

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Факультет іноземної та слов'янської філології
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Хмельницький національний університет
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СВІТІ

МАТЕРІАЛИ

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

29 листопада 2018 року

Суми - 2018

*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 7 листопада 2018 року)*

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.
- Курук О.І.** – ректор Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор історичних наук, професор.
- Третько В.В.** – декан факультету міжнародних відносин Хмельницького національного університету, доктор педагогічних 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.
- Десятов Т.М.** – директор навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтв, Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктор педагогічних наук, професор.
- 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.
- Курук В.П.** – завідувач кафедри машинознавства Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, доктор педагогічних наук, професор.
- Огієнко О.І.** – професор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.
- 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.
- Гуменюк І. Л.** – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук.

ЗМІСТ

ПРОГРАМА Міжнародної науково-практичної інтернет конференції 8

СЕКЦІЯ 1.

«Актуальні проблеми іноземної філології»

Баранцев Я.А.

ОПТАТИВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ..... 15

Бондаренко В.О.

*LANGUAGE CO-INFLUENCE BETWEEN UKRAINIAN AND ENGLISH
IN CANADA*..... 17

Буренко Т.М.

ВИБАЧЕННЯ У ДИСКУРСІ..... 19

Гаврилюк І.С

*(НЕ)ЗБЕРЕЖЕНО В ПЕРЕКЛАДІ: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ
СИСТЕМИ ВЛАСНИХ НАЗВ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ
(НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ «ANIMAL FARM» ДЖ. ОРВЕЛА)*. 21

Гуменюк І.Л.

*ВАРІЮВАННЯ МАКСИМУМУ ІНТЕНСИВНОСТІ ТА ЙОГО
ЛОКАЛІЗАЦІЯ В АНГЛОМОВНИХ МІСЬКИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСАХ*. 23

Давидова Т.В.

*CONCEPTUAL SPACE SENSE OF LIFE IN JOHN GREEN'S
NOVEL «LOOKING FOR ALASKA»*. 26

Закусило В.О.

*ВВІЧЛИВІСТЬ ЯК КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН ТА ЛІНГВІСТИЧНА
КАТЕГОРІЯ*..... 27

Зембицька М.В.

*EXTRALINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH COMMERCIAL
ADVERTISING TEXTS*..... 29

Кабаківа Д.О.

*ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТУ В ІНСТАГРАМІ
(НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОГО СЕГМЕНТА СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ)*. 32

Клочко Л.І.

*НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИСЛОВЛЕННЯ ПОХВАЛИ
В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ*. 34

Король С.В.

*ПРИЧИНИ ПРОЦЕСУ ЗАПОЗИЧЕННЯ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ
ТА ФАКТОРИ ЙОГО ІНТЕНСИВНОСТІ*..... 36

Орловська О.В. <i>КЛАСИФІКАЦІЯ ПАРЕМІОЛОГІЧНИХ КОНСТАНТ У ФРАЗЕОЛОГІЇ НА МАТЕРІАЛІ ЗООНІМІВ І ФІТОНІМІВ.</i>	39
Осипова Т.О. <i>ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ПРЕФІКСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ.</i>	41
Павленко Т.Г. <i>КОРЕГУВАННЯ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ФАКУЛЬТАТИВУ «ІСПАНСЬКА МОВА» (КУРСІВ З ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)</i>	43
Шевченко О.О. <i>ДО ПИТАННЯ ПРО ФОНОЛОГІЧНИЙ СТАТУС ГОЛОСНОГО [ə] У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.</i>	45

СЕКЦІЯ 2.

«Тенденції розвитку мови та літератури у новітньому часопросторі»

Іщенко О.А. <i>ВИТОКИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ.</i>	47
Кінжегулова Н.В. <i>ДЖЕРЕЛА ЗБАГАЧЕННЯ СПОРТИВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.</i>	49
Ситник О.В. <i>MODERN SHORT STORY METAMORPHOSESE</i>	50

СЕКЦІЯ 3.

«Стратегічні напрями розвитку іншомовної освіти в середній та вищій школі»

Голубкова Н.Л. <i>ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ШКОЛІ.</i>	53
Каменський Д.Ю. <i>ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ «КРАЇНОЗНАВСТВО»: НАУКОВА ДУМКА НІМЕЧЧИНИ.</i>	55
Carsten Grunwaldt, Шевченко О.О. <i>BILDUNG SOZIALER KOMPETENZEN VON STUDIERENDEN AN UKRAINISCHEN HOCHSCHULEN</i>	57
Коваленко С.М. <i>МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У БРИТАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ.</i>	58

Кончаков А.С. <i>МОВНА ПОЛІТИКА ЄС У ГАЛУЗІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....</i>	60
Lawrence Kahn <i>THE CHALLENGES AND BENEFITS OF CROSS-CULTURAL ELT CO- TEACHING IN HIGHER EDUCATION:USING SPORTS AS AN ANALOGY.....</i>	61
Приходько О.А. <i>ВИКОРИСТАННЯ СТАНДАРТИЗОВАНОЇ ПРОГРАМИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ (АНГЛІЙСЬКІЙ) МОВИ.</i>	664
Садовець О.В. <i>ACADEMIC WRITING AS A PART OF CURRICULUM FOR ESL STUDENTS.</i>	65
Sarfo Jacob Owusu <i>USING 'DRAFT' STRATEGIES TO PREVENT PLAGIARISM IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.</i>	68
Сахненко Д.Р. <i>ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЄС.....</i>	70
Свердленко О.А. <i>ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИЧНОЇ ФОНЕТИКИ.....</i>	72
Сидоренко О.Л. <i>РОЗВИТОК НЕДЕРЖАВНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....</i>	73
Солощенко В.М. <i>ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯД НІМЕЦЬКОМОВНОГО СУСПІЛЬСТВА.</i>	75
Теренко О.О. <i>СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ РОЗВИТУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ У США.</i>	78
Ткаченко Н.М. <i>ВЕРБАЛЬНИЙ ІМІДЖ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ОСНОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ.....</i>	80
Турчин К.О. <i>ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ АКТУАЛІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ВИШІВ КРАЇНИ.</i>	82

Чикалова М.М.

*ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР ІДЕНТИФІКАЦІЇ МЕНЕДЖЕРА
З МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ. 84*

СЕКЦІЯ 4.

«Традиційне та нове у методиці викладання мови та літератури»

Бідюк Н.М.

*ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ. 87*

Боряк Н.О.

LA PRODUCTION ECRITE AU COURS DE FLE. 89

Гаврилук О.Г

*ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ. 91*

Гупал М.О.

*САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ. 93*

Докашенко Т.В.

*МОВНИЙ ПОРТФЕЛЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ
АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ. 94*

Комочкова О.О.

*TEACHING GRAMMAR TO ENGLISH LANGUAGE STUDENTS
IN THE CONTEXT OF LISTENING. 96*

Коробова Ю.В.

*ВІДБІР МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЕВОЇ АДАПТАЦІЇ. 97*

Кривочкіна В., Тавдишвілі А.

*ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ. 100*

Лисак Г.О.

*ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УСНОГО АНГЛОМОВНОГО
МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ. 102*

Магдюк О.В.

*ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ЗАНЯТТЯ ІЗ
ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ. 104*

Мазур Ю.Я.

*СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. 107*

Мартинюк О.В. <i>SIMULATION TECHNIQUE IN ASSESSING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE.</i>	110
Олеськова Г.Г. <i>ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ВЕБ-ПОРТАЛУ IMED-KOMM-EU ДЛЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МЕДИКІВ У ЄВРОПІ.</i>	113
Похілько О.В. <i>ПРЕДТЕКСТОВЫЕ И ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСВОЕНИЯ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ И УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ.</i>	116
Рогульська О.О., Тарасова О.В. <i>НАВЧАЛЬНІ ПОДКАСТИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.</i>	118
Шевцова Н.О. <i>МЕТАДАНИ НАЦІОНАЛЬНОГО АКАДЕМІЧНОГО ТЕКСТОВОГО КОРПУСА «DEUTSCHER WORTSCHATZ» У МЕТОДИЦІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ НІМЕЦЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ.</i>	121
Шершак Ю.Ю. <i>ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ЄВРОПІ.</i>	124

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Факультет іноземної та слов'янської філології
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
Хмельницький національний університет
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

ПРОГРАМА
Міжнародної науково-практичної
інтернет конференції

Сучасні тенденції
у викладанні іноземних мов у світі

29 листопада 2018 р.

СУМИ-2018

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.

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

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

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 Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, доктор педагогічних наук, професор.

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.

Гуменюк І. Л. – старший викладач кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, кандидат філологічних наук.

Участь у конференції затверджується сертифікатом учасника

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

СЕКЦІЯ 1. «Актуальні проблеми іноземної філології»

Керівник секції: кандидат філологічних наук, доцент *Клочко Л. І.*

Секретар: кандидат педагогічних наук, доцент *Теренко О.О.*

Баранцев Я.А. Оптатив у французькій мові.

Бондаренко В.О. Language Co-Influence Between Ukrainian and English in Canada.

Буренко Т.М. Вибачення у дискурсі.

Гаврилюк І.С (Не)збережено в перекладі: особливості перекладу системи власних назв художнього тексту (на матеріалі повісті "Animal Farm" Дж. Орвела).

Голубкова І. В. Сучасна англомовна бізнес-комунікація як об'єкт лінгвістичних досліджень.

Гуменюк І.Л. Варіювання максимуму інтенсивності та його локалізація в англомовних міських пейзажних описах.

Давидова Т.В. Conceptual Space *Sense of Life* in John Green's Novel "Looking for Alaska".

Закусило В.О. Ввічливість як культурний феномен та лінгвістична категорія.

Зембицька М.В. Extralinguistic Features of English Commercial Advertising Texts.

Кабакова Д.О. Лексико-синтаксичні особливості посту в інстаграмі (на матеріалі французького сегмента соціальної мережі).

Клочко Л.І Невербальні засоби висловлення похвали в англійській мові.

Король С.В. Причини процесу запозичення в німецькій мові та фактори його інтенсивності.

- Орловська О.В.** Класифікація пареміологічних констант у фразеології на матеріалі зоонімів і фітонімів.
- Осипова Т.О.** Вивчення семантики префіксів на заняттях з латинської мови.
- Павленко Т.Г.** Koreгування структури навчальної програми факультативу «іспанська мова» (курсів з вивчення іспанської мови в умовах педагогічного університету).
- Шевченко О.О.** До питання про фонологічний статус голосного [ə] у сучасній німецькій мові.

СЕКЦІЯ 2. **«Тенденції розвитку мови та літератури у новітньому часопросторі»**

Керівник секції: *доктор педагогічних наук, професор Данилюк С.С.*
Секретар: *кандидат філологічних наук, старший викладач Гуменюк І.Л.*

- Горболіс Л. М.** Інтермедіальний аспект вивчення літератури.
- Іщенко О.А.** Витоки художньо-естетичного мислення Мирослава Дочинця.
- Кінжегулова Н.В.** Джерела збагачення спортивної термінології у французькій та українській мовах.
- Ситник О.В.** Modern Short Story Metamorphoses.

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

Керівник секції: *доктор педагогічних наук, професор Третько В.В.*
Секретар: *кандидат педагогічних наук, доцент Коваленко С. М.*

- Валюх М. В.** Завдання та цілі мовної політики Ради Європи.
- Ворона К. О.** Інтерпретація поняття «плюрилінгвізм»: погляд науковців Європи.
- Герман В. В.** Державна мова як інтегратор багатонаціонального суспільства й формування естетичного ідеалу в іноземних студентів.
- Голубкова Н.Л.** Тенденції становлення та розвитку громадянського виховання в сучасній американській школі.
- Древаль А. А.** Стратегії мовної політики країн ЄС.
- Єфремова Г. Л.** Особливості підвищення кваліфікації вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти.
- Зданевич Л. В.** Мультилінгвізм у мовній та освітній політиці скандинавських країн.
- Зосименко О. В.** Інноваційні методи підготовки майбутніх викладачів іноземної мови.
- Івашина Л. П.** Шляхи формування мовної компетентності викладачів закладу вищої освіти.
- Казакова Н. В.** Гуманістична складова сучасних підходів до вивчення іноземних мов у середній школі.

- Каменський Д.Ю.** Інтерпретація поняття «країнознавство» : наукова думка Німеччини.
- Carsten Grunwaldt, Шевченко О.О.** Bildung Sozialer Kompetenzen von Studierenden an Ukrainischen Hochschulen.
- Клочко О. М.** Квест як засіб профілактики негативних явищ серед молоді.
- Коваленко С.М.** Моделі підготовки майбутніх вчителів у британській системі освіти.
- Кончаков А.С.** Мовна політика ЄС у галузі вивчення іноземних мов: проблеми та перспективи.
- Кудінов Д. В.** Прийоми та методи викладання іноземної мови в жіночих гімназіях Російської імперії (на прикладі профільних навчальних закладів Харківської губернії).
- Lawrence Kahn** The Challenges and Benefits of Cross-Cultural Etl Co-Teaching in Higher Education:Using Sports as an Analogy.
- Лемешенко Д. Р.** Інтернаціоналізація системи вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи.
- Луценко С. М.** Формування громадянської компетентності засобами іншомовних джерел.
- Ніколаєнко С.П.** Знання іноземних мов як складова компетентності сучасного громадянина.
- Осьмук Н. Г.** Іншомовна компетентність викладача як ознака інноваційної культури.
- Перлик В. В.** Позитивний імідж закладу загальної середньої в умовах Нової української школи.
- Пінчук Д. М.** Володіння іноземною мовою – інструмент професіоналізму успішного педагога нової української школи.
- Пісоцька Л. С.** Компетентнісно-діяльнісний підхід до навчання іноземних мов.
- Предик А. А.** Іноземні мови як складова змісту освіти в старшій школі Франції.
- Приходько О.А.** Використання стандартизованої програми у навчанні іноземній (англійській) мові.
- Ревенко Д. Д.** Модернізація системи викладання іноземних мов в Україні (на прикладі приватних гімназій м.Києва).
- Садовець О.В.** Academic Writing as a Part of Curriculum for Esl Students.
- Sarfo Jacob Owusu** Using 'Draft' Strategies to Prevent Plagiarism in Foreign Language Education.
- Сахненко Д.Р.** Перспективи використання загальноєвропейських рекомендацій щодо викладання іноземної мови в країнах ЄС.
- Свердленко О.А.** Естетичне виховання студентів на заняттях з практичної фонетики.
- Сидоренко О.Л.** Розвиток недержавної вищої школи України в кінці XIX – на початку XX століття.
- Сидоренко Н. В.** Особливості викладання іноземних мов у школах для національних меншин.
- Солощенко В.М.** Інтернаціоналізація змісту вищої освіти: погляд німецькомовного суспільства.

- Сударєва Г. Ф.** Розвиток професійної компетентності вчителя іноземних мов у системі післядипломної освіти на основі парадигмального підходу.
- Сущенко Л. О.** Реалізація принципу безперервності мовної освіти у школах Австрії.
- Теренко О.О.** Соціальні фактори розвитку жіночої освіти у другій половині ХХ століття у США.
- Ткаченко Н.М.** Вербальний імідж майбутнього вчителя іноземних мов як основа його професійного іміджу.
- Тонкошкур А.К.** Європеїзація системи середньої освіти в Україні: перспективи і проблеми.
- Турчин К.О.** Інтернаціоналізація вищої освіти Німеччини як ефективний інструмент актуалізації вивчення німецької мови іноземними студентами вишів країни.
- Ugis Sics Professional** Професійний розвиток державних службовців: чому і як навчати? Мовний аспект.
- Цebro Я.І.** Організаційна культура закладу освіти як фактор його конкурентноспроможності.
- Чикалова М.М.** Іншомовна підготовка як фактор ідентифікації менеджера з міжнародного туризму.

СЕКЦІЯ 4.

«Традиційне та нове у методиці викладання мови та літератури»

Керівник секції: *доктор педагогічних наук, професор Бідюк Н.М.*

Секретар: *кандидат педагогічних наук, старший викладач Комочкова О.О.*

- Бідюк Н.М.** Формування аудитивної компетенції майбутніх вчителів англійської мови.
- Боряк Н.О.** La Production Ecrite au Cours de Fle.
- Гаврилюк О.Г.** Впровадження елементів дистанційного навчання у процес викладання іноземної (англійської) мови.
- Гончаренко І. О.** До питання щодо компонентів комунікативно мовленнєвої компетенції.
- Гупал М.О.** Самостійна робота як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземних мов.
- Докашенко Т.В.** Мовний портфель як засіб формування вмій англійського писемного мовлення.
- Іванова І. Б.** Трудности изучения видо-временной системы русского языка студентами туркменами.
- Комочкова О.О.** Teaching Grammar to English Language Students in the Context of Listening.
- Коробова Ю.В.** Відбір матеріалу для навчання майбутніх учителів англійської мови мовленнєвої адаптації.
- Котєрєв Д.О.** Рівні володіння іноземною мовою з позиції Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти вивчення, викладання, оцінювання».

- Кривочкіна В., Тавдишвілі А.** Иноязычная подготовка детей с особыми потребностями.
- Лисак Г.О.** Використання автентичних художніх фільмів у процесі навчання усного англomовного монологічного мовлення студентів.
- Магдюк О.В.** Особливості сучасного заняття із зарубіжної літератури .
- Мазур Ю.Я.** Соціокультурний компонент методики викладання іноземної мови.
- Мартинюк О.В.** Simulation Technique in Assessing Future Foreign Language Teachers' Communicative Competence.
- Олеськова Г.Г.** Використання освітнього веб-порталу IMED-KOMM-EU для міжкультурної комунікації медиків у Європі.
- Павлюченко А. В.** Формування комунікативно мовленнєвої компетенції як провідної у процесі вивчення особою іноземної мови.
- Похілько О.В.** Предтекстовые и послетекстовые упражнения как необходимое условие усвоения текста при обучению русскому и украинскому языкам студентов-инофонов.
- Рогульська О.О., Тарасова О.В.** Навчальні подкасти у викладанні іноземної мови.
- Скоробагатько В. І.** Дескрепти рівнів володіння іноземною мовою з позиції Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.
- Хасан Осама.** Інноваційні технології у викладанні іноземних мов
- Шевцова Н.О.** Метадані національного академічного текстового корпусу "Deutscher Wortschatz" у методиці формування соціокультурної компетентності у майбутніх учителів засобами німецької фразеології.
- Шершак Ю.Ю.** Цифрові технології як засіб модернізації системи освіти в Європі.
- Шинкаренко А. О.** Критерії оцінювання мовних досягнень осіб, які вивчають іноземні мови з позиції Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання мови.
- Якубов А. С.** Особливості вивчення німецької мови іноземними студентами у вишах Німеччини.

Секція 1. Актуальні проблеми іноземної філології

Ярослав Баранцев

Студент 1 курсу факультету іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

ОПТАТИВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

У новочасних мовознавчих дослідженнях спостерігаємо дедалі вищий інтерес до грамам бажального способу. Сьогодні термін «оптатив» визначають як «спосіб дієслова, який означає бажаність відповідної дії; бажальний спосіб» [1, 851].

Іван Вихованець пише, що бажальний спосіб виражає волевиявлення мовця про бажану дію або бажаний процес чи стан, але він не спрямовує його до співрозмовника чи співрозмовників, щоб вони виконали цю дію чи реалізували потрібний стан. Мовець не спонукає когось виконати бажану для нього дію, а лише повідомляє про неї собі або іншим особам. Саме в цьому полягає основна семантична відмінність бажального способу від наказового. Вона зумовлена нейтралізацією в ньому такої іманентної ознаки наказового способу, як апелюваність [2, 262].

Оптатив за О.Є. Корді – це висловлення, що в ньому мовець виражає власне бажання, аби відбулася дія чи подія, позначена в цьому висловленні. На її думку, у французькій граматиці оптативу надано замалу увагу [3, 16].

Оптатив, з погляду Г. Гійома, – це мовленнєвий спосіб, бо він не має власної дієслівної форми, а для його вираження використовують форми кон'юнктива: «Коли французька не має, як інші мови, оптативного способу з власною особливою флексією, вона, однак, має оптативну конструкцію, ось її приклади: *Puissiez-vous réussir ! – Dussiez-vous périr, votre devoir est là. – Plût au ciel qu'il l'eût fait. – Fasse le ciel que vous réussissiez*» [5, 46].

Основні граматичні функції кон'юнктива в незалежному реченні – функції вираження бажання та волі модального суб'єкта – об'єднують його з імперативом. Отже, форми кон'юнктива в незалежному реченні можна вважати особливим морфолого-синтаксичним оптативним способом, що слугує для вираження бажання мовця й для вираження спонукання, доповнюючи парадигму імператива.

На основі досліджень було кваліфіковано різні типи оптативних речень.

Оптативні речення 1 типу (ОПТ 1). Незалежні речення з формою презенса кон'юнктива, уведені за допомогою частки *que*, автор розглядає як формант оптативної дієслівної форми:

- *Après un court silence, le curé reprit, sur un ton plus grave: «Enfin, ils sont venus : eh bien, qu'ils soient les bienvenus ! »* (M. Pagnol)
- 'Після нетривалого мовчання кюре продовжив урочисто: «Нарешті, вони прийшли, ну що ж, *ласкаво просимо!* (букв.: *хай будуть бажаними гостями*)'.

Оптативні речення 2 типу (ОПТ 2). Незалежні речення з формою презенса кон'юнктива без частки *que*. Це переважно усталені фразеологічні звороти, що збереглися від давньофранцузької мови:

- *<...> je serais vraiment navré, si on me volait ces pièces rarissimes. Leurs nouveaux possesseurs seraient capables de les fondre pour*

requeillir l'or, *Dieu me pardonne!* (R. Gary)

- '<...> я б насправді дуже засмутився, якби в мене вкрали ці рідкісні монети. Їхні нові власники були б спроможні розплавити їх, щоб отримати золото, *хай простить мені Бог!*'

Оптативні речення 3 типу (ОПТ 3). Незалежні речення з формою презенса кон'юнктива дієслова *pouvoir* і з інфінітивом головного дієслова:

- *Tiens ! fit-il. <...> Vous voulez faire de la générosité avec ces gueux-là ! Soit ! Puisseons-nous ne pas en repentir !* (J. Verne)
- 'Ти дивися! – сказав він. <...> Ви хочете великодушничати з отими хижакими? Хай буде по-вашому! *Тільки, цур, потім не кайтеся!* (букв.: *Та не довелося б нам у тім покаятися*)' (Пер. В. Омельченка).

Оптативні речення 4 типу (ОПТ 4). Незалежні речення з формою презенса кон'юнктива, уведені за допомогою частки *pourvu que* «лише б», «тільки б»:

- *Pourvu que mon adversaire n'aille pas me faire de mal !* (E. Grangé)
- '*Лише б мій супротивник не заподіяв мені лиха!*'

Частка *pourvu que*, що вводить оптативні речення ОПТ 4, має обмежувальне значення, конструкції з цією часткою вживають, щоби висловити найважливіше бажання.

Оптативні речення 5 типу (ОПТ 5). Незалежні речення з прислівником *vivement* і формою презенса кон'юнктива з часткою *que*:

- *Vivement qu'on redescende et que je revienne prendre un bon café* (J. Peyré).
- '*Скоріше б нам спуститися та швидше б мені повернутися й випити доброї кави.*'

Кожна оптативна побудова має власну семантичну специфіку, власну сферу вживання, тому зазвичай вони не взаємозамінні. Отже, лиш одна конструкція незалежного кон'юнктива (ОПТ 1) може бути вживана і як імперативна, і як оптативна, решта являє собою різноманітні варіанти вираження бажального способу.

Доречно подати приклад конструкції типу *plût à Dieu que*, згадану, зосібна, у *Le bon usage* М. Гревісса [4, 1108]:

- *Grâces au ciel, mes mains ne sont point criminelles. Plût aux dieux que mon coeur fût innocent comme elles !* (J. Racine)
- 'Хвалити небеса, рукам незнаний гріх, – *Коли б же й серцеві подібним бутъ до них!*' (Пер. М. Рильського)

Основне темпоральне значення оптативних конструкцій – майбутній час, бо бажання зазвичай належить до майбутнього, а презенс кон'юнктива може виражати не лише теперішній, але й майбутній час.

Отже, у сучасній французькій мові оптатив – це явище, що живе та розвивається, про що можна судити з кількості оптативних конструкцій, а також із того, що новочасна мова утворює нові такі конструкції (як, зокрема, у випадку з прислівником *vivement*).

Якщо схвалити подану систему, можна припустити, що французька мова має п'ять способів дієслова: індикатив, кондиціонал і кон'юнктив (наративні), імператив і оптатив (бажальні); та щоби не розривати зв'язків із традицією, варто вважати, що наявні чотири способи дієслова, один із

яких – кон'юнктив – виконує дві граматичні функції (залежного способу у сфері наративу й бажального способу – оптатива).

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / [уклад.-ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
2. Вихованець І. Р. Теоретична морфологія української мови : Академ. граматики укр. мови / І. Вихованець, К. Городенська ; [за ред. І. Вихованця]. – К. : Пульсари, 2004. – 400 с.
3. Корди Е. Е. Оптатив и императив во французском языке / Е. Е. Корди ; [отв. ред. Храковский В. С.]. – СПб. : Нестор-История, 2009. – 220 с.
4. Grevisse M. *Le bon usage : Grevisse langue française : grammaire française* / M. Grevisse, A. Goosse. – 14^e édition. – Bruxelles : De Boeck Université, DL 2007, cop. 2008. – 1600 p.
5. Guillaume G. *Temps et verbe : théorie des aspects, des modes et des temps* / G. Guillaume. – Paris : Librairie Honoré Champion, 1968. – 200 p.

Victor Bondarenko

*Foreign and Slavonic Philology Department,
Sumy Makarenko State Teacher Training University,*

LANGUAGE CO-INFLUENCE BETWEEN UKRAINIAN AND ENGLISH IN CANADA

The linguistic schools and studios of the end of the XX and the beginning of the XXI centuries pay more and more attention to the diversity of the regional variants and accents of the English language as *lingua franca*. Due to the process of democratization and globalization of modern world the problem of territorial varieties of English seems to have acquired a significant scientific status and become the mainstream of the profound linguistic study. And a successful solution of this problem can prove the fact that a language is the most powerful means of interaction between human beings and a leading factor in the process of communication. Among a huge number of regional varieties of the English language in the world Canadian English is of a special interest since it exists and functions within the territory with the second national language and numerous ethnic languages. So, we have approached the problem of interaction of English and Ukrainian in Canada in order to track down the major mechanisms of their influence on each other.

In a long run of the history Canada is known to be the second country in the world according to the number of Ukrainians living within its territory. The process of immigration of Ukrainians to the Canadian territories began in late XIX century and since then the Ukrainian language has gone through several periods of socialization from the mother tongue of the ethnic group of Ukrainians to the ethnic language spoken by a numerous diaspora of several generations. Originally it was brought to the country by peasants from Western Ukraine, the majority of whom were ill-educated or uneducated at all. Thus, Ukrainian can by right be regarded as one of the oldest heritage languages in Canada [1, p. 181]. The following waves of immigrants were contributing to the language introducing numerous lexical as well as phonetic peculiarities. And after a considerable

continuance it has developed into a specific regional variety of the Standard Ukrainian Language – Canadian Ukrainian.

As the time passes Canadian Ukrainian inevitably changes and by now it has started losing its originality and moreover its popularity. There is also a measure of diversity within it. Once being widely spoken in Ukrainian homes, schools, parishes and communities due to the speakers born in Ukraine, it is now on the way out. At present the language witnesses a notable decrease in number of native speakers what sufficiently narrows the spheres of its spread.

Some half a century ago the situation was quite opposite. In some provinces, in Ontario and Saskatchewan in particular, Ukrainian was an inseparable part of social life: the majority of newcomers from Ukraine joined the industry of car production (GM, Crysler), actively participated in building Ukrainian churches and halls, organized the Ukrainian languages schools, cultural clubs, concert halls and seniors' homes. Moreover, speaking Ukrainian was like a law in the majority of Ukrainian homes despite the fact that children attended English schools or parents were employed with English-speaking companies or families lived among non-Ukrainian neighbours. There existed a strong tendency of transmission of the Ukrainian heritage from generation to generation, and the most significant constituent of that heritage was the language.

