, відносин і стереотипів поведінки, прийнятих між чоловіками і жінками. Ці уявлення визначаються не біологічними факторами, а соціальним, політичним і економічним контекстом. Якщо стать дається людині від народження, то гендер – це суспільно конструйоване поняття, яке можна розглядати як результат трансформації біологічних категорії жіночої і чоловічої статей. Таким чином, гендерний аспект дослідження передбачає врахування складних взаємовідносин, які існують між анатомо-біологічними особливостями жінок і чоловіків і тією соціально-культурною надбудовою, у якій проходить їх життєдіяльність.

Як важливий аспект соціальної організації гендерні відносини особливим чином виражають системні характеристики і структурні відносини між суб'єктами.

Отже, гендер як і інші соціально конструйовані феномени, здійснює значний вплив на формування комунікативного статусу індивіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурбело В. Б. *Лінгвопоетика французької словесності 9-18 століть* / В. Б. Бурбело. – К.: ВЦ «Київський університет», 2009. – 25 с.
2. Єрмоленко А. М. *Комунікативна практична філософія* / А. М. Єрмоленко. – К.: Лібра, 2009. – 488 с.
3. Караулов Ю. Н. *Русский язык и языковая личность* / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 2007. – 237 с.
4. Почепцов Г. Г. *Коммуникативные аспекты семантики* / Г. Г. Почепцов. – К.: Высшая школа, 1987. – 131 с.
5. Приходько А. М. *Складносурядне речення в сучасній німецькій мові* / А. М. Приходько. – Запоріжжя: ЗДУ, 2012. – 291 с.
6. Чрдилели Т. В. *Статусно-ролевіє характеристики делового диалогического дискурса* / Т. В. Чрдилели // *Вісник Харківського національного університету. Харків: Константа, 2001.* – С. 110-116.

Валерія Кривочкіна

студентка 334 групи
факультету іноземної та слов'янської філології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

АНГЛІЙСЬКА МОВА В НІМЕЦЬКИХ ЗМІ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

Тема англійських запозичень у німецькій мові є актуальною і стає об'єктом вивчення багатьох вітчизняних і зарубіжних лінгвістів. Інтерес до даної проблеми з часом не зникає, і саме цей факт свідчить про її важливість, невичерпність та багатогранність. Мова засобів масової

інформації безпосередньо пов'язана з мовними та соціальними змінами і відображає основні тенденції розвитку того чи іншого суспільства і мови.

Такі засоби масової інформації, як телебачення, радіо та реклама є важливими імпортерами та розповсюджувачами англіцизмів. Англіцизмами називають слова або звороти, запозичені чи перекладені з англійської мови, або утворені за її зразком [1]. Нині важко уявити рекламний слоган чи ролик, що не містить англіцизмів та псевдозапозичень з англійської мови. Іноді це можуть бути лише службові частини англійської мови (прийменники, сполучники, частки). Цілком зрозуміло, що рекламодавці, «непрошені модернізатори», як називає їх В. Фойгт, які працюють від імені фірм і підприємств, таким чином «ламають мізки» під час жорсткої конкуренції на вільному ринку, щоб в такий спосіб приваблювати клієнтів [5]. Але іноді ці рекламні ролики настільки пронизані англіцизмами, що вони виглядають огидними і мають протилежний ефект, тому що часто бувають написані піджин-інглішем (змішана мова зі спрощеною граматикою і обмеженим словником, яка ні для кого з мовців не є рідною) [2].

Науковці стверджують, що на початку XXI століття ефективність німецької реклами знижується англіцизацією, оскільки англіцизми та незрозумілі словотворення, які ледь подібні до англійської мови, становлять загрозу для комунікативного ефекту реклами. У своїй роботі на телебаченні та під час радіопередач, журналісти також намагаються при будь-якій нагоді використати англіцизм замість слова німецькою мовою.

В. Фойгт наголошує, що рекламні стратеги, медіа-журналісти та телеведучі, які вважають себе креативними, роблять усе можливе, щоб «нещадно замінити одне слово іншим (або незрозумілим), навіть якщо у німецькій мові є аналог» [5]. До цього слід додати залежність німецьких засобів масової комунікації від більшості англійськомовних новинних агентств. У цьому контексті важливим фактом, який слід враховувати, є те, що мова ЗМІ для багатьох людей є зразковою. Таким чином, багато англіцизмів, навіть якщо їх неправильно вимовляють або використовують, швидко переходять із засобів масової інформації у щоденне використання багатьох людей.

У 1997 році Гюнтер Дроздовський запитав, коли ж нарешті відповідальні у ЗМІ «не будуть думати лише про інформаційно-розважальну цінність трансляцій, а й про цінність мови, якою передається контент?» [3]. Мова засобів масової інформації повинна слугувати зразковим прикладом правильного використання мови для населення. Нині маємо наступні суперечності. Так, наприклад, новітні програми на ZDF «Голос вісімдесятих», (від нім. «Sound der 80er»), «ZDF-Історія» (від

нім. »ZDF-History» та «ZDF-Королівський» (від нім. «ZDF-Royal») ще й live, тобто пряма трансляція [6]. Також існує прямий репортаж (від англ. Live-Reportage) та пряма трансляція (від англ. Live-Sendung). Слово пряма трансляція (Live-Sendung) є навіть у німецько-англійському словнику «Langenscheidt» (наголошуємо: німецько-англійському, а не англо-німецькому) [4]. Слово пряма трансляція «Live-Sendung» – запозичене слово з англійською складовою, перекладається з німецької на англійську мову як пряма трансляція (live broadcast) [4]. Також, чи потрібно використовувати слово звук (від нім. «Sound»), коли у німецькій мові є слово звук (від нім. Klang)? Або приклад питання у «Нічній студії ZDF»: чи є щось на зразок турецької громади? (від нім. Gibt es so was wie eine türkischstämmige Community?) [6].

Отже, нині англійські запозичення дійсно переповнили німецьку мову, що зазнає значних змін під впливом англійської, тому проблема, яка полягає у знаходженні шляхів захисту німецької мови від впливу англійської та збереженні її оригінальності є на часі. При цьому, німецька реклама, вбираючи в себе все найпрогресивніше, включаючи тенденції посилення англійського запозичення в мові, проте, стала активним постачальником нових слів в німецьку мову, використовуючи, в основному, вже існуючий корпус англіцизмів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білодід І. К. Словник української мови: в 11 тт. / І. К. Білодід / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наукова думка, 1970-1980. – Т. 1. – С. 44.
2. Энциклопедия Кругосвет. Универсальная научно-популярная энциклопедия [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/PIDZHIN.html
3. Drosdowski Günther «Ist unsere Sprache noch zu retten?» / Drosdowski Günther. – Mannheim, Wien. – 1988. – S.20-24.
4. Langenscheidt [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : <https://en.langenscheidt.com/german-english/livesendung>
5. Voigt W. «Zur Zukunft des Deutschen und anderer Sprachen in Europa» / Werner Voigt, 1999. – S. 4.
6. Zdf [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : <https://www.zdf.de/>

ВИКОРИСТАННЯ НОВІТНІХ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗДОБУТКІВ І ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ДЛЯ УКЛАДАННЯ ПРОГРАМИ КУРСІВ З НАВЧАННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ ЯК ТРЕТЬОЇ (ДРУГОЇ) ІНОЗЕМНОЇ

Необхідність розробки програми з іспанської мови, яка буде базуватися на новітніх теоретичних здобутках і практичному досвіді в галузі укладання програм та курсів навчання іноземних мов, з'ясувалася у зв'язку з тим, що в останні десятиліття з'явилася потреба у вивченні іспанської мови як студентами педагогічного університету в якості третьої іноземної мови, так і слухачами мовних курсів.

Програма курсу сучасної іспанської мови для студентів педагогічного університету та слухачів курсів з вивчення іспанської мови сприяє формуванню глибоких знань системи іспанської мови, головна увага зосереджена на формуванні мовленнєвих умінь. Пріоритетним завданням є вільне володіння іспанською мовою. Програма з іспанської мови розроблена з урахуванням принципів гуманізації та демократизації освіти, на основі діалогу культур та базується на новітніх теоретичних здобутках і практичному досвіді в галузі укладання програм та курсів навчання іноземних мов у відповідності до Рекомендацій Ради Європи в галузі вивчення і викладання сучасних мов та оцінювання рівнів володіння ними. Програма передбачає послідовність та наступність у вивченні матеріалу протягом усіх років навчання з поступовим перенесенням головної уваги з формування мовленнєвих навичок на розвиток мовленнєвих умінь. Програма зорієнтована на практичне вживання мови та формування мовленнєвих навичок і умінь. Особливу увагу приділено соціокультурному компоненту навчання іноземної мови. Важливим є також розвиток спроможності студентів до автономного навчання і подальшого професійного вдосконалення протягом усього життя.

Випускники факультативу (слухачі курсів) повинні:

- Розуміти різноманітні складні тексти великого обсягу і розкривати імпліцитну інформацію, що міститься в них;
- Висловлюватися вільно і спонтанно, не відчуваючи браку мовних засобів для вираження думки;
- Ефективно і гнучко використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчального-академічного та професійного спілкування;

- Висловлюватися з необхідним ступенем деталізованості й тематичної складності, демонструючи вільне володіння прийомами структурної побудови тексту, засобами зв'язності та цілісності на суперсинтаксичному рівні.

Відповідно до основних цілей програми всі теми розподіляються на 4 блоки: «Людина»; «Сучасне життя»; «Іспаномовний світ та Україна»; «Професійно-педагогічна діяльність». Співвідношення цих тематичних блоків у межах кожного року навчання залежить від навчальних потреб студентів, їх інтересів, а також психологічних особливостей.

Робота над темами передбачає, що студенти починають активно оперувати різними поняттями та реалізувати низки мовних функцій.

Поняття розглядаються як значення та концепти, що потрібні студентам для комунікації, і підрозділяються на загальні та спеціальні. Загальні поняття охоплюють велику кількість тем і мовних ситуацій (наприклад, час, якість, тривалість, місцезнаходження). Спеціальні поняття – це ті, що безпосередньо визначені вибором окремої теми (наприклад, житло, їжа, здоров'я).

Оволодіння мовою і навчання іноземної мови складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної та рідної культур. Кожна з цих частин є невід'ємним складником загальної освіти студентів, а також підготовки до життя після закінчення вищого навчального закладу. У той же час кожен із цих елементів не залежить від інших. Важно передбачити, з культурою якої іспаномовної країни буде пов'язана професійна діяльність кожного студента. Але важливим для всіх студентів є те, що вони повинні розуміти можливу різницю між їхньою рідною та іншими культурами, а також розвивати позитивне сприйняття інших культур і набувати вмінь долати соціокультурні відмінності.

Процес соціокультурного пізнання організується у відповідності до специфіки кожного року навчання – від прагнення підвищити соціокультурну компетентність через розширення знань про традиції та манеру поведінки, розвиваючи таким чином позитивне сприйняття іспаномовних країн та народів, що їх населяють, на першому році навчання до завдання досягти інтеркультурної і транскультурної свідомості на третьому році. Метою факультативу є ознайомлення студентів з іншою культурою як із природним рівноправним явищем.

Згідно з Рекомендаціями Ради Європи, при оцінюванні до уваги беруться три виміри соціокультурної компетенції студентів, а саме:

- Соціолінгвістична компетенція, тобто той аспект комунікативної

мовної компетенції, що стосується стильового та соціально коректного вживання мови, соціопрагматичних правил усного мовлення;

- Соціокультурні знання, які є частиною загального світогляду студентів і не залежать від комунікативної мовної компетенції;
- Інтеркультурні навички та вміння, тобто здатність пов'язати рідну й іноземну культури, культурна чутливість та здатність ідентифікувати і вживати різноманітні засоби спілкування з представниками цих культур, здатність бути посередником між своєю та іншою культурами й ефективно вирішувати питання інтеркультурних непорозумінь [1,38].

За останні роки Інтернет став одним із визнаних інструментаріїв у навчанні іноземних мов, радикально змінив концепцію і поняття «навчання іноземних мов». Інтернет все ширше запроваджується в аудиторіях навчальних закладів, а також все більше починає використовуватися студентами поза межами аудиторії. Це слід враховувати у навчанні іспанської мови як III іноземної в умовах курсів. Адже Інтернет, по-перше, містить безмежну й невичерпну кількість джерел для навчання іноземної мови; по-друге, надає можливість майже без обмежень спілкуватися цією мовою у віртуальному просторі (електронна пошта, чати, форуми, блоги та ін.) [2,150].

Однак навчання іноземних мов з використанням Інтернету має певні риси, котрі слід брати до уваги при роботі з його ресурсами. Переважна частина іншомовної інформації знаходиться у формі друкованого тексту, тому нам видається доцільним застосовувати Інтернет-ресурси насамперед для розвитку навичок та вмінь читання. З іншого боку, орієнтоване на читання навчання може використовувати інші можливості, розвиваючи при цьому інші комунікативні навички та вміння. Впершу чергу це стосується письма, адже комунікація і розвиток проектної діяльності через Інтернет передбачають використання саме письма як основного засобу комунікації. Те ж саме можна сказати й про використання Інтернету для розвитку навичок і вмінь усного мовлення. Прикладом може бути усна презентація, яка робиться студентами для ознайомлення одногрупників із знайденою і прочитаною в Інтернеті інформацією. Такі презентації не лише вислуховуються, але й обговорюються під час аудиторної роботи. Ще однією особливістю є можливість розвивати міжкультурні знання та міжкультурні комунікативні навички та вміння. Такі можливості є абсолютно унікальними, особливо у випадках, коли йдеться про навчання іноземної мови поза межами її культурного середовища.

Надзвичайно позитивно впливає використання Інтернету на мотивацію студентів, на інтерес до вивчення іспанської мови, стимулює наполегливу й систематичну роботу студентів факультативу.

Використання Інтернет-ресурсів суттєво прискорює формування й розвиток навичок та вмінь студентів у продуктивних видах мовленнєвої діяльності і дозволяє досягти вищих результатів при навчанні III іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біркун Л., Єрьомін С., Клименко Ю. та ін., // Програми для загальноосвітніх навчальних закладів / Французька мова. Іспанська мова 2-12 класи. – К., «Шкільний світ», 2001. – С. 63.
2. Данилич В.С., Скробот А.І., Чернуха А.М. та ін., // Програма з іспанської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання). – К.: Вид.центр КНЛУ, 2004. – 242 с.

Олена Свердленко

Викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕКСПРЕСИВНОСТІ АБСОЛЮТНИХ КОНСТРУКЦІЙ У ПЕРЕКЛАДІ

Специфічне завдання перекладача полягає в тому, щоб перенести оригінальний твір в іншу літературу зі збереженням його загальних, особливих і індивідуальних рис. Іншими словами, перекладач має донести до читачів перекладу зміст першотвору в усій повноті його семантичного, прагматичного й естетичного потенціалів. Як, наприклад, стверджує С.Ісаєв : «Переклад має відповідати – чи навіть бути ліпше! – оригіналу» [1, 346]. І хоча з його твердженням про «поліпшення» оригінального твору можна посперечатися, вимога «відповідності» є незаперечною.

Синтаксична організація тексту твору художньої літератури відіграє значну роль у реалізації творчого задуму письменника, оскільки синтаксис значною мірою виражає стиль окремого автора і нерідко стає основним засобом художньої образотворчості. Адже саме через структуру речення, його об'єм, засоби поширення і членування, а також через характер і засоби поєднання речень одне з одним, через своєрідність переходів від одного речення до іншого, від одного абзацу до іншого знаходить свій вияв притаманний саме йому, автору, характер цього тексту.

«Синтаксис має чималі стилістичні можливості, які ґрунтуються на досить розвиненій синонімії характерних для нього явищ» [2, 164]. Певний стилістичний ефект виникає через добір конкретних синтаксичних засобів,

через актуалізацію тих чи тих аспектів синтаксичних структур, через особливості поєднання синтаксичних одиниць у цілісний текст.

До стилістичних засобів синтаксису традиційно залучають інверсію, транспозицію синтаксичних конструкцій, різні види повторів, випущення логічно необхідних елементів, порушення замкненості речення, емфатичні конструкції. Такими, зокрема, є й абсолютні конструкції (АК) в англійській мові.

Експресивний потенціал абсолютних конструкцій криється в особливостях їх семантичної і синтаксичної будови. Будучи продуктом номіналізації речення, АК виступають як сконденсовані номінанти не тільки окремих ознак, але й подій і цілих ситуацій. Як носій додаткових суб'єктно-предикатних відношень, абсолютні конструкції збільшують смислову глибину речень, до яких вони входять, і дозволяють описати складну ситуацію в межах простого речення й досягти значної структурно-семантичної компресії речення. Виразною особливістю цих конструкцій є те, що вони роблять виклад лаконічним, підвищуючи, нерідко, при цьому його експресивність.

With school turning out more runners, racers, tinkerers, grabbers, snatchers, fliers, and swimmers instead of examiners, critics, knowers, and imaginative creators, the word «intellectual», of course, became the swear word it deserved to be.

(R. Bradbury)

Коли школи почали випускати більше бігунів, стрибунів, плавців, автогонщиків, льотчиків, механіків, ремісників замість дослідників, критиків, учених і людей мистецтва, слово «інтелектуал», звісно стало лайкою, і це справедливо.

(пер. С.Крижевича)

У наступному прикладі експресивність оригіналу, створену повтором абсолютних конструкцій, в перекладі також передано через повтор однотипних структур - дієприслівникових зворотів, - підсилений через графічне виділення подвоєним тире:

Hillier had placed her in the middle of his canvas and she stood, with her arms by her sides, the palms of her hands toward you and her head a little thrown back, in an attitude that gave value to the pearly beauty of her neck and bosom.

(W.S.Maugham)

Хільєр помістив її посередині полотна, і вона стояла - випроставши руки уздовж тіла, повернувши вперед долоні і відкинувши назад голову - у позі, яка підкреслювала красу білих, мов перли, шиї і грудей.

(пер. В.Легкоступа)

Подвоєні тире маркують інтонаційний розрив, що виникає на межах відокремленої частини, завдяки чому вона дістає емфатичного підкреслення, і увага читача привертається до зосередженого в ній повідомлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Исаев С. Тандем: автор и переводчик. Можно ли ехать, не нарушая правил? / Сергей Исаев // *Миры литературного перевода*. – 2018. – Т. 1 – С. 344-351.
2. Пономарів О.Д. *Стилістика сучасної української мови*. – К.: Либідь, 1992. – 248 с.

Лариса Тараненко

*Професор, докт. філол. наук,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*

КЛАСИФІКАЦІЯ ПІДХОДІВ, НАПРЯМІВ ТА АСПЕКТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОЛЬКЛОРНИХ ТЕКСТІВ МАЛОЇ ФОРМИ

Сучасна фольклористика, подібно до інших галузей гуманітарного знання, знаходиться на стадії переходу на міждисциплінарний рівень наукових пошуків, що, у свою чергу, викликає необхідність у систематизації вживаних її представниками теоретико-концептуальних положень дослідження.

Характеризуючи проблему взагалі, зазначимо, що проведений нами огляд стану формування підходів і напрямів дослідження особливостей взаємодії засобів актуалізації текстів малої форми засвідчив, що міфи слугують вихідною складовою усної народної творчості, оскільки містять у собі потенціал структурних і смисломістких елементів майже всіх фольклорних творів.

Тому вбачаємо доцільним здійснити систематизацію підходів, напрямів і аспектів комплексного вивчення особливостей усної актуалізації всієї множини фольклорних текстів малої форми, спираючись на обґрунтовану нами [4] стратифікацію елементів простору узагальненої картини досліджень міфів.

В основу диференціації такої картини на її більш конкретні часткові наукові картини була покладена ідея відображення наукової логіки функціонування міфів у соціумі, згідно з якою дослідження міфів може здійснюватися лише у просторі, обмеженому психофізіологічними особливостями людини, що забезпечують сходження його пізнання через соціокультурне середовище до космогонічних уявлень. Саме тому узагальнена картина досліджень міфів включає в себе три часткові наукові картини: космогонічну, соціо-антропологічну і психофізіологічну. З'ясовано також, що найбільш активний розвиток пошуків у сфері міфології охоплює етнографічний, релігієзнавчий, структурний, культурологічний, соціокультурний, філософський, історичний, семантичний, сугестивний, психологічний, естетичний та інші напрями.

Різномасштабність зазначеного наукового пошуку і стимулює виникнення сучасних міждисциплінарних досліджень фольклорних творів як значущого явища людської культури, серед яких найбільшого поширення набувають [3, 302] історико-культурна, соціологічна, естетична, філологічна й теоретико-комунікативна концепції фольклорних досліджень. Крім того, сучасні дослідження у сфері лінгвофольклористики стають пов'язаними з когнітивною лінгвістикою, лінгвокультурологією, етнолінгвістикою, лінгвоконцептологією, соціолінгвістикою, дискурс аналізом, прагматикою, теорією мовної комунікації тощо. При цьому ядро синтезу знань фольклористики складається, переважно, із надбань філології, етнографії та мистецтвознавства.

Викладене вище свідчить, що попри різноспрямованість наукових пошуків нового знання щодо особливостей функціонування фольклорних текстів малої форми, підходи, напрями й аспекти їхніх досліджень можуть бути чітко структуровані.

Так, спираючись на парадигматичну схему супідрядності напрямів і аспектів лінгвістичних досліджень, запропоновану А. А. Калитою [1, 18-19], ми отримуємо можливість стверджувати про переважання і в сфері фольклорних досліджень концептуальних положень структурного або функціонального загальнонаукових підходів, розміщених на першому ієрархічному рівні розглядуваної вербальної класифікації.

На другому ієрархічному рівні розташовано обґрунтовані нами [4, 315-317] три наукові картини смисломісткого насичення узагальненої картини досліджень міфів як вихідних елементів інших фольклорних творів: космогонічна, соціо-антропологічна та психофізіологічна.

Третій ієрархічний рівень охоплює розмаїття таких напрямів сучасних досліджень фольклорних текстів малої форми, як структурно-функціональний, функціонально-структурний, функціонально-когнітивний, функціонально-прагматичний, функціонально-енергетичний, структурно-семантичний, структурно-типологічний, структурно-морфологічний тощо. Знання, здобуте у межах реалізації цих напрямів, і трансформується науковцями в ту чи іншу картину світу.

Розширення наукових уявлень про специфіку функціонування фольклорних текстів відбувається шляхом прирощенням поля альтернативних аспектів дослідження, до яких слід віднести культурологічний, соціокультурний, етнолінгвістичний, когнітивний, типологічний, семантичний, прагматичний, енергетичний, сугестивний, психолінгвістичний, герменевтичний та ін. При цьому з'ясовано, що найчастіше аспекти іменуються складними термінами, як-от: соціо-космогонічний, антропо-

космогонічний, психо-антропологічний, соціо-фізіологічний тощо. Саме в назвах аспектів чітко відбивається причинно-наслідкова природа процесів пізнання: історико-лінгвістичний, лінгво-історичний, психо-генетичний, генетико-психологічний, психо-прагматичний, прагма-психологічний аспекти, психо-енергетичний і т. ін. Така їхня широка варіативність є безпосереднім наслідком специфічної природи відображення свідомістю людини розмаїття тісно пов'язаних між собою виявів оточуючих її матеріального і духовного світів.

Сформована таким чином вербальна класифікація напрямів, підходів і аспектів дослідження фольклорних текстів малої форми добре узгоджується з методологічною логікою [2, 91-93] генезису наукового пізнання взагалі та прирощення лінгвістичного знання про особливості актуалізації фольклорних текстів малої форми, зокрема в тому сенсі, що найбільш опрацьовані аспекти дослідження з часом поповнюють існуючі його напрями та стають підґрунтям виникнення нових дисциплін лінгвістичного спрямування.

Сподіваємося, що наведена класифікація підходів, напрямів і аспектів досліджень фольклорних творів малої форми може бути використана під час розгляду питань стратифікації простору результатів досліджень інших мовних і мовленнєвих феноменів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Калита А. А. Фонетичні засоби актуалізації смислу англійського емоційного висловлення : [монографія] / Алла Андріївна Калита. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2001. – 351 с.*
2. *Клименюк О. В. Технологія наукового дослідження : [авторський підручник] / Олександр Валеріанович Клименюк. – К.-Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2006. – 308 с.*
3. *Культурология. XX век : энциклопедия : в 2-х т. / [гл. ред., сост. и авт. проекта С. Я. Левит; отв. ред. Л. Т. Мильская]. – СПб. : Университетская книга; Алтейя. – Т. 2: М-Я. – 1998. – 446 с.*
4. *Тараненко Л. И. Стратификация пространства результатов исследований мифов / Л.И. Тараненко // В мире научных открытий. – Красноярск : Научно-инновационный центр. – 2013. – № 11.3 (47). – С. 308-318.*

Олена Теренко

*Доцент, кандидат педагогічних наук,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка*

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ЖІНОЧИХ КОЛЕДЖАХ У 50-ТИХ РОКАХ ХХ СТОЛІТТЯ У США

У зв'язку з прийняттям законодавчого акту, що забезпечував фінансування вищої освіти ветеранам другої світової війни (G.I. Bill), у

другій половині ХХ століття з'явилась нова соціальна група споживачів освітніх послуг – жінки, що були одружені та мали поєднувати навчальну діяльність з виробничою, що вказувало на необхідність перегляду специфіки здійснення педагогічного процесу.

У 1955 році Асоціація національної освіти (National Education Association) видала звіт, у якому зазначалось, що навчальні програми коледжів не відповідають соціальним змінам, що впливає на несформованість у жінок вмінь боротися з фінансовими та соціальними труднощами. У звіті наголошувалося, що жінки повинні здобувати більш високий освітньо-кваліфікаційний рівень та працювати у різних економічних секторах, а також усвідомити, що не можливо одночасно повністю виконувати усі соціальні ролі, що впливає на домінування однієї ролі на кожному етапі життя. Вище викладені положення були сформовані на основі дослідження демографічної, соціальної та економічної ситуації у країні, що вплинули на те, що одна третя жінок працювала у різних економічних секторах. У звіті також вказувалося про необхідність застосування індивідуального підходу при здійсненні аналізу ролей жінок, оскільки кожна жінка обирає певну соціальну роль не залежно від впливу суспільства. Функція викладача полягає у тому, щоб надати необхідну інформацію для правильного вибору певної ролі на конкретній життєвій стадії. Вперше у зв'язку із поділом життя жінок на певні стадії члени асоціації вказали на необхідність запровадження освіти протягом усього життя, що впливатиме на підготовку жінок до зміни соціальних ролей [1].

Основними напрямками діяльності організацій Американської асоціації жінок з вищою освітою (American Association of University Women) та Національної асоціації жінок-деканів (National Association of Deans of Women) були створення навчальних планів для жіночих коледжів, що готували жінок до виконання декількох соціальних ролей.

Базовими підходами, що використовувались Національною асоціацією жінок-деканів (National Association of Deans of Women) та Американською асоціацією жінок з вищою освітою (American Association of University Women) для трансформації соціальних очікувань у навчальні плани жіночих коледжів були самоосвіта та програмована діяльність. Результати досліджень, що проводились комісією з питань освіти жінок (Commission on the Education of Women) були використані при розробці навчальних програм у жіночих коледжах. Перегляд навчальних планів та програм був актуальним, оскільки навчальні програми у коледжах спільного навчання обох статей не готували жінок до виконання сімейних та громадянських обов'язків [2].

Відмінністю навчального процесу у жіночих коледжах від освітніх інституцій спільного навчання обох статей було те, що здібні студентки могли обрати для вивчення природничо-математичний напрям, в той час як студентки з середньостатистичними здібностями – домашню економіку.

Соціологи В. Кляйн та А. Мідрал, як і представники комісії з питань освіти жінок (Commission on the Education of Women), у 1956 зазначали, що для життя жінок характерна гнучкість, оскільки вони мають поєднувати виробничу та сімейну діяльність та вказували на необхідність підтримки суспільством потреби жінок у виробничій діяльності.

У жіночих коледжах був сформований ступеневий підхід до навчальної діяльності, що передбачав поділ життя жінок на чотири стадії: у школі роль учителя полягає у тому, щоб сформувати у дівчат потребу до навчання у коледжі; у коледжі у функції викладача входить консультативна діяльність, яка передбачає надання студенткам допомоги при розробці індивідуальної навчальної траєкторії, що сприятиме успішному закінченню навчального закладу та підготовці до виконання ролі матері на наступній стадії; після закінчення коледжу у жінок спостерігається домінування ролі матері; з підвищенням рівня соціалізації дітей у жінок починається домінування ролі працівника [4].

Розподіл курсів відбувався не за навчальними дисциплінами, а за проблемами, що були ключовими у кожному предметі, що стало основою впровадження принципу інтердисциплінарності. Методика викладання предметів соціально-гуманітарного циклу також зазнала змін, оскільки, наприклад, курс християнська культура та цивілізація, став викладатися на основі підходу, що був розроблений британським істориком К. Досоном, який передбачав осмислення Християнства як базового фактору розвитку західної цивілізації. Особливістю навчання було те, що навчальні курси були інтегративного характеру. Курс історія західної цивілізації поєднував знання з літератури, музики та мистецтва. Курс з літератури передбачав вивчення Християнського та Єврейського Священного писма, класичних творів Античності, Середньовіччя та Відродження, а також творів сучасних письменників. У католицьких коледжах студентки вивчали твори таких жінок-письменниць як Л. Джині, Е. Мініл, К. Фліті, Е. Реплайе та поетес Е. Фріментл, Дж. Ліфорт, Д. Сайерс, Е. Кілмер, Дж. Пауерс [3].

У період між другою світовою війною та другим ватиканським з'їздом були сформовані нові навчальні програми з філософії та теології на основі вчення Ф. Аквінського «Сума теології». Ми дотримуємося думки, що особливо важливими документами були «Конституція церкви» (Lumen Gentium, 1964), Пасторальна конституція сучасного світу (Gaudium et spes,

1965), Декларація про відносини церкви з нехристиянськими релігіями (Nostra aetate, 1965) та «Наказ про єдність християнської церкви» (Unitatis redigration, 1964), що наголошували на необхідності розширення переліку навчальних дисциплін та введення принципу плюралізму у навчальну діяльність у жіночих коледжах. Так, завдяки прийняттю даних законодавчих актів у коледжі милосердя був створений Національний католицький центр вивчення Холокосту.

У досліджуваній період вперше у жіночих коледжах були диференційовані види навчання, а саме до лекцій були додані лабораторні заняття, що було обумовлено необхідністю формування наукового мислення. Наприклад, у коледжі Сієни Хайтс була організована лабораторія, де студентки та викладачі працювали протягом другої світової війни для винайдення заміни хініну. В той час як у лабораторії коледжу Святої Мері студентки займались розробкою програми біологічного контролю над комахами, що були переносниками інфекційних захворювань. У коледжі Сетон Хіл був створений національний центр жінок-підприємців, метою якого було формування у жінок лідерських вмінь.

ЛІТЕРАТУРА

1. Baker G. *A Handbook on the Community College in America: Its History, Mission and Management* / G. Baker. – Westport : Greenwood Press , 2004 . – 196 p.
2. Levine S. *Degrees of Equality: The American Association of University Women and the Challenge of the Twentieth-Century Feminism* / S. Levine. – Philadelphia : Temple University Press , 2015 . – 216 p.
3. Opitz D. *Three Generations in the Life of the Minnesota Women's Center: A History, 1960-2000* / D. Opitz. – Minneapolis : University of Minnesota , 2009. – 143 p.
4. Witt A. *America's Community Colleges: The First Century* / A. Witt . – Washington, D.C.: American Association of Community Colleges , 2004. – 85p.

Секція 2. Тенденції розвитку мови та літератури у новітньому часопросторі

Viktoriia Zakusylo

*Hochschullehrerin im Fach «Deutsch als
Fremdsprache» an der Staatlichen Universität
Sumy, Ausbildungs- und Forschungsinstitut für
Business-Technologien «Ukrainische Akademie für
Bankwesen», Lehrstuhl für Fremdsprachen*

ERFOLGREICHE KOMMUNIKATION: ANREDEFORMEN IN DER DEUTSCHEN SPRACHE

Bei dem Thema der Arbeit «Erfolgreiche Kommunikation: Anredeformen in der deutschen Sprache» handelt es sich um eine pragmatische Besonderheit der deutschen Sprache. Es erscheint daher sinnvoll, an dieser Stelle die Frage zu stellen, was genau mit Anredeformen gemeint ist und wie sie linguistisch definiert werden.

Unter dem Terminus Anredeformen versteht man die linguistische Form, die ein Sprecher oder eine Sprecherin verwendet, um den Gesprächspartner anzusprechen oder Kontakt herzustellen.

Anredeformen werden üblicherweise entweder in Form von Pronomen, Nomina, Verbformen oder als Affixe realisiert. Im Deutschen ist die pronominale Anrede durch das Gegensatzpaar familiär bzw. intim vs. distanziert bzw. höflich charakterisiert. Dies manifestiert sich in der familiären zweiten Person Singular «du», sowie in der distanzierten dritten Person Plural «Sie».

Als Beispiel hierfür führt Braun (Braun 1998:3) die Anrede mit einem Verwandtschaftsausdruck an. In manchen Sprachen, z.B. Deutsch, ist diese Form für Familienmitglieder vorbehalten, während diese Art der Anrede in anderen Sprachen, üblicherweise von nicht verwandten Personen oder sogar von Fremden verwendet wird.

Anredeformen haben neben der Basisfunktion, die (sprachliche) Aufmerksamkeit des Gesprächspartners zu erlangen, eine Reihe von differenzierteren Möglichkeiten. Schon allein wenn man den Namen des Gesprächspartners nennt, impliziert das eine Exklusion der übrigen potentiellen HörerInnen als Ziel der Aussage. Braun (Braun 1998:10) spricht von vier Kategorien der Anredeformen: *Definierung von Beziehung, Manipulation des Adressaten bzw. der Adressatin, Expressive Funktion, Selbstpräsentation.*

Braun (Braun 1998:11) resümiert, dass in der Form der Anrede verschiedene pragmatische Funktionen realisiert werden können. Diese linguistischen Elemente beinhalten Informationen über den Sprecher und den Adressaten, über deren Positionen in der Gesellschaft und in ihrer Zweierbeziehung, über ihre Gefühlslage, Intentionen, sowie über ihre aktuelle und erwünschte Beziehung.

Um die tatsächlichen Unterschiede im Anredeverhalten zu erfassen, wurden 80 Texten aus der deutschen Presse gesammelt, wodurch eine systematische Analyse und Darstellung ermöglicht wurde. Die Anreden werden mithilfe einer Analyse der einzelnen Elemente der Anredeformen klassifiziert. Insgesamt besteht das Datenkorpus aus 150 Anreden von deutschen Zeitschriften.

Mithilfe einer Analyse der einzelnen Elemente einer Anredeform ist es möglich, die Anredeformen systematisch zu beschreiben, um sie anschließend miteinander zu vergleichen.

Im folgenden Analyseschritt werden die Anredeformen in ihre einzelnen Bestandteile zerlegt und auf ihre Häufigkeit untersucht. Diese Form der Darstellung ermöglicht eine Analyse der einzelnen Elemente. Für die Analyse wurden die Daten in die folgenden Elemente unterteilt:

- Anredeelement
 - Sehr geehrteR
 - LiebeR
 - Hallo
 - Andere
- Herr/Frau

Anhand der folgenden Daten wird ersichtlich, dass das Element *Anredeelement* das einzige obligatorische ist, alle anderen Elemente sind fakultativ verwendbar.

Im ersten Analyseschritt wird der erste Teil der gesamten Anredeform, das sogenannte *Anredeelement* untersucht. Beispiele für Anredeelemente sind *Sehr geehrteR* mit 25%, *LiebeR* mit einer Häufigkeit von 17%, *Hallo* mit 10%. Bei der Kategorie *Andere* sieht man mit 8% ebenfalls eine deutlich häufigere Verwendung.

Im zweiten Analyseschritt wird das fakultative Element *Herr/Frau* untersucht. Um das Ergebnis zu verdeutlichen, werden jedoch nun die Zahlen in Prozent angegeben. Rund 40% der deutschen Journalisten verwenden *Herr/Frau* in der Anrede.

Mithilfe der Analyse der einzelnen Anredeelemente war es möglich, prozentuales Verhältnis zwischen *Anredeelement* und *Herr / Frau* systematisch zu beschreiben.

Die häufigste Form ist ebenfalls *Herr / Frau*. Es wird auch häufig das Element *LiebeR* verwendet, das Element *Andere* erscheint mit 8% recht häufig. Das Element *Sehr geehrteR* wird von den deutschen Journalisten sehr häufig verwendet. Der Prozentsatz der Verwendung liegt bei allen Anreden 100%.

Mithilfe der Fallstudie, die in der vorliegenden Arbeit durchgeführt wurde, war es möglich, einen ersten Schritt in der systematischen Beschreibung des Themas Anredeformen im Deutsch zu machen, der als Vorbereitung für weitere Arbeiten dienen könnte.

LITERATUR:

1. Braun F. *Terms of address*, in: Blommaert, Jan Bulcaen, Chris Östman, Jan-Ola Verschueren, Jef (Hrsg.) : *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam / Philadelphia : Benjamins, 1998. 342 P.

Марина Гупал

Викладач кафедри
практики англійської мови,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка

СУЧАСНА ІНШОМОВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ

Сучасна освітня система України орієнтована на інтеграцію у спільний європейський простір та спрямованість навчання іноземної мови на уміння вести діалог між культурами.

Для зближення змісту і форм національної освіти з світовими освітніми стандартами потрібний різносторонній інтегральний процес, який, на наш погляд, здійснюється не в останню чергу і через іноземну мову.

Іноземна мова у сучасному суспільстві сприяє не лише розвитку діалогу культур – вона є інструментом професійної діяльності.

Професійна іншомовна комунікативна компетентність – це спосіб вирішувати задачі в рамках професійної діяльності для досягнення відповідного результату в умовах контракту з іншою реальністю і культурою. Через мову створюється ефективна основа для інтернаціонального і міжкультурного взаємопорозуміння.

Метою публікації є аналіз головних аспектів вивчення іноземних мов в Україні.