The end of the XX century brought its new tendencies of rapid development of IT-technologies, overwhelming computerization of all fields of human activities, total democratization of the society and creation of the global village. All of them have immensely impacted the status of Canadian Ukrainian and caused its gradual decline. Despite multifarious efforts to preserve Ukrainian in Canada, such as Ukrainian language schools, bilingual schools, political and youth organizations, introduction of Ukrainian as a foreign language at school, University language studies, children camps, fiestas, cultural events, the language is likely to shortly become extinct.

Nevertheless, there is a hope that it will keep alive, though in some modified form: a mixed variant of Ukrainian and English, which appeared, in fact, during the first wave of immigration. Among the early immigrants a number of English lexical units were assimilated to the grammatical and phonetic rules of Ukrainian and thus, like hybrids, entered the vocabulary of the Ukrainians in Canada. They once firmly established in use and have survived up today. All the subsequent waves of immigration and new realities of the human progress have plentifully enlarged it and the process is going on. Regarding such a mixture of two languages D. Stuk coined a term «Ukish» (a blending of Ukrainian and English), that manifests the use of some special language among the native speakers of Ukrainian in Canada. The researcher even singles out «classical» Ukish in opposition to what has been brought by the later waves of immigration, especially those, who arrived in Canada after WWII – people with more profound education and knowledge of the native language [2].

The processes of the language interference between Ukrainian and English in Canada can be explained by a number of linguistic as well as non-linguistic factors. A co-existence of two languages within one community of speakers inevitably results into the immediate mutual impact between those languages. As the reality witnesses Canadian Ukrainian once being a mother tongue for a huge community of speakers is losing its popularity and is almost on the way out. It has

undergone a series of sufficient modifications having assimilated to the lexical, grammatical and phonetic peculiarities of English and consequently lost its authenticity. It is neither a mother tongue of the Ukrainian community of Canada any longer nor the language of Ukrainian homes or schools, it is just the language useful for the group identification and thus, according to D.Struk, might not even be transmitted to the next generation [2].

REFERENCES

1. Hudyma K. *Ukrainian Language in Canada: From Prosperity to Extinction // Working Papers of Linguistic Circle of University of Victoria. – University of Saskatchewan Press, 2011. – P.181 – 189*
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*

Тетяна Буренко

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

ВИБАЧЕННЯ У ДИСКУРСІ

Дискурс є складним комплексним феноменом, трактування якого має певні розбіжності в соціальних науках та лінгвістиці. На сьогоднішній день він вивчається такими напрямками лінгвістики як соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика, лінгвістика тексту, прагмалінгвістика, етнолінгвістика та ін. До цього часу наука не дійшла загальноприйнятого розуміння поняття дискурсу, втім гетерогенність терміну дискурс «скоріше можна трактувати не як його недолік, а як його перевагу» [2, с. 122].

Дискурс характеризується використанням у різних сферах соціальної комунікації і вивчається з різних позицій, наприклад, з позицій прагмалінгвістики, психолінгвістики, лінгвостилістики, структурної лінгвістики, лінгвокультурології, соціолінгвістики і т. п.

Аналізуючи дискурс, виділяють такі його категорії як когезію, когерентність, прийнятність, інформативність, інтенційність, адресатність, ситуативність, комунікативні принципи (максими), міну ролей, метакомунікативність та інтердискурсивність. Утім, цей перелік не є остаточним, як зазначає І.С. Шевченко, для багатьох вчених-лінгвістів проблема категорій дискурсу є спірною [5, с. 108–109].

Предметом аналізу нашого дослідження є мовленнєвий акт, який реалізує комунікативну інтенцію вибачення. Інтенція – це комунікативний намір, який може з'явитися у вигляді задуму побудувати висловлення в тому чи іншому стилі мовлення, в монологічній або діалогічній формі [1, с. 95]. Мовленнєва інтенція є іллокутивною функцією висловлення. Як різновид комунікативної інтенції вона є наміром, задумом зробити щось, виконати дію за допомогою мови як інструменту, тобто здійснити МА. Сутність мовленнєвої інтенції двостороння: з одного боку, це мотив і мета, з іншого – психічний субстрат, своєрідний денотат значення висловлення [3, с. 125]. Дискурсивний підхід уможливорює залучення до аналізу не тільки інтенції та її реалізації, а й «операцій, що передують формуванню інтенції і йдуть за етапом її реалізації» [4, с. 85]. Таким чином, в основі мовленнєвої інтенції

лежать потреби, мотив і мета, а також денотат значення мовленнєвого висловлення. Така інтенція виражає планування впливу на адресата і подальшої взаємодії з ним, передбачення можливого перлокутивного результату цієї взаємодії, зокрема, вибачаючись, мовець просить слухача позбавити його від провини, не карати за здійснену ним малефактивну дію. Визнання адресантом своєї провини за заподіяне вважається однією з умов, необхідних для вибачення [7, с. 261]. У. Едмондсон пише про щирі спробу відновити порушену гармонію стосунків при вибаченні [6, с. 280]. За Д. Вундерліхом, інтенція вибачення – визнання мовцем скоєної дії як помилкової [8, с. 45].

Основним контекстом реалізації мовленнєвої інтенції вибачення є комунікативний режим мовлення: діалог, де вибачення є стимулом / реакцією, або безпосередня репліка без діалогічної реакції. Діалогічне мовлення є типовим для існування мовленнєвого етикету в цілому і вибачення зокрема.

Мовленнєва ситуація вибачення визначається тими обставинами, які змушують людину щось сказати, діючи при цьому за допомогою мовлення у відповідності до ознак, які визначають певну ситуацію. Мовленнєвою ситуацією є складний комплекс зовнішніх умов спілкування і внутрішніх станів комунікантів, який знаходить відображення в будь-якому висловленні (тексті) [3, с. 55].

Найважливішими компонентами комунікативної ситуації є адресант та адресат. Релевантними є такі параметри, як стать, вік, соціальний статус, рівень освіти, місце проживання комунікантів. Саме у відповідності до цих показників добираються певні одиниці мовленнєвого етикету. Соціальний стан адресанта та адресата значно впливає на вибір, використання та частоту застосування формул мовленнєвого етикету, він безпосередньо пов'язаний з офіційно встановленою, традиційно сформованою ієрархією членів суспільства, соціальних груп, як і з психологічним станом мовця, особливо важливим у МА вибачення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)* / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Солощук Л. В. *Вербальні і невербальні компоненти комунікації в англomовному дискурсі : монографія* / Л. В. Солощук. – Х. : Константа, 2006. – 300 с.
3. *Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход : учеб. для студентов вузов* / Н. И. Формановская. – М. : Рус. яз., 2002. – 216 с.
4. Фролова І. Є. Система основних понять прагмадискурсивного аналізу / І. Є. Фролова // *Вісник Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна*. – 2006. – № 726. – С. 83–87.
5. Шевченко І. С. Когнітивно-прагматичні дослідження дискурсу / І. С. Шевченко // *Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен*. – Харків : Константа, 2005. – С. 105–117.
6. Edmondson W. J. *On saying you're sorry* / W. J. Edmondson // *Conversational routine*. – Hague, Paris : Mouton, 1981. – P. 273–288.
7. Fraser B. *On apologizing* / B. Fraser // *Conversational routine*. – Hague Paris : Mouton, 1981. – P. 259–271.
8. Wunderlich D. *Studien zur Sprechakttheorie* / D. Wunderlich. – Frankfurt-am-Main : Suhrkamp, 1976. – 417 s.

(НЕ)ЗБЕРЕЖЕНО В ПЕРЕКЛАДІ: ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ СИСТЕМИ ВЛАСНИХ НАЗВ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ (НА МАТЕРІАЛІ ПОВІСТІ «ANIMAL FARM» ДЖ. ОРВЕЛА)

Сучасні розвідки в галузі ономастики переміщуються головним чином у царину досліджень художнього тексту. З цього погляду важливим є аналіз системи власних назв художнього тексту – поетонімосфери – яка є передусім системою зв'язків: включення, протиставлення, аналогії тощо. Ми пропонуємо розглядати не лише цю систему зв'язків, а й особливості збереження її цілісності у перекладі.

Система поетонімів у «*Animal Farm*» є мішаною з погляду типу власної назви за характером позначуваних референтів. Окремі поетоніми повісті є зоопетонімами, інші – антропоетонімами. У повісті, що є алегорією на відомі історичні події, зокрема створення СРСР, люди та кожна група тварин втілюють у собі певні сили, що мають протилежні інтереси. Зокрема, люди репрезентують капіталістичний світ (*Mister Pilkington* – збірний образ лідера Британії, *Mister Frederick* – збірний образ лідера Німеччини, що, однак, головним чином репрезентує Гітлера, *Mister Whympere* – капіталіст, який веде бізнес із комуністами) та монархію (*Mr. and Mrs. Jones* – останні монархи Російської імперії). Ці поетоніми не містять суттєвої інформації про референтів, а лише слугують засобом контрасту комуністичного й капіталістичного світів.

Комуністів утілюють передусім свині. Учення анімалізму розробляє свиня на ім'я *Old Major* – збірний образ В. Леніна і К. Маркса. Лідерами перевороту на фермі були *Napoleon* та *Snowball*. Якщо ім'я *Napoleon* нагадує про політичного лідера Франції XIX сторіччя, то поетонім *Snowball*, що дослівно перекладається як 'снігова куля', підказує, що йдеться про щось чи про когось, який був створений дуже швидко, за принципом снігової кулі. Це може бути алюзією на формування самого Радянського Союзу. Вважається, що *Napoleon* утілює Сталіна, а *Snowball* – Троцького [4, 25], що підтверджується постійними конфліктами згаданих персонажів у межах твору. Ще один важливий представник свиней – *Squealer*, який утілює радянські засоби масової інформації. Поетонім *Squealer* дуже добре відображає призначення персонажа, адже кувикання, подібно до мовлення, – засіб передачі інформації. Так виокремлюємо дві опозитивні групи: *комуністи – капіталісти й монархія*.

Інша група включає коней та віслюка – *Boxer, Clover, Mollie, Benjamin*, які репрезентують робітничий клас. По суті, їх можна протиставити кожній із попередньо згаданих груп. Вони належать не до влади, а до годувальників влади. Зі списку виокремлюється *Mollie*, що мало чим нагадує трудівницю. Можливо, в її образі автор хотів утілити прихильників попереднього режиму або ж представників вищих класів. Ім'я *Mollie* передає м'якість, ніжність носія (від франц. *molle* – 'ніжна, м'яка' [3, 712]), водночас ім'я *Molly* (інший варіант графічної передачі) несе й негативні значення – 'повія' [1, 737]; 'зніжений

хлопчик чи чоловік', 'гомосексуальний чоловік' [5, 436], – що певною мірою може характеризувати персонажа. Поетонім *Clover* не має особливого смислового навантаження, оскільки означає конюшину, продукт споживання коней, тобто ця власна назва може просто служити засобом типізації. Сумнів викликає поетонім *Boxer*, оскільки з кіньми та кличками для коней він ніяк не пов'язаний. Зважаючи на активну участь персонажа в бунті проти власника ферми, ім'я можна пов'язати із Боксерським повстанням у Китаї [2, 614], яке, мало того що не принесло користі, ще більше нашкодило політичному й економічному розвитку країни. Це дає підстави провести паралель із бунтом на Фермі тварин.

Інші групи включають собак – *Jessie*, *Pincher*, *Bluebell* та їх нащадків – представників армії. Згадані клички досить типові й особливого змістового навантаження не несуть. Група птахів неоднорідна. Ворон *Moses*, зокрема, репрезентує російську православну церкву і діє на боці свиней. Поетонім *Moses* (*Мойсей*), на нашу думку, обрано для створення асоціативного зв'язку між біблійною постаттю й пов'язаним із релігією характером персонажа. А от три курки міноркської породи (не названі), очевидно, втілюють небажання українських селян підпорядковуватися колективізації.

Розглянувши п'ять українських перекладів повісті, можемо запропонувати зведену таблицю перекладів основних поетонімів повісті:

Таблиця 1.

Поетоніми в українських перекладах «Animal Farm»

Оригінал	Переклад І. Чернятинського	Переклад О. Дроздовського	Переклад Ю.Шевчука	Переклад Н. Околітенко	Переклад І. Дибко
Old Major	(старий) Марко	(старий) Мер	Майор	Майор	Марков
Napoleon	Наполеон	Наполеон	Наполеон	Наполеон	Вісарйонов
Snowball	Білан	Сніжок	Сніжок	Сноубол	Давидович
Squealer	Квікун	Крикунець	Пищик	Верескун	Нікітов
Boxer	Гнідко; Боксер	Боксер	Боксер	Боксер	Добрилов
Clover	Конюшина	Конюшина	Конюшинка	Кловер	Конева
Mollie	Марічка	Моллі	Моллі	Моллі	Мілочка
Muriel	(коза) Дреза	Муріелла	Мюріел	Мюріель	Мурка
Bluebell	Мурко	Блюбелл	Квітка	Блюбел	Белов
Jessie	Лисько	Джессіка	Джессі	Джессі	Джесов
Pincher	Бровко	Пінчер	Пінчер	Пінчер	Пінков
Moses	Мойсей	Мойсей	Мойсей	Мозус	Алексєєв
Benjamin	Бенямін	Бенджамін	Бенджамін	Бенджамін	Молчазніков
Mr. Frederick	Фридрих	Фридерик	Фредерік	Фредерик	Федориков
Mr. Jones	Пан Джонс	Пан Джоунс	Містер Джонс	Містер Джонс	Романов

Пропонована таблиця дозволяє простежити основні перекладацькі стратегії у сфері перекладу власних назв: транскрипцію та транслітерацію. Водночас переклад промовистих імен є для перекладача майже неможливою місією. Як бачимо, в перекладах, що розглядається, до цієї проблеми було знайдено творчий підхід.

Загалом складно виокремити переклад, який би найчіткіше зберігав особливості поетонімосфери оригіналу твору з усіма її зв'язками. Зауважимо лише окремі моменти. Переклади О. Дроздовського, Ю. Шевчука та Н. Околітенко хибують на вживання імен, що належать до різних культур (водночас використовуються англомовні імена (*Моллі, Пінчер*), не адаптовані до системи українських імен, та питомо українські назви (*Конюшина, Верескун*). Найкраще адаптованим під українського читача є переклад І. Чернятинського, який, зокрема, звернув увагу на те, кого втілює *Mr. Frederick* і дав йому німецьке ім'я *Фридрих*. Майже всі власні назви повісті були замінені питомо українськими. Слабким місцем перекладу є паралельне вживання поетонімів *Гнідко* і *Боксер* на позначення одного віртуального референта. Імовірно, це помилка перекладача, однак вона може спричинити нерозуміння читачем сюжету твору. З погляду цілісності поетонімосфери вільний переклад І. Дибко суттєво виграє поряд з іншими, оскільки система імен уніфікована під російську лінгвокультуру. До того ж, перекладачці вдалося передати окремі конотативні значення імен, втрачені в інших перекладах.

У цілому ж маємо зауважити, що переклад системи художніх імен передбачає не лише транскрибування / транслітерацію, підбір еквівалентів для промовистих імен, а й дослідження алюзійного шару тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Англо-український словник : у 2-х т. Т. 1* / [Уклад. М. І. Балла]. – К. : Освіта, 1996. – 732 с.
2. *Военная энциклопедия. В 18 т. Т. 4.* / [под ред. К. И. Величко]. – СПб. : Т-во И. Д. Сытина, 1911. – 406 с.
3. *Гак В. Г. Новый французско-русский словарь* / В. Г. Гак, К. А. Ганшина. – [4-е изд.]. – М. : Русский язык, 1998. – 1195 с.
4. *Кравченко Э. А. Имя как элемент текста и поэтонимосферы : Поэтика связей и отношений : [монография]* / Элла Александровна Кравченко. – Винница : ДонНУ, Глобус-Прес, 2015. – 388 с.
5. *The Concise New Partridge Dictionary of Slang and Unconventional English* / [Ed. T. Dalzell, T. Victor]. – London ; New York : Routledge, 2007. – 744 p.

Інна Гуменюк

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

ВАРІЮВАННЯ МАКСИМУМУ ІНТЕНСИВНОСТІ ТА ЙОГО ЛОКАЛІЗАЦІЯ В АНГЛОМОВНИХ МІСЬКИХ ПЕЙЗАЖНИХ ОПИСАХ

Наукова практика засвідчує [4], що дослідження просодичних особливостей реалізації пейзажних описів англомовної художньої прози вимагає комплексного підходу з урахуванням їхніх лінгвістичних ознак. У наукових джерелах досить широко висвітлені питання визначення пейзажних описів як однієї з композиційно-мовленнєвих форм [2], систематизації їхніх лінгвістичних ознак [3], вивчення структури й лексичного наповнення [3], а також функціонування [1] англомовних міських краєвидів.

Однак задля всебічного й вичерпного розгляду лінгвістичної природи пейзажних описів необхідно дослідити їхню просодичну складову, а саме їхні динамічні характеристики (максимум інтенсивності та його локалізацію).

Отже, метою даної праці є встановлення закономірностей варіювання максимуму інтенсивності та його локалізації в англійських міських пейзажних описах шляхом акустичного аналізу.

Цілком природно, що в рамках загальної проблеми дослідження специфіки описових текстів важливу роль покликані відігравати результати експериментально-фонетичного дослідження інтонації пейзажних описів англійської прози. Саме інструментальний аналіз дає змогу виявити провідні інтонаційні ознаки пейзажних описів, серед яких ми відзначаємо їхні динамічні параметри (максимум інтенсивності та його локалізацію).

Обробка результатів дослідження дозволила з'ясувати частотні особливості варіювання максимуму інтенсивності. Встановлено, що при загальній тенденції домінування максимальної зони інтенсивності в усіх міських описах *статичні* описи характеризуються значно меншою долею зони великого рівня інтенсивності (19,28%), що зареєстровано в інтоногрупах, яким невластивий пік інтенсивності, притаманний всьому опису. *Статично-динамічні* пейзажні описи вирізняються подібним розподілом даних максимуму інтенсивності на їхніх ділянках, за яким статичні частини тяжіють за частотою великого й максимального рівнів інтенсивності (25,78% і 74,22% відповідно) до статичних описів, а динамічні (9,55% і 90,45% відповідно) – до однойменного виду міських описів. Це характеризує їхню амбівалентну природу. *Динамічні* фрагменти маркуються наявністю лише максимальної зони (100,00%) аналізованого параметра, що свідчить про їхній середній і високий рівень емоційно-прагматичного потенціалу.

Піки локалізації максимуму інтенсивності припадають на перший наголошений склад інтоногрупи та ядерний склад термінальної ритмогрупи. При цьому в усіх пейзажних описах міста найвищі показники максимуму інтенсивності зафіксовано саме в термінальній ритмогрупі.

Зазначена закономірність притаманна всім міським пейзажним описам з варіюванням його показників на різних ділянках інтонаційного контуру. Так, *статичним* описам властиві найвищі показники локалізації максимуму інтенсивності у термінальній ритмогрупі (35,33%). Наступною за цим показником є перша ритмогрупа (32,22%). На другу ритмогрупу припадає значно менша частка максимуму інтенсивності, піки якого локалізуються на наголошених складах, актуалізованих зі спеціальним підйомом, кінетичним тоном або які є наголошеним складом ковзної, скандентної, поступово спадної східчастої шкали з порушеною поступовістю, де зафіксовані також високі показники інтенсивності та ЧОТ.

За розподілом показників локалізації максимуму інтенсивності на такті (29,08%) і ядерному складоносієві (36,17%) *статично-динамічні* пейзажні описи наближені до статичних міських описів. Отримані дані локалізації максимуму інтенсивності в аналізованих фрагментах свідчать про те, що інтоногрупи оформлюються низькими й середньо підвищеними алотонами спадного й висхідного тонів з малою або середньою швидкістю зміни їх руху.

Динамічні міські пейзажні описи при збереженні тенденції до локалізації максимуму інтенсивності на першому наголошеному складі та на ядерному складоносіві відрізняються від попередньо розглянутих видів найвищим відсотком (40,00%) піку інтенсивності у термінальній ритмогрупі, що пов'язано з функціонуванням високих і середньо підвищених спадного й висхідного термінальних тонів з великою швидкістю зміни їх руху.

Максимальний рівень інтенсивності є домінуючим показником усіх міських пейзажних описів, особливості варіативності якого залежать безпосередньо від його наявності/відсутності у певній інтоногрупі всього опису. Так, великий рівень цього параметра зареєстровано в інтоногрупі або низці інтоногруп описів, з піком інтенсивності нижчим, ніж в описовому фрагменті в цілому. У свою чергу, його максимальний рівень наявний в інтоногрупі, пік інтенсивності якої збігається з піком інтенсивності всього пейзажного опису.

Міським пейзажним описам притаманне розташування піків інтенсивності на такті та в термінальній ритмогрупі при найвищих показниках в останній. Тенденція до зростання показників інтенсивності на цій ділянці інтонаційного контуру спрямована від статичних (35,33%) до статично-динамічних (36,17%) і динамічних (40,00%) описів. Це пояснюється розташуванням на аналізованій ділянці піків інтенсивності та ЧОТ, що на перцептивному рівні сприймається як оформлення високими або середньо підвищеними спадними й висхідними термінальними тонами з великою швидкістю зміни напрямку їх руху, переважанням у динамічних описах усіченої шкали, через подрібнене членування речень на короткі інтоногрупи. Така просодична організація сприяє зростанню ролі динамічної складової в описах, що, у свою чергу, приводить до зростання ступеня їхньої емоційності. Наступною ділянкою за рекурентністю максимуму інтенсивності є такт, де зафіксовано дещо нижчі показники локалізації її максимуму.

Результати акустичного аналізу дозволяють стверджувати, що максимум інтенсивності та його локалізація на різних ділянках інтонаційного контуру є функціонально значущими просодичними ознаками, варіювання показників яких уможлиблює розрізнення міських пейзажних описів за видовою належністю й рівнем їхнього емоційно-прагматичного потенціалу. Міським пейзажним описам притаманна максимальна зона максимуму інтенсивності з її локалізацією у першій ритмогрупі та на ділянці «ядро – затакт». При цьому, показники локалізації згаданого параметра на останній з указаних ділянок зростають залежно від ступеня динамічності описових фрагментів у такій прогресії: статичні → статично-динамічні → динамічні уривки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гареева Л. Н. *Функции пейзажа в романах И. С. Тургенева «Дворянское гнездо» и «Накануне»* / Л. Н. Гареева // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика.* – 2012. – № 1. – С. 33–39.
2. Калинюк Е. А. *Композиционно-речевая форма «описание» в научно-фантастическом тексте (на материале научно-фантастических произведений английских и американских авторов 20 ст.): дис. ... кандидата филол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови»* / Калинюк Елена Александровна. – Одесса, 1999. – 211 с.

3. Пасічник Г. П. *Лексико-семантичні та структурні особливості тематично-описового дискурсу «природа» у творах письменників 18 – поч. 20 ст. : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 / Галина Петрівна Пасічник. – Львів, 2005. – 212 с.*
4. Taranenko L. *Correlation of the English Fairy Tale's Plot Structure and its Prosodic Organisation / L. Taranenko // Advanced Education. – 2017. – № 7. – P. 114-122. DOI: [10.20535/2410-8286.105385](https://doi.org/10.20535/2410-8286.105385).*

Тетяна Давидова

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

CONCEPTUAL SPACE SENSE OF LIFE IN JOHN GREEN'S NOVEL «LOOKING FOR ALASKA»

Academic research of the recent years has been carried out in the field of cognitive linguistics viewing various concepts, which gives the scientists a possibility to understand the processes of thinking more widely and deeply, which results in the categorization and conceptualization of the world in human mind. The basic notion in the modern research of linguistic-cognitive paradigm is the concept.

Modern cognitive linguistics considers the concepts as a way of forming knowledge about certain objects of the basic origin of the semantic scope of the language. The linguistic manifestation of universal categories of culture can reveal their distinctive features and axiological characteristics in a particular linguistic culture. This explains the gigantic range of concepts, among which the concept SENSE OF LIFE plays an important role. The clarification of SENSE OF LIFE is constantly focused on humanitarian studies, namely, philosophy, psychology, sociology and cultural studies.

The need for a comprehensive study of the concept SENSE OF LIFE based on the material of John Green's youth novel «Looking for Alaska», the diversity of the issues in it, its popularity in the circle of readers, as well as multi-addressing, the focus on teenage and adult readers determined the choice of our scientific work topic.

The topicality of our investigation is determined by its involvement in a range of key issues of the cognitive-discursive paradigm of linguistics, based on the study of various representation versions of the essence of human existence in the form of concepts. In addition, the relevance is reinforced by the orientation of the work on identifying the ontological status of the concept of SENSE OF LIFE, the reconstruction of its structure and the definition of the means of its figurative actualization in the discourse of John Green's novel «Looking for Alaska,» which confirms the compliance with modern reconnaissance of artistic linguistic concepts.

The purpose of the study is to analyze the author's point of view on the concept SENSE OF LIFE in the English-language discourse of John Green's novel «Looking for Alaska».

The core structure of the concept SENSE OF LIFE includes different aims of

people's existence, such as: personal development (intellectual, physical, psychological); education (gaining knowledge, skills); altruism (helping others, self-sacrifice); serving God; family creation; achievement of happiness and well-being; getting to paradise for the salvation from physical pain, suffering, fear of death; a comprehensive unity of mankind, serving some kind of great cause; creating a paradise on Earth.

Author's personal opinion varies from the general impression on this particular concept. John Green sees the life as the labyrinth, which can be escaped by accepting the ability to forgive. Going through everything the fate has prepared for us in a really worthily way may bring people to the paradise. The author ponders that seeking the purpose of our existence leads to the realization of the purpose of people's life. John Green discerns the sense of life in serving God as well. The author's deeply convinced in the reincarnation, which witnesses us that John Green is convinced in Buddhism ideas of salvation.

The writer warns that everyone should wallow the life, because the imagination of the future detains individuals from the development.

Закусило Вікторія

Студентка,

Сумський державний педагогічний університет

імені А.С. Макаренка

ВВІЧЛИВІСТЬ ЯК КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН ТА ЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Ввічливість, найчастіше, є важливим аспектом людського спілкування. Люди навряд чи зможуть співіснувати не дотримуючись встановлених правил ввічливості у спілкуванні. Саме феномен ввічливості має на меті забезпечити ефективне та успішне спілкування.

Протягом багатьох років спостерігається підвищений інтерес в лінгвістичній дослідницькій літературі до вираження мовної категорії ввічливості. Н.Д. Арутюнова, Є. М. Верещагін, В.В.Воробйов, В.І. Карасик, В.В. Колесов, В.Г. Костомаров, В.В. Красних, Ю.С.Степанов, В.Н. Телія присвячували свої дослідження розробці загальнотеоретичних питань зв'язку мови та культури, взаємовідносин свідомості, спілкування, цінностей, мови.

Незважаючи на чимало спільних рис, мовленнєвий етикет кожного народу є своєрідним і неповторним. Для будь-якої нації характерними є певні риси, що залежать від специфіки форм вираження, властивих членам конкретного національно-мовного колективу. У мовних стереотипах поведінки концентруються елементи національної вдачі, національного характеру, що формувалися століттями під впливом соціально-економічних, політичних та інших історичних обставин.

У сучасному динамічному світі поширеним явищем стають контакти носіїв різних мов і культур. У центрі уваги багатьох наук є посилений інтерес до міжкультурної комунікації, зокрема до мовленнєвого етикету, а саме: як правильно вступити в комунікативний акт, уміти вербально та невербально

підтримати його та завершити. Оскільки етикетні правила, що є однією з форм взаємодії між людьми, можуть відрізнятися, як у малих соціальних групах, так і в національних культурах, то знання цих правил має неабияке значення для взаєморозуміння при спілкуванні особистостей, які виростили в умовах різних культур [3, 269]. Незнання або неадекватне відтворення норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки створює труднощі в спілкуванні представників різних лінгвокультурних спільнот і може спричинити різноманітні комунікативні девіації [2, 251].