Слід відзначити значні позитивні зміни, як у змістовному, так і в організаційному плані:

- вивчення іноземної мови як запоруки забезпечення практичної і

професійної життєдіяльності людини у сучасному і мультикультурному глобалізованому світі;

- визначення місця іноземної (англійської) мови як мови міжнародного спілкування;
- усвідомлення необхідності введення раннього вивчення іноземної мови з подальшим удосконаленням і поглибленням оволодіння нею;
- здійснення цільових впроваджень новітніх педагогічних та інформаційних технологій навчання;
- продовження роботи над типовими програмами практичного курсу іноземної мови для мовних і немовних спеціальностей.

Специфіка навчання іноземній мові, на відміну від інших предметів, полягає в тому, що потрібно формувати новий стереотип мовленнєвого спілкування додатково до рідномовного, який вже є.

Важливим є вибір методів навчання, які залежать від суспільних потреб.

На наш погляд, іншомовна освіта потребує модернізації. Модернізація передбачає:

- зміну цілей і результатів навчання;
- зміну методів і технологій засвоєння змісту навчання;
- індивідуалізацію процесу навчання;
- формування стійкої позитивної мотивації навчання;
- використання в процесі викладання основ міжкультурної дидактики [3, 4-8; 4, 60-62].

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. *Сучасна методика навчання іноземних мов.* – М. 2000.
2. Маркова А.П. *и др. Формирование мотивации учения.* – М. Просвещение, 1990.
3. Dewaele J. *Multilingualism, Empathy, and Multicompetence* / J.Dewaele, L. Wei//*International Journal of Multilingualism.* – 2012. – P.1-15.
4. Wilton A. *Multilingualism and foreign language learning* / A/Wilton // *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, K Knapp & B.Seidlhofer. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. – P.45-78.

Кудіна Єлизавета

*студентка факультету іноземної та слов'янської філології
Сумського педагогічного університету ім. А.С.Макаренка*

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ПРИКЛАДІ ПІДЖИН-ІНГЛІШ

Англійська мова є однією з найпоширеніших мов у світі. Нею спілкуються понад 1,5 мільярда людей. Причинами популяризації англійської мови стали стрімке зростання економіки та збільшення

авторитету США в усьому світі, розвиток науки і техніки, а також розважальної індустрії. Англійська мова стала сполучною ланкою для спілкування людей у всьому світі, так як нею здійснюється спілкування, торгівля і обмін інформацією.

Глобалізація, міжнародна інтеграція, спрощення міграційної політики багатьох країн сприяє поширенню та уніфікації різних мов світу. З початку колонізації та відкриття нових торгових шляхів у людей, що володіють різними несумісними мовами, виникала потреба розуміти один одного. Так як мови співрозмовників не є рідними, спочатку виникали жаргони для задоволення базових потреб у комунікації, а потім на основі жаргонів – піджини. Піджини – це структурно-функціональний тип мов, що не мають колективу споконвічних носіїв і розвинених шляхом істотного спрощення структури мови-джерела; піджини використовуються в середовищі змішаного населення як засіб міжетнічного спілкування; за характером лексико-граматичної системи розрізняються піджини, що базуються на одній мові або на споріднених мовах певного ареалу, і піджини, що виникли в результаті взаємодії різних неспоріднених мов [2].

Одним з таких є піджин, заснований на англійській мові. Отже, в цій роботі розглядається перспектива існування піджин English в якості мови-посередника для широкого спілкування і поширення. Сучасний піджин English схожий з іншими мовами за структурою, тому що має свої певні граматичні та фонологічні системи, але містить обмежений запас слів. У піджинах звичні нам категорії, такі як рід, число, і інші можуть бути відсутніми, а присутні інші, наприклад показники предиката або локативні суфікси. Будівельний матеріал взято з англійської мови, але він узятий не як повнозначні слова, він узятий саме як будівельний матеріал.

Одним з яскравих прикладів піджин English є ток-пісін, або неомеланезійська мова. Він склався на основі англійської мови, яка була занесена на острів Нова Гвінея - країна Папуа-Нова Гвінея у 70-ті роки ХХ століття. Зараз ток-пісін поширюється світом і для 1% населення він є рідним. У цьому піджині є сильні відмінності від англійської мови, хоча окремі слова є знайомими. Наприклад, у книзі «Особливості діалекту Pidgin»: в ток-пісін є три суфікса: -fela (показник множини у особистих займенників) (мі «я, мені, мене» - mi fela «ми, нам, нас»); інший суфікс -fela, який приєднується до прикметників, але не є множиною (наприклад, pufela «новий», wanfela «один»); і суфікс -im, який приєднується до дієслів і вказує на те, що в реченні є прямий об'єкт (наприклад, bringim «принеси це», mi bringim kaikai «я приношу їжу») [3].

На умови, обставини і час подій, що відбуваються вказують слова, що стоять перед дієсловами. Це так звані часові маркери. Наприклад, минулий час визначається по слову «wen» перед присудком у реченні: *Deu wen rein hiz skin – They painted his skin.* Майбутній час і недосконалі події визначаються за словами «go», «gon» або «gona»: *Yu gon trn in yaw pera leit? - Are you going to turn in your paper late?* Стосовно дій, що відбуваються у певний момент часу, свідчить наявність слова «ste», яке може стояти перед дієсловом з *ing-* закінченням або без нього: *Da kaet ste it da fish – The cat's eating the fish.* Дієслово без закінчення вживається лише в тому випадку, коли під час розмови співрозмовника вже відомо, про що йде мова.

Словниковий запас в піджинах є незначним, тому деякі слова знаходять різні значення в залежності від контексту. У неомеланезійській мові слово *sagi* значить не тільки те саме, що і англійське слово *sorry* («засмучений, жалкують, вибачте»), але також «емоційно збуджений», а звідси, в кінцевому рахунку, «радий»; в деяких частинах Нової Гвінеї *sagi tumas* «дуже радий (вас бачити)» є стандартною формою вітання. Потреба в розширенні словникового складу піджинів для задоволення потреб тих, для кого вони є рідними, часто приводила до широкомасштабного запозичення слів з тієї чи іншої європейської мови, зазвичай - з мови колоніальних властей того регіону, де розмовляють цим піджином.

Ще одним досить поширеним піджином є нігерійська англійська мова. Англійська мова, яка отримала своє поширення в Нігерії в колоніальну епоху, впроваджена в освіту в країні, стала основною мовою художньої літератури та національної культури в цілому [1].

Англійська мова в Нігерії по-своєму відображає своєрідність африканської дійсності і африканської ментальності і, в цілому, мовну картину світу нігерійців. Національно-культурний компонент присутній в прислів'ях: *The bread fruit which chooses to fall on the day of festivity has not fallen early enough. A baby on its mother`s back does not know that the way is long. The fly that has no one to advice it follows the corpse into the grave.*

Ці прислів'я, перекладені на англійську мову з мови іґбо, відображають картину світу і давню усну традицію одного з народів Нігерії. Для нігерійського піджину характерні на лексичному рівні крайня обмеженість словникового запасу, на морфосинтаксичному рівні - відсутність часових форм у дієсловах (маркером прогресивності є «*deu*» - (*I am coming - I deu come - He is coming - we deu come - We are coming - we deu come*), відсутність артикля, відсутність прийменників, відсутність присвійних займенників (*Him* - загальна форма для *his / her*), на фонетичному рівні -

палаталізація приголосного на початку слова перед «а» - ка, га, кја, гја.

Отже, незважаючи на те, що піджин english не розглядається нині як мова для широкого спілкування і поширення, але, ця мова має право на існування. З огляду на сучасні темпи розвитку комунікацій, піджин english полегшує процес міжкультурної комунікації, ця мова буде вдосконалюватися і розвиватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова А. А. Особенности функционирования английского языка в Нигерии / А. А. Борисова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – М., 2014. – С. 1-12.
2. Електронний словник. – Електронний ресурс. – [Режим доступу]: [php](#)
3. Михеева Н. Ф. Особенности диалекта Pidgin / Н. Ф. Михеева // Типология современного английского языка. Сборник научных трудов. – Москва, 2000. – С.67-74.

Olga Rakhimova

Deutschlehrerin

Nationale Universität Chmelnytskyj

DER EINFLUSS DER MEDIEN AUF DIE SPRACHE VON DEUTSCHEN JUGENDLICHEN

Wir leben heute in einer Zeit, in der wir von Medien nur so umstellt sind. Sie begegnen uns auf Schritt und Tritt und für viele sind sie alltäglich geworden, leichter zugänglich und billiger. Die heutige Jugend wächst in einem solchen Umfeld auf. Auch einen Namen hat diese Generation, man nennt sie «digital natives». Sie werden groß, mit nahezu ständigem Zugang zum Internet und seinen so vielfältigen Möglichkeiten der Kommunikation. Seien es nun WhatsApp, Email oder Social Network Plattformen wie Facebook. Für viele sind diese neuen Medien gar nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken. Neben dem wachsenden Spektrum an Möglichkeiten der Kommunikation wurde im Laufe der vergangenen Jahrzehnte die Kommunikation durch die neuen Medien immer kürzer. Kommunikation wird digital. In Folge der Kommunikation über Social Networks in Form von Chats oder auch Kurznachrichten über Anbieter wie WhatsApp kommt es zu einer Verschriftlichung der Sprache. Sprachliche Ebenen wie Gestik, Mimik oder Tonlage (wie sie bei einem persönlichen Gespräch gebraucht werden) fallen also weg. Sie werden beispielsweise durch Emoticons ersetzt.

Auch wird Kommunikation über solche Medien kurzläufiger. Abkürzungen, grammatikalisch unvollständige Sätze und Lautmalerei sind an der Tagesordnung. Es gilt möglichst viel Informationen möglichst einfach mitzuteilen. Beispielsweise wird in Chat-Kommunikation unter anderem auch auf Groß-/Kleinschreibung, sowie Punkt- und Kommasetzung verzichtet, weil es

für das Verständnis nicht zwingend notwendig ist. Nun stellt sich dabei die Frage, ob wir es mit einer Sprachverarmung zu tun haben, weil Jugendliche vielleicht immer weniger die deutsche Rechtschreibung beherrschen. Oder zeugt heutige Jugendsprache vielmehr von Sprachentwicklung und Kreativität?

Ob digitale Medien also die Sprache beeinträchtigen oder sie erweitern, da trennen sich die Meinungen. Für viele Linguisten ist die Entwicklung der heutigen Sprache oft positiv belegt. Sie sehen es als sprachlich kreative Leistung der Jugendlichen, wohingegen in der Presse oft von einem Verfall der Sprache die Rede ist.

Die Mehrheit der Sprachwissenschaftler geht davon aus, dass die zunehmende digitale Kommunikation auf die deutsche Sprache in der breiten Bevölkerung einen großen Einfluss hat. Auf die offen, ohne jede Vorgabe gestellte Frage, inwiefern die zunehmende digitale Kommunikation einen Einfluss auf die deutsche Sprache hat, sagen diejenigen, die der Ansicht sind, die digitale Kommunikation hätte einen zumindest weniger großen Einfluss auf die deutsche Sprache, dass sich die digitale Kommunikation durch die vermehrte Verwendung von Abkürzungen, Floskeln, neuen Wörtern oder kürzeren Sätzen bzw. durch eine Vermischung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf die deutsche Sprache auswirkt. Genannt werden auch Veränderungen der Grammatik, Rechtschreibung oder Interpunktion, Veränderung der Kommunikationsbedingungen durch neue Formen der Kommunikation, ein kreativer, informeller Sprachgebrauch, eine Veränderung des Kommunikationsverhaltens im Sinne von vermehrter schriftlicher Kommunikation, es würden mehr Anglizismen verwendet.

Auf die Grammatik bzw. den Satzbau hat die digitale Kommunikation dahingehend Einfluss, dass sich die Satzstrukturen vereinfachen, z.B. Verwendung von kürzeren Sätzen, weniger komplexe oder unvollständige Sätze, vermehrt gesprochen sprachliche Strukturen. Auf die Rechtschreibung hat die digitale Kommunikation vor allem insofern Einfluss, dass weniger auf die Groß- und Kleinschreibung geachtet oder die Rechtschreibung allgemein vernachlässigt wird. Manche sehen den Einfluss in der Verwendung von kreativen, neuen Formen bzw. Abkürzungen, in einer geringeren Beachtung der Zeichensetzung, in einer Vermischung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Auf das Vokabular hat die digitale Kommunikation durch die Verwendung von Neologismen, also neuen Wortschöpfungen, Einfluss, in der vermehrten Verwendung von Anglizismen, von Akronymen oder Wortkürzungen. Es wird auch betont, dass das Vokabular mehr auf der Umgangssprache basiert und weniger differenziert ist, dabei geht es auch um eine Vergrößerung des Vokabulars.

In der Frage, ob durch die Nutzung digitaler Medien die Schreib- und

Lesefähigkeit verbessert wird, zeigt sich kein einheitliches Bild unter den Sprachwissenschaftlern: einige gehen davon aus, dass sich die Schreib- und Lesefähigkeit durch die Nutzung digitaler Medien verbessert. Ähnlich viele meinen, die Schreib- und Lesefähigkeit würde sich verschlechtern, manche sehen weder einen positiven noch einen negativen Einfluss der Nutzung digitaler Medien auf die Schreib- und Lesefähigkeit. Dass die Schreib- und Lesefähigkeit durch die Nutzung verschlechtert wird, glauben insbesondere die über 45 Jahre alten Befragten. Die jüngeren Sprachwissenschaftler sehen eher keinen Einfluss auf die Schreib- und Lesefähigkeit.

Nur wenige Sprachwissenschaftler meinen, dass durch die Nutzung der digitalen Medien der Wortschatz eher ärmer wird. Die meisten aber meinen hingegen, der Wortschatz würde sogar eher reicher werden.

Die Mehrheit aller befragten Sprachwissenschaftler ist der Ansicht, dass durch die zunehmende digitale Kommunikation der schriftliche Umgangston im beruflichen Umfeld informeller wird.

In der Frage, ob die digitale Kommunikation auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit von Kindern und Jugendlichen sowie deren Schreibkompetenz einen Einfluss hat, fallen die Einschätzungen der Sprachwissenschaftler differenziert aus. Die einen sehen hier einen positiven, ebenso viele einen negativen Einfluss

Meiner Meinung nach sind die Auswirkungen der neuen Medien auf die Sprache nicht negativ. Ich finde, dass sogar das Gegenteil der Fall ist. Wenn der Unterschied zwischen gesprochener Sprache und Schreibsprache geringer wird, finde ich das persönlich auch positiv. Ich habe weniger Scheu, überhaupt etwas zu schreiben, wenn der Anspruch nicht so hoch ist. Außerdem finde ich es viel sympathischer und lockerer. Zudem spare ich mir durch Abkürzungen, Emoticons usw. viel Schreibarbeit. Beispielsweise ist der zwinkernde Smiley ;-) ein hervorragender Weg anzudeuten, dass etwas nicht so ernst gemeint ist.

Wenn man über Gefühle und Stimmungen, nicht nur über Sachverhalte schreibt, bringen die Emoticons einen sehr guten Ersatz für die Mimik, so kann man auch über das Schreiben seine Stimmung und seinen Gesichtsausdruck übermitteln. Ich halte zudem viel von den neuen Medien: Beispielsweise sehe ich über meinen Instant Messenger immer, wenn jemand online ist, und kann mit ihm/ihr kommunizieren. Beim Chatten ist allerdings wichtig, dass der Chatpartner die «Chat-Sprache» genauso versteht wie man selbst. Dafür ist ein Grundwissen erforderlich.

Meistens schreibt man zweckorientiert, daher sollten die Mitteilungen schnell und knapp sein.

Klar ist, dass es einen Unterschied zwischen privater und offizieller

Sprache gibt. Ich denke, die Schreiber passen ihren Schreibstil automatisch dem jeweiligen Zweck an. In Zeitungen, Zeitschriften, Büchern (auch Schulbüchern) findet man nach wie vor die anspruchsvolle «Hoch»-Sprache. Das hat seine Berechtigung.

Sprache ist immer im Wandel. Ich vermute, dass sie sich insgesamt im Laufe der Zeit unter dem Einfluss der neuen Medien ein wenig in Richtung Einfachheit und Verständlichkeit verändert.

LITERATUR

1. *Auswirkungen der zunehmenden Digitalisierung auf die deutsche Sprache Ergebnisse einer Befragung von Sprachwissenschaftlern / Politik- und Sozialforschung GmbH. – Berlin, 2014. – 13 S.*
2. *Hofacker L. Digitale Medien und der Einfluss auf die Sprache von Jugendlichen / tdM Was steckt dahinter? / Leon Hofacker. – Düsseldorf, 2018*
3. [http://de.wikipedia.org/wiki/Digitale_Medien_\(Begriff\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Digitale_Medien_(Begriff))
4. <https://prezi.com/der-einfluss-der-medien-auf-die-deutsche-sprache/>

Анастасія Тавдишвілі

студентка

факультету іноземної та слов'янської філології

Сумського державного педагогічного

університету імені А.С.Макаренка

УКРАЇНСЬКИЙ ВІЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ МЮНХЕНУ: ALMA MATER ДЛЯ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА

На початку третього тисячоліття у світі спостерігаються певні тенденції щодо глобалізації, міжнародної інтеграції, суцільної європеїзації тощо. Сучасна молодь прагне бути високоосвідченою, тому у XXI столітті студентство більшості країн ЄС прагне здобути освіту закордоном, обираючи майбутню професію і вищий навчальний заклад за власними критеріями. Тому все більше талановитої молоді спочатку навчаються, а потім обирають одну з країн ЄС своєю другою Батьківщиною. У більшості країн ЄС існують потужні діаспори, центри вивчення української мови та культури, освітні установи тощо. Успішне існування українського вільного університету Мюнхену є вдалим прикладом, демонстрацією поєднання досвіду і сучасності, здатності до змін, гнучкості тощо. Тим і визначається актуальність цієї публікації.

На початку XX століття у 1921 році у Мюнхені було засновано український вільний університет (від нім. *Ukrainische Freie Universität*), до складу якого спочатку входило два факультети: філософський та факультет права і суспільних наук (нині факультет економічних наук). Український вільний університет Мюнхену (УВУМ) є освітньою установою, що об'єднує людей, які мають спільну мету, що полягає у отриманні освіти і

бажанні змінити суспільство на краще за рахунок власних соціально-значущих проектів та участі у них [2; 6].

Факультет економічних наук існує в структурі УВУМ із часу його заснування та налічує шість професорів і одного доцента, серед яких В. Старосольський, М. Лозинський, С. Дністрянський, Є. Лев та інші. У 1921 році було надруковано першу книжку під назвою «Римське право» за редакцією професора вишу К. Лоського. На цьому факультеті студенти мають можливість навчатися за такими магістерськими та докторськими програми, а саме: «Правознавство», «Економіка бізнесу», «Менеджмент організацій», «Політологія» тощо [5].