Велика роль в організації й оптимізації процесу спілкування взагалі належить ввічливості, яка здебільшого репрезентується через мовні стереотипи (формули ввічливості, прагматичні кліше). Н. Баландіна зазначає: «На їх лінгвістичний статус указують такі ознаки, як стандартність форми з передбачуваним лексичним складом і граматичним значенням, відтворюваність у певних контекстах, автосемантичність і здатність вступати в системні синтагматичні й парадигматичні відношення» [1, 297]. Вони, по-перше, забезпечують комфортну атмосферу мовленнєвої взаємодії, по-друге, структурують діалог, створюючи умови діалогічної перспективи, по-третє, регулюють повноту та передачу інформації по каналах зв'язку.

Притаманні новій епосі перетворення вказують на зміни в життєвому середовищі через застосування категорії ввічливості у щоденних мовних дискурсах, які сприймаються та тематизуються окремими особами. Формування нових стандартів поведінки, таких як манери ввічливості, завжди можна інтерпретувати як відповідь на невизначеність, культурні потрясіння та переходи, що впливають із соціально-історичних подій та модернізації. Виникають нові проблеми, які стають більш актуальними для повсякденного життя в порівнянні з тогочасними, зокрема проблеми в нових сферах застосування, для яких необхідно сформулювати нові стандарти поведінки.

Однією з таких нових тенденцій, безсумнівно, є розвиток використання мови в сучасних засобах масової інформації. З розвитком Інтернету поширеною стала заміна як приватної, так і ділової кореспонденції на електронне листування. Саме через це виникають нові питання щодо доречності використання, наприклад, форми звертання, стилю, скорочень у електронному листі. Багато книг та веб-сайтів намагаються надати орієнтири в цій сфері, описуючи, що вважається ввічливим і що є порушенням етикету. Задля ввічливої поведінки в чатах і на форумах були розроблені спеціальні правила етикету – «Netiquette». Для користувачів та споживачів таких комунікативних форм створили спеціальні обмеження, які створюють основу для визначення прийнятності та доречності висловлювань. В першу чергу, мова йде про специфіку вираження етикету. Інше моделювання ввічливої мовної поведінки, що стосується мовців та слухачів, обумовлене зростаючою інтернаціоналізацією багатьох сфер життя: зустрічей із людьми з іноземних країн та культур, стандарти поведінки яких значно відрізняються від власних. Це також збільшує кількість ситуацій, коли в міжкультурному спілкуванні з'являються неоднозначності [4, 8]. Бізнесмени, туристи або навіть вчені, які подорожують, наприклад, до країн Сходу, не можуть належним чином оцінити поведінку

співрозмовників та не впевнені в тому, як правильно себе поводити.

Отже, ввічливість є надзвичайно динамічною соціальною конструкцією. Все, що оцінюється мовцями та слухачами як гарний вчинок, жести або прояв ввічливості підлягає постійній соціокультурній зміні. Сьогодні, особливо у західних суспільствах, спостерігається зростаюча тенденція до зміни використання мови на користь її формалізації. Опущення звертань із титулом, використання більш спрощених форм привітання у поєднанні з розмовною лексикою є лише кількома показниками можливих зрушень у стилях мови, а саме не тільки в областях приватного спілкування, де переважає молодіжний сленг, але все частіше й у представників офіційної культури мови, у сферах медіа та політики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баландіна Н. Ф. Функції і значення чеських прагматичних кліше в комунікативному контексті : Монографія / Н.Ф.Баландіна – Київ : АСМІ, 2002. – 332 с.
2. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики : Монографія / Ф.С. Бацевич – Львів, 2003. – 281 с.
3. Национально-культурная специфика речевого поведения. // Под ред. А. А. Леонтьева, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасова. – М.: Наука, 1977. – 352 с.
4. Dieckmann W., Sprachliche Höflichkeit / W. Dieckmann // Praxis Deutsch. – Frankfurt am Main 78, 2003. – 1 – 12 S.

Марина Зембицька

*Доцент, кандидат педагогічних наук,
Хмельницький національний університет*

EXTRALINGUISTIC FEATURES OF ENGLISH COMMERCIAL ADVERTISING TEXTS

The language of advertising is a vast area for critical discourse analysis. Yet, the current body of research gives insufficient evidence of theoretical and empirical studies specifically covering extralinguistic features of English commercial advertising texts and tackling their translation issues. Researchers have mainly focused on general pragmatic aspects of advertising and its capacity to persuade potential customers. Some aspects of advertising discourse and the problems associated with its translation have been studied by G. Cook, T. Dubitsky, M. Geis, R. Harris, K. Jo Bruno, R. Klink, G. Leech, D. Miller, G. Myers, N. Rees, K. Tanaka, M. Toman, et al. The complexity of advertising language is manifested through a wide range of attention-seeking (attention-catching) devices which can be of both linguistic and extralinguistic nature.

According to G. Leech [2], effective advertising text meets a number of criteria, such as attention value, listening ability/readability, memorability, and marketing power. Stylistic figures and tropes, such as alliteration, onomatopoeia, ellipsis, metaphor, paradox, etc. correspond to attention value and memorability. Simple and informal style sentences are associated with readability. Other linguistic techniques (intensive use of imperatives, superlatives, inversions, and parallelism, etc.) conform to marketing power [2, 98]. Advertising discourse differs from other types of discourse by its functional and communicative parameters, as

well as its specific regulated structure. Effective advertising texts should meet the following requirements: a) conciseness accompanied with intensive emotion, which promises to satisfy the consumer's needs; b) focus on the core commercial proposal; c) simple language that is easily memorized and easily translated. A successful advertisement is often a short self-contained advertising message which can be used as an independent piece of text in isolation from other advertising products. These requirements are met by a combination of linguistic and extralinguistic devices applied at different levels.

The following stylistic devices and figures of speech were most frequently used at the phonological level: a) alliteration: e.g. «*For the Men in Charge of Charge*» (Fortune Magazine); «*Fila: Functional... Fashionable... Formidable*» (Fila); «*Pleasing people the world over*» (Holiday Inn); «*The daily diary of the American dream*» (Wall Street Journal); «*Good time to Grab Golden Opportunity on 11.11.11*» (Advertisement of BCL Homes at Mohali); «*Don't dream it. Drive it*» (Jaguar); «*Totally Terrific Tuesdays*» (Brampton Guardian); b) assonance: repetition of the same or similar vowels in the stressed syllables of words that are in close proximity. E.g. «*Grace, space, pace*» (Jaguar); c) consonance: a poetic device that uses the repetition of the same consonant two or more times in rapid succession, e.g. «*The Quicker Picker Upper*» (Bounty); «*Ariston...and on...and on...*» (Ariston); d) onomatopoeia: «*Plop, Plop, Fizz, Fizz, oh what a relief it is*» (Alka-Seltzer); «*Mmmm.... Smells good! Uflex?*» (UFLEX Flexible Packaging); «*Snap! Crackle! Pop!*» (Rice Krispies); «*Red Bull gives you wiings*»; «*They're Gr-r-reat*» (Kellogg's Frosted Flakes); e) antisthecon – substitution of a letter for another letter, often to create irony, which makes the recipient stop and think about the meaning or even guess it. E.g. «*A mind is a terrible ting to waste*» (UNCF).

At the lexical level the following stylistic figures were identified: a) anaphora: a rhetorical device involving the repetition of a word phrase at the beginning of successive phrases or clauses, e.g. «*Discover the magic of cooking. Introducing the new USHA cooktops, that make cooking a truly magical experience (USHA Cook-tops)*»; «*Share moments. Share life*» (Kodak); «*Outwit. Outplay. Outlast*» (Survivor); «*A different kind of company. A different kind of car*» (Saturn); «*Give artisanal... Give whimsical... Give local... Give exceptional*» (Oakland Museum of California); b) epistrophe: a word or expression is repeated at the end of successive phrases, clauses or lines. E.g. «*Keeps going and going and going*» (Energizer); «*I'm a Pepper, he's a Pepper, she's a Pepper, we're a Pepper. Wouldn't you like to be a Pepper, too?*» (Dr Pepper); c) anthimeria: a rhetorical figure based on conversion, i.e. the substitution of one part of speech for another, for example a verb for a noun and vice versa. E.g. «*Welcome to fabulous*» (ULTA); «*Spread the happy*» (Nutella); «*Where better happens*» (Sears); «*Unlock your more*» (Fiat); «*The future of awesome*» (Xfinity).

Semantic/pragmatic level implies: a) the use of homophonic and homonymous puns: «*Haier and higher*» (Hair household appliances). «*Have a nice trip, buy-buy*» (An advertisement for a supermarket in which «buy-buy» is relevantly used instead of «bye-bye»); «*Every kiss begins with Kay*» (Kay Jewelers); «*Have you met life today?*» (MetLife); b) semantic puns: «*Range Rover: It's how the smooth take the rough*»; «*When the world zigs, zag*» (Bartle Bogle Hegarty); «*GoodNites mean good morning*» (Kimberly-Clark Corp.'s

GoodNites absorbent underpants for children); c) rhetorical questions, particularly those of second-person reference: e.g. «How Big Can You Dream?» (Cadence); «Where's the beef?» (Wendy's); «It is. Are you?» (The Independent); «Is it in you?» (Gatorade); d) metaphor is used in advertising due to its ability to represent concepts while facilitating learning about the product's or service's brand; and the more time is spent interpreting the message, the more its meaning is internalized: e.g. «At the heart of image» (Nikon); «Slicing Up Freshness» (Arby's); «The Heartbeat of America» (Chevrolet); «Time is the new currency» (JWT); «Think Outside the Bun» (Taco Bell); «Roses grow on you» (Cadbury's chocolates); e) simile: a figure of speech that explicitly compares two things using connecting words such as «like», «as», etc., often utilized by advertisers to highlight the features of the product. E.g. «A micro spring as thin as hair. A roller ball almost as hard as a diamond. A technology that adapts to you» (Add Gel Pen). E.g. «Like a Good Neighbor, State Farm is There» (State Farm); f) hyperbole: «Pioneer: Everything you hear is true»; g) semantic ambiguity, polysemy: e.g. «Get N or Get Out» (Nintendo 64); «Let's make things better» (Philips); «Every Little Helps», (Tesco). Semantic ambiguity is primarily needed to avoid any possible legal liability of the company being advertised; b) puns: e.g. «When it rains, it pours» (Morton Salt); «Leave nothing» (Nike); «Brutal simplicity of thought» (M&CSAATCHI «The disruption agency» (TBWA); «When there is no tomorrow» (FedEx); «The last place you want to go» (Dixons; U.K. online store); h) antithesis: a striking contradiction of ideas or words used within one statement. E.g. «Stop dreaming. Start working» (Nike); «Come as a student leave as a manager» (Institute of hospitality and management); «Beauty outside. Beast inside» (Apple); «American by birth. Rebel by choice» (Harley-Davidson Motorcycles); «A sandwich is a sandwich, but a Manwich is a meal» (Manwich); i) chiasmus – a rhetorical device in which two or more clauses are balanced against each other by the reversal of their structures. E.g. «You don't need to get a phone, you need a phone that gets you» (HTC); «I am stuck on Band-Aid, and Band-Aid's stuck on me» (Band-Aid brand adhesive bandages); g) ellipsis: «Does she.. or doesn't she?» (Clairol).

Even though advertising slogans are usually quite short, their translation is often a great challenge due to some extralinguistic features, such as specific cultural background [1]. Adequate translation of advertisement should carry out its basic functions, i.e. overt economic function which makes the target audience want to buy things; and the ideological function that makes the recipients feel like «individuals in perpetuating the ideas which endorse the very economic basis of our society» [4]. Advertisement is the carrier of culture, and can mirror current life, ideas, create power to shape social life and ideas, and influence culture [3, 3]. On the whole, the classification of diverse stylistic devices used in advertising can be limited to: 1) stylistic resources involving the repetition of some element; 2) stylistic tools that create a metaphorical situation that provokes a reaction in the recipient; and 3) stylistic resources based on both the repetition of a linguistic unit and semantic variation.

REFERENCES

1. Fan, H. *Strategies for Translation of English Commercial Advertisements from the Intercultural Perspective* [Electronic resource]. – Access mode: https://file.scirp.org/pdf/JSS_2017110713505917.pdf.

2. Leech, G. N. *English in advertising. A linguistic study of advertising in Great Britain.* – London: Longman, 1966. – 210 p.
3. Liu, H. *Advertisement Aesthetics.* – Central Radio & TV University Press, 2011. – 233 p.
4. Williamson, J. *Decoding Advertisements. Ideology and Meaning in Advertising* [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.charlesacramer.com/sf1110/ewExternalFiles/Williamson,%20Decoding%20Advertisements%20smaller.pdf>.

Дарія Кабакова

Студентка факультету іноземної та слов'янської філології,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

ЛЕКСИКО-СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОСТУ В ІНСТАГРАМІ (НА МАТЕРІАЛІ ФРАНЦУЗЬКОГО СЕГМЕНТА СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ)

Актуальність теми дослідження зумовлюється інтересом лінгвістів до проблем Інтернет-дискурсу. Сучасний пост в Інстаграм почасти відображає особливості французького усного молодіжного сленгу, а почасти є особливим жанром онлайн-комунікації. Саме поєднання цих двох особливостей дозволяє зробити висновок про унікальність Інстаграм-постів як явища.

Попри необхідність досліджень у цьому напрямку, питання лексико-синтаксичних особливостей Інстаграм-дискурсу іще не було детально висвітлене.

Метою дослідження є з'ясування лексичних та синтаксичних особливостей постів у французькому сегменті Інстаграм.

Здійснивши аналіз Інстаграм-постів, ми виявили такі особливості:

1) суттєвий вплив англійської мови, що призводить до виникнення суміші французької та англійської мов, так званого *franglais* (рис. 1, рис. 2, рис. 3). Слід відзначити, що в окремих випадках перехід на англійську мову не виправданий, оскільки поняття, позначувані англійськими словами, цілком можуть бути позначені засобами французької мови (Див. рис. 1: *str8 out da fridge, very, best of both world*; рис. 2: *4th of July*; рис. 3: *break*). Вочевидь, ідеться про один із виявів *français branché*. Водночас звернення до англійської мови на рис. 2 виправдане комунікативною ситуацією, оскільки йдеться про день незалежності США.



2,221 likes

lebaronbandit str8 out da fridge très légumes very santé garder la forme en économisant sur l'épicerie best of both world hannah montana ou miley stewart laquelle votre préférée????

[View all 28 comments](#)

AUGUST 9 · SEE TRANSLATION

Рис. 1. Інстаграм-пост. Le franglais.

2) застосування англійського сленгу та скорочень, наприклад: *str8 out*, тобто *straight out*, що означає 'безпосередньо', та сленгового *da*, що в англійському сленгу слугує заміном артикля 'the' [2] (рис.1);



Рис. 2. Інстаграм-пост. Le franglais.

3) недотримання правил пунктуації та великої літери (рис. 1). У текстах Інстаграм-постів спостерігаємо відмову від певних розділових знаків (переважно крапок та ком), тоді як окремими розділовими знаками користувачі соцмережі зловживають (знак питання, знак оклику). На нашу думку, відмова від крапок та ком є проявом закону економії мовних зусиль [1, с. 176], який виявляється на рівні письма. Водночас зловживання знаками оклику та знаками питання є засобом демонстрації емоцій на письмі;

4) демонстрація на письмі фонетичних особливостей *français familier*: *e-caduc*, що графічно передається через вживання апострофа; використання французьких скорочень, наприклад: *tsé – tu sais – ‘tu знаєш’*; випадання інших голосних та компонентів граматичної структури (*puis → pis ; il y avait → y’avait ; il faut → faut*) (рис. 3).

refluxgastrique J’doute de moi, j’m dis que peut-être j’m suis trompée. J’m’invente des scénarios, j’l’imagine en train d’arriver en retard dans un autre café. Tsé j’regarde où est-ce que j’suis, j’étais à la bonne place. Le fait que... ça fait 32 minutes. Troisième étape : j’m dis que, t’sais, moi, ça m’dérange pas d’attendre. Faut que j’m’occupe, tsé j’lis, j’fais semblant d’lire, j’lis tout l’temps l’même paragraphe. J’vais aux toilettes, j’commande des affaires, j’reviens m’asseoir. Et là j’le hais. J’commence à l’insulter dans ma tête. J’pense à des citations d’auteurs break là, qui seraient parfaits pour quand il va arriver. Ça fait 39 minutes. Il arrive. Il est tout essoufflé, il est beau. Y’avait du traffic... ouais... alors je l’excuse tsé, j’dis que c’est sur, c’est normal qu’il soit en retard tsé. Parce que... parce que j’suis faible. Pis que la personne qu’on place sur un piédestal a toujours raison.

Рис. 3. Інстаграм-пост. Le français familier

Як бачимо, мова постів у соцмережах становить собою цікаву суміш щонайменше двох мов; прагне виражати емоції та особливості розмовного стилю; тяжіє до економії мовних засобів; є яскравим засобом самовираження молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Martinet A. *Eléments de linguistique générale* / André Martinet. – Paris : Armand Colin, 1991. – 224 p.

2. *The online slang dictionary (American, English and urban slang) [Electronic resource]. – Access mode: <http://onlineslangdictionary.com/meaning-definition-of/da>. – Date of access: 28.Oct.2018.*

Лариса Ключко

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

НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ ВИСЛОВЛЕННЯ ПОХВАЛИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Однією з найпоширеніших мовленнєвих дій, яка виконується представниками англійської культури з метою схвалення, є похвала. Похвала - це багатообіцяючий об'єкт дослідження, нерозривно пов'язаний з параметрами мови, соціального середовища, якому властиві специфічні якості, що потребують поглибленого вивчення і систематизації.

Похвалу можна визначити як вербальне (або невербальне) вираження схвалення в мові та мовленні.

Загальновідомо, що вербальна комунікація неможлива «в чистому вигляді», адже наскільки важливими не були б вербальні засоби спілкування, але реальний процес взаємодії особистостей передбачає також і невербальні засоби.

Виокремлюють навмисні НВК, які використовуються усвідомлено і цілеспрямовано, та спонтанні, які вживаються мимоволі [4, 20]. До навмисних НВК належать кінетичні, такесичні, просодичні і проксемічні НВК, що свідомі вживаються мовцем в мовленні для реалізації певного комунікативного завдання (жести, рухи головою, усмішки). До спонтанних НВК належать незаплановані й неконтрольовані з боку мовця зовнішні прояви його емоційного стану, ставлення до співрозмовника, ситуації (почервоніти, збліднути і т.і.).

У ВП, за нашими спостереженнями, використовуються в основному навмисні НВК - просодичні, кінетичні, такесичні і проксемічні.

Такесичні НВК - поцілунки, обійми, поплескування по плечу, потиски руки - тісно пов'язані з позитивною ввічливістю. Значення, що надається НВК в англійській культурі, безпосередньо корелює з відносинами за статусом, влади і солідарності. За спостереженнями Хенлі, „взаємні дотики відображають дружність і солідарність» «односторонній дотик – підкреслює нерівність статусу».

Використання такесичних НВК свідчить про бажання мовця скоротити дистанцію, налагодити або підтримувати рівноправні відносини з адресатом.

Також одним із важливих засобів невербальної комунікації є вираз обличчя, який «є головним і дуже складним засобом спілкування, здатним передавати емоційний і змістовний підтекст мовленнєвих повідомлень і є регулятором самої процедури спілкування комунікантів»:

Обличчя, особливо найбільш виразна його частина - очі, може бути багатим джерелом інформації і змісту. Дуже часто вираз обличчя та очей

(eye politics) передає справжні почуття й наміри мовця. Спілкуючись, англomовні комуніканти, як правило, дивляться одне одному ввічі (підримують контакт очима), намагаючись осягнути істинний зміст висловлення [5, 301].

Голос є невід'ємною частиною мовленнєвого процесу і сприяє досягненню оптимальності усного мовлення в комунікативному, емоційному, прагматичному аспектах [3, 38]. Інформативна значущість полягає не тільки в передачі за допомогою голосу індивідуальних і соціоіндексальних характеристик людини, але й цілеспрямованих емоційних, оцінюючих і прагматичних змістів (відтінків) і дій. Голос - це найбільш важливий специфічний сигнал емоційного стану мовця. За допомогою голосових модуляцій відображаються різноманітні почуття мовця. Репрезентація оцінки здійснюється за допомогою опису таких особливостей модуляцій голосу, які кваліфікують ставлення людини до явищ навколишньої дійсності з погляду їх ціннісних параметрів [1, 5] і здійснюються на основі ознаки « добре - погано».

Для висловлення похвали використовуються і жести. Жест - це навмисне відтворювані рухи чи пози рук і голови, розраховані на чиєсь сприйняття, які призначені для передачі інформації і має соціально-фіксовану форму [2, 9].

Розрізняють три групи жестів:

1. знакові - вказівні, збірні, символічні;
2. напівзнакові - так звані емоційні;
3. незнакові - ритмічні, пошукові [2, 12].

Вирізняють також [2, 15] два типи жестів за характером їх використання: загальноновживані та індивідуальні, точніше, індивідуалізовані жести.

НВК можуть супроводжувати ВП, ніби дублюючи вербальне повідомлення з метою підсилення його ефекту чи доповнюючи його емоційно-змістовну недостатність. Зазначимо, що НВК, які супроводжують ВИ, також виконують роль інтенсифікаторів іллокутивної сили похвальних висловлювань.

Засоби НВК, які супроводжують ВП, можуть знаходитись у різних позиціях:

1. НВК можуть передувати ВП, ніби готуючи його.
2. НВК можуть знаходитись у постпозиції до ВП, наче повторюючи їх на зразок своєрідного «відлуння».

Такесичні й кінесичні НВК в ситуаціях похвали можуть використовуватись і самостійно, тобто при відсутньому вербальному висловлюванні.

Таким чином, вираження похвали в англійській мові не обмежується вербальними засобами. З цією метою використовуються в основному навмисні НВК - просодичні, такесичні, кінетичні, проксемічні, які можуть виступати як самостійними маркерами похвали, гак і бути пов'язаними з вербалізованим повідомленням. Позиційно вони можуть передувати вербальному акту або вживатися після нього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вольф Е.М. *Функциональная семантика оценки*. - М.: Наука, 1985. - 228с.
2. Кедрова Е.Я. *Вербальное обозначение жестов персонажей при передаче прямой речи в художественном тексте (на материале прозы А.П. Чехова): Автореф. дис... канд. филол. наук*. - Ростов-н-Дону, 1980. - 29 с.
3. Серякова И.И. *Лексико-семантические и коммуникативно-функциональные особенности языковых единиц, описывающих невербальное средство коммуникации «голос» в современном английском языке: Дис... канд. филол. наук: 10.02.04*. - К., 1988. - 182 с.
4. Шевченко А.И. *Прагматическая обусловленность номинаций невербальных компонентов коммуникации в англоязычном художественном тексте; Дис... канд. филол. наук: 10.02. 04*. - К., 1986. - 194 с.
5. Argyle M., Dean J. *Eye Contact, Distance and Affiliation // Communication in Face to Face Interaction (Ed. by J Laver and S. Hutcheson)*.

Світлана Король

*Доцент, кандидат педагогічних наук,
Хмельницький національний університет*

ПРИЧИНИ ПРОЦЕСУ ЗАПОЗИЧЕННЯ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ ТА ФАКТОРИ ЙОГО ІНТЕНСИВНОСТІ

Взаємовідносини різних народів та країн впливають як на розвиток їх культур так і на зміни у мовній системі. Словниковий склад будь-якої мови постійно поповнюється за рахунок великої кількості запозичень з інших мов, тому вивчення процесу запозичення є одним з актуальних напрямів досліджень у сучасному мовознавстві.

Метою нашого дослідження є з'ясувати причини процесу запозичення та фактори, що впливають на його інтенсивність.

У результаті аналізу науково-лінгвістичної літератури встановлено, що причини процесу запозичення розглядалися у дослідженнях багатьох вчених (Б. Аббасової, В. Костомарова, Л. Крисіна, Ю. Сорокіна, О. Мороховського), які займаючись проблемою освоєння іншомовних слів у мові-реципієнті, визначали зовнішні мовні чинники запозичених слів.

Серед причин запозичення розрізняють як зовнішні (екстралінгвістичні), так і внутрішні (інтралінгвістичні). Слід підкреслити, що це розмежування певною мірою умовне, оскільки ті з причин, які відносять до внутрішніх мовних, нерідко самі є наслідком певних зовнішніх впливів на мову.

Головною зовнішньою причиною запозичення, на думку вченого-лінгвіста Л. Крисіна, є соціально-економічні, політичні, воєнні, культурні, релігійні та інші види контактів, і як наслідок – знайомство з новими предметами, а потім, і обмін новими поняттями та ідеями, бо тут діють «політична роль країни і мови, постійне оновлення лексичних засобів шляхом утворення слів, які називають нові, актуальні у тих чи інших відношеннях явища» [3, с. 75–78].

Варто додати, що такі контакти між народами не завжди зумовлені близькістю географічного розташування країн. В наш час лексичний обмін

здійснюється між різними континентами, де провідниками головним чином виступають засоби масової інформації, або безпосередньо носії мови.

З'ясовано, що також виділяють і соціально-психологічні причини запозичення. Їх розглядають як «комунікативну актуальність позначуваного ним поняття, престижність іншомовного слова, порівняно з власним», «зміни в психологічному настрої мас, у їх мовному смаку і відчутті мови» [2, с. 141–145]. Ми вважаємо, що ще однією з соціально-психологічних причин запозичення є мода на мовні та естетичні смаки. «Модні» запозичення – це спроба надати мові та мовленню оригінальності, вишуканості, незвичайності, що притаманне, як правило, мовленню молодого покоління.

У процесі дослідження встановлено, що найбільш повно визначив екстралінгвістичні причини запозичень С. Гриньов. До цих причин він відносить:

- 1) культурний вплив одного народу на інший;
- 2) наявність усних або писемних контактів країн з різними мовами;
- 3) підвищення інтересу до вивчення тієї або іншої мови;
- 4) авторитетність мови-донора (що іноді призводить до запозичення багатьма мовами і появи інтернаціоналізмів);
- 5) історично обумовлене захоплення певних соціальних верств культурою чужої країни [1, с. 158–165].

До переліку варто внести також такий чинник, як новаторство нації в певній сфері діяльності.

Слід додати, що екстралінгвістичні причини є домінуючими і можуть бути різними для конкретних країн в різні періоди часу.

Важко не погодитись і з охарактеризованими С. Гриньовим внутрішньо-лінгвістичними причинами запозичень. Такими причинами є:

- 1) відсутність у рідній мові еквівалентного слова для нового предмета, явища або поняття;
- 2) тенденція до використання одного запозиченого слова замість описового звороту (тенденція до економії мовних засобів);
- 3) прагнення до підвищення і збереження комунікативної чіткості лексичних одиниць, яке полягає в усуненні полісемії або омонімії в мові-реципієнті;
- 4) потреба в деталізації відповідного значення, розмежуванні деяких його смислових відтінків шляхом приєднання їх до різних слів (збагачення синонімії);
- 5) тенденція до експресивності, що веде до появи іншомовних стилістичних синонімів;
- 6) відсутність у рідній мові можливості утворити похідні, тоді як від запозичених синонімів вони можливі;
- 7) накопичення в мові однотипних слів з тенденцією виокремлення одного з подібних елементів і запозичення в такий спосіб морфем і словотворчих елементів [1, с. 169–171].

Крім того, до власне мовних причин запозичень Л. Крисін також додає:

- 1) необхідність розмежовувати змістовно близькі, але все ж таки різні поняття;

2) необхідність спеціалізації понять у тій чи іншій сфері, з тією чи іншою метою;

3) евфемістичні заміни [2, с. 141–145].

Таким чином, розглянуті екстра- та інтралінгвістичні причини запозичень дозволяють нам зрозуміти, чому ж у німецького народу виникала і виникає необхідність переймати нову лексику з інших мов, що керує цим процесом та що взагалі робить його можливим.

Вважаємо за доцільне розглянути також фактори, що впливають на інтенсивність процесу запозичення в наш час.

По-перше, це фактор пов'язаний зі стрімким розвитком науки та техніки. Сучасні прилади настільки швидко потрапляють на міжнародний ринок, а нові моделі з такою блискавичною швидкістю замінюють старі або зазнають різних модифікацій, що простіше замість пошуку еквівалентів у мові використати іншомовне слово: Smartphone, Smart-TV, SMS, Software-Design, Laser-Pointer, Laptop, Tablet-PC, MP3 Player, MP3-Format, Multimedia-Software. Останнім часом, як видно з прикладів, запозичення відбувається переважно з англійської мови.

По-друге, інтенсивність цього процесу обумовлюється тим, що англійська мова є мовою ділового спілкування, тому багато термінів потрапляють у німецьку мову саме завдяки цьому: Coach, Smalltalk, Team, Teambuilding, Teamcoaching, Facility-Management, Marketing-Manager.

По-третє, з новими віяннями у моді до мовної системи потрапляють запозичення, які підкреслюють особливість та актуальність нового поняття: Outfit, Make-up-Tutorial, Styling, Dresscode, Cool Pink, Must-have, Mode-Highlight, overdressed, Single.

По-четверте, комунікаційний фактор, пов'язаний із стрімким розвитком всесвітньої комунікаційної мережі, що в найбільш повній мірі сприяє проникненню запозичень в мову: Mainstream, Layout, Live-Stream, Mega-Event, Mega-Hit, Live-Show, Lovestory, Online-Magazine, Polit-Correctness, Polit-Talk.

П'ятим фактором, що пояснює інтенсивність запозичень у німецькій мові є те, що існує тенденція уніфікувати освітні системи різних країн. Таким чином у німецькій мові з'явилися такі терміни як Master, Master-Abschluss, Master-Absolvent, Master-Grad, Master of Science, Master of Art, Master of Business Administration, Master-Thesis, Master-Studie, Bachelor, Bachelor of Science.

Отже, проведений аналіз дав змогу з'ясувати причини та фактори, які в найбільшій мірі впливають на інтенсивність процесу запозичень у німецькій мові.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринев С. В. Введение в терминоведение / С. В. Гринев. – М. : Московский лицей, 1993. – 307 с.
2. Крысин Л. П. Лексико-семантические процессы в социолингвистическом аспекте : Диахроническая социолингвистика / Л. П. Крысин. – М., 1993. – С. 141–145.
3. Крысин Л. П. Этапы освоения иноязычного слова / Л. П. Крысин // Русский язык в школе. – 1991. – № 2. – С. 75–78.

КЛАСИФІКАЦІЯ ПАРЕМІОЛОГІЧНИХ КОНСТАНТ У ФРАЗЕОЛОГІЇ НА МАТЕРІАЛІ ЗООНІМІВ І ФІТОНІМІВ

Сучасний соціолінгвістичний напрям у вивченні фразеологічних одиниць висунув на передній план необхідність комплексного аналізу їх етнокультурної специфіки і універсальних, міжмовних відносин на підставі культурологічно релевантних ознак. Не випадково більшість вітчизняних і зарубіжних культурних досліджень в галузі пареміології орієнтована не на механічне виявлення паралельних конструкцій фразеологічних одиниць в різних мовах, а на розкриття внутрішніх зв'язків і взаємозумовленості досліджуваних мовних явищ.

Дослідження проблеми пареміологічних констант в англійській фразеології передбачає введення низки базових понять. Одним з найважливіших є макрополе «Людина», яке представлено значною кількістю паремій, які в сукупності складають «пареміологічний портрет» людини [1]. Ми обмежуємося зредукованим «портретом», представленим тільки англійськими пареміями із зоонімами та фітонімами.

Розглянемо розгорнуту класифікацію пареміологічних одиниць, що містять зооніми і фітоніми, які характеризують макрополе «Людина» на основі кластерного аналізу кожного параметра. Матеріалом для аналізу слугували зооніми та фітоніми Оксфордського словнику паремій [2].

1. Моральні якості – 50 паремій (20%). Даний кластер представлений такими складовими: 1) обережність (30%): напр.: *The scalded cat fears cold water.* – Лякана ворона куца боїться. 2) сміливість, рішучість (12%): напр.: *The bull must be taken by the horns.* – Бери бика за роги. 3) жадібність (10%): напр.: *One cannot run with the hare and hunt with the hounds.* – Між двома стільцями не всидиш. Двом панам не служать. 4) зарозумілість, гордість (8%): напр.: *An ass in a lion's skin.* – Осел у левовій шкурі. 5) нахабство (6%): напр.: *Barking dogs seldom bite.* Гавкаючі собаки рідко кусають. 6) легковажність, безпечність (6%): напр.: *Never buy a pig in a poke.* – Не купуй kota в мішку. 7) боягузтво (5%): напр.: *Rats desert (leave) a sinking ship.* – Щури тікають з тонучого корабля. 8) упертість (4%): напр.: *There are more ways than one to kill to kill a cat.* – Не києм, то палицею. 9) підступність, лицемірство (6%): напр.: *A wolf in sheep's clothing.* – Вовк в овечій шкурі. 10) ворожість (6%): напр.: *To live cat-and-dog life.* – Жити як кішка з собакою (вічно сваритися). 11) цікавість (2%): напр.: *Curiosity killed the cat.* – Багато будеш знати – скоро постарієш. 12) хитрість, улесливість (2%): напр.: *As slippery as an eel.* – Слизький, як вугор (тобто, виверткий). 13) лагідність (1%): напр.: *Even a worm will turn.* – Всякому терпінню приходить кінець. 14) надокучливість (1%): напр.: *Flies go to the lean horse.* – Мухи липнуть до худого коня (тобто, до невдачливої людини всі нещастя пристають. 15) нерішучість (1%): напр.: *To beat about the bush.* – Ходити навколо [2].

Таким чином, в кластері «Моральні якості», який включає в себе 15 компонентів, домінуючою для етнічного менталітету є обережність, як

найбільш значима якість характеру. На другому місці розташовується сміливість, рішучість, що теж певним чином характеризує ментальні особливості нації. Найменш значущою складовою є нерішучість.

2. Екзистенція – 41 (16%). Даний кластер представлений такими складовими: 1) життєвий досвід (42%): напр.: *A fly in the ointment*. – Ложка дьогтю в бочці меду. 2) характер життя (29%): напр.: *One swallow does not make a summer*. – Одна ластівка весни не робить. 3) життєві труднощі (17%): напр.: *A hard nut to crack*. – Горішок не по зубах. 4) невдача, удача (12%): напр.: *When pigs fly*. – Коли рак свисне [2].

Таким чином, в кластері «Екзистенція» домінує категорія життєвого досвіду, що є показником емпіричної спрямованості оцінки світовідчуття стосовно особливостей національного характеру. Найменш представленими в кількісному аспекті є такі складові, як життєві труднощі і невезіння, удача, але їх наявність також, в свою чергу, відображає певні мовні особливості і риси національного характеру англійців.

3. Соціальна сфера – 28 (12%). Даний кластер представлений такими складовими: 1) соціальність (25%): напр.: *One scabbed sheep will mar a whole flock*. – Одна паршива вівця все стадо псує. 2) суб'єктивна оцінка (25%): напр.: *Neither fish nor flesh*. – Ні риба, ні м'ясо. 3) положення в суспільстві (19%): напр.: *Every bird likes its own nest best*. – Всяк кулик своє болото хвалить. 4) діти (21%): напр.: *Many a good cow has a bad calf*. – І від доброго погане вийде. 5) шлюб, сім'я (10%): напр.: *It is an ill bird that fouls its own nest*. – Не винось сміття з хати [2].

Отже, в даному кластері переважаючою є категорія соціальності, яка відображає взаємини в суспільстві, що впливають на формування національного менталітету. В однаковій мірі можна виділити категорію суб'єктивної оцінки, що виражає певну оцінюючу позицію, узагальнюючу погляди на соціальний устрій і міжособистісне спілкування. Найменш представлені в кластері категорії шлюбу і сім'ї.

4. Зовнішність – 27 (11%). Даний кластер представлений такими складовими: 1) зовнішність – сутність (62%): напр.: *A lion is known by his claws*. – Про звіра дізнаються по пазурах. 2) вигляд (22%): напр.: *As black as a crow*. – Чорний, як ворон. 3) дорослішання (12%): напр.: *As the old cock crows, so does the young*. – Яблуко від яблуні недалеко падає. 4) хода (4%): напр.: *It is a good horse that never stumbles*. – Кінь на чотирьох ногах, і той спотикається [2].

Таким чином, найбільш яскраво виражена в даному кластері категорія «зовнішність – сутність», яка розглядає зовнішні фізичні характеристики того чи іншого об'єкта через призму його сумісних зв'язків з навколишнім світом. Важливо відзначити і категорію виду, яка містить компонент порівняння або метафору, що також відображає національну ментальність.

5. Емоційно-психічний – 25 (10%). Даний кластер представлений такими категоріями: 1) бажання (28%): напр.: *He that would have eggs must endure the cackling of hens*. Любиш кататися, люби і саночки возити. 2) радість, веселощі (16%): напр.: *As merry as a cricket*. Веселий, немов цвіркун (тобто, життєрадісний). 3) незалежність, свобода (16%): напр.: *A cat may look at king*. За погляд грошей не беруть. 4) любов (12%): напр.: *The black crow thinks her own birds white*. Всякій матері своє дитя мило.

5) занепокоєння, метушливість (12%): напр.: *The mountain has brought forth a mouse*. Багато галасу з нічого. 6) переляк (4%): напр.: *The scalded cat fears cold water*. Лякана ворона куца боїться. 7) печаль (4%): напр.: *As melancholy as a cat*. Меланхолійний, як кішка. 8) небажання (4%): напр.: *You may lead (take) a horse to the water, but cannot make him drink*. Серцю не накажеш. 9) незручність (4%): напр.: *There is no room to swing a cat (in)*. Яблуку ніде впасти [2].

Отже, домінуючою категорією кластеру «Емоційно–психічні стани» є бажання, хотіння, що виражає одну з важливих мотиваційних областей психіки людини і відбивається в ситуативних пареміологічних реаліях флори і фауни. Також представлені як позитивні (радість, веселощі, любов), так і негативні (переляк, сум, незручність) категорії, які характеризують емоційну сферу макрополя «Людина».

Таким чином, у результаті проведеного дослідження, ми спробували відобразити своєрідність англійського національного характеру, виділяючи найбільш репрезентативні якості кожного з кластерів. Слід зазначити, що цей опис носить узагальнюючий характер з огляду на акцентування емпіричного матеріалу на зоонімах і фітонімах в макрополі «Людина».

ЛІТЕРАТУРА

1. Apperson G. L. *English Proverbs and Proverbial Phrases* / G. L. Apperson. – Detroit, 1969. – 22 p.
2. *The Oxford Dictionary of Proverbs* / [Edit. by J. Simpson and J. Speake]. – 5 ed. – Oxford University Press, 2008. – 625 p.

Тамара Осипова

*Викладач кафедри теорії та практики романо-германських мов
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка*

ВИВЧЕННЯ СЕМАНТИКИ ПРЕФІКСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

Префікси латинського походження поширені в українській мові та відіграють важливу роль. Запозичені з латинської мови префікси зі значенням інтенсивності (супер-, ультра-, екстра-) та із загальним значенням протилежності, заперечення (контра-, де-/ дез-; im-, in-, ip-) зустрічаються в українській мові поряд з префіксами (не-, проти- та ін.).

Виникає необхідність знати та уміти пояснити походження префіксів. Треба також звернути увагу студентів на те, що префікси походять від дієприслівників, уточнюючих направлення дії. Сучасні підручники латинської мови висвітлюють це явище. Студенти краще засвоюють матеріал, якщо латинські префікси розглядаються разом з близькими за значенням префіксами і паралельно подаються префікси протилежного значення.

Оскільки слова запозичені українською мовою з латинської мови часто зберігають одвічні значення слів мови-джерела, то це допоможе осмисленню запозичень в українській мові.

Не завжди іншомовний префікс може бути виділений у слові. Іноді префікс осмислюється як невід'ємна частина кореня через процеси

спрощення, і тоді виникає необхідність у додаткових поясненнях етимологічного характеру.

Розглянемо на прикладах вживання префіксів, які зберегли своє первісне значення, або надали слову новий смисловий відтінок.

Латинський префікс *sub-* (*suc-*, *suf-*, *sug-*, *sup-*, *sus-*, *su-*) виражає значення знаходження під чим-небудь, знизу («під»):

суплетивізм – «утворення форм одного і того ж слова від різних коренів» від лат. *Supplere* – «поповнювати»

суфікс – «морфема між коренем слова й закінченням, що служить для утворення слів з новим значенням, або нових форм слова» від лат. *Suffixus* – «прикріплений».

Порівняйте: *supportare* «підвозити»; субмарина (підводний човен), суб'єкт, субсидія.

Латинський префікс *super-* зі значенням положення над чим-небудь, зверху, вище:

суперстрат – «верхній шар нашарування мови зайшлого населення в мові корінних жителів» від лат. *superstratum* – «накладений».

Порівняйте: *superstare* «стояти зверху», суперфосфат (вищий фосфат, штучне добриво), суперстар, супермен.

В значенні «вище» латинський префікс *super-* синонімічний українському префіксу ультра-, який походить від латинського дієприслівника *ultra-* «вище», «зверху».

Наприклад: ультразвук, ультрамарин (від лат. *ultra* – «по той бік» і *mare* – «море») – мінеральний пігмент синього кольору.

Латинський префікс *prae-* виражає знаходження попереду, дія наперед: президент – «президент» від лат. *praesidens* «той, що сидить попереду», префікс – «префікс» від лат. *praefixus* «прикріплений спереду».

Порівняйте: *praesignare* «відмічати заздалегідь», префект (начальник), прецедент (попередній випадок), препарат, препозиція.

Кожен префікс може бути предметом більш детального роз'яснення. На заняттях доцільно зупинитись на тих префіксах, які осмислюються так само і в українській мові (наприклад, лат. *contra-*, *prae-*, *ante-*, *de-* та ін.).

Виклад питання про латинські префікси повинен забезпечити єдність у засвоюванні студентами питань етимологічного, словотворчого і лексичного характеру.

КОРЕГУВАННЯ СТРУКТУРИ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ФАКУЛЬТАТИВУ «ІСПАНСЬКА МОВА» (КУРСІВ З ВИВЧЕННЯ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

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

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 [2, 187]. 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 відчуючи 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 [1, 63].

Відбір змісту програми здійснюється за такими принципами:

Принцип систематичності і послідовності. Оволодіння обсягом мовних засобів, необхідних для повноцінного іншомовного спілкування, відбувається поступово, при цьому функції та поняття відпрацьовуються кожного року за принципом циклічності і поступовості.

Принцип ускладнення. Зміст навчальної програми поступово ускладнюється з кожним роком навчання. Принцип формування позитивної мотивації навчання. При визначенні змісту програми пріоритет надається темам, що викликають безпосередню зацікавленість студентів.

Принцип свідомості і міцності засвоєння. Відібраний зміст складає повноцінну основу для розвитку вмінь студентів оволодівати іспанською мовою і творчо застосовувати її як у навчальному процесі, так і за його межами.

Зміст програми на 1-3 роках навчання організовано за темами.

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.

Соціокультурний компонент – суттєва частина програми факультативу «Іспанська мова» (курсів з вивчення іспанської мови). Він є складником як змісту навчання, так і навчального контексту, оскільки мова і культура тісно пов'язані у процесі навчання іноземної мови.

Культура країн мови, що вивчається, включає в себе, перш за все, культури іспаномовних країн, де іспанська мова є рідною. З іншого боку, іспанська мова вживається в інших частинах світу, і особливості її вживання відбивають специфічні риси багатьох інших культур. Тому студенти повинні розуміти прихований соціокультурний зміст іспанської мови як засобу інтернаціональної комунікації.

Соціокультурний компонент також вимагає ознайомлення з відповідними різновидами мовлення для глибшої обізнаності з особливостями соціальних груп в інших культурах.

Навички та вміння – інший складник соціокультурного змісту, який передбачає вміння студента використовувати надбані соціокультурні знання відповідно до ситуації у процесі комунікації.

Процес соціокультурного пізнання організовується 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, яка визначає існування інших центрів національно-культурної ідентичності, на третьому році. Студенти наближаються до такого рівня володіння соціокультурними знаннями, коли вони можуть об'єктивно сприймати свою культуру. Метою факультативу є ознайомлення студентів з іншою культурою як із природним рівноправним явищем.

Методика викладання практичного курсу іспанської мови в умовах факультативу (курсів) є комунікативною, зорієнтованою на діяльність, у центрі якої знаходиться студент - суб'єкт навчання.

Методика є насамперед комунікативною оскільки основна увага приділяється виконанню таких вправ і завдань, завдяки яким розвиваються вміння студентів використовувати набуті мовні знання, мовленнєві навички

для ефективного усного і письмового спілкування. Оволодіння знаннями про мову не розглядається як самоціль.

Згідно з даними новітніх науково-педагогічних досліджень необхідно активно залучати студентів до процесу навчання, зосереджуючись на вправах і завданнях, які потребують для їх виконання здійснення активних практичних дій.

Методика є особистісно зорієнтованою, оскільки вона ставить собі за мету не тільки озброїти студентів певними знаннями, навичками та вміннями користування іспанською мовою, але й розвинути їхню здібність навчатися самостійно шляхом виконання завдань, які сприяють формуванню вмінь самоаналізу та відповідального ставлення до самоорганізація процесу індивідуального навчання.

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.

Ольга Шевченко

Викладач,

Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

ДО ПИТАННЯ ПРО ФОНОЛОГІЧНИЙ СТАТУС ГОЛОСНОГО [ə] У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Питання про фонологічний статус редукованого голосного [ə] є досить спірним у фонології сучасної німецької мови. Причиною відсутності однозначного рішення цього питання виступають дистрибутивні обмеження редукованого голосного, що полягають у неможливості його реалізації в сильній позиції слова. М. Філіпп, С. Хутерер, Ф. Шиндлер, О.І. Стеріополо визначають нейтральний [ə] як звукотип, що представляє редуковані форми всіх голосних фонем німецької мови в ненаголошеній позиції [2:33; 4:46-49; 6:30; 7:31]. Л.Р. Зіндер, О.М. Ніконова, В. Мультон та Т. Зібс характеризують нейтральний голосний як позиційно обумовлений варіант фонем /e:/ або /ɛ/ [5;8]. М.В. Раєвський, Г. Штельцих обґрунтовують погляд на [ə] як на звук, у якому реалізується самостійна голосна фонема /ə/ [1; 3:96].

З огляду на різноманіття думок відносно фонологічної самостійності редукованого голосного, теоретично виправданим буде звертання до суті теорії фонем. Та для виявлення статусу голосного [ə] у фонологічній системі німецької мови на сучасному етапі її розвитку видається доцільним розглядання фактів діакронії. Простежимо процеси виникнення і фонологізації звукових одиниць, що входять до фонологічної системи сучасної німецької мови, починаючи з давньоверхньонімецького періоду.

Давньоверхньонімецький період характеризується наявністю в системі фонем трьох е. Середньоверхньонімецький період характеризується наявністю п'яти фонем е. У нововерхньонімецькому періоді спостерігається

скорочення числа фонем *e*. Їх стає дві. Короткі *e*, що замінили в результаті процесу редукції інші голосні в ненаголошеній позиції, злилися в єдине коротке ненапружене /*ɛ*/. Тому видається правомірним подальший розгляд редукованого голосного [ə] як потенційно можливого алофона фонем /*ɛ*/, але не фонем /*e*/. Варто відхилити думку про редукований [ə] як про звукотип. Це визначення голосного [ə] було б коректним в умовах розгортання процесу редукції голосних у ненаголошених позиціях, як це відбувалося в давньоверхньонімецькому та середньовісньонімецькому періодах розвитку фонологічної системи німецької мови.

Після відхилення трактування німецького редукованого голосного як алофона фонем /*e*/, а також визначення його звукотипом залишається нез'ясованим питання, чи може Murmellaut бути самостійною фонемою або ж позиційним варіантом фонем /*ɛ*/. Вирішення цієї проблеми передбачає детальний розгляд принципів фонематичного аналізу в теоріях базових фонологічних шкіл. У своїй концепції фонем М.С.Трубецької формулює правила ідентифікації звукових одиниць на основі закономірностей їх уживання в мові. Одне з таких правил наголошує про відношення додаткового розподілу між алофонами однієї фонем. Ніколи не вживаючись у однаковому звуковому оточенні, вони не можуть виступати єдиним розрізняльним елементом двох слів. Однак у ряді мов (англійській, німецькій) приголосні [h] і [ŋ] ніколи не зустрічаються в однакових оточеннях, проте представляють різні фонем. З огляду на дану обставину, М.С. Трубецької доповнює критерій додаткового розподілу критерієм фонетичної близькості.

Щодо дистрибуції Murmellaut у фонологічній літературі зазначається, що [ɛ] і [ə] знаходяться у відношенні додаткової дистрибуції.

Таким чином, не можна визнати універсальність відношення додаткового розподілу для звуків [ə] і [ɛ] у німецькій мові. Але навіть якщо не брати до уваги поодинокий приклад і припустити універсальність відношення додаткової дистрибуції між [ɛ] і [ə], необхідно з'ясувати, чи мають ці звуки будь-яку спільну ознаку, що об'єднує їх в одну фонему і протиставляє їх всім іншим фонемам фонологічної системи німецької мови. Це стане метою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Раевский М.В. К проблеме фонологического статуса немецкого редуцированного гласного и его функций // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1983. - № 1. – С. 46-51.
2. Стериополо Е.И. Система гласных фонем современного немецкого языка и её реализация в речи (Экспериментально-фонетическое исследование): Дисс...д-ра филол. наук: 10.02.04. – К., 1995. – 422 с.
3. Штельцих Г. Введение в фонологию. – Лейпциг, 1982. – 270 с.
4. Hutterer C.J. Der Vokal der Indifferenzlage in den germanischen Sprachen – Phonem oder Allophon? – *Phonetica*, 1965, vol. 13. – S. 46–49.
5. Moulton W.G. Juncture in Modern Standard German // *Language*. – Baltimore, 1947. – Vol. 23. – P. 212–226.
6. Philipp M. *Phonologie des Deutschen*. – Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1974. – Band 192. – 152 S.
7. Schindler F. *Beiträge zur deutschen Hochlautung*. – Hamburg, 1974. – 109 S.
8. Siebs T. *Deutsche Aussprache*. – Berlin, 1969. – 494 S.

Секція 2. Тенденції розвитку мови та літератури у новітньому часопросторі

Олена Іщенко

*Аспірант кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка*

ВИТОКИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МИРОСЛАВА ДОЧИНЦЯ

М. Дочинець – письменник, публіцист, видавець. У сучасному літературному дискурсі він відомий як популяризатор української культури, талановитий прозаїк, наділений неповторним світовідчуттям та оригінальним способом думання, філософічним мисленням, естетичним смаком. Письменник своє творче кредо висловив так: «Пиши так, наче розмовляєш із найближчою людиною» [2, 27]. Саме тому його книги однаково легко сприймаються читачами різного освітнього рівня. Автор із перших слів твору налагоджує психологічний зв'язок із читачем, створює довірливий діалог, непомітно примушує замислитися над одвічними питаннями буття людини. М. Дочинець усвідомлює своє високе призначення як письменника. В одному з інтерв'ю він зауважує: «Для мене література – дуже відповідальна річ, служіння, свого роду схима, як казав Гоголь. Література світлоносна, яка несе нове знання, нову віру й надію, – це і є мій напрямок. <...> Я пишу для себе, пишу, аби піднятися над собою, над сірятиною буденності, бодай на вершок наблизитися до неосяжного. Я шукаю скріплення духу в слові» [1, 67-68]. Для його творчості особливого, сакрального значення набуває Слово – божественна сутність, натхнення за допомогою якого автор – звичайна людина – залучається до акту творення світу.

Мирослав Іванович Дочинець народився 3 вересня 1959 року в місті Хуст Закарпатської області. Під час навчання в школі відчув потяг до письменства й почав друкувати свої твори в журналі «Барвінок», газетах «Зірка», «Пионерская правда», «Молодь Закарпаття». Він переконаний, що любов до художньої творчості, концептуальне сприйняття світу, образність мислення він успадкував на генетичному рівні від представників родини. Естетичне чуття М. Дочинця було сформоване під впливом бабусі Марти, яка навчила «сприймати цей світ із подивом, бачити незвичайне у звичайному, слухати людей» [1, 26]. Мати письменника Емілія – двоюрідна сестра відомого письменника і священика Ю. Станинця. М. Дочинець характеризує її як артистичну від природи особистість, яка «не просто розповідала, а переповідала якісь події, як маленьку виставу: мімікою, інтонацією. Мене вражала сила і влада цього слова і краса того, як цікаво це можна передати, а не просто переказавши побутові факти» [3, 46]. Першим учителем і найбільшим авторитетом у житті для М. Дочинця став його батько Іван Юрійович – непересічна особистість, філософ, педагог, інтелектуал. Завдяки йому письменник ще в дитинстві познайомився з

творами І. Канта, Б. Спінози, Г. Гегеля, Ф. Бекона, Вольтера, Г. Сковороди та ін. Морально-етичні орієнтири батька набули вирішального значення у формуванні світоглядних позицій та художньо-естетичного мислення майбутнього письменника. Зокрема, домінантна для творчості прозаїка ідея служіння виникла завдяки його настановам: ««Перш, ніж ти щось робиш, повинен поставити запитання: для чого ти це робиш і як?» Кожну справу треба робити зі смыслом, тоді вона так чи інакше вдається і комусь служить, а не тільки тобі чи твоїм амбіціям [1, 27]. Окремі епізоди з життя Івана Юрійовича були художньо відтворені в сюжеті роману «Вічник. Сповідь на перевалі духу». Закарпатський мудрець Андрій Ворон, як і батько М. Дочинця, відбував заслання в таборах Колими за «участь в антирадянській організації (літературно-мистецьке об'єднання гімназистів)» [1, 29]. У карцерах Сибіру Іван Юрійович пройшов складну «школу життя», і навіть зумів використати роки ув'язнення для самоосвіти та підвищити свій культурний рівень (вивчав мови, філософію, право, читав художню літературу, спілкувався з відомими прибалтійськими та грузинськими дисидентами, познайомився з В. Чорноволом, М. Горинем та ін.).

Після повернення з таборів батько М. Дочинця закінчив філософський факультет Київського університету, а згодом і аспірантуру. Проте він не зміг себе реалізувати в науці, адже дисертацію, присвячену філософській думці на Закарпатті першої половини ХХ століття, не дозволили захистити. Іван Юрійович постійно перебував під наглядом представників влади, що, звичайно, позначилося на майбутньому його дітей. «Ми з братом довго відчували це тавро», – пригадує в одному з інтерв'ю письменник. Постать батька стала для письменника орієнтиром у створенні власного художньо-естетичного ідеалу – особистості, яка зуміла з гідністю протистояти тоталітарній системі, подолати її згубні наслідки, не втратити свою національну й індивідуальну ідентичність. М. Дочинець завдяки літературній творчості зумів подолати залишки постколоніальної свідомості та комплекс меншовартості, який на його думку притаманний усім українцям. «У нас бракує літератури для скріплення духу, літератури тихого й чесного слова. <...> Людям потрібна опора прикладу. У першу чергу – духовного», – наголошує письменник [1, 138]. Уміння виживати в екстремальних умовах, потяг до самоосвіти та провідні риси характеру Івана Юрійовича («гострий розум, оригінальне мислення, титанічне працелюбство, простота і готовність допомагати людям» [1, 28]) М. Дочинець використав у художньому моделюванні образів Андрія Ворона, Криничара, Горянина, Мафтея.