Філософський факультет УВУМ є вдалим поєднання історії і сучасних методик її викладання, що є запорукою збереження унікального досвіду, його передачі та примноженні знань. Історія цього факультету розпочалася у 1921 році. Тоді, на перший курс було зараховано 65 студентів, які мали можливість бути присутніми на лекціях Д. Антоновича, Д. Дорошенка, О. Колесси, В. Липинського та інших визначних українських науковців. Першим академічним випуском була габілітація І. Мірчука із працею «Метагеометрія і гносеологія». Нині, на філософському факультеті викладають шість професорів і два доценти. На цьому факультеті студенти мають можливість навчатися за такими магістерськими та докторськими програми, а саме: «Філософія», «Порівняльне літературознавство», «Порівняльна культурологія», «Педагогіка», «Історія», «Психологія» тощо [3; 5].

У 2000 році на базі українського вільного університету Мюнхена було створено факультет україністики, що в подальшому стало фундаментом для створення центру української науки в Німеччині. На цьому факультеті студенти мають змогу навчатися за такими магістерськими та докторськими програми, а саме: «Українська мова та література», «Історія України», «Історія української культури», «Українознавчі студії» тощо. Українській вільний університет Мюнхену не пропонує студентам навчання на освітньому рівні «Бакалавр», студенти УВУМ мають можливість продовжити здобувати освіту на освітньому рівні «Магістр» тощо [5]. Варто зазначити, що викладачами і студентами університету є переважно прогресивна молодь України, активісти громадянських рухів країни та українські науковці. Окрім цього, студенти вишу мають змогу працювати з провідними науковцями з різних країн світу, що дає змогу сформувати комплексні знання та вміння, не обмежуючи їх сталими поглядами певних наукових шкіл.

УВУМ є вдалим поєднанням позитивного освітнього досвіду у навчанні

студентів і відкритості до нововведень та змін у бажанні щодо задоволенні попиту на якісну освіту сьогодення. Так, у 2016 році на базі факультету економічних наук було розроблено нову міждисциплінарну програму «Міжнародні відносини», що поєднує низку навчальних дисциплін, зокрема «Політологія», «Економіка і бізнес», «Соціологія», «Психологія і право», де викладання здійснюється переважно німецькою мовою [1].

Навчання у вишу здійснюється лише на комерційній основі, тому що освітній заклад не отримує підтримки від української держави, і з кінця «холодної війни» фінансування його діяльності з Німеччини не надходило. Наголосимо, що український вільний університет Мюнхена визнаний Міністерством культури Баварії, тому його випускники є конкурентоспроможними на німецькому ринку праці. Вони працюють у німецько-українських спільних компаніях, які мають ділові контакти з Україною чи іншими східноєвропейськими країнами [3].

У публікації Вайс А. «Український університет у німецькому засланні» студенти-українці вишу висловлюють власні думки щодо власного ставлення до подій в Україні на початку XXI століття, української мови та суспільства в цілому. З часу існування сталої політичної, економічної, соціальної кризи кількість студентів-українців УВУМ є значно більшою. Так, політичний конфлікт в Україні формує університетське життя і стає актуальною темою доповідей студентів. У своїй доповіді-презентації «Майдан та його вплив на українську мову» лектор М. Мозер, уроженець Австрії висвітлює актуальні проблеми сучасного українського суспільства, викладаючи студентам українською мовою, що є мовою викладання в УВУМ. Революція Майдану, суцільна криза, поточна політична ситуація всі ці проблеми бентежать сучасне студентство і стають головними для обговорення. Студент УВУМ Тарас, вивчивши історію в Україні, вирішив продовжити навчання у Німеччині. Він переконаний, що в Україні люди перебувають під впливом ідеології Радянського Союзу, яка сформувала в них певну політичну культуру. Студент наголошує, що в Німеччині кожен має можливість знайти для себе альтернативний підхід до кожного з навчальних предметів. При цьому, кожен викладач має змогу вільно висловлювати власну думку, не боючись публічно говорити про певні політичні суперечності. Крім того, студент Тарас підкреслює, той факт, що навчаючись у УВУМ всі студенти-українці відчувають себе патріотами своєї держави, єдиної та неподільної України, не ділять її на Захід та Схід, вільно спілкуються українською мовою, підтримуючи українську армію [5;6].

Теоретичний аналіз офіційного сайту українського вільного університету Мюнхену дає змогу визначити провідні принципи, на засадах яких здійснюються освітня діяльність у цьому вишу. Ними стали: повага до гідності особи її життєвої позиції та вільному пошуку смислів; єдності теорії і практики, задуму і його втілення; нерозривного зв'язку навчання і практики тощо.

Отже, український вільний університет Мюнхену є овітньою установою, де продовжують навчання студенти з України на демократичних, гуманістичних принципах взаємоповазі один до одного, толерантності, самоідентифікації та стійкої життєвої позиції тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Наукова діяльність в Українському вільному університеті Мюнхену [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : https://www.deutschlandfunk.de/ukrainische-freie-universitaet-muenchen-freies-denken.680.de.html?dram:article_id=311965
2. Освітня діяльність Українського вільного університету Мюнхену [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Ukrainian_Free_University
3. Стипендії Українського вільного університету Мюнхену [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : <https://www.mystipendium.de/hochschulen/ukrainische-freie-universitaet-muenchen>
4. Структура Українського вільного університету Мюнхену [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://studyinfocus.ru/highschool/ufu/>
5. Український вільний університет Мюнхену [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : <https://www.ufu-muenchen.de/uk>
6. Український вільний університет Мюнхену: історична ретроспектива [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : https://www.historisches-lexikon.bayerns.de/Lexikon/Ukrainische_Freie_Universit%C3%A4t

Секція 3. Стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти в середній та вищій школі

Світлана Коваленко

*Доцент, канд. пед. наук,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

OVERCOMING THE PROBLEM OF ENGAGING LOW-SKILLED ADULTS IN LEARNING

Globalisation, technological progress and demographic change are having a profound impact on adult education aims today. These changes are affecting the number and quality of jobs available and the skills that workers will need to succeed in the labour market, and as a result the education that they should have to perform well. While these changes in the world of work affect everyone, adults with low skills are most at risk of experiencing deterioration in their labour market prospects. According to the research more than one in five adults in the OECD countries has low skills. 22% of adults across OECD countries have low educational levels and even more adults have low cognitive skills. On average 26.3% of adults are at most able to complete some very basic reading and/or mathematical tasks [1]. Therefore, addressing the specific training barriers of low-skilled adults is imperative for them to progress in the labour market and access better jobs. Much is being done to create more and better learning opportunities for adults with low skills. The aim of this publication is to outline major initiatives focused on low-skilled adult learners.

Active and direct outreach to adults with low skills is essential for engaging them in learning. Meeting adults in their day-to-day environment and using existing relationships to reach out to them, can help them connect with adult learning. For example, in the UK *Unionlearn* supports workers in acquiring skills and qualifications to improve their employability. One of its key activities is the training of Union Learning Representatives, who help workers identify their training needs and arrange learning opportunities within their companies. It provides learning opportunities to about 250 000 workers per year [3].

In Iceland, *Lifelong Learning Centres* provide education and career counselling with a specific focus on low skilled adults. A key strength of the centres are the skills of their staff: guidance counsellors typically have a diploma or master's degree in education and vocational counselling. The reach of the centres is broad: there are dozens of Lifelong Learning Centres

around the country including in sparsely populated areas, which conduct around 10 000 guidance-counselling sessions with people with low qualification levels per year [2].

In Argentina, the *Hacemos Futuro* programme supports early school leavers in gaining primary and secondary level qualifications and also vocational training. Potential participants receive the relevant information via Whatsapp and bring together people in their community to pass on this information [1]. This is particularly relevant in a context with low digitalisation and internet connectivity.

The Brussels-based project *Formtruck* is a walk-in mobile information centre on training opportunities. It aims to engage low-qualified jobseekers and young people not in employment, education or training in locations where they usually spend time, e.g. at events, parks and public squares [3].

In Austria *Bildungsberatung Österreich* offers independent and free counselling for adults on education and training opportunities in all Austrian federal states. The service specifically targets adults with disadvantages in the labour market, including the low-skilled, older adults, inactive adults and adults with a migrant background. Very flexible approach is in the fact that depending on the federal state, adults can choose from a range of modes to receive guidance, including face-to-face, on the phone or online via skype or chat [2].

REFERENCES

1. Carpentieri, J. (2018) *Goal Guidance and Orientation for Adult Learners: Final cross-country evaluation report*, UCL Institute of Education, https://adultguidance.eu/images/Reports/GOAL_final_cross-country_evaluation_report.pdf (accessed on 08 October 2018).
2. Nedelkoska, L., G. Quintini (2018) *Automation, skills use and training*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 202, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>.
3. OECD (2017) *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*, *Getting Skills Right*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264277878-en>.

Галина Лусак

Доцент, канд. пед. наук
Хмельницький національний університет

INTEGRATING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Today the information and communication technologies (ICTs) are becoming the way of life for many people regardless of age, country of residence and education. ICTs help to solve important problems in education, professional career training, and social relationships. ICTs are multimedia tools that can be used to find, receive, store, process or transmit information via the

Internet. ICTs include personal computers, digital TV, e-board, robots etc. Moreover, they play a very important role in specialists' training, and it is simply impossible to imagine the educational process without them.

The use of information and communication technologies in the educational process has become the subject of research of many scientists, such as S. Arkhangelsky, M. Zhaldak, O. Znachenko, A. Kozlakova, V. Lugovyi. ICTs role in the preparation of foreign language teachers is revealed in the works of N. Avshenyuk, O. Artemenko, T. Borova, I. Gritchenko, S. Derkach, O. Kuzhel, L. Morska, O. Podzigun and others.

The basic condition for successful use of ICT by students is the formation of their information and communication competence at different levels of education. The analysis of recent researches has shown that the leading trends, in the development of the global educational space, demand new level of teachers' preparation in the system of continuing education and improvement of professional, educational and cultural level based on competent, personally-oriented and humanistic approaches [1]. This requires radical changes in the training system.

Studies, conducted by many domestic and foreign experts, show the significant benefits of using ICTs in the process of learning and teaching English as a foreign language. The changes in the development of information and communication technologies make it easy to apply them for teachers and students with the developed information and communication competence. It provides the speech activity of the participants of the educational process, improves the quality of comprehension and communication, improves the efficiency and effectiveness of foreign language learning process, assists students in solving the problems of further professional and career development.

The integration of information and communication technologies into English language teacher training corresponds to the development of new methods of learning and teaching a foreign language and finding other, better ways of improvement of professional teacher training. Computer Assisted Language Learning (CALL) is widely used teaching method. As noted by Hartoyo [2], computers play an important role in the language teaching and learning process, creating an environment that facilitates mastering it.

Thanks to ICTs, students gain the important experience of self-learning English. Electronic facilities provide services for receiving educational materials, interacting with other users, creating presentations and successful student work. This is done with the help of the Internet and it is called online learning or web-based learning. Internet-based learning with the help of educational sites

provides students with access to curricula, programs, modules, materials, manuals, and other learning resources 24 hours a day. They also provide feedback from students to teachers, which can serve as a forum for discussing practical lessons or lectures.

Educational process is available via email, chatting, watching movies, and sharing information with one another, video conference without the presence of a teacher directly in a student audience or in a conference room. To do the tasks, students can use mobile gadgets such as a tablet, mobile phone and smartphone, all of which have special educational programs. This requires a high level of information and communication competence of teachers and students.

It is common for university teachers and students to use e-books in the educational process. The simplest eBooks are the ones that upload ordinary books in digital format. In such a way, students have access to hundreds of thousands of books that are in the world's libraries at any time of the day. There is another popular type of E-books. They include multimedia information (sound, graphics, images, animation and films).

Nowadays, we use e-devices as a gateway in learning and teaching language in classrooms. Despite many more advantages of implementing ICTs, we have some challenge too. Victoria L. Tinio [3] has mentioned some pitfalls that can be existed in an ICT integrated classroom. We may have difficulties in infrastructure development. Similarly, ICTs may not be in the access of all the teachers and learners. They are quite costly. The teachers can have the problem of providing training to the students. Similarly, there can be the problems in time management and material development.

Despite the challenges discussed above, the use of ICT can get opportunities to improve overall target language competence and develop oral communication and socialization skills. In the same way, the students will be motivated to learn language with ICT.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. *Світанок Європи : Проблеми формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття* / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с
2. Hartoyo. *Individual Differences in Computer-Assisted Language Learning* / Hartoyo. – Semarang : Pelita Insani Semarang, 2008. – 168 p.
3. Victoria L. Tinio. *Modificating teaching through ICT* / Victoria L. Tinio // *The American journal*. – 1999. – № 12. – P. 56–63.

Олена Сидоренко
*викладач кафедри практики англійської мови,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка*

ЕТАПИ ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ НЕДЕРЖАВНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ТЕРИТОРІЇ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Процес виникнення, становлення і розвитку недержавних вищих навчальних закладів тривав майже півстоліття, характеризуючись нерівномірністю кількісних змін зі стійкими тенденціями до їх збільшення та розширення контингенту студентів. На нашу думку, варто виокремити основні три етапи в діяльності громадських і приватних ВНЗ у досліджуваний період: пропедевтичний (1878–1905 рр.), період появи нових вишів, перший досвід закриття; екстенсивний (1906–1911 рр.) – активної розбудови сектору вищого недержавного шкільництва; інтенсивний (1912–1920 рр.) – вдосконалення організації навчального процесу в недержавних ВНЗ.

Перший етап історії становлення і розвитку недержавних вищих навчальних закладів розпочався з відкриття у 1878 року у Києві вищих жіночих курсів і тривав до початку легітимізації новостворених вишів (затвердження в 1905 р. доповіді міністра народної освіти, що дозволяла відкриття приватних навчальних закладів [4, с. 100]).

Варто зазначити, що ще у середині 70-х років ХІХ століття Київське товариство дослідників природи відкрило на базі університету безкоштовні публічні курси для жінок [2, с. 244]. Проте вже через два роки, помітивши негативні наслідки фрагментарних знань, слухачки почали клопотати про їх систематичний характер.

Необхідно зазначити, що Київські вищі жіночі курси були не єдиним навчальним закладом такого типу в Києві в досліджуваний період. Аналіз архівних джерел засвідчує, що напередодні революції 1905–1907 років професор Київського університету М. Довнар-Запольський спробував заснувати вищий навчальний заклад комерційних і економічних наук. Остаточо Курси було засновано на підставі найвищого дозволу у грудні 1905 року, а з осені 1906 року професор М. Довнар-Запольський став їх директором [3, арк. 6–7].

Водночас, згідно з клопотанням директора приватної жіночої гімназії А. Жекуліної (1905 р.), у Києві провадилася підготовча робота щодо відкриття ще одних вищих жіночих курсів [1, с. 3].

У досліджуваний період ще одним із центрів вищої недержавної освіти на Україні стала Одеса, де функціонували такі громадські і приватні навчальні заклади, як вищі жіночі курси, вищі жіночі медичні курси, консерваторія.

Другий етап в історії недержавних вищих навчальних закладів (1906–1911 рр.) – період становлення, розвитку і легітимізації вищих навчальних закладів, створених у результаті громадської і приватної ініціативи. Це пов'язано із наданням офіційного дозволу в грудні 1905 року відкривати вищі приватні навчальні заклади, і, відповідно, поновленням прийому слухачів на Вищі жіночі курси у Києві в 1906 році – ще до виходу Закону «Про випробування осіб жіночої статі в знаннях курсу вищих навчальних закладів і порядок отримання ними вчених ступенів і звань учителів середніх навчальних закладів» (1911 р.) [9].

Так, вже восени 1906 року в діяльності Київських вищих жіночих курсів розпочався якісно новий етап, який характеризується їх поступовим розширенням: в 1907 році відкрилися медичне і юридичне відділення, у 1908 році медичне відділення відокремилось у самостійний навчальний заклад, у 1909 році відкрилося економіко-комерційне відділення [5, с. 45–47].

Ще однією тенденцією розвитку недержавних навчальних закладів на другому етапі було розширення їх географії, а саме поява вишів такого типу в Харкові.

У межах другого етапу збільшувалася й чисельність недержавних освітніх установ у Києві. У 1908 році було засновано жіночий Фребелівський інститут Київського Фребелівського товариства [6, с. 6].

Аналіз джерел засвідчує численність клопотань про відкриття вищого жіночого медичного навчального закладу в Києві.

Порівняльний аналіз показує прагнення жіноцтва до вищої медичної освіти було досить великим і в Харкові. Так, у 1907 році на курси Н. Нев'янт на відділення чистої математики не записалося жодної людини, натомість всі слухачки висловили бажання навчатися на природничому відділенні [7, с. 75], яке було підготовчим рівнем до отримання вищої медичної освіти.

Третій етап (1912–1920 рр.) діяльності нових навчальних закладів характеризується як період закріплення позицій, повного юридичного визнання недержавних вищих навчальних закладів, їх інтеграції в освітній простір країни, зміцненні статусу випускників, надання їм повноцінних прав, до часу появи докорінних змін у структурі та змісті системи вищої освіти внаслідок установа радянської влади на території України в 1920 році.

Третій період становлення і розвитку недержавних вищих навчальних закладів був результативнішим з точки зору кількісних та якісних показників.

Суттєво розширився спектр спеціальностей, за якими здійснювалася підготовка фахівців, з'явилися громадські навчальні заклади, що готували спеціалістів у галузі мистецтва, створені за участю імператорського Російського музичного товариства і його регіональних відділень у Києві та Одесі [8, с. 34].

Третій етап розвитку недержавної вищої школи характеризувався розширенням географії виникнення і діяльності недержавних вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Вечерние высшие четырехгодичные женские курсы в Киеве, учрежденные А. В. Жекулиной.* – К. : Тип. 1-й Киевской артели, 1907. – 27 с.
2. *Высшие учебные заведения России мужские и женские : Справочная книга для готовящихся к поступлению в вузы и учащихся в них.* – СПб. : Тип.-литогр. Д. И. Шеметкина, 1884. – 284 с.
3. *Дело по ходатайству проф. университета Св. Владимира М. В. Довнар-Запольского о разрешении ему учредить Высшие коммерческие курсы // Центральный державний історичний архів України у м. Київ.* – Ф. 442. – Оп. 636. – Спр. 123. – Арк. 6–7.
4. *Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века : [монография] / А. Е. Иванов.* – М., 1991. – 392 с.
5. *Краткий обзор истории и современного состояния Высших женских курсов в Киеве.* – К., 1913. – 190 с.
6. *Отчет о деятельности Киевского Фребелевского общества для содействия делу воспитания за 1911/12 год.* – К. : Тип. В. Бондаренко и П. Гнездовского, 1913. – 24 с.
7. *Павлова В. В. Вища жіноча освіта на Слобожанщині в другій половині XIX на початку XX століття / В. В. Павлова // Науковий вісник Харківського державного педагогічного університету. Серія : Історичні науки.* – 1999. – Вип. 2. – С. 73–80.
8. *Розенберг Р. Музыкальная Одесса / Р. Розенберг.* – Одесса: Ред.-издат. отд. Обл. упр. по печати, 1995. – 159 с.
9. *Циркуляр № 13436 Министерства народного просвещения от 20.03.1912 «По вопросу о порядке применения Закона 19.12.1911 г.» // Центральный державний історичний архів у м. Київ.* – Ф. 244. – Оп. 17. – Спр. 383. – Арк. 5.