М. Дочинець у романах «Вічник. Сповідь на перевалі духу», «Світован. Штудії під небесним шатром», «Криничар. Діярюш найбагатшого чоловіка Мукачівської домінії», «Горянин. Води Господніх русел», «Мафтей. Книга, написана сухим пером» пропонує новий тип літературного характеру – героя, наділеного особливими індивідуальними рисами: незламною силою духу, прагненням до інтелектуального та духовного самовдосконалення, екологічною компетентністю, творчим мисленням тощо. У моделюванні психосвіту героїв письменник художньо відтворив біографічні дані та риси характеру представників своєї родини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дочинець М. Світильник слова. Книга життя. Життя книги / М. Дочинець. – Мукачево: Карпатська вежа, 2013. – 208 с.
2. Шутко М. Мирослав Дочинець: «Я своє зробив – написав книгу» [Електронний ресурс] / М. Шутко. – Режим доступу: <http://www.zakarpattya.net.ua/Zmi/96266-Myroslav-Dochynets-IA-svoie-zrobyv---napysav-knyhu>
3. Якимчук Л. «Шевченко постійно нас готує, мобілізує наш дух до боротьби»: [інтерв'ю] / Л. Якимчук // Український журнал. – 2014. – № 3. – С. 44-46.

Наталія Кінжегулова

Викладач

Сумський державний педагогічний університет

імені А.С. Макаренка

ДЖЕРЕЛА ЗБАГАЧЕННЯ СПОРТИВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ У ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ

На початку ХХІ століття в мові українських ЗМІ, як і загалом у лінгвістичній практиці, стає помітним зростання кількості нових спортивних термінів і слів, а також семантичних видозмін давніх запозичень, що своїм новим значенням пов'язані зі спортивною сферою, але поки що не зафіксовані й не витлумачені в лексикографічних працях.

Останнім часом набули поширення індивідуальні види спорту, з-поміж яких домінують нові запозичення, як скістрим (спуск на лижах із дуже крутих, скелястих та засніжених гір); фрістайл (зимовий вид спорту), скейтборд (вид спорту, що полягає в катанні на спеціальній дошці на роликах).

Поява в нашій мові таких одиниць зумовлена переважно значними перетвореннями в суспільно-політичному, економічному та культурному житті країни, активізацією взаємозв'язків, зокрема в царині спорту. Сприяла цьому й активна участь українських спортсменів та їхні високі показники в різних європейських і світових змаганнях за останні роки, а також широке висвітлення цих результатів у мас-медіа.

Активно побутують відображені у ЗМІ термінолексеми на означення спортсменів, які займаються тим чи іншим видом спорту, та їхніх тренерів: фрістайліст (спортсмен, який займається фрістайлом), серфінгіст (той, хто займається серфінгом), скейтбордист (той, хто виступає чи катається на скейтборді). Проте надмірна кількість запозичень призводить до ускладнення сприйняття інформації. Тому запозичення корисні й виправдані тоді, коли їх не можна замінити словами рідної мови. Прикладом умотивованої заміни в мовній практиці ЗМІ іншомовних спортивних термінів власне українськими утвореннями можуть бути такі: голкіпер - воротар, форвард - нападник, пенальті - штрафний удар, офсайд - поза грою, хавбек - захисник, тайм-аут - перерва, плей-офф - гра на виліт.

Розвиток окремих спортивних дисциплін, а також поява нових видів спорту, що включаються до олімпійської програми обумовлюють необхідність вивчення нових спортивних термінів. Пласт спортивної лексики займає окреме місце, тому що вона є зрозумілою для всіх соціальних груп, та характеризується, з одного боку значним динамізмом та відносною

легкістю сприйняття порівняно з іншими термінами, та з другою складною системою синонімів, неологізмів, метафор та запозичень.

З метою передачі значення простого спортивного терміна частіш за все використовуються принципи транскрипції і транслітерації: *sumo (m)* – сумо, *tandem (m)* – тандем. [1, 22] Але в цьому випадку не слід забувати про явище омонімії, яке може спровокувати невірне розуміння, або викривлення значення: *grip (m)* – обмотка (ключки в хокеї) та *грип* – слово, яке не має відношення до спортивної термінології. [1, 25]

Складені терміни, частіше за все передаються за допомогою кальки: *ligne centrale (f)* – центральна лінія, *passe précise (f)* – точна передача, *aile gauche (f)* – лівий фланг. Часткова калька використовується, коли частина словосполучення не перекладається: *pénalité additionnelle(f)* – додаткове пенальті, *décente synchronisée (f)* – синхронний спуск (лижі).

Метафора займає важливе місце в спортивній термінології. Найбільш метафорично вмотивованими концептами у спортивній термінології французької мови є тварини, частини тіла, явища природи: *scorpion (m)* – скорпіон, *tête (f)* – голова, *soleil (m)* – сонечко, *lune (f)* – місяць (елементи зимового фристайлу).

Насьогодні багато спортивних термінів представлені запозиченнями з англійської мови, які залишаються і функціонують і у французькій і в українській мовах: *curling* – *le curling* – кьорлінг.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Abry D., Veldeman-Abry J. Les termes sportifs olympiques / Dominique Abry, Julie Veldeman-Abry, – Paris: CLE International, 2017.*
2. *Charliac L. Jeux Olympiques / Lucile Charliac. – Paris: CLE International, 2015.*

Ольга Ситник

Доцент, кандидат філологічних наук,
Хмельницький національний університет

MODERN SHORT STORY METAMORPHOSESE

The profound changes in the forms of social life as well as the radical reevaluation of life values naturally cause more modern aesthetic conceptions and furthermore require new artistic approaches either to comprehension of the contemporary historical epoch or to its rendering poetical means. Thus the very specific character of the reality at the edge of the centuries not letting both the artists' ideas and their portrayal of social and historical transformations ripen in their minds for a long period of time served as an extra literature factor that produced an explosion of the short story genre's popularity. Due to its genre peculiarities the short story made the writers' feedback to reality instantaneous and promoted the synchronic transposition of life abruptness, fragmentation and mosaic onto literature texts.

A glimpse to its history shows that a short story originated in the XIII-th century in Italy. The word «novella» in Italian means «news», so originally the presence of a speaker or narrator was supposed to be, whereas all the structure and plot of the novella were centered around one reported and striking event. It is usually defined as «the narrative expression of a human drama, with one hero, as a rule,

whose experiences illuminate in some way his entire life» [1, 236]. And its obligatory features are the following: traditional eventfulness, briefness, great organization and compactness. But since that time the phenomenon of a short story has greatly changed. And precisely in terms of structure, plot as well as in the concept and role of narrator.

In modern times the strategy of the short story behavior as a genre is formed by the denial of its classic norms and traditional genre regulations, otherwise under the rules of decanonization. In conformity with this strategy the majority of its canonic genre markers are transformed. At this point the French scientist Richard Thieberger emphasizes the «shocking» effect of the short stories by Franz Kafka on these processes. According to the theorist «whereas the nineteenth-century writers had a kind of entente between narrator and reader, and left the hero off at some distance to undergo his suffering alone (thereby preventing the reader from undergoing it as well), Kafka aligns narrator and hero together and opposes them to the reader» [1, 237]. Such violation of the short story traditional pattern of communication «narrator – character – reader» makes the latter face the illogical, hidden behind the text motives of character's behavior, that are no longer commented by the «solicitor narrator».

Altogether with the change of principles of narration we can also observe the interiorization of the modern short story. In other words, the vector of narration shifts from the portrayal of the external world and characters' actions to revelation of the internal life of a person that is naturally impulsive, discrete, undetermined and totally disordered. At the structural level this peculiarity is realized by means of more focused narrative point and the complete break with the past tradition of objective narration. These result in the deformation of the strict tectonic short story structure and cause the nivelation of its fundamental genre features such as storyline and storytelling. In its turn the breach of traditional linear plot promotes the activation of the so called «minus-text» methods and means (ellipsis, omission, disruption of the narration) that provides the feeling of discreteness.

The short story writers tend to construct their works in correspondence with the principles of disharmony, emotional pressure, bright expressiveness and sharp contrast of sensor motives. They try to transmit the severe reality through nervous and painful consciousness of their protagonists.

Thus the short story plunges into new for this genre sphere – the internal universe of an individual person. And since that moment it no longer deals with the range of facts – the continuous flow of external events and protagonists' actions – but with the components of their internal life: emotions, thoughts, feelings and unconsciousness. These components helping to translate the work of person's consciousness that is not able to cope with the new absurd, aggressive and chaotic reality, become the compensatory life mechanism.

Revolutionary scientific discoveries in the branch of psychology made by Z. Freud, especially that of disintegration of an ego (self), directed the focus of the short story writers from the integrated and ready formed character to undetermined, destructive, formless and full of conflicts one. They were interested in some kind of deviation from psychological norms – depression, psychological crisis or even more, in mental disorders.

So the aesthetics of the XX-th century by breaking up all the traditional narrative and genre parameters, shaking the classical hierarchy between the text

and the subtext, distorting the linear plot, provokes the formation of totally non-canonical genre models in general. And the short story as a very «reactive» and «adaptive» genre can't stay aside of all the current transformations. While acquiring more psychological features it loses its objectivity and traditional social purpose. Furthermore, it undergoes the nivelation of the key aspect of its genre code such as «eventfulness». In other words, the portrayal of the external actions gives a way to the internal life of a person. At the same time the very image of the character is presented as some separate moments or abstracts of his or her internal universe. All the above mentioned peculiarities dictate the authors' choice of special poetical means and tropes. The dissonance, disruption, ellipsis, vague metaphors and symbols are the dominant ones.

LITERATURE

1. Barber Paul. Book Review to «Le Genre de la Nouvelle dans la Litterature Allemande» by Richard Thieberger / *The Germanic Review: Literature, Culture, Theory – Manuscript Central Site for Online Submission and Review* // https://search.proquest.com/openview/48d8ee8a617e2fae2d4fab603857_eb7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1816575

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

Наталія Голубкова

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

ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі розвитку країни, коли Україна прагне збудувати правове демократичне суспільство та інтегруватися в європейську та світову спільноту, громадянське виховання стало нагальною потребою для українського суспільства. Реалізувати цю потребу неможливо без активної свідомої участі кожного громадянина, а саме цього ще не вистачає в українській державі. У цьому контексті провідним завданням вітчизняних науковців і педагогів-практиків є вивчення досвіду впровадження громадянського виховання у високорозвинених країнах світу, і зокрема у Сполучених Штатах Америки, країні, в якій громадянське виховання займає пріоритетну позицію у шкільництві. За тривалу історію американської школи накопичено значний досвід громадянського виховання, який є дуже важливим для української школи і дає можливість уникнути багатьох помилок у складному процесі виховання та підготовці молоді до соціального життя в умовах демократії.

Для школи США проблема громадянського виховання була і залишається актуальною впродовж усієї історії її існування. Ще «батьки-засновники» американської держави глибоко усвідомлювали роль громадянського виховання у становленні демократичної держави. Вони розуміли, що життєдіяльність країни, її майбутнє залежать не тільки від політичних та економічних факторів, а й значною мірою від суспільної активності її громадян.

Томас Джефферсон, видатний політичний діяч, автор Декларації Незалежності США, високоосвічена людина, яка зробила значний внесок у розвиток американської освіти, усвідомлюючи провідну роль школи у становленні демократичної держави, стверджував, що освіта є невід'ємною частиною боротьби за створення суспільства, яке ґрунтується на демократичних принципах, і тільки освічені люди зможуть зрозуміти як працюють державні установи, контролювати їх діяльність і брати участь у громадському житті [1, 120]. Необхідно зазначити, що незважаючи на те, що Т. Джефферсон жодного разу не використав термін «громадянське виховання», він був палким прибічником цієї ідеї.

Програма громадянського виховання завжди базувалася на основних законах США – Декларації Незалежності (1776) та Конституції (1787), у яких і були закладені ідеї демократії та свободи, що становлять основу громадянського суспільства у цій країні. Так, Декларація Незалежності проголошує прагнення американців бути вільними і розвивати таланти, які

дані їм Богом. Саме в першому реченні Конституції США визначені цілі, заради яких вона була написана: справедливість, правопорядок, загальна безпека, загальний добробут, благословенна свобода для себе і нащадків.

Таким чином, ми бачимо, що на світанку американської демократії особлива роль громадянського виховання вже усвідомлювалася американським суспільством, хоча й на емпіричному рівні.

Громадянськість у Сполучених Штатах є однією з головних цінностей, яку виховують протягом усього життя. Держава залучає великі кошти для того, щоб запровадити та реалізувати програми виховання «здорового» (за термінологією американських науковців) громадянина своєї країни. Ці програми користуються великою підтримкою з боку американського суспільства. Виховання громадян, які підтримують державні інститути і поважають закони держави, стало головною метою американської школи.

Досвід громадянського виховання учнівської молоді у США характеризується насамперед тим, що він сформувався в умовах демократичного устрою, активно функціонуючого громадянського суспільства, де витримали перевірку часом справжні соціальні цінності (стабільність, свобода, права людини, конкуренція) та індивідуально-особистісні (особисте життя, здоров'я, робота, сім'я), засвоєння яких дає змогу громадянину знаходити відносну рівновагу між особистими і суспільними інтересами, зберігаючи при цьому відповідальність перед суспільством.

Грунтовне та системне вивчення офіційних документів освітніх реформ, у тому числі законів про освіту, директивних та нормативних актів уряду США та звітів комісій з питань освіти («Основні принципи середньої освіти» (1918), «Цілі освіти в американській демократії» (1938), «Реформа середньої освіти. Звіт Національної комісії з реформи середньої освіти перед громадськістю та педагогами» (1973), «Нація в небезпеці: необхідність реформи освіти» (1983), «Америка: 2000» (1990), «Цілі 2000: Досягнення національних цілей освіти» (1991), «Освіта світового класу» (1993), «Цілі 2000: Закон про освіту Америки» (1994), «Указ про громадянську освіту» (2000) та ін.) дозволило зробити аналіз історичних основ становлення та розвитку громадянського виховання в школах США у ХХ – ХХІ століттях, а також дозволило стверджувати, що громадянське виховання - це складний і багатогранний процес, який є результатом історичного розвитку країни та її цінностей і посідає провідне місце в реформаційних процесах у галузі освіти США.

Вважаємо, що подальше дослідження історії громадянського виховання в американській школі дасть можливість глибше усвідомити аналогічні проблеми української школи та оптимізувати громадянське виховання в нашій країні. Особливо перспективним може бути визначення й аналіз соціально-економічних, політичних, релігійно-ідеологічних та організаційно-педагогічних передумов становлення та розвитку громадянського виховання в американській школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Плешков В.Н. Томас Джефферсон и становление народного образования в США. – Советская педагогика. – 1976. - №6. – С. 120 - 127.
2. A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform. – Washington D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1983.

3. *Goals 2000: Educate America Act. – Washington, D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1996. – 132 p.*
4. *New Dimensions for Educating Youth. A Report on American Secondary Schools. – Washington D.C.: U.S. Department of Education Printing Office, 1976. - P. 18.*

Денис Каменський
Студент третього курсу,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ «КРАЇНОЗНАВСТВО»: НАУКОВА ДУМКА НІМЕЧЧИНИ

На початку XXI століття вивчення іноземних мов стає надзвичайно актуальним серед студентської молоді України. Сучасне студентство мріє про європейське майбуття, у якому знання іноземних мов є першочерговим для кожного з них.

Нині знання німецької мови відкриває освітній простір Німеччини і дає безліч можливостей щодо навчання, подорожування та стажування в Німеччині.

Метою публікації є уточнення інтерпретації поняття «країнознавство» з позиції науковців Німеччини.

Існує багато інтерпретацій поняття «країнознавства». На думку німецького країнознавця С. Й. Шмідта (S. J. Schmidt) країнознавство взагалі не являє собою розділ науки. Для осіб, що вивчають іноземні мови країнознавство є лише контекстною наукою для всебічного розвитку і кращого розуміння культури тієї чи іншої країни [1, 4]. У 1989 році Марнет (Marnette) окреслив завдання країнознавства, зокрема країнознавство як наукова дисципліна передбачає створення підґрунтя для вивчення політичного, економічного та культурного розвитку тієї чи іншої країни та вивчення взаємодії цих сфер життя на державному рівні, а також дослідження діалектів країни у різних її регіонах [1, 4].

Дреслер (Dressler) та Рейтер (Reuter) стверджують те, що країнознавство є сукупністю можливостей для студентів отримати більш детальну інформацію про життєву ситуацію та культуру суспільства конкретної країни [1, 4]. Українські вчені, що досліджують країнознавство, зокрема П. О. Масляк, інтерпретують поняття «країнознавство» як навчальну дисципліну, яка комплексно вивчає країни та регіони світу, досліджує, систематизує й узагальнює дані про їхню природу, населення, внутрішні просторові відмінності [2, 6]. Якщо на заході така наукова дисципліна як країнознавство вже давно досліджується у контексті вивчення іноземних мов, то в Україні науковці лише починають розглядати країнознавство як один із засобів опанування іноземною мовою та загальних відомостей про ту чи іншу країну. Країнознавець Парфіненко А. Ю. окреслює підходи щодо вивчення дисципліни, а саме країнознавство застосовує цілу низку міждисциплінарних підходів, передусім соціокультурного та культурологічного спрямування. Підкреслимо, що такого роду взаємодія не є виявом особливостей розвитку окремо взятої дисципліни, повною мірою вона

співзвучна загальним тенденціям розвитку нинішньої науки взагалі, [4, 7-8].

Для поширення досвіду вивчення країнознавства Німеччини створено міжкультурний Інститут Гьоте (Goethe-Institut) [3], який діє в усьому світі. Цей освітній заклад надає можливість студентам вивчити країнознавство на літніх курсах у Німеччині. Особи, які мають змогу відвідати ці заняття, мають можливість обирати для вивчення тільки ті навчальні дисципліни, які є цікавими для них. Але на початку вивчення такої дисципліни як країнознавство більшість осіб зустрічаються з деякими труднощами. Спочатку студенти не розуміють головної теми та мети країнознавства, адже ця дисципліна пов'язана з вивченням і дослідженням багатьох сфер життя, таких як: культура, географія, економіка, політологія тощо. Найбільш країнознавство пов'язано з вивченням іноземної мови, причому в перспективі історичного розвитку. Тому наявність великої кількості дисциплін для обов'язкового вивчення заради засвоєння змісту країнознавства є однією з основних проблем при ознайомленні з цією науковою дисципліною. Наступна проблема пов'язана зі стереотипним уявленням про Німеччини в цілому. Кожен, хто вивчає німецьку мову, з самого початку має власне уявлення щодо цієї країни. На початку вивчення країнознавства як фахової дисципліни особа протиставляє свої уявлення з реальними факторами дійсності, які далеко не завжди співпадають з уявленням людини. Стереотипна інформація надходить до людини через досвід інших людей, через підручники тощо. Ще одна складність вивчення країнознавства пов'язана з ознайомленням народних надбань. Країнознавство це цілком систематизований досвід народу, це систематизація його інтересів в історичній перспективі розвитку держави. І тому треба брати до уваги значний пласт інформації про минуле та культурну спадщину народу.

Отже, на основі теоретичного аналізу наукових джерел, нами уточнено інтерпретацію поняття «країнознавство» як синтетичну науку, що синтезує та узагальнює відомості про різні сфери життєдіяльності тієї чи іншої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Масляк П. О. *Країнознавство* / П. О. Масляк. Підручник. - 2-ге вид., випр. - К.: Знання, 2008. – 292 с.
2. Парфіненко А. Ю. *Туристичне країнознавство як навчальна та наукова дисципліна* / А. Ю. Парфіненко *Географія та туризм: наук. зб. / ред. кол.: Я. Б. Олійник (відп. ред.) та ін.* – К.: Альтерпрес, 2010. – Вип.6. – С. 90-96.
3. *Institut Goethe. [Die elektronische Ressource]. – Das Regime des Umgriffes: <https://www.goethe.de>*
4. Zeuner U. *Technische Universität Dresden Fakultät Sprach- und Literaturwissenschaften // Institut für Germanistik Lehrbereich DaF. Landeskunde und interkulturelles Lernen. / Ulrich Zeuner // Eine Einführung, 2015.– 126 S.*

Ольга Шевченко
Викладач,
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка
Carsten Grunwaldt
DAAD-Lektor
Nationale Agrar-Universität Sumy
Lehrstuhl für Deutsch

BILDUNG SOZIALER KOMPETENZEN VON STUDIERENDEN AN UKRAINISCHEN HOCHSCHULEN

In der heutigen Welt der fortgeschrittenen Technologien, in der zahlreiche Gruppen von Menschen gezwungen sind, auf begrenzten Territorien zu koexistieren, ist die Fähigkeit von großer Bedeutung, verschiedene Aspekte der zwischenmenschlichen Aktivität angemessen zu analysieren und gezielt zu handeln, ohne die Interessen des Partners zu ignorieren. Diese Fähigkeit ist besonders relevant in der aktuellen Entwicklungsetappe der ukrainischen Gesellschaft, die durch die Verschärfung von Konflikten gekennzeichnet ist. Die Fähigkeit, Konflikte zu lösen ist eine der Komponenten von sozialer Kompetenz. Letztere zählt zu den grundlegenden Kompetenzen, die zur Ausbildung einer Persönlichkeit nötig ist, welche in der Lage wäre, eine kreative Gesellschaft aufzubauen und reelle Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Es ist wichtig, Lehrveranstaltungen an den ukrainischen Universitäten einzuführen, die auf den Aufbau sozialer Kompetenzen bei den Studierenden zielen.

Vertreter des Lehrpersonals und der Studierenden der europäischen Hochschulen weisen darauf hin, dass die Einführung von Maßnahmen, um soziale Kompetenzen zu vermitteln, leider noch keinen globalen Charakter hat, allerdings sind diese laut den Bologna-Zielen einer der wichtigsten Faktoren bei der Heranbildung von mündigen und reflektierten Bürgerinnen. Oft haben die Studierenden aufgrund der hohen Belastung durch die traditionelle akademische Arbeit keine Zeit für die explizite Herausbildung von sozialen Kompetenzen. Diese Situation herrscht in der Ukraine vor.

Viele Hochschulen in der EU bieten den Studierenden bereits Kurse zum Thema «Soziale Kompetenz» an. In den Kursen lernen die Studierenden, positive und negative Aspekte von Verhaltensweisen und z.B. Stereotypen zu analysieren und lernen praktische Kenntnisse und Techniken kennen, die ihre sozialen Fähigkeiten schulen können. In den Lehrplänen sind in den letzten Jahren Veränderungen erfolgt, mit denen nicht nur Seminare und Workshops zum Thema «Soziale Kompetenzen» eingeführt wurden, sondern auch praktische Aktivitäten der Studenten im sozialen Bereich angeregt werden. Diese Aktivitäten werden von Professoren ebenso bewertet wie die «klassischen» Studienfächer. Die Grundprinzipien des Bologna-Prozesses werden in der Ukraine durch die Umsetzung des internationalen Projekts «Tempus Impress» eingeführt. Das Hauptziel dieses Projektes ist die Schaffung eines modernen Support-Zentrums für Studierende in den führenden Universitäten der Ukraine. Eines der Ergebnisse des Projekts war die Einführung des neuesten Lernkurses «Soft Skills», der nach modernen internationalen wissenschaftlichen Standards entwickelt wurde. Im Rahmen des Kurses erwerben Studierende Kenntnisse

und Fähigkeiten, die ihnen bei der erfolgreichen Absolvierung des Studiums und bei der zukünftigen Suche nach einem Arbeitsplatz helfen sollen. Der Kurs soll bei den Studierenden die Fähigkeiten verbessern, sich zu präsentieren, effektive Teamarbeit zu leisten, schnelle Entscheidungen zu treffen und kritisches Denken zu entwickeln.

Studien zeigen, dass eine Integration des Faches «Soziale Kompetenz» in den Lernprozess eine positive Auswirkung auf die ukrainische Gesellschaft haben kann. Die Beschäftigung im und mit dem sozialen Bereich einer Gesellschaft hebt das Selbstwertgefühl der Studierenden und erweitert ihre Bürgerkompetenz, schärft ihre Aufmerksamkeit für die Probleme in Politik und Gesellschaft, lehrt sie die Realität objektiv zu beurteilen und andere Menschen zu verstehen. Soziale Einrichtungen profitieren von der Arbeit der jungen Spezialisten, die offen für Innovationen und Wandel sind. «Wir sollten die jüngere Generation lehren, nicht nur die Zukunft zu verändern, sondern auch die Änderungen wirksam behandeln zu können. Darin besteht das Potential des Faches «Soziale Kompetenz» in der Hochschulbildung», - so Professorin Christine Wegerich, die das Projekt «Sozialpädagogik» an der Hochschule Würzburg-Schweinfurt in Deutschland initiiert hat. Eine groß angelegte Umsetzung ähnlicher Projekte in der Ukraine wird die Qualität der Bildung und des Lebensstandards in der ukrainischen Gesellschaft erhöhen.

LITERATURVERZEICHNIS

1. *Die Bedeutung Sozialer Kompetenz für die Bewältigung interpersoneller Stress-Situationen am Arbeitsplatz. Dissertationsschrift zur Erlangung des akademischen Grades der Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)* – Online unter <http://www.frankfurt-school.de/clicnetclm/fileDownload.do?goid=000000384924AB4>
2. *PraxisCheck Soziale Kompetenzen* - Online unter [http://che-ranking.de/methodenwiki/index.php/PraxisCheck Soziale Kompetenzen](http://che-ranking.de/methodenwiki/index.php/PraxisCheck_Soziale_Kompetenzen)
3. *Schlüsselkompetenzen für Studierende. Module Personale Kompetenz (MPK) für Lehramtsstudierende.* - Online unter <http://www.uni-heidelberg.de/slk/angebot/AngebotMPK.html>
4. *Soziale Kompetenz als Kompetenzfeld im Soft Skills Würfel von André Moritz* – Online unter <http://www.soft-skills.com/soft-skills-wuerfel/soziale-kompetenz/>
5. *Werner G. Faix, Michael Auer (Hrsg.): Kompetenz. Persönlichkeit. Bildung. Band 3. Steinbeis-Edition, 2011. – 489 S.* - Online unter http://www.steinbeis-sibe.de/fileadmin/pdf/Publikationen/Kompetenzband_3-SIBE-Master.pdf

Світлана Коваленко

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

МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У БРИТАНСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Одним із пріоритетних напрямів розвитку національної системи педагогічної освіти є її оновлення та модернізація шляхом запровадження кращих зразків зарубіжних здобутків у педагогічну теорію і практику. У цьому

контексті вважаємо за доцільне врахування досвіду Великої Британії, де педагогічна освіта є одним із пріоритетів державної політики, ґрунтується на давніх історичних традиціях, високоякісних показниках, фундаментальних науково-педагогічних дослідженнях, а практика реалізації довела свою дієвість та ефективність.

Традиційно у Великій Британії існує подвійна система підготовки вчителів. З одного боку, це педагогічні коледжі, які пройшли тривалий шлях розвитку. Педагогічні коледжі готують учителів для початкової школи і мають практичну спрямованість. Майбутні педагогічні кадри для середньої школи здобувають освіту в університетах, причому тривалий час панувала думка, що університетський диплом є достатньою кваліфікацією для роботи в школі.

Всі університети Великої Британії мають високий рівень автономії у визначенні курсів, програм і методів навчання. Загальне керівництво вищою освітою здійснює Міністерство освіти й науки шляхом розподілу матеріальних ресурсів. Посередницькі функції між урядом та університетами покладені на три ради університетських фондів (Англії, Шотландії та Уельсу). До складу цих рад входять представники закладів вищої освіти з регіонів Великої Британії, шкіл та ліцеїв, роботодавців. Таке широке представництво дає змогу поєднати інтереси держави й вищих шкіл.

На сучасному етапі в системі педагогічної освіти Великої Британії існують дві основні моделі підготовки вчителів. Першу модель можна умовно назвати *паралельною*, оскільки одночасно зі ступенем бакалавра педагогіки, мистецтв тощо студенти здобувають Статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status) чи Кваліфікацію вчителя (Teaching Qualification). Вони є необхідною умовою для роботи в школі і передбачають вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методики навчання предмета спеціалізації та педагогічну практику. Курс навчання триває переважно чотири роки [1].

Друга модель, яку можна умовно назвати *послідовною*, розрахована на випускників університетів зі ступенями бакалавра (гуманітарних, математичних та інших наук. Бажаючи стати вчителем, молодий спеціаліст повинен пройти ще й курс однорічної психолого-педагогічної та методичної підготовки (36–38 тижнів), який забезпечують інститути чи факультети при університетах. Успішно завершивши курс навчання, випускники отримують Сертифікат у галузі освіти (Postgraduate Certificate in Education – PGCE) та Статус кваліфікованого вчителя [1].

За останні роки у Великій Британії поширення набули дві альтернативні програми: Graduate Teaching Programme (Програма підготовки бакалаврів – GTP) та Registered Teaching Programme (Програма підготовки дипломованих спеціалістів – RTP) [2]. Спільним у них є те, що, по-перше, вони дають змогу поєднувати навчання і роботу в школі і, по-друге, відкривають доступ до вчительської професії зрілим фахівцям із різних галузей. GTR передбачає однорічну психолого-педагогічну та методичну підготовку бакалаврів. RTP розрахована на осіб, які успішно завершили дворічний курс вищої освіти. Навчання триває два роки, протягом яких студенти оволодівають предметами на здобуття ступеня бакалавра, а також дисциплінами психолого-педагогічного та методичного циклів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Foster D. *Initial Teacher Training in England. Briefing Paper 17 October 2018* / David Foster. – Commons Library, 2018 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: researchbriefings.files.parliament.uk/.../SN06710.pdf
2. <https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/job-sectors/teacher-training-and-education/how-to-become-a-teacher>

Антон Кончаков

Студент 331 (1) групи факультету іноземної
та слов'янської філології
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка

МОВНА ПОЛІТИКА ЄС У ГАЛУЗІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Кардинальні зміни, що відбуваються в суспільстві, потребують модернізації системи освіти. У зв'язку з цим особливого значення набувають основні положення ЄС, які визначають мовну політику в європейському регіоні, висвітлюють нове бачення мультлінгвального суспільства.

Так, починаючи з 90-х років ХХ століття, мовна проблематика стала окремим напрямом діяльності ЄС, що дістала назву «Мовна політика ЄС». Проблема багатомовності сформувала потребу в певному менеджменті багатомовності (від англ. multilingualism management) та створенні відповідного мовного режиму ЄС. Мовний режим стосується питань юридичного, політичного, культурного, функціонального та бюджетного характеру. Акценти на різні складові мовного режиму визначають варіативність можливих сценаріїв розв'язання мовної проблеми. Мовна політика ЄС за сферами впливу поділяється на зовнішню (поза ЄС) та внутрішню (в межах ЄС), а за рівнями реалізації – на наднаціональну, національну та регіональну [1].

Метою публікації є окреслення провідного напрямку мовної політики для інституцій та держав-членів ЄС у галузі вивчення іноземних мов.

Так, сприяння вивченню іноземних мов стає окремим напрямом діяльності Єврокомісії, що має назву «Політика у сфері навчання іноземних мов» [5]. Першою освітньою програмою ЄС була програма «Lingua», запроваджена у 1989 році. У 2001 році актуалізував мовну проблематику Європейський рік мов, який вивів її на якісно новий рівень. Європейський Парламент і Європейська Рада ухвалили резолюції, які закликали Європейську Комісію розробити та запровадити низку заходів, спрямованих на сприяння вивченню іноземних мов. Ключовим моментом став Барселонський саміт Європейської Ради 2002 року, де було проголошено про запровадження в освітні системи країн-членів ЄС принципу «рідна мова плюс дві іноземні» та «індикатора лінгвістичної компетентності» [2; 5].

У липні 2006 року Федеральний канцлер Німеччини А. Меркель запросила на першу інтеграційну зустріч на найвищому рівні представників усіх суспільних груп, яка стосувалася питання інтеграції та інтернаціоналізації. Результатом зустрічі став «Національний інтеграційний план» (від нім. «Der Nationale Integrationsplan /Neue Wege – Neue

Chancen/»), представлений у середині 2007 року, який містить чіткі цілі, а також 400 конкретних заходів державних і недержавних активістів з питання інтернаціоналізації студентської молоді. Наголосимо на тому, що до важливих завдань цього проекту відносять інтегративний курс на підтримку вивчення німецької мови. У межах імміграційної політики заплановано створити мережу спонсорів, які мають підтримувати здобуття шкільної, професійної та вищої освіти дітьми й молоддю з іммігрантських родин. Крім того, спілки підприємців пообіцяли надавати молодим мігрантам кращі шанси для професійної освіти та подальшого працевлаштування [3].

У 2008 році Єврокомісією було створено Групу високого рівня з мультилінгвізму. У документі ЄС «Мультилінгвізм: актив для Європи» провідні фахівці цієї Групи визначили поняття багатомовності як співіснування різних мовних спільнот усередині однієї географічної чи геополітичної зони або політичної спільноти, спроможність держав, осередків освіти (шкіл, коледжів, гімназій, інститутів, університетів), соціальних груп та пересічних громадян країни регулярно спілкуватися більше ніж однією мовою [4]. Аналіз офіційних документів щодо мовної політики ЄС дозволив окреслити провідний напрям мовної політики для інституцій та держав-членів ЄС. Ми переконані, що фактично ним став плюрилінгвальний підхід, який передбачає оволодіння і користування кількома іноземними мовами на різних рівнях компетентності та з різною метою.

ЛІТЕРАТУРА

1. *A new strategic framework for multilingualism. Communication from the Commission to the Council, to the European Parliament, to the Economic and Social Committee and to the Committee of the Regions, COM 596 final, (22.11.2005), 2005.– 37 p.*
2. *Barcelona European Council. – [Electronic resource]. – URL : <http://www.consilium.europa.eu>*
3. *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen / Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. – Berlin, 2007. – 199 s.*
4. *European Commission of the European Communities. Final Report. High Level Group on Multilingualism. Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 36 p.*
5. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. Language Policy Division / Council of Europe, 2002. [Electronic resource]. – URL : <http://www.coe.int>.*

Lawrence Kahn,
(Peace Corps Volunteer, USA)

THE CHALLENGES AND BENEFITS OF CROSS-CULTURAL ELT CO-TEACHING IN HIGHER EDUCATION: USING SPORTS AS AN ANALOGY

With two teachers of similar, yet difficult skill-sets collaborating, it is not difficult to understand the benefits of co-teaching in the ELT classroom. L1 teachers are knowledgeable in explaining in L1 language the grammar of English. Through translation, the L1 teacher is able to efficiently make English grammar understandable to the L1 students. On the other side, the Native English Teacher

(NET) provides an authentic accent and pronunciation model for students as well as a rich vocabulary including idioms and colloquial English. Students' interaction with a NET allows them to experience an authentic situation where they can develop their skills. In a classroom with 2 teachers, student attention may increase. In addition, the situation allows for the flexible approaches of more individualized differentiated learning to take place. While there are different approaches to team teaching, the article will focus on 2 approaches: 1) one leads, one supports 2) tag teaching, where the teachers go back and forth, handing off focus to each other.

The expression *co-teaching* by itself explicitly refers to teaching as a team on which the teachers are equals. As a former tennis teaching professional, I compare co-teaching to playing doubles. A successful doubles team divides the tennis court in half. The court is divided up the middle, center service line. The player on the left is responsible for the left side of the court while the player on the right handles the right side. This occurs even if the player on the left is at the net.

One model of co-teaching has one teacher in the lead role and the other teacher playing a supporting role. The lead teacher may be lecturing while the supporting teacher may write on the board, distribute or collect materials, or circulate in an assisting capacity in the classroom. If the lead teacher is L1, he or she may call on the assisting NET to provide pronunciation modeling, more detailed explanations on nuances of the language or for a different perspective.

In tennis, the server could be compared to the lead teacher. The server initiates the point and in many cases continues to follow up on subsequent shots. The receiver is in a similar position on his side of the net with his/her partner, of returning the serve. Prior to starting the point, server may communicate with signals what his intentions are, including contingencies which the partner at the net. In the classroom, the lead teacher gives signals as to how the partner should give support, depending on the outcomes of the first serve.

While the server may be considered the lead, this situation of roles does not remain during the match. With rotation of serves, eventually the server's partner will become the server, initiate the points, and take the lead role. On the tennis court, there are times when the players communicate with each other. When a high ball is lobbed over the net players head, he is responsible as the ball is on his side of the court. However, he may call out, «Yours,» or «Mine» depending on who should take the next shot.

An equal partnership in the classroom should occur in the same manner. The L1 teacher and the NET should alternate on who takes the lead. Similar to tennis, if one teacher in the classroom is seen to be in a subordinate role, this situation can lead to a lack of credibility related to the assisting teacher and less attentiveness on the part of the students.

I want to leave the tennis analogy for a moment and switch to basketball. The University of Connecticut (UCONN) has dominated collegiate women's basketball in the U.S. for several decades. UCONN is no different other top universities in attracting the country's top high school star players to enroll. The *star* role end, though upon embarking on their college career. Egos are put aside for the benefit of the team. There may be leaders on the team, but this may change naturally either during a game (class) or from one game (class) to another. With the two approaches focused on in this article, one teacher may be the leader during one class (game) while using the one lead,

one support approach, but this could change during a hand-off as in the tag-teaching approach.

It goes without saying that that on the tennis court, a doubles team should present itself as a harmonious team. There should be no overt bickering, criticism or correcting of a partner. Co-teachers in the classroom should likewise present a united front. For example, a NET should not correct the pronunciation or grammatical mistakes of the counterpart. Even off the court (outside the classroom), there should be diplomatic communication between the teammates.

Working effectively as a team requires time. Teamwork doesn't just happen. The two players on a doubles team have different strengths. Strategies are developed to utilize the strengths of each player. For example, if one player is left-handed, then that player may return serve from the left side of the court, making it more difficult for the server to slice the ball wide. The right-handed player can neutralize the server in the same manner on the right side of the court. If a ball is hit at an angle, both players, not just one, will shift in the direction the ball has been hit. They move in tandem as if tied together with a cord. A NET might naturally fall into the role of modeling pronunciation and accents as part of a class, even when in a supporting role, while the L1 teacher may be relied on for grammar explanations when the NET has the lead role. Shifting to one side to cover the angle may result in the next shot received coming up the middle, in which case control is shifted to the partner that shifted in tandem. In time, the movements and actions may become second nature on the court, or in the class.

The challenges that a L1-NET partnership face may be cultural, as well as socio-economic. In many cases, a doubles team knows in advance who they will be playing. They have their notebooks and draw upon their past experiences to devise a plan. However, although they may have experienced playing singles against certain opponents, perhaps a doubles team hasn't been together as a team for a long time.

The L1 teacher and NET may have been teaching for many years. They have their «notebooks» with lesson plans and can draw upon their experiences. The NET brings the experiences of teaching in a different culture(s). For the NET to integrate into the culture of the L1 takes time. Time, though, is short. An L1 teacher who is married with a family, has responsibilities outside of the classroom, while a NET who is single has more free time. There is, though, not a lot of free time for the L1 to meet and plan strategies and lesson plans with a partner in a situation that has not been experienced before. This is similar to the above-mentioned new doubles team. It is the responsibility of both teachers to compromise sensitively to the constraints imposed by external forces. Both teachers can consider ways to plan efficiently with a minimal amount of meeting time. Resource sharing and communication can take place through email or social media, and follow-up after a lesson can take place in the same manner.

Co-teaching can be a smooth exciting approach in the classroom, in a manner akin to a well-honed sports team operates. Partners can contribute their own strengths to make learning more interesting for students. Yet, at the same time, the different experiences that each teacher brings to the classroom can serve as an educational experience to add to their existing teaching tools inventory.

ВИКОРИСТАННЯ СТАНДАРТИЗОВАНОЇ ПРОГРАМИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНІЙ (АНГЛІЙСЬКІЙ) МОВИ

На початку ХХІ століття вчені прогнозують все нові і нові суспільні зміни. Ці прогнози занадто різні для того, щоб у освітян склалося одне загальноновизнане, зрозуміле і обґрунтоване уявлення про те, за якими стандартами навчати іноземним мовам сучасне покоління у найближче десятиліття. Однак, основним питанням освітнього процесу сучасності є розвиток дітей та молоді, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію.

Метою публікації є аналіз головних аспектів навчання іноземній (англійській) мові під час підготовки до складання Кембриджських іспитів.

Так, нині Європейська інтеграція України висунула низку вимог, зміст яких зводиться до проведення реформування майже всіх сфер суспільного та економічного життя країни, включаючи систему освіти [2]. Реформування освіти в умовах євроінтеграції має на меті, перш за все, приведення української освіти до єдиних європейських стандартів [1].

У академічному тлумачному словнику за редакцією Д. Гринчишина стандарт визначається як прийнятий тип змісту освіти, що відповідає певним вимогам своєю якістю [3]. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови за редакцією В.Т. Бусела стандарт – це єдина типова форма організації, проведення чого-небудь [4].

Європеїзація сучасного суспільства вимагає від кожного громадянина знань іноземної мови, зокрема англійської [2]. Тому, саме зараз зростає кількість людей, які прагнуть отримати освіту за європейськими стандартами та вивчають іноземну(англійську) мову на Кембриджських курсах, щоб здобути просунутий рівень, що за проектом європейського громадянства позначається літерою В2, який дає певні привілеї як під час отримання освіти, так і під час працевлаштування в країнах Європейського Союзу [7]. На часі перший Кембриджський сертифікат (від англ. First Certificate in English) є затребуваним документом багатьма британськими навчальними закладами і компаніями, що набирають фахівців з необхідним рівнем володіння іноземної (англійської) мови. Цей рівень називають просунутим (від англ. upper-intermediate), що передбачає вільне володіння іноземною (англійською) мовою достатньою для спілкування на робочому місці і виконання своїх обов'язків, не зазнаючи труднощів мовного бар'єру. Володіння іноземною (англійською) мовою на цьому рівні є цілком достатнім для вступу до деяких університетів та інших навчальних закладів не тільки Сполученого Королівства, але й Європи [7].

У 1939 році було вперше введено іспит FCE, при цьому регулярне оновлення його завдань забезпечило відповідність отриманих знань сучасним тенденціям змін у викладанні іноземних мов. У 1991 році було змінено зміст іспиту з урахуванням сучасних тенденцій у викладанні

іноземних мов. У грудні 1996 було презентовано оновлений формат іспиту FCE [7].

Варто зауважити, що підготовка до складання Кембриджський іспитів є одним з основних факторів, що забезпечує навчання чотирьом видам мовленнєвої діяльності, а саме читанню, аудіюванню, письму та говорінню, де кожен вид діяльності оцінюється рівною шкалою [5; 6]. Саме єдність цих основ навчання іноземної (англійської) мови є не тільки універсальною формою, але і засобом викладання іноземної (англійської) мови.

На основі теоретичного аналізу літературних джерел було головні аспекти навчання іноземній (англійській) мові під час підготовки до складання Кембриджських іспитів, зокрема читання, аудіювання, письмо та говоріння. Вважаємо, що аналог Кембриджського іспиту стане зразком до єдиних стандартів, що є на часі необхідним в умовах реформування сучасної системи освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма / Освіта України. – К., 2001. – 25 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті – К., 2018.
3. Гринчишин Д. Словник української мови / Д. Гринчишин / Академічний тлумачний словник. – К., 1999.– 644 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 713 с.
5. Hastings B. Exam Activator / Bob Hastings, Marta Uminska, Dominika Chandler, Kristof Hegedus. – Longman, 2015. – 8 P.
6. Hastings B. Exam Accelerator / Bob Hastings, Marta Uminska, Dominika Chandler, Kristof Hegedus. – Longman, 2016. – 6 P.
7. Hegedus K. Cambridge examinations, certificates and diplomas/ Kristof Hegedus // University of Cambridge Local Examinations Syndicate, Cambridge, 2016. – 10 P.

Олеся Садовець

*Доцент, кандидат педагогічних наук,
Хмельницький національний університет*

Olesia Sadovets

*Associate professor, PhD (Pedagogy)
Khmelnyskyi National University*

ACADEMIC WRITING AS A PART OF CURRICULUM FOR ESL STUDENTS

Modern system of higher education demands more qualitative training of future ESL teachers for K-12 students not only in terms of their teaching skills but the level of academic literacy. The latter presupposes knowledge of academic English and its use in the process of studying. It is especially urgent for academic writing as usually it is a students' weak point. ESL curriculum in Ukrainian higher school doesn't contain a separate discipline for teaching basics of academic writing (except for PhD students), but in the course of studying students are requested to use academic writing in various tasks.

Such a discrepancy between educational demands and curriculum content, as well as absence of educational programs addressing the issue of academic writing for ESL students in education, and little research conducted in this area in

Ukraine makes the issue especially urgent to deal with. We have studied theoretical substantiation of the problem in the works of foreign scientists, such as S. Bogolepova, R. Bolitho, M. Cox, K. Karathanos-Aguilar, R. Sidman-Taveau and others. We have also considered practical experience of leading universities in Australia, Canada, Great Britain and the USA which provide ESL students with ample opportunities for academic writing. Students in these countries have extensive courses (disciplines) of academic writing unlike Ukrainian ones.

Ukrainian higher educational establishments preparing ESL students usually have only a course of Scientific Research Basics that gives them some glimpses of academic writing, but not enough for them to be competent in this sphere. That is why there is a necessity to single out a separate discipline dedicated to academic writing or at least to make it a separate module in the discipline of Academic English. This will allow students to have enough time to do the planning, researching, reading, critical thinking and writing, to understand the essence and structure of academic writing (essay or report, case study, reflection etc.) and make it a coherent piece of analytical work.

What should be primarily included into the discipline of academic writing is referencing and avoiding plagiarism. Referencing and academic honesty is an important element of academic work. In essence, this means that through a formal system of referencing, students acknowledge the sources of the ideas and research that they are using in their work. The reason that referencing is done is because creating new knowledge is a process of building on the work of others [1]. Referencing and acknowledging the sources of the ideas that are used is therefore considered to be ethical conduct, academic integrity and honesty. Because of this, students are required to comply to this principle. It is suggested that students should get acquainted with the system of referencing that is called APA (American Psychological Association) [1; 3, 34]

To write assignments when studying academic English, the first thing students need to know is academic vocabulary. That is an essential component to be included into the discipline of academic writing. In the course of our research we have come across a valuable source for teaching academic English – a new handbook of Cambridge University Press and British Council titled «English for Academics» that includes academic writing, reading, listening and speaking [2]. We suggest the book to be used as a basis for academic English (writing, in particular) in Ukrainian higher educational establishments.

The discipline of academic writing should also distinguish different written assignments. In English, that is probably mostly essays, where students have to make a coherent argument and employ critical thinking skills [5; 4, 24]. British Council has classified writing assignments, 13 in total, into basic «genre families» of student writing [3, 28; 5]. The 13 «genre families» are:

- explanations (to demonstrate or develop understanding of the object of study, and the ability to describe and/or account for its significance);
- exercises (to provide practice in key skills (e.g. the ability to interrogate a database, perform complex calculations or explain technical terms or procedures), and to consolidate knowledge of key concepts);
- literature surveys (to demonstrate/develop familiarity with literature relevant to the focus of study);

- methodology recounts (to demonstrate or develop familiarity with disciplinary procedures, methods and conventions for recording experimental findings);
- research reports (to demonstrate or develop ability to undertake a complete piece of research including research design, and an appreciation of its significance in the field);
- essays (to demonstrate or develop the ability to construct a coherent argument and employ critical thinking skills);
- critiques (to demonstrate or develop the ability to construct a coherent argument and employ critical thinking skills);
- event recounts (to demonstrate or develop awareness of motives and/or behaviour of individuals);
- public engagement (to demonstrate or develop understanding and appreciation of the relevance of academic ideas by translating them into non-academic register, to communicate to a non-specialist readership);
- case studies (to develop and demonstrate an understanding of a real-life case, and make a decision about it);
- design specifications (to give information and all necessary drawings, dimensions, environmental factors, ergonomic factors, aesthetic factors, maintenance that will be needed, etc. about a product or a process);
- problem questions (to provide practice in applying specific methods in response to professional problems);
- proposals (to demonstrate or develop ability to make a case for future action) [5].

There are five primary purposes for academic writing at university. Although many assignments require showing some ability in several of these areas, the genre families have been grouped according to their main purposes: 1) one of the most important things to understand about university writing is its purpose; 2) some assignments have a very professional purpose, for example, if students study education, they may be asked to write a lesson plan etc.; 3) other assignments follow practical work, for example, students may conduct a scientific experiment, and then write up a report of their work; 5) some assignments ask to write an essay to answer a question, to develop an argument or a discussion [1; 4, 27].

So, it is quite clear that academic writing should be included into ESL students' curriculum in the form of a separate discipline or at least a module of Scientific Research Basics Course. Its availability testifies to students' ability to demonstrate that they are knowledgeable about the latest information in their discipline; can develop an argument and reason on the basis of evidence; can design and conduct independent research; are prepared for graduate employment in a particular profession; can reflect on how they and other people feel and think.

LITERATURE

1. *Academic writing. The University of Sydney School of Education and Social Work [Online Resource]. – 2018. – Access mode: http://sydney.edu.au/education_social_work/learning_teaching/students/first_year_experience/academic_writing.shtml.*
2. *Bogolepova S. English for Academics / S. Bogolepova, Gorbachev V., Groza O., Ivanova A. et al. – British Council, Cambridge University Press, 2015.*

3. Cox M. WAC: Closing doors or opening doors for second language writers? / M. Cox // *Across the Disciplines*. – 2011. – 8(4). – P. 25–56.
4. Sidman-Taveau R., Karathanos-Aguilar K. Academic Writing for Graduate-Level English as a Second Language Students: Experiences in Education / R. Sidman-Taveau, K. Karathanos-Aguilar // *The CATESOL Journal*. – 2015. – 27 (1). – P. 23–27
5. Your writing task. British council [Online Resource]. – 2017. – Mode of access: <https://learnenglish.britishcouncil.org/en/node/8996/>.

Jacob Owusu Sarfo

PhD Cand, Lecturer

All Nations University College, Ghana

USING ‘DRAFT’ STRATEGIES TO PREVENT PLAGIARISM IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

ABSTRACT: Historically, cheating or dishonesty which is called plagiarism, is a very serious academic offence. This presentation suggests evolving strategies to prevent plagiarism within the scope of foreign languages development in secondary and higher education. These strategies are founded on practical activities in academic writing by colleagues and students to elude plagiarism. Though the ‘DRAFT’ strategies were developed predominantly from the humanities and social sciences, it has been applied in fields of science, technology, engineering and mathematics education.

KEYWORDS: Plagiarism; Evolving Strategies; Foreign Language Education; Writing.

INTRODUCTION: Globally, plagiarism is a serious problem across all disciplines. Consequently, foreign language education is also faced with risks for plagiarism (Hu, & Sun, 2017; Spiroski, 2016). According to Pecorari (2015), plagiarism seems to be one of the well-researched topics in literature, yet an area of concern to institutions globally (Leonard, Schwieder, Buhler, Bennett, & Royster, 2014).

In recent times, plagiarism has become a complex issue to battle in the intellectual community due to infusion of technology and skill used by plagiarists to cheat (Sarfo, & Asiamah, 2016). Thus, the purpose of this study is to share the evolving ‘DRAFT’ strategies to prevent plagiarism in foreign language education.

METHOD AND MATERIALS

The ‘DRAFT’ strategies, which are acronyms for ‘**D** - Diligent attitude’, ‘**R** - Referencing proficiency’, ‘**A** - Academic writing skills’, ‘**F** - Faithful in Academic Writing Ethics’ and ‘**T** - Time management skills’ were coined by the author after searching studies online with the keyword ‘plagiarism’ (Adika, 2014; Hendricks, & Quinn, 2000; Jackson, 2006; Leonard et al., 2014). These principles were summarised and tested with students and colleagues in Ghana. Successively, findings have been shared in conferences and workshops in Ghana and Ukraine to modify them (Sarfo, & Asiamah, 2016). Future considerations for revision and adaptation will be made following feedbacks from professionals, students and researchers.

RESULTS AND DISCUSSION

According to Sarfo and Asiamah (2016), the explanation to the 'DRAFT' guidelines are as follows:

1. **D** - Diligent attitude: Foreign language students must be encouraged to avoid sluggish attitudes towards academic work. This step increases cognitive strengths to be disciplined, meticulous and focused as students.
2. **R** - Referencing proficiency: Recognised referencing styles should be taught to students and be required during class presentation, assignment and class work.
3. **A** - Academic writing skills: Academic writing courses should be provided in foreign language education to assist students to build required skills.
4. **F** - Faithful in Academic Writing Ethics: Moral development of students towards right standards of academic to build good values to respect intellectual properties should be cultivated by educators.
5. **T** - Time management skills: Students of foreign language should be encouraged and taught about time management skills. This will prevent time mismanagement, procrastination and 'deadline-anxiety' which causes plagiarism.

CONCLUSION:

The 'DRAFT' guidelines after its introduction two years ago provide a streamlined method to deal with plagiarism. This method is practical and easy to recollect vis-à-vis its acronyms, i.e. 'D. R. A. F. T' [earlier association with writing scripts] (Draft., 2005).

REFERENCE

1. Hu, G., & Sun, X. (2017). *Institutional policies on plagiarism: the case of eight Chinese universities of foreign languages/international studies*. *System*, 66, 56-68.
2. Spiroski, M. (2016). *How to Verify Plagiarism of the Paper Written in Macedonian and Translated in Foreign Language? Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 4(1), 1-4.
3. Pecorari, D. (2015). *Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case? Journal of Second Language Writing*, 30, 94-99.
4. Leonard, M., Schwieder, D., Buhler, A., Bennett., D. B., & Royster, M. (2014). *perceptions of plagiarism by STEM graduate students: A case study. Science and Engineering Ethics*, 21(6), 1587-1608.
5. Sarfo, J. O., & Asiamah, A. S. (2016, October). *Dealing with plagiarism: Will the evolving 'draft' guidelines work in STEM-education? Paper presented at All Ukrainian scientific-practical web conference with international participation - «STEM-education as a way for innovative development of national education», Consortium Graduate Schools, Kherson, Ukraine, 28th October, 2016.*
6. Draft. (2005). *In Merriam-Webster's Dictionary (11th ed.)*. Springfield, MA: Merriam-Webster.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЩОДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЄС

На початку XXI століття Україна перебуває на шляху великих змін. Підписана угода про безвізовий режим України з країнами ЄС, що дозволила більшості українських студентів стати учасниками академічних обмінів у країнах Європи задля збагачення їх досвіду та вивчення іноземних мов. Відповідно, одним із завдань вищих закладів освіти України є створення умов, за яких студенти зможуть вивчати європейські мови і вільно пересуватися світом.

Мета публікації: проаналізувати загальноєвропейські рекомендації щодо вивчення іноземних мов, окреслити провідні підходи, за якими вивчення іноземних мов є ефективним.

Поняття «оволодіння мовою» та «вивчення мови» часто вживаються у різних значеннях. Взагалі, поняття «оволодіння мовою» може використовуватись як загальне або спеціальне, а саме :

- для визначення мовлення не носіїв мови у світлі сучасних теорій універсальної граматики (напр., при встановленні параметрів, що найчастіше є відгалуженням психолінгвістичних теорій і не пов'язана з практичними питаннями [5] ;
- для визначення природних знань і здатності використовувати нерідну мову, тобто «оволодіння мовою» є процесом засвоєння правил мови, з метою висловлення цією мовою власних думок та почуттів, які будуть зрозумілими іншим. При цьому, невербальні сигнали, такі як міміка та жести, є значущими [3, 22].

Варто зазначити, що поняття «вивчення мови» може використовуватись як загальне поняття або зводиться до процесу, в якому досягнення мовленнєвих умінь є результатом спланованої діяльності.