Наталія Ткаченко

*к. пед. н., доц., завідувач аспірантури та докторантури
Глухівський НПУ ім. О. Довженка*

СУЧАСНИЙ ВЧИТЕЛЬ – ЯКИЙ ВІН: РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ УЧНІВ

Учитель є ключовою фігурою в житті учнів. Попри те, що і вчитель, і учень сьогодні є рівноправними учасниками освітнього процесу, вчитель завжди висуває низку вимог до учнів, може висловити своє враження про

кожного з них. Школярі ж практично ніколи не мають можливості заявити про свою «оцінку» вчителя. Наше дослідження і є тією самою рідкісною можливістю донести до вчителів думки учнів щодо ідеального вчителя, змусивши подивитися на себе «зі сторони», і, можливо, спробувати переосмислити свій професійний імідж, наблизивши його до уявлень підопічних.

Дослідження проводилося серед учнів 9-11 класів загальноосвітніх шкіл Сумської області. Загальна кількість респондентів становила 109 осіб.

Мета опитування полягала у визначенні ставлення учнів в цілому до професії вчителя, а також їхнього бачення щодо зовнішнього вигляду педагога, створеного ним робочого місця, особистісних та професійних якостей тощо.

Для дослідження було розроблено опитувальник «Сучасний педагог – який він?», що містив 12 запитань відкритого та закритого типу. Наведемо аналіз результатів опитування.

Перше запитання опитувальника передбачало отримання інформації щодо того, на що учні звертають увагу при першій зустрічі з учителем. Відповіді на нього представлено такими варіантами: зовнішній вигляд – 36 %; настрій – 22 %; міміка, погляд – 9 %; голос, вітання (мистецтво говорити) – 9 %; поведінка, характер – 12 %; ні на що не звертають увагу – 12 %.

На запитання «Якої статі повинен бути сучасний вчитель?» відповіді розподілились наступним чином: 13 % опитаних хочуть бачити в якості вчителів чоловіків, 45 % – жінок, 42 % респондентів вважають, що вчителем можуть бути як чоловіки, так і жінки.

Наступне запитання передбачало з'ясування думки учнів щодо найбільш прийнятної віку для вчителя. Так вік вчителя, якому учні віддають перевагу, знаходиться в проміжку від 25 до 55 років.

Аналіз відповідей школярів щодо зовнішнього вигляду сучасного вчителя засвідчив наступне: 48 % опитаних вважають, що педагог повинен бути сучасно і стильно одягненим; зачіска вчителя для більшості з них (75 %) не має значення; 71% респондентів переконані, що у вчителя має бути діловий стиль одягу; макіяжу школярі не приділяють великої уваги, проте окремі віддають перевагу неяскравому, природньому макіяжу.

Щодо кольору одягу вчителя пріоритети учнів розподілились наступним чином: перше місце у рейтингу найбільш прийнятних кольорів для ділового одягу 48 % учнів віддали класичному поєднанню чорного та білого; друге місце посіли синій, сірий та коричневий кольори, які були відзначені 35 % респондентів; на третьому місці – пастельні кольори (17 %).

Серед предметів, необхідних для проведення уроку сучасному педагогу, учні назвали ноутбук (33%), підручник (27%), інтерактивна дошка (22%), указка (8%), планшет (7%), телевізор (6%).

На запитання «Якими особистісними якостями повинен володіти сучасний учитель?» старшокласники відповідали: доброзичливим (80 %); комунікабельним (64 %); цікавим як особистість (81 %); знаходити спільну мову з кожним учнем (86 %); справедливим (66 %); впевненим у собі (69 %); творчою людиною (55 %).

Для 93 % респондентів педагог повинен бути в гарній фізичній формі, не мати шкідливих звичок та пропагувати здоровий спосіб життя, в той час, як для 7 % опитаних це не має визначального значення.

Серед професійних якостей сучасного вчителя 81 % учнів називають бездоганне знання предмета, який викладає; для 91 % опитаних важливим є вміння доступно і цікаво пояснювати матеріал; 71 % старшокласників наголошують на володінні сучасними технологіями та використанні їх в професійній діяльності; 59 % відзначають постійне підвищення кваліфікації; 67 % – знання психології.

На думку учнів, основними особливостями вчителів, які ускладнюють їх спілкування зі школярами, є: невміння поставити себе на місце іншого (45 %); підвищення голосу (35 %); строгість (35 %); несправедливе ставлення до учнів (30 %); прагнення робити поспішні висновки (25 %).

На запитання «Чи хотіли б ви стати вчителем?» позитивну відповідь дали 6 % опитаних, при цьому зазначивши, що могли б пов'язати своє життя з педагогічною професією за певних життєвих обставин. Решта (94 %) учнів ні за що в житті не обрали б професію вчителя.

Серед причин, що стають перепонами при виборі професії вчителя респонденти відзначали:

- низька заробітна плата – 45%;
- невиховані учні – 15%;
- висока відповідальність – 9%;
- відсутність кар'єрного росту – 1%;
- не вистачає терпіння, стресогенна робота – 12%;
- нецікава робота – 6%;
- важкі умови праці, перевантаженість – 9%;
- велика наповнюваність класів – 3%.

Найбільш популярними заходами, які, на переконання школярів, допоможуть підвищити престижність педагогічної професії, є підвищення заробітної плати; підвищення прохідних балів при вступі на педагогічні спеціальності; проходження практики за кордоном; зниження відповідальності учителя; відкриття приватних шкіл.

Таким чином, результати опитування дозволили виявити важливі характеристики іміджу сучасного вчителя на основі збірних уявлень учнів про ідеал вчителя. Зазначимо, що більшість учнів складають своє враження про вчителя, виходячи із зовнішніх вербальних і невербальних характеристик. Так найбільш значущими для підростаючого покоління є зовнішній вигляд, настрій, поведінка, мистецтво говорити, голос, міміка, погляд. В ролі освітян вони готові бачити як чоловіків, так і жінок у віці від 25 до 55 років. Однак у більшості з дітей образ педагога асоціюється з жіночою статтю. Щодо зовнішнього вигляду сучасного вчителя учні наголошують на діловому стилі одягу з переважанням поєднань кольорів, зокрема чорного та білого, коричневого, сірого, синього та світлих тонів. Сучасний вчитель, на думку молоді, повинен бути доброзичливим, комунікабельним, цікавим як особистість, впевненим в собі, справедливим, творчим, бездоганно знати свій предмет, вміти доносити знання до учнів, володіти сучасними технологіями та використовувати їх в професійній діяльності. На переконання школярів, негативно впливають на мистецтво спілкування з учнями невміння педагога поставити себе на місце учня, недовіра до нього.

Ґрунтуючись на результатах опитування, виявлено явне протиріччя між розумінням значущості професії вчителя і відсутністю бажання стати вчителем. Передумовою до такого протиріччя, безумовно, є низький престиж професії вчителя, низький соціальний статус вчителя та важкі умови праці.

Секція 4.

Традиційне та нове у методиці викладання мови та літератури

Ірина Безбородих

*Доцент, канд. психол наук,
Хмельницький національний університет*

НАВЧАННЯ РОЗУМІННЮ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ РІЗНОЇ СКЛАДНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ЗВО

Одне з завдань курсу зарубіжної літератури у ЗВО – сприяти формуванню у студентів широкого спектру знань та навичок сприймання та інтерпретації художніх текстів. Читаючи літературні твори, студенти часто зіштовхуються з труднощами у розумінні творчого задуму письменника, використаних художніх прийомів, а подекуди й тексту як такого – його будови, мови, смислу.

Проблеми розуміння та інтерпретації пов'язані, з одного боку, з особливостями самих художніх текстів, які можуть мати різний рівень складності та вимагати від читача більших чи менших зусиль у процесі творчого читання та осмислення. З іншого боку, читачам може бракувати як загальної читацької культури та життєвого досвіду, так і знань про особливості текстів різних родів, жанрів, напрямів, та різного рівня складності.

Р. Семків виділяє п'ять категорій текстів за рівнем складності: 1) легкі сюжетні тексти, до яких відноситься розважальна, структурно проста проза, що апелює до базових емоцій та загальної цікавості читача; 2) інтенсивні сюжетні тексти, у яких, крім головної історії, присутня додаткова реальність, що інтенсифікує сприймання тексту; 3) проблемні сюжетні тексти, в центрі яких – складні життєві питання, історичні, соціальні чи психологічні проблеми; 4) експериментальні тексти, у яких рушійною силою є гра з формою; 5) важкі інтенсивні тексти, що насичені символами, є багатозаровими як на рівні форми, так і на рівні змісту та виводять читача на роздуми над абсолютними істинами. Кожен вид тексту вимагає від читача відповідних зусиль у процесі читання. Якщо сюжетний текст є легким у споживанні, то експериментальний передбачає важку роботу з його подолання [3, с. 71-73].

Крім рівня складності, тексти відрізняються за ступенем свободи, який автор пропонує читачеві у процесі інтерпретації. За цим критерієм У. Еко

поділяє тексти на «закриті» (такі, що спрямовані на цілком передбачувані реакції більш-менш визначеного кола читачів) та «відкриті» (такі, що, з одного боку, не дають однозначної відповіді, передбачають різноманітні інтерпретації, але водночас потребують від читача певного рівня обізнаності та читацької культури). Якщо закритий текст веде читача по чітко визначеному шляху, розрахованими ефектами викликаючи у нього потрібні емоції та потрібний відгук у відведений для цього час, то відкритий текст більш схожий на лабіринт, що складається з безлічі заплутаних маршрутів, які врешті приводять до одного виходу – але лише в тому випадку, якщо читач зможе не загубитися у тексті, так і не здолавши його до кінця [2, с. 93-95].

Наведені класифікації не обов'язково відображають художню цінність літературних творів. Було б невірно стверджувати, що будь-який текст з простим сюжетом або з закритою структурою має невисоку художню цінність, а, натомість, важкість у сприйманні тексту є мірилом його шедевральності. Водночас розуміння таких відмінностей між текстами допомагає швидше налаштуватися на потрібний лад у процесі читання. Важливо навчити студентів творчо та критично сприймати будь-які види текстів та виокремлювати в них як естетичну складову, так і архітектоніку, особливості авторської мови, авторський задум та ступінь свободи, який автор пропонує читачеві.

М. Адлер пропонує розпочинати читання зі своєрідного «рентгену» книги, тобто, з загального ознайомлення з її структурою. Кожна книга є витвором мистецтва, наділеним всеохопною внутрішньою єдністю, цілісною суттю. Усвідомлення цієї єдності ще до початку читання, вміння коротко одним реченням висловити суть твору є важливою передумовою успішного читання [1, с. 82-83].

Іншою незамінною складовою, якою нерідко нехтують у процесі навчання літератури у школі та у ЗВО, є розвиток творчої читацької уяви. Читання являє собою діалог автора та читача, у якому читач надає остаточного смислу художньому твору крізь призму свого досвіду та свого бачення. Але можливим цей діалог стає лише у тому випадку, коли читання є творчим, тобто, коли читач звертається до власної уяви для сприйняття та завершення художнього образу, запропонованого автором.

І як у реальному діалозі ступінь порозуміння напряду залежить від того, наскільки співпадає картина світу та інтелектуальний рівень співрозмовників, так і в літературному творі успішність діалогу між читачем та автором залежить від того, наскільки високим є рівень розвитку уяви першого. Як зазначає Р. Семків, головна складність у прочитанні

творів Кафки полягає у тому, що Кафка має надзвичайно багату уяву, і щоб зрозуміти його твори, настільки ж розвинену уяву повинен мати і читач [3, с. 64].

Стимулами для розвитку творчої уяви студентів-читачів може бути використання прийому словесного малювання, повільне читання з зосередженням уваги на тих деталях тексту, які виступають свого роду орієнтирами, уявлення подумки того, що автор описує на сторінках твору. М. Адлер радить читачам повністю поринати у світ художньої оповіді, пропускаючи крізь себе усі вчинки персонажа – не оцінюючи, а впускаючи його у свій розум та своє серце. Вчитися читати художні твори – це вчитися паралельно сприймати себе, порівнюючи, з одного боку, прочитане з власним досвідом, а з іншого – збагачуючи свій досвід за рахунок прочитаного [1, с. 228].

Оскільки художня література, як будь-який витвір мистецтва, апелює не тільки і не стільки до логіки, скільки до емоційної сфери, розвиток емоційного інтелекту – вміння ідентифікувати, усвідомлювати переживати та співпереживати різноманітні емоційні стани – також необхідний для ефективної інтерпретації художніх текстів. К. Дуглас з колегами наполягають на зверненні до емоційної складової сприйняття тексту на заняттях з літератури у вищій школі. Один з видів роботи, який вони вважають обов'язковим на заняттях з літератури у ЗВО, є обговорення емоцій та почуттів, які викликав у студентів художній текст [4, с. 262].

Суттєвим недоліком у читанні, сформованим у більшості читачів під впливом сучасних ЗМІ, є звичка до поверхневого, «кліпового» читання, єдиною метою якого є швидке отримання інформації, вихоплення її з загального контексту задля загального уявлення. Тому на заняттях з літератури важливо повертатися до формування навичок повільного читання з рефлексією та глибоким зануренням в усі нюанси тексту.

Таким чином, навчання розумінню художніх текстів різного рівня сюжетної, композиційної, проблемно-тематичної, емоційної складності слід приділяти окрему увагу на заняттях з зарубіжної літератури у ЗВО. Важливо навчити студентів давати попередню оцінку тексту, бачити його загальну структуру. Цілеспрямований розвиток творчої читацької уяви та емоційного інтелекту також сприяють глибшому розумінню прочитаних текстів як витворів мистецтва та допомагають читачеві стати співтворцем художніх творів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер М. *Як прочитати книгу. Класичний посібник із розумного читання / Мортімер Дж. Адлер, Чарльз Ван Дорен.* – К. : КМ-БУКС, 2018. – 456 с.

2. Еко У. Роль читача. Дослідження з семіотики текстів / Умберто Еко. – К. : Літопис, 2004. – 640 с.
3. Семків Р. Як читати класиків / Ростислав Семків. – К. : Пабулум, 2019. – 288 с.
4. Douglas K. Building reading resilience: re-thinking reading for the literary studies classroom / Kate Douglas, Tully Barnett, Anna Poletti // Higher Education Research and Development. – 2016. – Vol. 35. – Issue 2. – P. 254–266.

Nadiia Boriak

professeur

Université pédagogique A.S.Makarenko de Sumy

Sumy (Ukraine)

UTILISATION DE LA VIDEO AU COURS DE FLE

Selon la didactique des langues étrangères, l'adaptation du sujet apprenant à la réalité langagière et culturelle du natif passe par l'étude de la langue cible dans ses dimensions socioculturelles et pragmatiques. La communication est en effet un phénomène complexe et la valeur opératoire de tout énoncé passe par l'appréhension de toutes les composants du discours : les différents canaux de communication, les divers codes linguistiques et paralinguistiques ainsi que tous les éléments signifiants de la situation de communication. « L'énonciation, ou allocution, c'est l'ensemble des phénomènes observables au cours de l'échange verbale. » [3,35] Par ailleurs, l'expérience de la classe montre que le développement de la compréhension orale de l'élève est étroitement lié au développement de sa compétence d'expression orale. « Ainsi ce qui devrait primer dans l'acte didactique aujourd'hui, c'est l'exposition multicanale de l'élève au message authentique orale de la langue cible. » [2,423] Pour des élèves qui n'ont pas la possibilité de vivre des situations réelles de communication avec des natifs et afin que l'approche communicative ne soit pas réduite à des répertoires d'énoncés à mémoriser, l'écoute et l'observation du dire et du faire de natifs devraient être la première étape de notre enseignement.

« Le document authentique vidéo permet l'enseignement de l'acte de parole dans sa triple nature – acte locutif (l'énonciation dans son ensemble), acte illocutif (l'énoncé dans son intention communicative), acte perlocutif (l'effet de l'énoncé sur l'autrui) – et donne la possibilité à l'élève de recourir à tous les signes de l'interaction verbale : signes verbaux et non verbaux, vocaux et visuels. De ce fait, l'élève peut effectuer l'analyse syntagmatique et l'énoncé total et s'approprier le sens au niveau contextuel, lexical, grammatical et phonologique, dans une situation d'apprentissage. » [1,5] Dans cet esprit, nous proposons une grille de lecture pour l'exploitation pédagogique des documents authentiques vidéo en classe qui, d'une part, met en évidence la supériorité du support sur le plan acquisitionnel et, d'autre part, évoque la pluralité des démarches opératoires qui s'offrent à l'enseignant pour le travail en classe.

Selon cette grille, le document authentique vidéo contient quatre pistes pédagogiques : la piste verbale, la piste contextuelle extralinguistique, la piste co-textuelle paralinguistique et la piste technique. L'exploitation de chacune de ces pistes permet un accès différent au contenu du document et conduit au développement d'une compétence différente. Par compétence communicative, nous entendons l'aptitude de l'élève à savoir reconnaître les signes verbaux et non verbaux dans l'interaction langagière du natif et sa capacité à manipuler ces mêmes signes afin de pouvoir, dans une situation réelle de communication, prendre la parole et s'adapter à son interlocuteur. Le développement de la compétence communicative suppose le développement parallèle des compétences linguistique et pragmatique. Cette dernière comporte deux composantes : la compétence situationnelle (que l'élève puisse se représenter la situation de communication de l'acte de parole) et la compétence intentionnelle (que l'élève puisse comprendre les objectifs communicatifs et les attitudes, gestuelles et intonatives, contenues dans l'interaction discursive sociale à laquelle on l'expose avec le document).

Le développement des trois premières compétences est parallèle et simultané si l'exploitation du document s'appuie sur l'écoute et l'observation du discours du natif ainsi que sur des interactions en classe traitant du même thème et grâce auxquelles l'élève peut assimiler le sens avec ses camarades interlocuteurs et manipuler les formes de la langue étrangère afin de monter son propre discours.

Quant à la piste technique, elle conduit au développement d'une compétence médiatique et qui paraît importante tant au niveau de l'esprit critique de l'élève qu'à celui de l'acquisition de la langue étrangère. L'exploitation pédagogique de la piste technique améliore la capacité de l'élève à analyser et réfléchir, l'aide à comprendre comment s'organise et se construit le discours télévisuel et le prépare à une réception autonome. Au niveau de la production elle lui donne le moyen de pouvoir réaliser ses propres vidéogrammes (créer une publicité, un reportage, etc.) dans le cadre de projets de classe où il pourra faire preuve d'imagination, de créativité et développer un esprit de coopération avec ses camarades. On lui fait ainsi acquérir la langue étrangère à travers des pratiques ludiques qui lui font oublier qu'il se trouve impliqué dans un processus d'apprentissage.

En outre, grâce au magnétoscope, l'écoute et l'observation par les élèves des vidéos qu'ils ont produites les aident à se découvrir en situation d'expression, s'autoévaluer et se corriger, mieux vivre la relation de prise de parole et la relation avec un interlocuteur ; accepter que leur image soit regardée par les autres, que ce soit les camarades spectateurs au moment de l'enregistrement ou les spectateurs futurs au moment de la diffusion.

Dans une séquence d'enseignement, ces activités visent le développement de la compétence de compréhension orale et de la compétence discursive. Il d'agit donc d'activités d'attention visuelle et auditive qui portent aussi bien sur l'aspect polysémique que sur l'aspect polysémiologique du document authentique vidéo et d'activités communicatives qui portent non seulement sur le verbal, mais aussi sur le geste et l'intonation.