С. Пінкер вважає, що людських здібностей досить для того, щоб людина сприймала достатньо зрозуміле для неї мовлення [5]. Не погоджуючись з думкою С. Пінкера, С. Крашен вважає, що необхідна активна участь у комунікативній інтеракції, і також адекватні умови для розвитку мовлення [4]. Дослідниця Каналес, вважала мову чимось більшим, ніж просто сумою абстрактних елементів (наприклад, вимова, лексика, граматики). Мова розвивається всередині культури і є засобом передачі традицій та ідеології цієї культури. Це особливо показово на прикладі вживання ідіоматичних виразів, бо коли вивчають мову не можна покладатися на переклад кожного окремого слова, щоб зрозуміти значення фрази. Каналес переконує, що користування мовою є: динамічним і контекстуалізованим і залежить від ситуації, статусу мовців і тематики; дискурсивне і вимагає зв'язного мовлення; а також передбачає інтегративні вміння для досягнення комунікативної компетенції [2, 60].

Професія викладача утворює так зване «партнерство для вивчення», що складається із багатьох компонентів, таких як: а) керівні органи, які визначають програмні напрями чи удосконалюють навчальні плани; б) фахівці, які готують завдання до іспитів та кваліфікаційних екзаменів; в) автори підручників та укладачі курсів; г) вчителі та студенти.

Так, підхід до методів вивчення та викладання іноземних мов у вишах має бути зрозумілим, представляти всі напрями експліцитно і прозоро та уникати упередженості і догматизму. Наприклад, основним методологічним принципом Ради Європи щодо вивчення іноземних мов є метод, що використовується у вивченні, викладанні та дослідженні мов, який має розглядатися з точки зору їх найбільшої ефективності для дослідження цілей, узгоджених із потребами окремих студентів, так само як і природою людських та матеріальних ресурсів, які можуть бути застосовані.

Існує багато різноманітних способів вивчення та викладання мов. Радою Європи запроваджується підхід, що базується на комунікативних потребах студентів та використанні засобів і методів, які допоможуть студентам задовольнити ці потреби, і які відповідають їх характеристикам як студентів .

На основі теоретичного аналізу Загальноєвропейських Рекомендацій щодо викладання іноземних мов. Окреслено підходи, за якими ефективним вбачається вивчення студентами іноземних мов, а саме :

- побутове, щоденне вивчення мови (у побуті кожного дня, прослуховування розмови інших осіб, радіо, телебачення, читання немодифікованих, автентичних текстів, використання комп'ютерних програм, участь у вивченні інших предметів);
- комунікативна інтеракція (пряма участь у автентичній комунікативній ситуації, шляхом участі у виконанні спеціально розроблених завдань);
- самоосвіта (самонавчання у поєднанні з презентаціями, поясненнями, тренувальні вправи та виконання завдань іноземною мовою);
- комбіноване навчання (чергування групового та індивідуального навчання, виконання та оцінювання завдань на занятті за допомогою викладача, організація інтеракції для задоволення різноманітних студентських потреб)

Так, відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій щодо викладання іноземних мов ефективними є наступні підходи, зокрема побутово-ситуативне вивчення іноземної мови, комунікативна інтеракція, самоосвіта, комбіноване навчання, тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвім, 2003. – 273 с.*
2. *Canales J. A. Linking Language Assessment to Classroom Practices. / J.A. Canales, R. Rodriguez, N. Ramos, & J. A. Ruiz-Escalante // Compendium of Readings in Bilingual Education : Issues and Practices. Austin, TX: Texas Association for Bilingual Education, 1994. – P 60.*
3. *Klann-Delius G. Spracherwerb / G. Klann-Delius. – 224 S.*
4. *Krashen S. The Input Hypothesis: Issues and Implications / S. Krashen. – New York: Longman. – 112 P.*

5. *Pinker S. The Language Instinct: How the Mind Creates Language / S. Pinker. – Perennial, New York. – 81 P.*
6. *Nativismus: Parameter im L1-Erwerb. [Die Elektronische Ressource]. – Das Regime des Zugriffes: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/mse/nativ/params.html>*

Олена Свердленко

Викладач,

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

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ПРАКТИЧНОЇ ФОНЕТИКИ

Естетичне виховання має бути невід'ємною складовою навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі. В сучасному, досить прагматичному, світі естетичне виховання студентів сприятиме всебічному формуванню особистості майбутнього вчителя-вихователя. Виховання такої особистості є вкрай важливим, бо саме вчитель може зіграти ключову роль у гармонійному розвитку дитини.

Коли ми говоримо про естетику, то ми розуміємо, що мова йде про мистецтво, красу та смак, а також про створення прекрасного та судження про нього. Треба усвідомлювати, що естетичне сприйняття, естетичне переживання та оцінка прекрасного завжди індивідуальні. Саме тому ми вважаємо правильним використовувати різноманітні форми роботи з естетичного виховання під час викладання іноземної мови.

Процес викладання іноземної мови на факультеті іноземної та слов'янської філології включає декілька аспектів. На молодших курсах, а саме на першому та другому, особлива увага приділяється заняттям із практичної фонетики. Наш досвід показує, що ця дисципліна забезпечує широкі можливості для естетичного виховання студентів. На заняттях з практичної фонетики ретельно підібрані викладачем поетичні твори англійських авторів, які викладач пропонує для прослуховування, фонетичного опрацювання з їх подальшим вивченням напам'ять, сприяють розвитку естетичного сприйняття мови. Студенти вчать відчувати красу звучання англійської мови та бачити художні образи.

Гарним прикладом, на нашу думку, є відомий вірш «I Wandered Lonely as a Cloud» видатного англійського поета-романтика, представника «озерної школи», Вільяма Вордсворта (William Wordsworth). Просодія цього вірша, його мелодійне звучання, яке досягається поетом завдяки майстерному звукопису, не залишають студентів байдужими. Особливі красу та співучість віршу надають повторення сонантів, переважно // і /n/. Якщо ми порахуємо загальну кількість слів у вірші (153) і кількість слів із цими сонантами (67), то побачимо, що слова зі звуками // і /n/ становлять майже половину (44%) всіх слів поетичного твору. До того ж, частина цих слів має більше ніж один сонант.

Завдяки сучасним технологіям з'явилась можливість прослуховувати записи цього та інших відомих поетичних творів у різних манерах виконання, в тому числі вони виконуються як пісні. Це різноманіття, на нашу

думку, сприяє естетичній залученості студентів у процес навчання, розвиває естетичне почуття та судження.

Важливою складовою частиною естетичного виховання студентів на заняттях із практичної фонетики є творчі завдання, які студенти виконують самостійно. З великою зацікавленістю студенти створюють ілюстрації до віршів, які вивчають. Нам здається, що такі завдання допомагають розвинути естетичний смак і творчі здібності майбутніх педагогів.

Важко переоцінити значення естетики в житті людини й суспільства. Лауреат Нобелівської премії з літератури Йосип Бродський неодноразово висловлював думку, що естетика – матір етики. Комусь це може здатися перебільшенням. Цікавим, з нашого погляду, є наступний діалог з інтерв'ю 1994 року, яке Бродський дав Аркадію Тюрину: «*Бродський*: ...Но, впрочем, можно заметить, что эстетика – мать этики. И человек со вкусом не совершит тех ошибок, которые совершает человек без вкуса. – *Тюрин*: И так, заповедь: развивайте чувство вкуса, оно, может быть, спасёт мир? – *Бродський*: Да. Ведь культура цивилизует.»

Олена Сидоренко

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

РОЗВИТОК НЕДЕРЖАВНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

З метою всебічного та глибокого вивчення проблеми розвитку недержавної вищої школи України в кінці ХІХ – на початку ХХ століття проаналізовано підходи вітчизняних (Є. Дніпров, І. Добрянський, В. Огаренко, Т. Удовицька) та зарубіжних (В. Грачев, А. Кліміна, І. Хацієва) учених до позиціонування ключового поняття дослідження. Серед його дефініційних визначень такі терміни, як «неурядові», «громадські та приватні», «недержавні» вищі навчальні заклади; обґрунтовано раціональність вживання останнього.

Під поняттям «недержавна вища школа» мається на увазі мережа вищих навчальних закладів, що створювалися та функціонували на території України в кінці ХІХ – на початку ХХ століття за активної участі вітчизняної інтелігенції коштом приватних осіб, громадських об'єднань та організацій.

За типологічним критерієм досліджувані навчальні заклади включають педагогічні, медичні, інженерні, комерційні, мистецькі та сільськогосподарські вищі школи.

Застосування хронологічного і проблемно-пошукового методів дозволило з'ясувати ступінь наукового розроблення проблеми становлення та розвитку недержавної вищої школи України в кінці ХІХ – на початку ХХ століття, виокремивши дорадянську (до початку 20-х років ХХ ст.), радянську (20–80-ті роки ХХ ст.) та сучасну історіографію (з 1991 р.).

Особливою цінністю вирізняються праці, написані безпосередньо учасниками громадсько-педагогічного руху кінця ХІХ – початку ХХ століття,

очільниками навчальних закладів (Д. Багалієм, В. Кирпичовим та ін.), а також узагальнюючі дослідження виникнення і розвитку нових напрямів підготовки фахівців у зазначений період (сільськогосподарського, інженерного, комерційного).

Специфікою радянської групи історіографії є її заідеологізований характер. Встановлено, що історія недержавної вищої школи не була предметом окремих досліджень, проте висвітлювалася в контексті більш загальних праць. На особливу увагу заслуговують праці, написані на перетині радянської та сучасної епох (Є. Дніпров, О. Іванов, Є. Степанович та ін.), в яких розглядалися питання функціонування вищих навчальних закладів, значення недержавних вищих шкіл для підвищення рівня освіти суспільства, задоволення освітніх потреб громадян.

Після проголошення незалежності України (1991 р.) посилилась увага наукової громадськості щодо окремих аспектів розвитку вітчизняної недержавної вищої школи, подвижницької та добродійної діяльності широких соціальних верств українського населення. Представники різних галузей науки на рівні монографічних та дисертаційних досліджень досліджували ці питання (В. Астахова, Л. Вовк, І. Добрянський, О. Друганова, Н. Побірченко, С. Посохов, В. Постолатій, Н. Сейко, О. Сидоренко, Т. Удовицька та ін.).

Проте попри посилену увагу науковців до проблем вищої освіти розвиток недержавної вищої школи України в кінці ХІХ – на початку ХХ століття залишається малодослідженим питанням, вартим спеціального вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Багалей Д. И. Экономическое положение русских университетов / Д. И. Багалей. – СПб. : Тип. товарищества «Обществ. польза», 1914. – 36 с.
2. Грачев В. В. Становление и развитие высшего негосударственного образования в России (вторая половина ХІХ – начало ХХ века) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Грачев. – М., 2000. – 20 с.
3. Климина А. В. Становление негосударственного сектора высшего профессионального образования России второй половины ХІХ – начала ХХ века : социокультурные и организационно-педагогические аспекты : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. В. Климина. – М., 2006. – 20 с.
4. Удовицька Т. А. Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / Т. А. Удовицька. – Х., 2002. – 185 с.
5. Хациева И. А. Становление и развитие негосударственного высшего образования в России ХІХ – начала ХХ века : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И. А. Хациева. – М., 1999. – 20 с.

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

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОГЛЯД НІМЕЦЬКОМОВНОГО СУСПІЛЬСТВА

У 1999 році на Постійній конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини за участі представників Постійної конференції міністрів культури федеративних земель, Міністерства освіти і досліджень країни, Німецької служби академічних обмінів (DAAD) та Гете-Інституту К. Боде зазначив, що глобалізація та інтернаціоналізація світових ринків праці актуалізує питання мовної компетентності сучасного фахівця, що на сьогодні є однією з найголовніших умов успішного працевлаштування та побудови успішної кар'єри [5]. При цьому президент німецького об'єднання студентів, професор Х.-Д. Рікенс переконаний, що модернізація існуючих підходів до викладання навчальних дисциплін у вишах країни лише німецькою мовою вимагає першочергових змін [10].

Метою публікації є висвітлення траєкторії змін змісту вищої освіти в Німеччині з позиції її інтернаціоналізації.

Дослідник запевняє, що володіння англійською мовою є необхідною умовою набуття індивідом вищої освіти та подальшого підвищення його професійного рівня. Вона залишається найпоширенішою мовою в Європі, більше ніж половина європейців (51%) спілкуються тільки англійською мовою, французькою та німецькою близько 37%, іспанською та російською – 12%. Саме тому успіх інтернаціоналізації університетської освіти (ІУО) залежить від модернізації існуючих стереотипів щодо «монополії» німецької мови у вищих навчальних закладах країни.

Учений пропонує такі заходи щодо інтернаціоналізації навчального процесу шляхом реформування існуючої системи викладання навчальних дисциплін, а саме:

- утвердження загальної мови навчання – німецької;
- уведення іноземної мови (англійської) у викладання окремих навчальних дисциплін;
- створення спеціальних практичних занять для академічного загалу університету (студентів, професорсько-викладацького складу, адміністрації вищого навчального закладу) з метою вдосконалення знань з англійської мови для ефективної участі у міжнародних конгресах, конференціях, викладання лекцій іноземною мовою в університетах закордоном тощо [10].

Позиція Х.-Д. Рікенса викликала протест академічної еліти країни. Провідний германіст Німеччини К. Ехліх та його колеги У. Аммон, А. Волльф, Д. Еггерс, К.-Х. Штоль стверджують, що введення англійської мови в навчальних процес вишів країни призведе до повного знищення німецької мови та науково-дослідної величі Німеччини [3; 8; 11; 12]. У праці «Американізація світу: США в наших головах» відомий німецький політолог, директор Інституту гуманітарних досліджень у місті Гессен, професор

К. Леггеві зазначив, що американізація світу та суцільна англо-американізація системи університетської освіти є «початком кінця», поетапним знищенням німецької мови і культури взагалі та утвердженням єдиної панівної нації у світі [9].

У праці «Чи залишилась німецька мова інтернаціональною мовою науки? Англійська мова для навчання в німецьких університетах?» професор Дуйсбург-Ессенського університету, провідний фахівець країни із соціолінгвістики та лінгвістики німецької мови У. Аммон стверджує, що протягом багатьох століть латинська мова була світовою мовою науки, лише в кінці XIX століття німецька мова прийшла їй на зміну. Нині англійська стала домінуючою мовою наукового світу Європи. Мовознавець переконаний, що в майбутньому німецька мова не втратить своєї значущості в Європі, залишившись об'єднувальною ознакою німецькомовних країн світу, поширить свій вплив на схід [2,2–23]. Погоджуючись з думкою У. Аммона, його колега, директор Центру Міжнародної вищої освіти при Бостонському коледжі Ф. Альтбах стверджує, що велич англійської мови сьогодні є прототипом латини Середньовіччя. Дослідник запевняє, що на сьогодні перевага німецької мови над іншими мовами світу реалізується частотою її використання на міжнародному політичному, науковому та культурному рівнях [1,12–18].

Систематизація наукових поглядів німецькомовних дослідників щодо мовної складової ІУО дозволяє стверджувати, що на початку XXI століття в Німеччині утвердилась така суперечність: між зміцненням, уніфікацією та підвищенням якості навчання німецької мови як іноземної та ревальвацією (підвищення значущості, престижу) англійської мови для викладання навчальних дисциплін в університетах країни задля успіху в міжнародній конкурентній боротьбі.

Рішенням цієї дилеми став проект DAAD від 18 січня 2000 року «Інтернаціоналізація навчальних програм – цілі та фінансування», що був затверджений Міністерством освіти і досліджень країни. Відповідно до цього проекту було введено викладання основного курсу дисциплін двома мовами (німецькою та англійською). При цьому перевага надавалася природничим, інженерним, математичним та гуманітарним навчальним дисциплінам [6]. У квітні 2000 року на 16-й міжнародній конференції, яка відбулася в Німеччині за підтримки Інституту інтернаціональних педагогічних досліджень країни і CERI, представниками ОЕСР було інтерпретовано поняття «інтернаціоналізація навчальних програм», де інтернаціонально-орієнтований зміст дисциплін основного курсу навчання, що спрямований на всебічну (професійну/соціальну) підготовку студента до життя у міжнародному, полікультурному соціумі, є визначальним [7].

Результати дослідження проблеми «інтернаціоналізації навчальних програм» було представлено у доповіді провідних фахівців DAAD Т. Берхема та К. Ландфріда у 2001 році. Дослідники переконані, що запорукою успішної інтернаціоналізації початкових програм є розроблення в контексті кожної окремої інтернаціоналізованої навчальної програми так званого «трикутника сумісності», що передбачає таку ієрархію: «студент – іноземний студент», «студент – суспільство», «студент – ринок праці». Т. Берхем та К. Ландфрід переконані, що така структура особистісного

досвіду сприяє формуванню самостійної, відповідальної, стійкої індивідуальності, здатної до життя у полікультурному суспільстві задля прогресивного розвитку власної держави та суспільства в цілому [4,15–22].

На основі теоретичного аналізу літературних джерел було доведено, що траєкторія змін змісту вищої освіти в Німеччині з позиції її інтернаціоналізації досягається шляхом реформування існуючої системи викладання навчальних дисциплін, а саме введення інтернаціональної складової.

ЛІТЕРАТУРА

1. Altbach P. *The Perils of Internationalizing Higher Education: An Asian Perspective* / P. Altbach // *International Higher Education*, 1999. – № 2. – 34 p.
2. Ammon U. A. *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen* / Ulrich Ammon / Walte de Gruyter, 2008. – Berlin. – S. 1 – 47.
3. Ammon U. *Verdrängtes Deutsch: Englisch siegt als internationale Wissenschaftssprache – aber Deutschlernen lohnt sich doch* / Ulrich Ammon, 2000. – DAAD Letter. – № 1. – 18 s.
4. Berchem T. *Evaluation von Studiengängen des Demonstrationsprogramms "International ausgerichtete Studiengänge" – gefördert vom bmb+f – Abschlussbericht (DAAD)* / Theodor Berchem, Klaus Landfried, 2001. – Bonn : DAAD. – S. 15 – 27.
5. Bode C. *Deutsche und europäische Förderprogramme/ Christian Bode, Siegbert Wuttig* / DAAD. *Studieren in Europa mit ERASMUS: Zehn Jahre Bildungsprogramm der Europäischen Union 1987 – 1997*, 1997. – Bonn : DAAD. – S. 14 – 24.
6. *Deutscher Akademischer Austauschdienst. Erläuterungen zum Zweiten Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland.* – [Die elektronische Ressource]. *Das Regime des Zugriffes* : <http://www.DAAD.de>.
7. *Deutscher Akademischer Austauschdienst – Mobilitätsstudien: Zur Attraktivität des Studienstandortes Deutschland in Asien*, 2000. – Bielefeld: Bertelsmann. – 86 s.
8. Ehlich K. *Wozu noch DaF? Von der Attraktivität der Lehrangebote für „Deutsch als fremde Wissenschaftssprache“* / Konrad Ehlich // *Wissenschaftspolitische Voraussetzungen und didaktische Konsequenzen*, 1999. – 12 s.
9. Leggewie C. *Amerikas Welt: Die USA in unseren Köpfen* / Claus Leggewie, 2000. – Hamburg. – Hoffmann & Cample Verlag. – 299 s.
10. Rüdiger G. *Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis* / G. Rüdiger, H. Tanzer, H.-D. Rinkens // *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 53, 2000. – Regensburg : *Fachverband Deutsch als Fremdsprache* – 63 s.
11. Stoll K.-H. *Megasprache Englisch – Nischensprache Deutsch?* / Karl-Heinz Stoll // *Germersheim: Johannes Gutenberg-Universität Mainz*, 2000. [Die elektronische Ressource]. – *Das Regime des Zugriffes* : [http:// www.fask.uni-mainz.de/fbpubl/fax/stoll/stoll-0012.html](http://www.fask.uni-mainz.de/fbpubl/fax/stoll/stoll-0012.html))
12. Wolf A. *Lern- und Studienstandort Deutschland – Emotion und Kognition: Lernen mit neuen Medien* / Armin Wolf, Dietrich Eggers// *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 47., 2010. – Regensburg : *Deutsch als Fremdsprache*. – S.257 – 274.

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

СОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ РОЗВИТУ ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ У США

Сучасне розуміння педагогіки як системи взаємопов'язаного педагогічного впливу та взаємовпливу в межах суб'єкт-суб'єктних відносин педагогічного процесу та соціалізації особистості потребує перегляду дефініції навчання з позицій гендерного підходу, який передбачає гармонізацію статево-рольової взаємодії на основі егалітаризму як принципу рівних прав та можливостей незалежно від статі. Нині вітчизняне гендерне освітнє поле не достатньо структуроване за напрямками, тому поширення гендерних знань, яке почалося в Україні, не розподіляється рівномірно, а його успішність великою мірою залежить від зусиль окремих фахівців. Системність гендерної освіти має формуватися не тільки шляхом уведення окремих курсів із гендерної проблематики в навчальні стандарти вищих навчальних закладів, а й за рахунок упровадження гендерної методології у гуманітарні дисципліни. Гендерний підхід має розкрити та проаналізувати наявні відмінності в освіті чоловіків та жінок, проблеми упередженості у змісті навчальних програм, гендерний дисбаланс у системі освіти в цілому. Для цього необхідна подальша інтеграція гендерних досліджень у систему вищої освіти України, розвиток гендерно-збалансованих навчальних планів шляхом уведення нових знань про жінок у традиційні соціальні дисципліни, що потребує змін в ідеології вищої освіти в країні.

Освітні програми жіночих навчальних закладів започатковані від кінця 1970-х років у низці країн Західної Європи. Проте, оцінюючи загалом стан розвитку гендерної освіти за кордоном, можна стверджувати, що найпоказовішим є американський досвід із упровадження гендерної проблематики в систему вищої освіти. З огляду на вищезначене, вважаємо, що вивчення соціальних передумов становлення вищої жіночої освіти у США є необхідним для України, оскільки наша держава ще стоїть на шляху введення гендерних підходів у вищу освіту.

Д. Вульфом була організована комісія з вивчення людських ресурсів (Commission on Human Resources), яка займалася дослідженням мотивації жінок до отримання освітніх послуг та проблемами працевлаштування, а також шляхів залучення здібних людей до здобуття освіти з метою реалізації їхніх здібностей у науковій роботі. У звіті комісії «Американські ресурси особливого таланту» зазначалося, що жінкам потрібно надавати освітні послуги, оскільки вони, як і чоловіки, мають економічний потенціал, який можна реалізувати у різних економічних секторах. Соціологічне дослідження, проведене комісією, довело, що дві третини усіх хлопців, які закінчили школу, вступають до коледжів, у той час як із дівчат - лише половина. У той же час педагог дотримувався думки, що жінки мають інтелектуальний потенціал, який варто застосовувати для навчання та роботи за технічними спеціальностями. У звіті також вказувалося, що жінки

знають дискримінації у навчанні та на роботі у зв'язку з відмінностями у фінансуванні наукових досліджень, що проводяться представниками різних статей, та різницею у заробітній платі.

У 1955 році організацією Філіпс (Philips Foundation) була створена комісія, що займалася дослідженням освіти жінок (Commission on the Education of Women). Порівнюючи напрями діяльності комісії з вивчення людських ресурсів та комісії організації Філіпс, що займалась дослідженням освіти жінок, ми встановили, що спільним у діяльності організацій було те, що вони виокремили мотиви, які спонукали жінок до навчання у коледжах. Психологами були обгрунтовані причини культурного та структурного характеру, що призвели до недофінансування жіночої освіти. Дослідники стверджували, що жінки мають самотійно обирати, на скільки відсотків виконувати свої професійні, громадянські та сімейні обов'язки. У той же час комісія наголошувала на необхідності надання жінкам ґрунтовної інформації про особливості планування сімейного життя, оскільки, на думку дослідників, при значній кількості дітей жінки не можуть надати їм повноцінне виховання. Комісією були розроблені рекомендації з метою залучення більшої кількості жінок до навчальної діяльності у коледжі: збільшення рівня фінансування освіти дорослих; розширення мережі жіночих коледжів; спрощення системи трансферу заліків та іспитів, що були складені студенткою раніше; розробка гнучких навчальних програм та начальних планів; збільшення кількості грантів, що надаються жінкам для проведення наукових досліджень [1].

У 1952 році була створена Національна асоціація жінок-деканів (National Association of Deans of Women), представники якої вперше обґрунтували, що жінка має виконувати п'ять соціальних ролей: особистісну, сімейну, професійну, громадянську та ціннісну, з домінуванням у кожному історичний період котроїсь з них. Так, у 50-ті роки ХХ століття домінувала громадянська функція у зв'язку з участю США у корейській війні. Асоціацією були виокремлені фактори, що впливають на ступінь виконання жінкою різних ролей, а саме: рівень культури та освіти, рівень домагань, мотивація. Характерною рисою діяльності Національної асоціації жінок-деканів було те, що вона займалась вивченням досить широкого спектру гендерних питань. Так, психолог М. Джахеде вивчала відмінності у жіночій моралі, ступенях задоволення та домагань у жінок, що працюють та займаються домашнім господарством, та у тих, що поєднують дві соціальні ролі. Соціолог Ф. Клахого досліджував історичний аспект переходу жінок від домашнього господарства до різних економічних секторів. Соціолог Р. Вільямс установив кореляцію між рівнем освіти та цілями, що ставлять перед собою жінки, а також реакцією на соціальний тиск у різні історичні періоди. Педагог М. Джонс займалася дослідженням особливостей самореалізації жінок на роботі, у суспільстві та вдома. Когнітивний психолог Р. Блей розглядав рівень соціального конформізму жінок на ринку праці. Дж. Бернерд, як і Р. Блей обґрунтував кореляцію між рівнем соціалізації та ступенем розвитку критичного мислення, незалежності та почуттям внутрішньої захищеності. Підсумовуючи напрями діяльності асоціації, ми встановили, що у 1953 році асоціацією було сформульовано сім завдань, реалізація яких мала сприяти зниженню рівня дискримінації жінок у різних соціальних сферах: виокремлення соціальних ролей жінок у американському суспільстві та

джерел їх некоректної ідентифікації; дослідження впливу соціуму, освіти та культури на ступінь домагань жінок; характеристика відмінностей у вихованні хлопчиків та дівчат, що в подальшому впливають на рівень домагань у представників обох статей; з'ясування відмінностей у мотивації жінок та чоловіків у отриманні освітніх послуг; розгляд соціальних факторів, що впливають на домінування сімейної, трудової та громадянської ролі жінки на різних стадіях життя; аналіз напрямів, у яких жінки та чоловіки хочуть змінити свої соціальні ролі [2].

Проведене дослідження показало, що соціальними передумовами розширення мережі жіночих коледжів у США у 50-60 роки ХХ століття стали зміни в системі жіночої освіти США. Ці зміни зумовило прийняття низки важливих документів, що вплинули на визначення стратегії і тактики жіночої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Bannet M. When Dreams Came True: the G. I. Bill and the Making of Modern America/M. Bannet. - Washington, D. C.: Brassey's, 1996. - 243 p.*
2. *Historical Statistics of the United States: Colonial Times to 1970 / U.S. Department of Commerce, Bureau of the Census. - White Plains, N.Y.: Kraus International Publications, 1989. - 380 p.*
3. *The Span of the Woman's Life and Learning. - Washington D. C. : Commission on the Education of Women of the America Council of Education, 1960. - 133 p.*
4. *Womanpower: a Statement by the National Manpower Council Staff / National Manpower Council. - New York: Columbia University Press, 1957. - 201 p.*

Наталія Ткаченко

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та методики викладання
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка*

ВЕРБАЛЬНИЙ ІМІДЖ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК ОСНОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ

Необхідним атрибутом професійних відносин сьогодні став професійний імідж. Він визначає місце кожного в структурі суспільних, професійних та міжособистісних стосунків, відкриває шлях до вивчення механізмів самоефективності, до аналізу розвитку здібностей, виявлення умов для регулювання своєї професійної активності. Правильно сконструйований професійний імідж є механізмом, що оптимізує професійну діяльність людини.