Nous tenons à souligner que l'essentiel n'est pas que l'enseignant devienne spécialiste de l'étude des médias, mais que sa démarche prenne en compte la nature linguistique, vocale et gestuelle de l'oralité langagière ainsi que la dimension interactionnelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

REFERENCES

1. Cosnier J. ; Brossard A. *La communication non verbale* / J. Cosnier ; A. Brossard // TDB , Délachaux et Niestlé, - Paris, 2010, – P. 5 - 13
2. Cuq J.P., Gruca I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* / Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, - Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble, 2002, - 450 p.
3. Orecchioni-Kerbat C. *Communication verbale, gestuelle et animale* / C. Orecchioni-Kerbat. – Paris, 2012, – 150 p.

Данилюк С. С.

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогічних наук,
освітнього і соціокультурного менеджменту
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького*

РОЛЬ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

Щороку важливість міжетнічного спілкування зростає, і тому кількість охочих вивчати іноземні мови збільшується. На думку І. О. Зимньої, «серед найважливіших обставин, що свідчать на користь попиту на іноземні мови, можна назвати: 1) глобалізацію інтеграційних суспільних процесів; 2) міждержавну інтеграцію в освіті; 3) доступ до досвіду та знань у світі, до великого інформаційного багатства, якісної освіти вдома та за кордоном» [3]. У Болонському процесі, спрямованому на створення загальноєвропейської системи вищої освіти, питання якості вищої освіти мають першорядне значення. Нинішня ситуація в Україні, умови культурної конвергенції свідчать про численні контакти з носіями інших мов.

Саме тому формування комунікативної компетентності набуває особливої актуальності і значущості в освітньому просторі університету. Комунікативна компетентність є однією з основних категорій сучасної теорії та практики викладання іноземних мов.

Термін «комунікативна компетенція» походить від ідеї американського лінгвіста Н. Хомського про лінгвістичну компетенцію, яку він визначив як

«систему інтелектуальних здібностей, систему знань і переконань, що розвивається на початку дитинства і у взаємодії з багатьма іншими чинниками визначає... види поведінки» [5]. У 1972 році Д. Хаймс увів в обіг поняття «комунікативна компетенція». Він вважав, що для мовленнєвого спілкування лише знання мови недостатньо. Необхідним також є знання про «культурні та суспільно значущі обставини». До структури комунікативної компетентності входили: граматична, соціолінгвістична, стратегічна, дискурсивна компетенції [2]. У 1980-х роках М. Канейл і М. Свейн продовжували працювати над розвитком теорії комунікативної компетенції, з тих пір вона була визнана й поширена.

У вітчизняній лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» було введено в науковий обіг М. М. Вятютневим. Він запропонував розуміти комунікативну компетенцію «як вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки залежності від здатності людини орієнтуватися в тому чи тому середовищі спілкування; вміння класифікувати ситуації відповідно до теми, завдань, комунікативних настанов, які студенти мають перед розмовою, а також під час розмови в процесі взаємної адаптації» [4]. У свою чергу, О. В. Шуман виокремлює такі складники комунікативної компетенції: «лінгвістичний, соціолінгвістичний, соціокультурний, соціальний, дискурсивний, стратегічний. Всі інші в термінологічному аспекті частини комунікативної компетенції, що виокремлюються в літературі, так чи так характеризують зазначені шість часткових компетенцій» [4]. Проблеми комунікації у педагогіці розглядаються у працях й інших науковців, більшість із яких погоджуються із багатокомпонентністю цього виду компетенції. Основними складниками комунікативної компетенції є лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, компенсаторна, стратегічна й соціальна компетенції:

- лінгвістична компетенція включає в себе автоматизовані експресивні й рецептивні лексико-граматичні навички, мовленнєві й мовні вміння у всіх видах мовленнєвої діяльності, знання правил використання мови;
- соціолінгвістична компетенція визначає вміння обирати та перетворювати мовні форми залежно від характеру спілкування;
- соціокультурна компетенція передбачає готовність і здатність брати участь у діалозі культур, знання соціального й культурного контексту;
- компенсаторна компетенція визначає розвиток умінь вибратися зі складної ситуації (при дефіциті мовних засобів) за рахунок використання інших засобів, таких як синоніми, антоніми, перифрази тощо;

- стратегічна компетенція передбачає засвоєння системи знань про те, як можна вивчати і використовувати мову;
- соціальна компетенція передбачає наявність особистісно значущого досвіду й уміння вступати в комунікацію з іншими людьми, здатності орієнтуватися в ситуаціях спілкування, навички продуктивного партнерства в умовах колективного спілкування.

Таким чином, можна зробити висновок, що, незважаючи на різні підходи до визначення й розуміння, комунікативна компетенція має дуже чітку структуру, основними складниками якої є компетенції, які характеризують її з різних точок зору і дають загальну, доволі повну характеристику поняття «комунікативна компетенція».

Розвиток комунікативних компетенцій у вивченні іноземної мови є актуальним у сучасних умовах. Той, хто навчається, не може розділити вивчення мови та її практичне застосування в часі. Тобто спочатку вивчити все, що потрібно, а потім застосувати у професійному спілкуванні. Процес вивчення досить складних мовних норм часто відбувається одночасно з отриманням нових професійних навичок. У такій ситуації, насамперед, необхідно озброїти студента технологією самостійного вилучення правил й алгоритмів із наявного мовленнєвого матеріалу: навчити студента не стільки застосовувати набір правил, скільки застосовувати технологію, за допомогою якої можна отримати кінцевий результат – грамотне, усвідомлене мовлення.

Такі освітні технології, як проектний метод, технологія навчання імітаційно-діяльнісній ігровій формі, технологія колективного взаємонавчання, технологія різнорівневого навчання, технологія групового обговорення, досить широко використовуються для проектування змісту освітнього процесу. Можна говорити і про технологію критичного мислення. Видатному американському мислителю Д. Дьюї належить твердження, що основною метою сучасної освіти є не тільки надати інформацію для студентів, а й розвинути критичний спосіб мислення. Освіта орієнтована на майбутнє, яке не може бути відомим, і, отже, пріоритетом є розвиток того типу мислення, яке дозволяє нам адекватно оцінювати нові обставини і формувати стратегію подолання проблем, які можуть виникнути [4]. Ця технологія приділяє велику увагу формуванню здатності висловлювати свої думки. Прийоми, пов'язані з мовленням, призначені, з одного боку, організувати, оформлювати й ініціювати процес мислення студента, а з іншого боку, можуть бути матеріалом для діагностики цього процесу з боку викладача. У процесі роботи за цією технологією всі прийоми роботи з інформацією поступово «переходять у руки» того, хто навчається: він

починає дедалі активніше використовувати їх у своїй роботі, починає навчати сам себе. Основи методики полягають у тому, що педагог має разом зі студентами пройти три стадії: стадію виклику; стадію реалізації сенсу; стадію рефлексії.

Розвиток комунікативних компетенцій завдяки технологізації процесу вивчення іноземної мови дає можливість ефективно формувати комунікативну компетенцію студентів на заняттях з іноземної мови. Важливу роль у навчальному процесі відіграють комунікативні компетенції. Їх формування сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку пізнавальної активності, уяви, самодисципліни, навичок спільної діяльності, а також вивченню менталітету, стосунків, поведінки, цінностей, культури мови, що вивчається.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахманова О. С. *Словарь лингвистических терминов* / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М.: УРСС : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. *Теория обучения иностранным языкам* / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
3. Зимняя И. А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании* / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Кобзева Н. А. *Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку* / Н. А. Кобзева // *Молодой ученый*. – 2011. – №3. – Т. 2. – С. 118-121.
5. Хомский Н. *Язык и мышление* / Н. Хомский. М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 126 с.

Олена Гаврилюк

Викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Реалізація інноваційних педагогічних технологій при викладанні англійської мови в університетському освітньому просторі здійснюється шляхом використання ряду прийомів, різноманітних підходів та технологій, які ґрунтуються на певних принципах. Розглянемо детально кожен із принципів навчання студентів англійської мови в умовах університетської освіти.

1. Принцип інтерактивності - у навчальному процесі використовуються завдання, що моделюють інтерактивний характер спілкування, мають певну інформаційну прогалину (комуніканти володіють різними обсягами

інформації), що спонукає студентів добувати інформацію один в одного, цінуючи один одного як партнера по спілкуванню, а також використовуючи один одного як джерела нової інформації, думки чи досвіду, допомагають узгоджувати навчальні та комунікативні дії, установлювати та підтримувати стосунки, обмінюватись особистісно-значущою інформацією, співпрацювати в парах, невеликих групах і командах [1]. Студенти навчаються «комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно усі справи та завдання повинні бути комунікативно виправданими».

2. Принцип мовленнєво-мисленнєвої активності навчання ґрунтується на завданнях, що моделюють пошук та відбір інформації, аналіз, опис, порівняння, протиставлення, узагальнення, інтерпретацію, висловлення особистого ставлення, пояснення, доведення, формують психолінгвістичні механізми комунікативної діяльності, сприйняття та продукування іншомовного повідомлення. Викладач спонукає студентів самостійно конструювати свої знання, наприклад, у рамках проектної діяльності в умовах університетського освітнього простору [2].

3. Принцип інтеграції у навчанні - акцент робиться на завданнях, які моделюють реальний цілісний контекст спілкування-поєднання мовленнєвої і немовленнєвої діяльності, вербальних і невербальних засобів, візуальної та звукової репрезентації змісту і форми, забезпечують володіння різними видами лінгвокомунікативної діяльності в їх взаємозв'язку (комп'ютерні симуляції, мультимедійні презентації, аудіовізуальні засоби наочності).

4. Принцип контекстуалізації - у навчальному процесі розв'язуються завдання, які допомагають сприймати, реконструювати та відтворювати висловлювання і тексти як продукти спілкування, мовна компетенція формується в контексті (мікроситуаціях) вирішення комунікативних завдань. Важливу роль відіграє соціокультурний аспект навчання: знання історії, моральних засад, розвитку суспільства, менталітету.

5. Принцип домінуючої ролі безперекладної семантизації – переклад використовується переважно для семантизації абстрактної лексики, значення якої важко зрозуміти за допомогою наочності, моторики, екстралінгвістики тощо. Лексика в системі мовних засобів є найважливішим компонентом мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма. У курсі англської мови під семантизацією лексики розуміють пояснення значень нових, не зрозумілих слів різними способами. Повноти семантизування неможливо досягнути відразу. Чинниками, які необхідно враховувати для того, щоб зумовити ефективність добору семантизаційних прийомів, є: вік студентів; етап і мета навчання; урахування рідної мови

студентів; мовленнєві можливості майбутніх фахівців; місце й час уведення нової лексики, набутий досвід і знання майбутніх фахівців [4, 124].

Ми погоджуємося з думкою О. Гусак, що педагогічна технологія в умовах університетської освіти передбачає включення до процесу англомовного навчання технології створення ситуації успіху [3].

Під технологією створення ситуації успіху розуміємо проектування і реалізацію на практиці такої педагогічної системи, яка б була адекватна когнітивному й емоційно-вольовому стану студента. Результатом функціонування подібної виховної системи є досягнення студентом стану успіху, який активізує його позитивний загально-особистісний розвиток. Успіх у навчально-виховній роботі реалізується через формування педагогом конкретних ситуацій, які виявляються структурними і функціонуючими одиницями цілісного педагогічного процесу. Технологічно це забезпечується рядом операцій, які здійснюються в психологічній атмосфері радості й схвалення, створюваної вербальними (мовними) і невербальними (міміко-пластичними) засобами. Тому викладач повинен володіти професійними й особистісними якостями, адже моральні аспекти спілкування педагога зі студентами мають колосальну значущість не лише у виховній роботі, але й в освоєнні англійської мови в умовах університетського простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буйницька О.П. *Інформаційні технології та технічні засоби навчання: [навчально-методичний посібник для самостійного вивчення курсу]* / О.П. Буйницька. – Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький, 2009. – 100 с.
2. Васильєва Л. *Навчання діалогічної форми спілкування іноземною мовою: відбір та організація навчального матеріалу* / Л. Васильєва // *Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб. наук. праць.* – Львів: Видавн. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 238–247.
3. Гусак О.Г. *Обґрунтування педагогічної технології створення ситуації успіху майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки* / О.Г. Гусак, Н.І. Стяглик. – Режим доступу: [file:///C:/Users/user/Downloads/znpkhnpu_ped_2011_40\(1\)_6.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/znpkhnpu_ped_2011_40(1)_6.pdf).
4. Проскуріна Т. *Лінгвістичний аспект педагогічної інноватики* / Т. Проскуріна; відповідальний за випуск М.М. Медвідь // *Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання: української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції.* – Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2014. – С. 124.

Ирина Иванова

*Доцент, кандидат педагогических наук,
Сумской государственной педагогической
университет имени А. С. Макаренко*

СЛОВАРНАЯ РАБОТА С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДРАМАТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА

В настоящее время в Украине обучаются студенты из разных европейских и азиатских стран. С каждым днем расширяется международное сотрудничество в области образования и культуры, что вызывает необходимость в разработке современных методических приемов, направленных на постижение идейно-тематического содержания литературного объекта в сочетании с изучением языка, на котором он был создан. Таким образом, одной из принципиальных задач при изучении русской литературы иностранными студентами является формирование их коммуникативной компетенции.

Программа по истории русской литературы XIX века предусматривает знакомство с целым рядом драматических произведений. Родовые особенности пьес делают процесс их изучения трудным даже для носителей русского языка, знакомых с историей, бытом, нравами, обычаями, культурой народа [4, 10]. Для иностранцев же драматические произведения русской литературы являются еще и иноязычными. Если вопросы изучения русской и украинской драмы в соответствующих аудиториях достаточно полно представлены в зарубежной и отечественной науке (А. Витченко, А. Захарова, Т. Зепалова, Н. Корст, Н. Кудряшев, О. Куцевол, Л. Мирошниченко, А. Ситченко, М. Снежневская, Г. Токмань, Т. Чирковская и др.), то специфика их постижения иностранными учащимися рассматривается лишь на уровне отдельных статей.

Анализ художественного произведения неразрывно связан с развитием речи учащихся. Диалогическая природа драмы, т. е. близость ее языка к нормам живой устной речи, открывает широкие возможности «привития учащимся правильного коммуникативного поведения» [2, 17].

Применительно к изучению русской литературы иностранными студентами нам представляется необходимым конкретизировать некоторые положения. Очевидно, что работа по развитию их речи предусматривает не просто количественное пополнение словарного запаса, но и более внимательное отношение к уже знакомым словам,

тем более, что речь идет о роде литературы, в котором автор, по образному выражению М. Горького, «работает голым словом», т. е. ограничен в описаниях, пояснениях и т. д. «Для писателя художественное слово... – единственное средство развития драматического действия. В пьесе все совершается посредством слова», – развивает эту мысль Вс. Успенский [3, 122].

В системе методических приемов освоения драматического произведения начальная стадия знакомства с драмой связывается со вступительными занятиями. Именно здесь закладываются основы подготовки студентов к первичному, непосредственному восприятию художественного произведения, возбуждается интерес к постижению текста. Особенно возрастает роль вводных занятий, когда драматическое произведение является иноязычным и инациональным. В таком случае этап подготовки к чтению пьесы приобретает ярко выраженную специфику. Современная методическая наука выделяет ряд отличительных черт, предваряющих восприятие драмы [1]. Ученые обращают особое внимание на необходимость словарной работы, настаивая на введении ее различных форм, включающих в себя актуализацию ключевых слов из текста. Сделать доступным, помочь оценить игру слов, широкое использование омонимов, синонимов, составляющих национально-стилевое своеобразие пьесы, поможет предварительная работа по стилистическому дифференцированию лексики, разъяснению фразеологизмов. Особого внимания требует пояснение безэквивалентной и фоновой лексики.

Словарную работу на уроках русской литературы при изучении драматических произведений целесообразно проводить в двух формах: в форме, условно названной нами экспресс-разъяснением новой лексики, и в форме углубленной работы над отдельными словами. Экспресс-разъяснения требуют слова, употребляющиеся в прямом значении, свободные от эмоционально-оценочной окрашенности, не несущие дополнительного оттенка значения, обусловленного контекстом. Чаще всего это термины, лексика иностранного происхождения, архаизмы и историзмы. Например, в «Ревизоре» Н. В. Гоголя такого попутного разъяснения требуют слова, обозначающие чины, звания и титулы в Российской империи; в чеховском «Вишневом саде» – терминология банковских операций и т. д.

При изучении драмы А. Н. Островского «Гроза» для нейтрализации бытового и наивно-реалистического восприятия произведения важно акцентировать внимание на его литературности, традиционности. С этой

целью необходимо обратиться к словам «купец», «самодурство», «обыватель», «невежество», «произвол», «деспотизм», вводящих учащихся в «темное царство» провинциальной России второй половины XIX века и помогающих им глубже разобраться в образе главной героини, увидев не просто ее личную драму, а – что гораздо важнее – общественную атмосферу, царившую в то время в стране.

Углубленной работы требуют отдельные слова, употребленные в несвойственном им значении, многозначные слова, синонимы, выбор которых необходимо мотивировать. В этих случаях речь идет не о простой семантизации, а о выявлении эстетической функции слова, его роли в создании художественного образа. Именно на это и ориентируют работы И. В. Андреевой, А. Д. Жижинной, Д. А. Клумбите, З. С. Смелковой, Г. Н. Тараносовой, М. В. Черкезовой, Н. М. Шанского и др. Углубленная работа над словом на занятиях по литературе в иноязычной аудитории чаще всего носит характер лингвистического комментирования: предшествующего чтению текста, сопутствующего ему, следующего за ним. При таком подходе экспресс-разъяснение слов служит его начальным этапом и обычно предваряет первичное чтение произведения.

Таким образом, родовые особенности драматических произведений обуславливают необходимость применения специальных методических форм и приемов их изучения, охватывающих все этапы работы над пьесой: от подготовки к ее непосредственному восприятию до завершающих, итоговых занятий, и открывают широкие возможности для развития речи иностранных студентов-филологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Звагельская И. Б. Изучение драматических произведений русской литературы в национальной (украинской) школе: автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук / И. Б. Звагельская. – М., 1986. – 21 с.*
2. *Клумбите Д. А. Развитие свободной речи старшеклассников в процессе изучения русской литературы: пособие для учителей / Д. А. Клумбите. – Каунас, 1981. – 143 с.*
3. *Успенский Вс. Заметки о языке драматургии / Вс. Успенский // Записки о театре. – Л., М., 1960. – С. 119–152.*
4. *Хализев В. Е. Драма как род литературы (поэтика, генезис, функционирование). – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 260 с.*

Юлія Коробова
канд. пед. наук, ст. викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НА ПОЧАТКОВОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

У працях сучасних науковців розглядаються причини недостатньої професіоналізації практичних занять з іноземної мови (ІМ) для майбутніх учителів ІМ, основні напрями і засоби формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції на практичних заняттях з ІМ. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність визначається як в принципі особливий рівень розвитку комунікативної компетентності, релевантний тільки для вчителів ІМ, тобто йдеться про оволодіння ІМ на варіативно-адаптивному рівні, а саме, як засобом навчання іншомовного спілкування школярів та організації навчально-професійного та педагогічного спілкування на базі психолого-педагогічних та методичних знань та вмінь, які набуваються в курсах відповідних теоретичних дисциплін [1, 4].

Незадовільна психолого-педагогічна підготовка студентів та суттєвий розрив між теоретичними знаннями та практичними вміннями студентів вважаються причинами недостатньої професіоналізації навчання майбутніх учителів ІМ [1, 4]. Складовою частиною процесу реалізації професійної орієнтації на практичних заняттях з ІМ ми вважаємо формування вмінь мовленнєвої адаптації (МА).

Під час укладання навчального посібника для початкового ступеня навчання у ЗВО майбутніх учителів англійської мови нами розроблено професійно орієнтовані завдання з урахуванням таких компонентів навчального матеріалу для навчання МА: теми та ситуації спілкування, які відображають типові ситуації педагогічного спілкування (організація групової роботи, виправлення помилки у відповіді учня тощо), мовленнєвий матеріал у вигляді виразів класного вжитку та мовний фонетичний матеріал (інтонаційні конструкції, використання наголосу, пауз) [2, 74-80]. Для студентів 1-го курсу пропонуються професійно орієнтовані завдання для формування вмінь МА на фонетичному рівні, які сприяють підвищенню розуміння учнями усної навчальної інформації [2, 60-61].

Наведемо приклади розроблених професійно орієнтованих завдань:

Приклад 1:

Part 1. Work in pairs. Write 10 FALSE sentences about studying at the University. Use the basic vocabulary of PART II «*At the University*». The sentences could be about anything, as long as they are not true. Read the statements to your partner. The partner must correct them by stressing the real information. Start your correction with the classroom language.

You were almost right.	Not really. Unfortunately not.
Your answer is almost right.	I'm afraid that's not quite right.
That's almost it.	You can't say that, I'm afraid.
You're halfway there.	Good try, but not quite right. Have another try.
You've almost got it.	Let me explain again.

*Example: You can normally study medicine at school. – Unfortunately not. You can normally study medicine at uni**VER**sity.*

Note: Sometimes to correct information we can stress a word that would normally be only a structure word (pronouns, prepositions, articles, conjunctions, auxiliary verbs). *Example: It isn't a good idea to revise for an exam. – Not really. It **IS** a good idea to revise for an exam.*

Part 2. Prepare teaching a short activity to pupils correcting the information about their school life. Start your correction with the classroom language.

1. Schools provide pupils with money. 2. School is the place for fun like discos..... 10. The Internet can't help pupils study.

Приклад 2:

Part 1. Work in pairs. Consider the meaning of the following sentences. Convey the correct meaning giving a strong stress to the appropriate word.

*Example: I don't think he should draw such pictures in the margins. (Maybe he should draw something else instead.) – I don't think he should draw such **PICTURES** in the margins.*

	Meaning:
1. I don't think he should draw such pictures in the margins.	Somebody else thinks he should draw pictures in the margins.
2. I don't think he should draw such pictures in the margins.	It's not true that I think he should draw pictures in the margins.
3. I don't think he should draw such pictures in the margins.	He should draw other pictures.

Part 2. Prepare teaching a short activity to pupils correcting the information about the rules for coping with exam stress. Start your correction with the classroom language.

*Example (the strong stress is on the underlined word): In the case of your English exams, revise areas of grammar and vocabulary. (not Latin) – Let me explain again. In the case of your **ENGLISH** exams, revise areas of grammar and vocabulary.*

Pupil (give a strong stress to the <u>underlined</u> word)	Information for the Teacher
1. In the weeks to come before the beginning of exams, give yourself plenty of <u>time</u> to revise.	not to rest
2. Most students perform best by revising over the longer <u>period</u> .	not over short periods
3. Summarise <u>all</u> the information on cards.	not in the copybook

Таким чином, нами представлено моделювання професійної орієнтації практичних занять з англійської мови для майбутніх учителів у навчальному посібнику на початковому ступені навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. *Формирование профессионально ориентированной коммуникативной компетенции на практических занятиях по иностранному языку или сколько методик нужно будущему учителю?* / Бориско Н.Ф. // *Іноземні мови.* – 2010. – № 2. – С. 3 – 11.
2. Коробова Ю. В. *Методика навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02* / Коробова Юлія Володимирівна. – Харків, 2017. – 443 с.

Світлана Король

Доцент, канд. пед. наук,

Хмельницький національний університет

СФЕРИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Задля вдосконалення процесу викладання іноземної постійно здійснюється пошук нових методів і прийомів подання навчального матеріалу. Позитивним результатом таких методичних здобутків стало використання інтелект-карт у навчальному процесі, що у графічний спосіб відображають процеси багатомірного мислення. Завдяки цьому методу відбувається процес пошуку ключових понять, структурування інформації та її відтворення в усній чи письмовій формі. Так, карти допомагають розвивати креативне і критичне мислення, пам'ять й увагу, творчі здібності [1].

Саме під час навчання іноземної мови потрібно постійно поповнювати словниковий запас та тренувати мовленнєві навички, що завдяки використанню інтелект-карт можна робити цікаво та ефективно. Записування слів у словник та їх заучування без асоціацій та контексту не приносить бажаного результату. Натомість, представлення кожного слова

у вигляді картинки полегшує переклад, розуміння і запам'ятовування значення слова. Будь-яка річ, що виглядає незвичайною, барвистою або кумедною, набагато легше запам'ятовується і швидше пригадується у потрібний час [2].

Оскільки креативний процес створення інтелект-карти залучає такі ресурси як уяву, творче та логічне мислення, різні види пам'яті (зорову, слухову, механічну), цей метод варто використовувати у різних сферах навчання іноземної мови:

1. у роботі з лексикою. Розширення словникового запасу є невід'ємним компонентом вивчення іноземної мови. За допомогою інтелектуальної карти можна створювати карти, групуючи слова з різних тем та поступово додавати нові слова до відповідних груп. Радіантна структура інтелектуальних карт ідеально підходить до того, як людський мозок працює при генеруванні нових ідей [5].
2. у роботі з граматичним матеріалом. Граматика є основою для ефективного вивчення іноземної мови. Однак розуміння граматичних правил та структур може бути проблематичним. Завдяки інтелект-картам можна сортувати правила з граматики, шукати зв'язки, робити узагальнення. Так, радіантна структура дозволяє визначити ключові поняття, поступово демонструючи деталі, відображуючи їхні взаємозв'язки. Більше того, можна використовувати різноманітні кольори, форми та значки, щоб зробити інтелектуальну карту більш легкою та зручною для запам'ятовування [3].
3. у навчанні усного монологічного висловлення за допомогою вербальних опор, в ролі яких використовується інтелектуальна карта. Зображення послідовності ключових моментів дозволяє послідовно, логічно викладати думки.
4. під час проведення дискусій та дебатів. Задля цього виготовляється інтелект-карта для кожної із сторін спору, яка допомагає об'єктивно і ефективно досліджувати розбіжності. У результаті створюється третя інтелект-карта, на якій відображаються спільні висновки, рішення, результати роботи з проблеми.
5. під час презентацій. Результати або ідеї представляються у вигляді «інтелект-карт» з подальшим дешифруванням інформації. Це зробить презентацію набагато цікавішою, приверне увагу учнів, змусить їх зануритись у тему. При підготовці до такої презентації учні вчаться працювати з великим обсягом інформації, здійснювати пошук фактів та ідей та вміти їх візуально представити, виділивши найголовніше. В процесі підготовки вони вчаться самостійно користуватись словниками, довідниками та іншими джерелами письмової та усної інформації [4].

6. під час проведення «мозкового штурму». Інтелектуальна карта та мозковий штурм пропонує ідеальну комбінацію, оскільки генерування ідей та їх структурування у творчому процесі є бездоганим інструментом мислення, що поліпшує процес опанування іноземною мовою.
7. під час введення нової теми на занятті. В цьому випадку ставиться мета представити тему комплексно, дати вичерпну інформацію про предмет або явище завдяки структурно-графічній формі, що легко сприймається. Структурований матеріал сприятиме полегшенню процесу сприйняття інформації. У цьому разі готова «інтелект-карта» складається викладачем. Первинне ознайомлення з темою, її осмислення, виділення певних компонентів теми та окремих аспектів, оцінка її значущості, з точки зору можливості використання отриманої інформації, робить подальший процес її вивчення цілеспрямованим і більш осмисленим.

Отже, інтелект-карти можна використовувати під час вивчення іноземної мови у різних сферах. Оперування словами та образами, застосування кольорів та просторової орієнтації перетворює цей метод на ефективний спосіб довільного застосування необмежених можливостей мозку задля опанування іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арден Дж. Б. *Развитие памяти для «чайников»* / Дж. Б. Арден. – М. : Диалектика, 2008. – 352 с.
2. Гальскова Н. Д. *Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя* / Н. Д. Гальскова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.
3. Иванов П. П. *Использование интеллект-карт в учебном процессе* / П. П. Иванов // *Информатика и образование*. – 2012. – № 3. – С. 68-71.
4. Brinkmann A. *Graphical knowledge display – Mind Mapping and Concept Mapping as efficient tools in mathematics education* / A. Brinkmann. – *Mathematics educational review*. – 2003. – №16. – P. 35-48.
5. Kirckhoff M. *Mind Mapping: Einführung in eine kreative Arbeitsmethode* / M. Kirckhoff. – Bremen : Gabal, 1995. – 112 S.

Olena Martynyuk

*Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences
Khmelnyskyi National University*

A FLIPPED LEARNING APPROACH IN TEACHING ENGLISH AS A MAJOR DISCIPLINE

Rapid development of information and communication technologies provides the opportunity to increase the efficiency of higher education, to reduce the share of traditional classroom-based forms of teaching (lectures, seminars, etc.) and to encourage students' independent learning by shifting the focus from the teacher-to-students knowledge transfer to the students' knowledge

construction supported and guided by a teacher. It may be achieved by incorporating the so-called 'flipped learning' approach which is sometimes defined as 'flipped classroom' [1] or 'inverted classroom' [5; 6].

Flipped learning is a pedagogical approach according to which the usual process of in-class learning is inverted. Hence, students study the material before attending classes and at classes they try to get deeper understanding of the topics by discussing them with their groupmates and performing problem-solving activities that are encouraged and monitored by teachers. After classes, students are involved in the reflection upon the feedback they were provided in order to use it extending their learning [3].

The aim of our research is to consider how to apply a flipped learning approach in teaching English as a major discipline.

The term 'flipped learning' began to be widely used in the early middle of 2000s. At that time it was promoted by J. Bergman and A. Sams, who became co-founders of the Flipped Learning Network [1; 2] and S. Khan, who founded the Khan Academy [4].

From that time to the present days, extensive development of online resources and professional networks encourage cooperation among teachers and supply them with accessible tools for practicing flipped learning. Creation of software such as Screenr and Webinaria as well as distribution tools such as Youtube and Vimeo give the possibility to effortlessly develop content for flipped learning. Moreover, there is a great number of media to be re-used, namely iTunesU, Open Yale Courses and Khan Academy) [3].

According to the Flipped Learning Network [2], teachers have to incorporate into their practice the so-called four pillars of flipped learning which are described as *flexible environment, learning culture, intentional content and professional educator*.

The idea of 'flipped learning' in Khmelnytskyi National University (Ukraine) is based on the use of Moodle learning platform which has been designed to enable teachers, administrators and learners to use a secure and integrated system for creating personalized learning environments. Moodle offers a number of ways to import, export and manage digital content aimed at supporting flipped learning. After creating a course in Moodle environment teachers (in our case foreign language teachers) don't need to focus mainly on conveying information (e. g. lecturing), giving homework, and leaving it to students to study the material individually. They often add electronic resources (e.g. video and audiorecordings, links to videolections from free educational websites, new vocabulary lists, grammar explanations, pronunciation guides, lecture materials, other tasks and activities) for students to view and complete at

home before the next class. This provides in-class time to exchange knowledge and master the material employing collaborative learning, preparing projects and organizing discussions.

We are convinced that the procedure of flipping a classroom may be efficiently arranged taking into account a step-by-step guide provided by the University of Texas at Austin (USA):

1. Identifying in what part of the course the flipped learning approach may be used most efficiently.
2. Spending in-class time involving students in application activities and ensuring feedback. The main approaches to students' collaboration and problem solving are *peer instruction*, *team-based learning*, *case-based learning*, *process-oriented guided inquiry learning*.
3. Clarifying links between in-class and out-of-class learning. The goal of the flipped learning approach is to replace in-class lecturing by application-oriented home tasks and to have students study lecture materials before class. Further activities may involve finishing the work started in class or reading additional materials on the topic as well as a larger group assignment.
4. Adapting information for students to understand the course content while getting ready for classes. The dynamic learning environment is an essential condition of the flipped classroom. That is why students have to come prepared for class. It is crucial for students to be responsible enough to complete their pre-class assignment, and be provided with an opportunity to ask questions about the content they are learning out-of-class.
5. Extending out-of-class learning by means of individual and collaborative tasks. It may be helpful here to use message boards or academic social media to develop the ideas expressed in-class, introduce relevant problems, give assignments that make students apply skills and knowledge acquired in class in a new situation which has not been discussed in class, assign supplementary readings relevant to the concepts considered in class, motivate students to create new learning groups, etc [7].

Taking into account the results of research in this field we can conclude that flipped learning is an efficient approach in teaching English as a major discipline. In a flipped classroom, students are able to control their own learning and learn as fast as they can. Students are free to pause or rewind the videomaterials, put down a list of questions, and discuss the material with their teachers and groupmates in class. Flipped learning allows using in-class time to acquire skills participating in collaborative projects and group discussions. Moreover, teachers have the possibility to identify mistakes in understanding or concept application. Flipped learning can be rather efficient in foreign language

learning due to its focus on target language use in classroom while students are working on interactive activities. By having the learning materials available online, students who missed classes because of illness, participation in sporting events, or facing emergencies, can catch up with the group quickly. It also ensures more flexibility for teachers.

Still, it's necessary to mention several challenges of the flipped learning approach. Since flipped learning depends on students' involvement, it's impossible to guarantee that they will cooperate with instructors within the flipped model. Furthermore, applying flipped learning entails excessive workload on teachers. Their responsibilities consist in providing videolectures and uploading other learning materials (which is a painstaking and time-consuming job), and practicing motivating in-class activities that will make students actively participate and prepare for class. Flipped learning is not an approach aimed at improving standardized test scores. However, students and teachers still need to spend a considerable part of time getting ready for state mandated testing, which, in its turn, may interrupt the flipped classroom process.

REFERENCES

1. Bergmann J. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* / J. Bergmann, A. Sams. – Washington DC: International Society for Technology in Education, 2012. – P. 120-190.
2. *Flipped Learning Network* [Online resource]. – Access mode : https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_web.pdf
3. *Higher Education Academy* [Online resource]. – Access mode : <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/flipped-learning-0>.
4. Khan S. *Let's Use Video to Reinvent Education* [Online resource] / S. Khan // TED. – Access mode : https://www.ted.com/talks/salman_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education.
5. Lage M. J. *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment* / M. J. Lage, G. J. Platt, M. Treglia // *The Journal of Economic Education*. – 2000 – Vol. 31. – No. 1. – P. 30–43.
6. Talbert R. *Inverted Classroom* [Online resource] / R. Talbert // *Colleagues*. – 2012. – Vol. 9. – Iss. 1. – Access mode : <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7>.
7. *The University of Texas at Austin* [Online resource]. – Access mode : <https://facultyinnovate.utexas.edu/how-to-flip>.

Ольга Орловська

Доцент, канд. пед. наук,
Хмельницький національний університет

РОЛЬ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ У ФОРМУВАННІ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Наочність – один із принципів навчання, що передбачає вивчення матеріалу на основі живого й безпосереднього сприймання учнями явищ, процесів, засобів дії або їхніх зображень, які вивчаються. Особливе місце

принцип наочності посідає під час вивчення іноземних мов. Наочність створює умови для чуттєвого сприймання, приносить реальну дійсність у навчально-виховний процес.

Особливістю викладання іноземної мови у школі є те, що учні вивчають її у штучних умовах, коли необхідно широке використання засобів наочності, що виконує різні функції. Наочність служить опорою в розумінні сприйнятого на слух матеріалу, в іншому – забезпечує правильне осмислення його на етапі ознайомлення, у третьому – завдяки наочності створюються умови для практичного використання матеріалу, кращого його розуміння та активного використання учнями.

Зазвичай нові слова вивчають на початку конкретної теми і, таким чином, якість вивчених слів впливає на розвиток умінь та навичок письма, говоріння і читання. Нажаль, етапу повідомлення лексичних знань не надається достатньої уваги в сучасній школі. Семантизуючи лексичні одиниці шляхом перекладу, розглядаючи його як найекономішій шлях повідомлення значення слів, ми у такий спосіб подачі лексичних знань не даємо учню можливості «відчути» слово. Не отримавши належного результату на рівні лексичних знань, одразу приступають до формування навичок або навіть до розвитку мовленнєвих умінь. Під час говоріння погане знання лексики не дає учням змоги концентруватися на змісті висловлювання, оскільки вони вимушені думати про засоби мови і правила їх функціонування. Діти роблять мовні помилки, що призводить до непорозуміння, заважає використанню мови як засобу спілкування [2, с. 44]. Акцент на початку нової теми потрібно зосередити на яскравій, цікавій презентації слів, щоб учні легко засвоїли їх. Наочність – це незамінний помічник.

Повідомлення лексичних знань має забезпечувати свідоме їх сприйняття учнями, тобто містити аналіз як складу слова, його етимології, граматичної парадигми, так і правил сполучуваності, функціонування в мовленні тощо. Такий підхід створює необхідну базу для формування якісної лексичної компетенції школярів, що надалі сприятиме формуванню мовленнєвої компетенції учнів.

Таким чином, наочність у навчанні іноземної мови в практичних цілях допомагає розкрити зміст висловлювань і моделює життєві ситуації, в яких відбувається комунікація. Принцип наочності в застосуванні до навчання іноземної мови виступає у формі ситуативної наочності.

Крім того, засоби наочності можуть бути використані в якості орієнтовних опор і при узагальненні мовних явищ, де вони проявляють себе так само, як при навчанні інших навчальних предметів. Застосування наочних методів навчання обумовлено дидактичним принципом наочності,

який обґрунтував у «Великій дидактиці» Я. Коменський. Він розглядав чуттєвий досвід дитини як основу навчання і вважав, що навчання слід починати «не зі словесного тлумачення про речі, але з реального спостереження над ними». Я. Коменський запропонував «золоте правило дидактики»: «... Все, що тільки можна, представляти для сприйняття почуттями, а саме: видиме – для сприйняття зором, чутне – слухом, запахи – нюхом, смак – смаком, доступне дотику – шляхом дотику. Якщо будь-які предмети відразу можна сприйняти кількома почуттями, нехай вони відразу схоплюються кількома почуттями» [3, с. 179].

Є. Пасов вважає, що мета застосування образотворчих смислових опор – «викликати необхідні асоціації між зображенням (ідеєю, змістом) і тим, що стане змістовним матеріалом висловлювання», оскільки «до зорового образу легко і міцно прив'язуються навіть абстрактні ідеї» [4, с. 120]. На його думку, в даних опорах «можуть бути гіперболізовано ті властивості і якості предметів, які важливі для того, щоб схопити суть і визначити напрямок руху думки того, хто говорить».

Вибір умов і визначення сфери застосування наочності так чи інакше зумовлюються видом наочності.

Уже Я. Коменський розрізняв наочність предметну і образну. Перша – результат сприйняття об'єкта, що безпосередньо пред'являється, друга – відтворені образи об'єктів, які колись споглядалися. Назвемо першу наочність перцептивною, а другу – мнемічною [3, с. 384].

На початковому етапі навчання лексики засвоюється в основному конкретний словниковий матеріал. Позначувані ним предмети можна легко продемонструвати через показ самого предмета, дії або картинки. Предмети, дії або картинки, що їх демонструють, виступають джерелом сприймання. При такому демонструванні зорове сприймання, поєднуючись із слуховим, сприяє правильному сприйманню нового слова й міцному закріпленню його у свідомості учнів [1, с. 45].

На початковій стадії навчання лексичних одиниць особливе значення мають засоби зорового унаочнення, які допомагають учителеві на всіх етапах роботи над мовним матеріалом, розвивати в учнів потрібні мовні уміння та навички. Не випадково однією із вимог, що ставляться перед укладачами підручників, є забезпечення їх комплектом наочних посібників.

Навчально-наочні посібники до підручника з англійської мови виконані у формі кольорових графічних малюнків. Зміст цих посібників, їх зображальне вирішення, цільове призначення цілком задовольняють їх ефективне використання у навчальному процесі.

Ці посібники використовуються для семантизації та засвоєння лексичного матеріалу і мовних моделей, для розвитку монологічного та діалогічного мовлення.

При вивченні іноземної мови велику роль відіграє використання наочних засобів – малюнків, картин, схем, таблиць, фотографій тощо. Їхнє використання вносить різноманітність в навчальний процес. Учні мають можливість наочно уявити те, про що йдеться в тій чи іншій ситуації.

На уроках іноземної мови можуть бути використані учбові фільми як спеціальні (створені для демонстрації на уроках іноземної мови), так і не спеціальні (підготовлені для демонстрацій на інших уроках, але використані для показу на уроці іноземної мови). Такі фільми озвучуються вчителем на основі заздалегідь підготовленого дикторського тексту на іноземній мові. В даному випадку текст дикторського супроводу на іноземній мові не повинен бути дослівним перекладом дикторського тексту того ж фільму на українській мові.

Доведено, що 87 % інформації людина отримує за допомогою зорових відчуттів, а 9 – за допомогою слуху. З побаченого запам'ятовується 40 %, з почутого – 20, а з одночасно почутого і побаченого – 80 % інформації. З прочитаної інформації запам'ятовується 10 %, з почутої також 10, а коли ці процеси відбуваються одночасно – 30 % [70, с. 22]. Цих даних достатньо, щоб остаточно переконатися у доцільності використання наочності при навчанні іншомовної лексичної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березенська Л. В. Як сформувати лексичну складову соціолінгвістичної компетенції / Л. В. Березенська, Н. О. Сіваєва // *Іноземні мови*. – 2006. – № 3. – С. 44-46.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 336 с.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Я. А. Коменский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 656 с.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

Решітько Катерина
студентка VI курсу,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ КОМІКСУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У зв'язку з інтенсифікацією міжнародних відносин України та глобалізацією освітнього простору, важливість володіння іноземною мовою стрімко зростає. Вчителі іноземної мови (ІМ) постійно постають перед проблемою пошуку ефективних засобів навчання, які водночас будуть цікавими для дітей, але і зекономлять час та зусилля.

Ряд вчених [2;5] вважає, що для індивідуалізації та підвищення ефективності навчального процесу доцільним є застосування на уроках наочних методів навчання. Особливість цих методів полягає у використанні на уроках певної наочності. Це можуть бути аудіальні, візуальні та кінестетичні джерела інформації. Використання наочності має своє психофізіологічне підґрунтя і методичну доцільність. Так, застосування наочності під час навчання ІМ сприяє поєднанню роботи обох півкуль головного мозку для використання його більшого потенціалу.

Доцільне використання в навчальному процесі наочних засобів навчання є одним із головних завдань вчителя ІМ. Серед таких засобів зорового унаочнення як мультфільми, відеофільми, таблиці, малюнки та мультимедійні презентації чільне місце повинні посідати комікси. Саме у коміксі вчителі ІМ західного світу вже давно розпізнали інструмент, який допомагає формувати уміння у чотирьох видах мовленнєвої діяльності, а також виховує творче ставлення до життя. В Україні ж цей засіб є недостатньо поширеним. На сьогодні методичний потенціал коміксів та перспективи його використання у навчально-виховному процесі тільки досліджуються.

Дослідники коміксів погоджуються з тим, що найперше визначення коміксу дав учений, швейцарський художник і письменник Р. Тьопфер. Він був першим в Європі, хто розкрив методичний потенціал графічної літератури. Працюючи викладачем у пансіоні у 1846 році, він створив кумедні розповіді з картинками та текстом для кращого засвоєння навчального матеріалу учнями.

Р. Тьопфер висловив думку, що комікс має змішану природу та складається із серії малюнків, що виконані у формі ескізу. Кожний малюнок

супроводжується однією або двома стрічками тексту. Малюнки без тексту мали б неоднозначне тлумачення, текст без малюнків був би просто незрозумілим, але разом вони складаються у цілісну історію.

Пізніше з'явилося коротке тлумачення коміксу - історія, розказана в малюнках. Таке визначення було сформульовано на першому науковому конгресі, присвяченому коміксу, що відбувся у 1965 р. в Італії.

В українській літературознавчій енциклопедії Юрія Коваліва подається наступне визначення: комікс – це «серія чорно-білих або кольорових розважальних малюнків, що ілюструє розвиток сюжету, представлений мінімальним, здебільшого діалогічним, текстом» [4, 508].

Отже, існує багато визначень коміксу, але всі вони в цілому зводяться до того, що комікс – це серія зображень, в якій розповідається якась історія.

Аналіз поданих визначень дає нам змогу виділити такі особливості коміксу:

- змішана природа - вербально виражена інформація сполучається із зображенням;
- наявність сюжету, представленого текстом (здебільшого діалогічним).

Наявність в коміксі двох негомогенних компонентів (вербального та графічного) дає нам підстави відносити його до креолізованих текстів. Креолізований текст визначають як ілюстрований текст, у якому вербально виражена інформація сполучається із зображенням; вербальні й зображувальні компоненти утворюють візуальне, структурне, змістове і функціональне ціле, яке забезпечує комплексний, прагматичний вплив на адресата [3, 159–160].

Уперше саме графічний компонент звернув увагу науковців до вивчення креолізованих текстів. З точки зору семіотики, зображення – така ж смислова одиниця, як і слово, а тому може мати як денотативне, так і конотативне значення [1,11]. З одного боку, застосовані у коміксах зображення відображають існуючі чи вигадані створіння, людей, тварин, або ж неживі предмети, тим самим формуючи денотативне значення невербального компонента. Так, тип інформації, закладеної у коміксі, не потребує додаткових знань і є легким для розуміння. Крім того, інформація, закладена в коміксі, є емоційно забарвленою, а тому легкою для засвоєння.

Крім того, результати експериментів проведених в галузі неврології показали, що вербальна та графічна інформація обробляється в різних частинах головного мозку. На основі цих результатів була започаткована теорія подвійного кодування Аллана Пайвіо. За цією

теорією, одночасна обробка нашим головним мозком вербальної та графічної інформації сприяє кращому запам'ятовуванню інформації [8]. Тож можна стверджувати, що при використанні коміксів, учні вивчають матеріал швидше та краще.

Також важливими є дослідження Г.Г. Почепцова. Він з'ясував, що у текстовому форматі інформація засвоюється лише на 7%, у голосовому – на 38%, у той час як візуальний образ підвищує сприйняття до 55 %.

На ефективність коміксу як засобу навчання вказують також В. Кудрявцев та С. Мак Клауд. Дослідники стверджують, що використання коміксів на заняттях прискорює процес пізнання, спрощує та полегшує запам'ятовування матеріалу, підсилює мотивацію до навчання та зменшує рівень втомленості учнів на уроках.

Таким чином, дослідивши креолізовану природу комікса, проаналізувавши досвід його застосування у навчально-виховному процесі, можна стверджувати, що комікс має досить високий методичний потенціал. Перш за все слід виокремити переваги коміксів, до яких належать:

- наочність – сполученість вербальної інформації із зображенням;
- образність і динамічність пред'явлення інформації;
- ємність інформації – стислий текст;
- емоційна забарвленість.

У формуванні компетентності в англомовному діалогічному мовленні учнів цей комікс є особливо ефективним. Адже, на відміну від навчання інших видів іншомовної мовленнєвої діяльності, навчання діалогічного мовлення може передбачати застосування коміксів на всіх етапах: від етапу реплікування до створення власного діалогу певного функціонального типу. Комікс як креолізований текст водночас демонструє манеру спілкування героїв як носіїв певної культури і комунікативну ситуацію, в якій вони опинилися.

Отже, використання коміксів на уроках ІМ дає можливість швидко й оперативно демонструвати лише найнеобхіднішу інформацію, а емоційно забарвлений текст з візуальним супроводом є легким для розуміння. Тому використання коміксу на уроках ІМ сприяє швидкому засвоєнню мовного матеріалу та економії психічних зусиль учнів щодо сприйняття інформації. Як результат, учні менше стомлюються і це підкріплює їх інтерес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимова Е. Е. *Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов / Евгения Анисимова – М.: Academia, 2003. - 128 с.*
2. Арзамасцева И. *Материалы о комиксах / И. Арзамасцева, В. Гуружалов, М.Дворянкин, А. Заславский // Народное образование. – 2002. – №9 - 132. – С.157.*

3. Загнітко А. П. *Лінгвістика тексту: теорія і практикум : наук.-навч. посіб. / Анатолій Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 289 с.*
4. Ковалів Ю.І. *Літературознавча енциклопедія : у 2-х т. / авт.-уклад. Юрій Ковалів. – Київ : Академія, 2007. – Т. 1. – 608 с.*
5. Кудрявцев В. *Нужен ли комикс ребенку в школе / Виктор Кудрявцев // PR (Public Relations) в образовании. – 2003. – №1. – С. 47-56.*
6. Почепцов Г. Г. *Теория коммуникации. М.: Просвещение, 2004. 123 с.*
7. McCloud S. *Understanding Comics: the Invisible Art / Scott McCloud. – New York: Harper Colins. – 1994. – 171 p.*
8. Paivio A. (1973). *Picture superiority in free recall: Imagery or dual coding? / A.Paivio, K. Csapo // Cognitive Psychology. – 1973. – № 5. – P.176-206.*

Вікторія Солощенко

*кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри теорії та практики романо-германських мов
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка*

ВИКОРИСТАННЯ ПОЗИТИВНОГО ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ (НІМЕЦЬКОЇ) МОВИ В УКРАЇНІ

У другій декаді ХХІ століття спостерігається суцільна зміна сталих стереотипів щодо кваліфікаційних вимог вчителя іноземної мови сучасної школи. Реформування системи освіти в Україні за створення «Нової української школи» вимагає від сучасного вчителя професійного та особистого зростання шляхом підвищення його кваліфікації. Так, висвітлення основних принципів міжнародної програми «Вчимося навчати німецької» «Deutsch lehren lernen – DDL» від Гете-Інституту (Goethe Institut) є актуальним і потребує подальшого вивчення. Тим і визначається доцільність цієї публікації.

У зв'язку зі зміною вимог до кваліфікації вчителів і викладачів німецької мови в усьому світі Гете-Інститут розробив нову міжнародну програму «Вчимося навчати німецької» «Deutsch lehren lernen – DDL», яка направлена на підвищення кваліфікації вчителів і викладачів німецької мови як іноземної та ґрунтується на сучасних досягненнях дидактики та методики викладання німецької мови. Провідною метою цієї програми стало актуалізація та розширення знань отриманих під час професійного навчання, подальший розвиток методичної компетенції та оволодіння додатковою кваліфікацією. Ця програма розрахована на вчителів німецької мови середніх та вищих навчальних закладів України із досвідом викладання німецької мови, вчителів-початківців та студентів вишів педагогічного спрямування. Зауважимо, що необхідним мовним рівнем є В2 згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [1].

Наголосимо, що у програмі DDL увага зосереджується на учнях, як головних дійових особах, та основоположних елементах навчального процесу. Крім цього, важливими залишаються і такі традиційні теми, як, наприклад, розвиток умінь, навчання граматиці, лексиці, фонетиці, літературі, соціальним формам роботи тощо. Усі ці аспекти інтегровані в загальну концепцію заняття, спрямованого на розвиток відповідних компетенцій школярів та студентів. Провідний координатор проектів педагогічної кооперації Гете-Інституту з німецької мови Балашова С. стверджує, що завдяки добірці відеоматеріалів із уривками занять і так званім проектам практичних досліджень вчителі та викладачі німецької мови отримують практичні знання, які вони можуть використовувати безпосередньо на своїх заняттях [2].

Розробка програми DLL відбувалась у Німеччині під керівництвом відомих науковців країни, представників кафедр викладання німецької як іноземної чотирьох університетів, зокрема проф. д-р Ганс Барковський (університет Фрідріха Шиллера, м. Єна), проф. д-р Рюдигер Гротян (Рурський університет, м. Бохум), проф. д-р Брітта Гуфайзен (Технічний університет, м. Дармштадт) та проф. д-р Міхаель Легутке (університет Юстуса Лібіга, м. Гісен) тощо. Варто зазначити, що міжнародна програма DLL складається із шести тематичних блоків, кожен з яких складає три кредити згідно Європейської кредитно-трансферної системи ECTS, де один кредит дорівнює 30 годин і може опрацьовуватися окремо, а саме:

- DLL 1. – навчальна компетенція та організація заняття (проф. д-р М. Легутке (університет Юстуса Лібіга, м. Гісен), д-р М. Шарт (університет Кейо, м. Токіо));
- DLL 2. – як вивчати німецьку як іноземну? (проф. д-р Б. Гуфайзен, С. Баллвеґ, С. Друм, д-р Й. Кліппель, д-р Л. Піліпайтите (Технічний університет, м. Дармштадт));
- DLL 3. – німецька мова як іноземна (проф. д-р Г. Барковський, Б. Лекс, д-р Ф. Вальнер, д-р Б. Вінцер-Кіонтке (університет Фрідріха Шиллера, м. Єна), С. Віценте (Технічний університет, м. Дармштадт), д-р П. Громмес (університет, м. Гамбург));
- DLL 4. – завдання, вправи, інтеракція (проф. д-р Г. Функ, д-р К. Кун, д-р Д. Скіба, Д. Шпаніель-Вайзе (університет Фрідріха Шиллера, м. Єна), д-р Р. Е. Вікке (центральне відомство з питань освіти за кордоном));
- DLL 5. – навчальні матеріали та мультимедійні засоби (проф. д-р Д. Рьослер (університет Юстуса Лібіга, м. Гісен), проф. д-р Н. Вюрффель (педагогічний інститут, м. Гайдельберг));

- DLL 6. – навчальна програма та планування занять (проф. д-р Р. Гротян, проф. д-р Карін Клеппін (Рурський університет, м. Бохум), д-р І. Мор, К. Енде (Гете-Інститут, відділ педагогічної кооперації з німецької мови, м. Мюнхен)) [1; 2].

Наголосимо, що оцінка методико-дидактичного підходу міжнародної програми DLL з підвищення кваліфікації вчителів та викладачів відбулася у межах наукового дослідження, проведеного у співпраці з Центром підготовки висококваліфікованих наукових кадрів університету Юстуса Лібіга, м.Гісен [2].

Отже, міжнародна програма «Вчимося навчати німецької» «Deutsch lehren lernen – DDL» є новітньою розробкою науковців Німеччини у межах педагогічної кооперації з Гете-Інститутом, основними принципами якої стали стандартизованість, актуальність, прозорість, мультимедійність, зв'язок із практикою, розвиток компетенцій, науковий супровід, апробованість тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Goethe-Institut [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes : <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/index.html>*
2. *Goethe-Institut в Україні. «Вчимося навчати німецької» у рамках педагогічної кооперації Goethe-Institut [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.goethe.de/ins/ua/uk/index.html>*

Дискусійна платформа кафедри

Обговорення освітніх програм Середня освіта (Англійська та німецька мови; Англійська та французька мови).

Питання для обговорення

- Вимоги до фахівців за ОП у потенційних місцях працевлаштування випускників;
- мовно-літературна, методична підготовка здобувача вищої освіти,
- загальна, інтегральна, фахові компетентності, програмні результати навчання випускників;
- академічна доброчесність учасників освітнього процесу.

1. **Данилюк С.С.** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічних наук, освітнього і соціокультурного менеджменту Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.
2. **Огієнко О.І.** – професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, доктор педагогічних наук, професор.
3. **Коваленко А.М.** – декан факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.
4. **Клочко Л.І.** – завідувач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук, доцент.
5. **Солощенко В.М.** – завідувач кафедри теорії та практики романогерманських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
6. **Теренко О.О.** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
7. **Коваленко С.М.** – доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
8. **Дука М.В.** – старший викладач кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук.

9. **Подосиннікова Г.І.** - доцент кафедри германської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат педагогічних наук, доцент.
10. **Божко І.С.** - старший викладач кафедри практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, кандадат філологічних наук.
11. **Голубкова Н.Л.** – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
12. **Боряк Н.О.** - старший викладач кафедри практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.
13. **Закусило В.О.** - викладач-стажист кафедри іноземних мов ННІ БТ «УАБС» СумДУ.
14. **Пушко І.І.** – учитель англійської мови КУ «Сумська класична гімназія Сумської міської ради».
15. **Приходько О.В.** – учитель англійської мови КУ «Сумська загальноосвітня школа I-III ступенів №18 Сумської міської ради».
16. **Ходенко З.Б.** – учитель англійської мови КУ «Сумська спеціалізована школа I-III ступенів №25».

УДК 811.2+82(1-87):378.14(082)

С 89

*Рекомендовано до друку рішенням кафедри практики англійської мови
факультету іноземної та слов'янської філології
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
(протокол №5 від 13 листопада 2019 року)*

С 89 **Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі:** збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 29 листопада, 2019 р., м. Суми / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2019. – 124 с.

У збірнику подано тези доповідей викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів, вчителів, магістрантів, студентів, представлених на Міжнародній науково-практичній Інтернетконференції «Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі». Збірник присвячений актуальним проблемам іноземної філології, літератури, методики викладання іноземних мов, педагогіки.

УДК 811.2+82(1-87):378.14(082)

Наукове видання

Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі

МАТЕРІАЛИ

*II Міжнародної науково-практичної інтернет конференції
29 листопада, 2019 р., м. Суми*

Відповідальна за випуск Л.І. Клочко

**Автори несуть відповідальність за наукову вірогідність і коректність
вміщених у збірнику матеріалів.**

Комп'ютерна верстка С.П.Цьома

Підп. до друку 13.11.2019.

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 7,21.

Ум. фарб.-відб. 7,21. Обл.-вид. арк. 6,59.

Тираж 100 пр. Вид. № 91.

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.