У зв'язку зі змінами в системі загальної середньої освіти та переосмислення значення вивчення іноземних мов на сучасному етапі пріоритетним напрямом вищої педагогічної школи стає організація освітнього процесу, зорієнтованого на становлення особистості вчителя іноземних мов: мобільного, підготовленого до неперервної самоосвіти, здатного адаптуватися в умовах середовища, презентувати себе, бути конкурентним на ринку праці, що передбачає формування його позитивного професійного іміджу ще під час навчання у ЗВО.

На основі критичного вивчення наукових джерел професійний імідж вчителя іноземних мов потрактуємо як статусно-рольову характеристику, що об'єднує систему його зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей, виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку він конструює.

З огляду на складові професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, що мають стати об'єктами впливу у процесі його професійної підготовки, вважаємо за доцільне конкретизувати зміст навчання у ЗВО за такими концентрами: «Мій габітарний імідж», «Мій вербальний імідж», «Мій середовищний імідж». Зупинимось більш детально на особливостях вербального іміджу майбутніх учителів іноземних мов, оскільки вербальна складова – одна з основних у структурі професійного іміджу вчителя.

У лінгводидактиці XXI століття наявні психологічні вчення про позитивний вербальний імідж індивіда (І. Альохіна, Л. Браун, Д. Джеймс, І. Криксунова, Ф. Кузін, О. Панасюк, Є. Петрова, Г. Почепцов, Л. Фелдон, В. Шелдон та ін.), однак проблема формування вербального іміджу вчителя іноземних мов не була предметом спеціальних досліджень.

В мовленні вчителя, зокрема іноземних мов, можна виокремити три компоненти, кожен з яких робить свій внесок у створення уявлення про фахівця: голосові характеристики мовлення, власне мовлення (стиль, лексичне наповнення, словниковий запас), мовна поведінка, під якою розуміється мовленнєва активність фахівця, включеність у спілкування з іншими людьми, контроль за своїм мовленням. Не менш важливими є паравербальні та паралінгвістичні характеристики: стиль і темп мовлення, паузи, смислові наголоси, уміння слухати, які дають підстави для уявлень реципієнтів стосовно віку фахівця, його освіти, приналежності до того чи іншого соціального прошарку тощо.

З огляду на специфіку професійної діяльності вербальний імідж майбутніх учителів іноземних мов характеризується їхньою здатністю до продукування довершеного мовлення з метою конструювання дієвої комунікативної взаємодії як рідною, так і іноземною мовою. Він інтегрує знання та доцільне використання мовних ресурсів двох мов для спілкування в усній або писемній формах; володіння мовними нормами, культурою й технікою мовлення, мовно-мовленнєвим етикетом, етикетною кінесикою, проксемікою, атрибутикою; уміння застосовувати риторичні правила і прийоми для конструювання результативного спілкування відповідно до потреб висловлювання шляхом продукування переконливого, точного, логічного, доцільного, доступного, різноманітного, виразного мовлення в умовах конкретної комунікативної ситуації; здатність до рефлексії (самоаналізу, самоконтролю, саморегуляції), оперативного й доцільного управління поведінкою комунікантів із метою створення психологічного комфорту спілкування в мінливих умовах педагогічної комунікації.

З урахуванням вищезазначеного та на підставі аналізу навчальних планів підготовки бакалаврів за спеціальністю 014 Середня освіта. Мова та література (англійська) з'ясовано, що потенціал для формування

вербального іміджу майбутніх учителів іноземних мов мають дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практичний курс англійської мови» та «Ділова англійська мова». Отже, ці дисципліни потребують збагачення іміджотворчим складником, в чому вбачаємо перспективи подальших досліджень.

Отже, вважаємо, що формування вербального іміджу вчителя іноземних мов є професійно необхідним, оскільки мовно-мовленнєва спроможність педагога є основою його професійної компетентності, часткою образу, харизми, що допомагають зафіксуватися у свідомості оточуючих. Тому в освітньому процесі вишу необхідно передбачити роботу над формуванням умінь студентів будувати власні моделі мовленнєвої поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях.

Катерина Турчин

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

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ІНСТРУМЕНТ АКТУАЛІЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ ВИШІВ КРАЇНИ

В епоху глобалізації суспільство почало усвідомлювати принципово нову роль мовної освіти заради підтримки мобільності, взаєморозуміння і співпраці, подолання упереджень і дискримінації. Знання іноземних мов та вільне володіння мовою інтернаціонального спілкування є однією з головних умов плідного співробітництва з країнами ЄС. Іноземна мова є тим інструментом, володіння яким робить цей процес реальним, своєчасним і плідним, водночас підвищує конкурентоспроможність і мобільність сучасного фахівця на світовому ринку. Один із сучасних письменників Ф. Харріс влучно визначив, що «кожна нова мова подібна відчиненому вікну, яке відкриває новий погляд на світ та розширює світосприйняття» [1, 110]. Іноземні мови сприяють кращому взаєморозумінню між різними націями та культурами і дозволяють вести справжній діалог.

Метою публікації є висвітлення механізму актуалізації вивчення німецької мови іноземними студентами вишів Німеччини.

У 1992 році в Німеччині за ініціативи Федерального міністра освіти та науки країни Е. Бульманна було створено робочу групу, до складу якої увійшли представники Міністерства закордонних справ, Постійної конференції міністрів культури федеративних земель, Міністерства освіти і досліджень країни, Постійної конференції ректорів вищих навчальних закладів Німеччини, Гете-Інституту, DAAD та Асоціації з вивчення німецької мови. Було проголошено, що ефективним інструментом поширення німецької мови і культури за кордоном стає опанування німецької мови іноземними студентами. Крім того, такі освітні ініціативи слугують інформативним імпульсом, пропагандою вишів країни як ідеалу якісної освіти, осередку незалежного пошуку знань [4].

Основну відповідальність за підвищення знань з німецької мови та культури у світі було покладено на DAAD та Гете-Інститут, що мають власні представництва у багатьох країнах світу. У контексті підвищення знань з німецької мови у світі до компетенції цих освітніх центрів належало таке:

- розширення мовної підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл, гімназій, коледжів, студентів вишів на своїй Батьківщині, що реалізується шляхом масової підготовки педагогічних кадрів (лінгвістів), сертифікації регіональних викладачів німецької мови в країні та у представництвах Гете-Інституту, а також за рахунок створення спеціальних цільових груп і курсів з вивчення німецької мови при представництвах DAAD та Гете-Інституту;
- проведення видавничої компанії, що включає публікацію навчальних посібників з німецької мови, а також аудіо- та відеоматеріали з історії та сучасності країни;
- організація семінарів (інноваційні методи навчання) з учителями загальноосвітніх шкіл і викладачами німецької мови та літератури у вишах певного регіону;
- організація курсів з вивчення німецької мови на місцях [5].

У 1995 році на конференції ректорів вищих навчальних закладів країни було окреслено єдині вимоги та критерії оцінювання рівня знань німецької мови іноземними абітурієнтами під час складання відповідного іспиту (DSH). Крім того, представництвам DAAD та Гете-Інституту за кордоном було надано право приймати цей іспит. Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» середня оцінка мовної компетенції іноземного абітурієнта на рівні B1/B2/DSH 1 є обов'язковою умовою для зарахування особи у вищий навчальний заклад країни [2]. Вивчення мовного курсу на знання німецької мови завершувалося складанням іспиту «DSH». У випадку, якщо рівень знань німецької мови за результатами тестів був недостатнім, іноземний абітурієнт допускався до навчання залежно від того, яку спеціальність він обрав, від мети й тривалості навчання. Таким чином, рішення про зарахування цього студента знаходиться в компетенції відповідного університету та передбачає паралельно з основним навчанням обов'язкове відвідування курсів німецької мови при університеті.

На інституційному рівні було створено підготовчі курси для іноземних абітурієнтів майже у всіх вишів німецькомовних країн. Після надання певного набору документів до представництва DAAD та отримання письмової згоди університету абітурієнт-іноземець може бути зарахований на «нульовий курс» навчання. Протягом року він буде інтенсивно вивчати німецьку мову та залежно від рівня підготовки відвідувати заняття на першому курсі навчання. За рішенням ректорату університету найбільш здібні слухачі отримують стипендію. Після успішного завершення «нульового курсу» іноземних абітурієнтів зараховують на перший курс університету [3].

На основі теоретичного аналізу літературних джерел було висвітлено механізм актуалізації вивчення німецької мови іноземними студентами вишів Німеччини, що представлений діяльністю Німецької служби академічних обмінів (DAAD) та Гете-Інституту і передбачає підготовку

педагогічних кадрів (лінгвістів), сертифікації регіональних викладачів німецької мови в країні та у представництвах Гете-Інституту, створення спеціальних цільових груп і курсів з вивчення німецької мови при представництвах DAAD та Гете-Інституту; проведення видавничої компанії, що включає публікацію навчальних посібників з німецької мови, а також аудіо- та відеоматеріали з історії та сучасності країни; організацію семінарів із учителями загальноосвітніх шкіл і викладачами німецької мови та літератури у вишах певного регіону; організацію курсів із вивчення німецької мови на місцях тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. *Філософія мови: Історія лінгвофілософських учень* : Підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2008. – 240 с.
2. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Berning E. *Ausgewählte Ergebnisse der Untersuchung «Promovieren in Bayern»*. *Presentation auf der IHF-Tagung «Das Promotionswesen im Umbruch» am 13. Juli 2004* / E. Berning, S. Falk. – München, Vortrag. – S. 1 – 42.
4. *Deutscher Akademischer Austauschdienst. Erläuterungen zum Zweiten Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland*. – [Die elektronische Ressource]. *Das Regime des Zugriffs* : <http://www.DAAD.de>.
5. *Deutscher Akademischer Austauschdienst. Wissenschaftweltoffen. Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland, 2001*. – Bielefeld: Bertelsmann. – 57 s.

Марина Чикалова

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

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЯК ФАКТОР ІДЕНТИФІКАЦІЇ МЕНЕДЖЕРА З МІЖНАРОДНОГО ТУРИЗМУ

Вивчення іноземної мови, як частини базової освіти більшості країн світу, зумовило її перехід зі статусу національної чи колоніальної мови в статус мови світового значення. Іноземна мова стала ключовою запорукою успішного виходу на міжнародний рівень, а викладання англійської мови в навчальних закладах різного рівня та форм власності увійшло до переліку пріоритетів освітньої політики багатьох урядів.

Проблему підготовки фахівців сфери туризму до іншомовного спілкування фахового спрямування, їх комунікативної компетенції, формування професійно-мовної культури менеджерів сфери туризму, значення ділової іноземної мови у професійній підготовці менеджерів міжнародної діяльності підіймали у своїх дослідженнях як вітчизняні, так і зарубіжні науковці (О.Алілуйко, С.Алптекін, М.Галицька, Н.Логутіна, І.Мозолева, Л.Кнодель, В.Рогачова, Д.Леслі, МасУильямс та інші). Особливо слід відзначити роботи Н.А.Сури, яка з різних сторін висвітлює процес навчання студентів ВНЗ іншомовної професійної комунікації. У своїй монографії «Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою» автор приділяє увагу розробці та

впровадженню у практику викладання педагогічних умов, що сприяють ефективності навчання іншомовної комунікації у ВНЗ [3].

На сьогоднішній день іншомовна підготовка менеджерів з міжнародного туризму вважається засобом професійно спрямованої комунікації для ефективного виконання своїх посадових обов'язків.

Запровадження безвізового режиму та пов'язана з цим активізація туристичних потоків в рамках міжнародного туризму (як в'їзного «inbound», так і виїзного «outbound») стало суттєвою мотивацією для поглибленого формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніми фахівцями індустрії гостинності. Іншомовна підготовка на належному рівні сприятиме подальшій професійній кар'єрі: укладанню угод з зарубіжними партнерами, наданню послуг іноземцям, веденню ділових переговорів, гідній конкурентоспроможності на світовому ринку туристичних послуг та виконанню інших функцій, передбачених для фахівця сфери туризму.

У цілому пріоритетність напрямів вивчення іноземних мов студентами – майбутніми фахівцями в галузі міжнародного туризму подано в табл. 1.

Таблиця 1

Пріоритетність напрямів вивчення іноземних мов студентами – майбутніми фахівцями в галузі міжнародного туризму

Зміст відповіді	Так, обов'язково, % студентів	Не вважаю за обов'язкове, % студентів	Не завадить, % студентів
1	2	3	4
Читання текстів, пов'язаних зі спеціальністю	66,36	12,35	21,29
Навчання за інтенсивними методиками	57,82	15,40	26,78
Заняття-тренінги	48,90	10,12	40,98
Перевага спілкування над читанням та перекладами	48,70	5,22	46,08
Можливість спілкування з іноземцями	16,00	22,62	61,38
Спілкування по телефону	24,39	3,22	72,39
Розмовна мова	37,38	30,03	32,59
Ділове спілкування	62,40	7,38	30,22
Посилене вивчення граматики англійської мови	35,53	40,07	24,40

Джерело розроблено автором

Студенти повинні навчитися говорити, розуміти й сприймати іноземну мову на слух. Проте лише 2% з них можуть порозумітися англійською мовою по телефону, в той час як майже дві третини ділових комунікацій іноземною мовою здійснюються саме за допомогою каналів голосового зв'язку.

Обов'язковим елементом іншомовної підготовки менеджерів міжнародного туризму повинно стати глибоке розуміння ними поняття крос-культурних комунікацій, оскільки досконале знання іноземної мови часто не є достатньою умовою для ведення успішної діяльності на ринку туристичних

послуг. Майбутній менеджер сфери туризму повинен знати, що спілкування із зарубіжними партнерами – це в будь-якому випадку зіткнення різних національних культур. Незнання специфічних нюансів поведінки, традицій чи стилю життя (суспільного, побутового чи професійного характеру) місцевого населення тієї чи іншої країни може призвести до непоправних наслідків, відмови від компромісу, переходу на упереджену позицію заради очевидної переваги, протиставлення однієї культури іншій та виникнення міжнародних конфліктів [2]. Саме тому потрібно бути максимально уважним при спілкуванні з представниками з-за кордону.

Таким чином, аналіз проблеми формування у майбутніх менеджерів з міжнародного туризму готовності до іншомовного професійного спілкування дозволив зробити висновок, що володіння студентами іноземною мовою є необхідною умовою їх професійної кар'єри та успішної ідентифікації на ринку туристичних послуг. Ефективне формування іншомовної підготовки повинно враховувати контекст професійної діяльності, специфіку крос-культурних комунікацій, залучення фахівців сфери індустрії гостинності до ведення практичних занять та виробничої практики зі студентами тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галицька М.М. *Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Майя Михайлівна Галицька; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 286 с.
2. Сакун Л. В. *Межкультурная коммуникация в период глобализации* / Людмила Володимирівна Сакун // *Мова і культура. Сер. : Філологія.* – К. : Вид. Дім Д. Бурого, 2003. – Вип. 6. – Т. 4. – С. 25–33.
3. Сура Н. А. *Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою* : монографія / Наталія Анатоліївна Сура. – Луганск : СНУ ім. В. Даля, 2008. – 236 с.

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

Бідюк Н. М.

*Доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання,
Хмельницький національний університет*

ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності складне для оволодіння, оскільки пов'язане із суб'єктивними та об'єктивними труднощами, а відтак потребує активної і систематичної роботи для досягнення позитивних результатів. Англomовна аудитивна компетенція передбачає здатність студентів до розуміння змісту дистантної автентичної інформації та готовність до формулювання та висловлювання власного ставлення до прослуханого. Методика формування англomовної аудитивної компетенції студентів мовних спеціальностей має базуватися на урахуванні їхніх інтересів, мотивів та бажань, взаємозв'язку аудіювання з іншими видами мовленнєвої діяльності.

З урахуванням різних видів аудіювання (аудіювання з повним або вибіркоким розумінням, аудіювання з критичним розумінням) методика формування аудитивної компетенції майбутніх вчителів англійської мови передбачає три етапи: *підготовчий* (ознайомлювально-адаптаційний), *основний* (інформаційно-пізнавальний) та *завершальний* (рефлексивний). Упродовж цих етапів відбувається формування відповідних аудитивних навичок та умінь, зокрема: *метакогнітивних* (планування власних дій; зосередження уваги на інформації та врахування її важливості; визначення завдань (наприклад, слухати для загального розуміння чи для розуміння конкретної інформації); адаптування до темпу; занотовування почутого); *когнітивних* (аналіз та узагальнення інформації; ігнорування незнайомих слів або частин тексту; виявлення смислових юнітів та ключових слів; використання мовленнєвих формул для розуміння інформації; використання знань рідної чи іншої іноземної мови для розуміння почутого); *компенсаторних* (використання контекстної здогадки для визначення значення лексичних одиниць тощо).

Поетапне формування аудитивної компетенції майбутніх вчителів англійської мови супроводжується виконанням системи вправ, зокрема на: активізацію фонових знань; семантизацію нових лексичних одиниць; розвиток навичок контекстної здогадки; розвиток умінь глобального, детального та критичного аудіювання; розширення метакогнітивних знань; розвиток умінь соціолінгвістичної інтерпретації мовлення; розвиток аналітичних та синтетичних умінь та навичок оброблення автентичної інформації на слух; використання ефективних стратегій для аудіювання текстів різних жанрів; виконання тестових завдань; долання стану емоційного напруження під час прослуховування та обговорення інформації; рефлексію аудитивного досвіду; удосконалення інтонаційних моделей тощо.

Визначення рівня володіння аудитивною компетенцією пов'язане з рівнем розуміння аудитивної інформації. У методиці навчання іноземної мови виокремлюють чотири рівні розуміння усного повідомлення: фрагментарний (розуміння значень окремих слів, фрагментів), глобальний (розуміння теми аудіотексту та його загального змісту), детальний (розуміння деталей фактичного змісту аудіотексту, експліцитно висловленої основної думки тексту, відокремлення головної та другорядної інформації, розподіл інформації в хронологічній та логічній послідовності), критичний (розуміння імпліцитної інформації тексту, визначення певної проблеми та її критичне бачення). Так, на першому курсі можна обмежитися першими двома, на другому доцільно поступово залучати перевірку критичного рівня розуміння аудіотексту, на 3-4 курсах варто сконцентруватися на детальному та критичному рівнях розуміння. Діагностика рівнів сформованості аудитивної компетенції передбачає використання альтернативних тестів, тестів множинного вибору, знаходження відповістей, відповідей на запитання, завершення речень, знаходження та виправлення помилок, послідовного розташування тверджень, зіставлення, самоперевірки. Студентів варто забезпечувати ключами для самоперевірки та самоконтролю, а також перевіряти виконання самостійних завдань на аудиторних та індивідуальних заняттях.

Формування аудитивної компетенції майбутніх вчителів англійської мови здійснюється із широким використанням сучасних технічних засобів навчання, що дає їм змогу самостійно вибирати аудіотексти, передачі, фільми у позааудиторний час. Зазвичай студенти першого курсу починають із прослуховування навчальних аудіозаписів, що зумовлюється їх значно більшою кількістю на сучасному ринку освітніх засобів. На 2-3 курсах доцільно пропонувати студентам матеріали соціальної тематики, наприклад, перегляд теленовін, що супроводжується поєднанням слухового та звукового ряду і спрощує розуміння почутого. Звісно, аудитивні матеріали необхідно добирати та аналізувати з огляду їхнього лінгвосоціокультурного значення, окремі матеріали потребують попереднього коментаря викладача (наприклад, фразеологічні та ідіоматичні звороти).

Доцільно залучати майбутніх учителів англійської мови до самостійного некерованого слухання аудіотекстів, підібраних ними самостійно з метою подолання індивідуальних труднощів та підвищення рівня аудитивної компетенції. Студенти самостійно виконують переважно некоммуникативні та умовно-коммуникативні вправи (тести, відповіді на запитання, продовження речень тощо). Важливе значення мають різноманітні творчі та проблемно-пошукові завдання (характеристика головних персонажів, подій, ідей; аналіз вчинків героїв і можливих варіантів поведінки відповідно до ситуації; прийняття чи неприйняття студентами позиції авторів у вирішенні певних морально-етичних проблем тощо). Результатом аналізу є написання есе за орієнтованою тематикою, запропонованою викладачем, чи усне обговорення на аудиторному або індивідуальному занятті.

Отже, сучасні методичні підходи до формування аудитивної компетенції майбутніх вчителів англійської мови ґрунтуються на урахуванні інтересів та навчальних потреб студентів, збалансованому поєднанні різних видів аудіювання, концентрації на отриманні нових знань та розширенні аудитивного досвіду студентів.

LA PRODUCTION ECRITE AU COURS DE FLE

Depuis plusieurs années, les recherches en didactique de la production de l'écrit ont pris un essor nouveau, mais les retombées dans le matériel pédagogique restent mineurs : il est encore trop rare dans les méthodes que l'on fasse écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle. Il serait opportun de dresser des passerelles entre la production en langue maternelle et en langue étrangère et de s'inspirer de diverses théories, notamment typologiques, pour instaurer une didactique de l'écrit qui dépasse le stade de la phrase ou du paragraphe. La didactique de la production écrite se constitue à partir de certaines constantes qu'on retrouve en langue maternelle et les variations qu'on peut remarquer au niveau de chaque constante dépendent essentiellement du niveau linguistique en langue étrangère et du répertoire discursif et textuel en langue maternelle.

Du côté des théories, il existe plusieurs modèles qui décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et tentent de cerner leur fonctionnement. Sans entrer dans les détails, il n'est pas inutile de rappeler les composantes qui entrent en jeu dans le processus de production de textes : les travaux de John R. Hayes [3, 49] fournissent un cadre qui a l'avantage de mettre en perspective le processus fondamentaux impliqués dans la production écrite. On distingue trois composantes :

- l'environnement de la tâche ou le contexte de production, qui comprend les consignes de production, mais aussi le texte en production et le texte déjà écrit, car il sera repris et modifié lors de la dernière phase;
- la mémoire à long terme du scripteur dans laquelle il puise toutes les connaissances qu'il aura stockées et qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée : connaissances sur le thème à traiter, mais aussi connaissances linguistiques et rhétoriques qui, toutes, seront actualisées lors du processus d'écriture;
- Les processus de production, qui comprennent trois sous-processus importants : la planification, la mise en texte et la révision.

Pendant longtemps, l'enseignement de l'expression écrite s'est cantonné à la grammaire de la phrase simple ou complexe. S'il reste encore quelques traces de cette tradition pédagogique, notamment dans les méthodes destinées aux débutants ou au niveau moyen, les tendances actuelles ancrent, cependant, cet apprentissage dans la grammaire du texte : maniement des anaphores pronominales ou lexicales, de la référence déictique, de la variation thématique, etc. Mais les supports pour la lecture sont de dimension réduite et les exercices de communication proposés n'offrent pas d'ambition poussée : ils ne s'accompagnent pas toujours de règles explicites ou de commentaires sur la structuration syntaxique des schémas textuelles. Exposer les règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluriphrastique et mettre en forme un enchaînement de séquences ne sont pas chose aisée ; de plus, une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou une théorie qui

proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production du texte dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour. Il est toutefois possible de mettre en place un modèle d'ensemble, en puisant dans diverses sources, pour fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases plus solides.

L'enseignement de type communicatif a, toutefois, rénové certaines pratiques en mettant fin au cloisonnement qui isole la langue et le langage des pratiques sociales qui leur donnent sens. Dans cette perspective, l'écrit n'est généralement plus entièrement décontextualisé et les écrits fonctionnels permettent d'ancrer l'écrit dans une situation de communication bien définie. On propose donc, dès les débuts de l'apprentissage, de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante, qui peut se réaliser au moyen de différents types de textes, comme, par exemple, répondre à une invitation, demander une information, donner un conseil, etc. Progressivement, on complexifie les consignes et on introduit d'autres activités afin de mettre l'apprenant dans une situation de production authentique et de l'exercer à produire différents écrits en fonction d'objectifs clairement définis ou en polarisant l'attention de l'apprenant sur un problème précis de mise en texte.

Mais, dans tous les cas, la compétence scripturale, même si elle ne se confond pas avec elle, ne peut ignorer la dimension textuelle. A ce titre la typologie des textes permettrait de renouveler le matériel pédagogique et la didactique de l'écrit pourrait être vérifiée par les recherches typologiques et les essais pratiques réalisées en français langue maternelle. Certes, certaines de ces options se retrouvent dans le matériel complémentaire ou dans les manuels qui s'adressent à des niveaux avancés ; elles gagneraient à être mise en place plus systématiquement et à être intégrées progressivement dans les unités didactiques non seulement pour assurer une appropriation plus étalée dans le temps, mais aussi pour donner très vite des outils fondamentaux que l'apprenant peut utiliser pour mieux comprendre et produire : on a tort de penser qu'une véritable pédagogie de la production du texte n'est possible qu'une fois les compétences de bas niveau maîtrisées. S'il est préférable d'enseigner la production de texte dans sa globalité, il n'en demeure pas moins possible d'instaurer une progression et de mettre en place divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit : l'apprentissage collaboratif où les apprenants construisent des textes en groupe et est un exemple ; l'articulation lecture – écriture, l'explication des paramètres généraux de la production ou l'exposé précis et succinct d'une des règles dans la consigne en sont d'autres. L'écriture de différents types de textes, non seulement narratifs, descriptifs, argumentatifs, mais aussi prescriptifs, explicatifs, informatifs etc., développe à la fois des compétences linguistiques, scripturales et textuelles et pourrait très vite sensibiliser les apprenants à certaines caractéristiques de la situation d'écriture, envisagée sous son angle général [1, 181]. De nombreux apprenants de bon niveau n'ont pas toujours conscience du statut d'un texte qui, par définition, doit être autonome et accessible à n'importe quel lecteur : il leur arrive de négliger les éléments contextuels pour introduire l'objet de la production alors que ceux-ci doivent suppléer à la situation d'énonciation qu'engage notamment l'oral de manière tacite.

Ecrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite. Réaliser un objet qui soit conforme

aux caractéristiques de l'écrit constitue une performance fort complexe et, sur le plan de l'apprentissage, la mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture – écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite. Dans cette perspective, on ne s'occupe plus autant de structures linguistiques de surface (grammaire et syntaxe) que des unités discursives qui ont un message complet à transmettre ; les textes à faire produire sont essentiellement sélectionnés en fonction de types d'écrits, qu'ils soient fonctionnels ou fictionnels, « ordinaires » ou « extraordinaires », selon la célèbre formule instaurées par Michel Dabène [2, 10], et qui servent d'embrayeurs ou de « modèles ». S'appuyer sur l'exploitation de modèles types rend explicites les règles de fonctionnement d'un texte et assure la récupération et le transfert de celles-ci pour la production. Combiné à la lecture, écrire établit une distanciation par rapport à son propre texte, demande un engagement plus actif dans le texte écrit, car il peut intégrer alors l'organisation du texte aux connaissances. Il est nécessaire de concevoir des activités qui permettent de structurer et non de redire et de mettre l'apprenant dans des situations qui le transforment en « ouvrier » de la langue et du texte.

REFERENCES

1. 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.*
2. Dabène M. *Des écrits extraordinaires / Michel Dabène // Lidil (Revue de Linguistique et de Didactique des Langues). – 1990. - № 3, – P. 9 – 26.*
3. Heyes J.-R. *Un nouveau modèle du processus d'écriture / John Richard Heyes. – Montréal : Les Editions Logiques, 2010, –72 p.*

Олена Гаврилюк

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

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ

На сучасному етапі становлення української держави та її тісної співпраці з чисельними європейськими країнами, реформування системи вищої освіти є ключовою ланкою у процесі євроінтеграції та відкриває нові можливості для української молоді. Нова соціокультурна реальність зробили вивчення іноземних мов одним із пріоритетних завдань для майбутніх фахівців та зумовила, тим самим, необхідність модернізації сучасної системи вищої освіти. Оскільки процес викладання та засвоєння іноземної мови вважається складнішим від аналогічних процесів для більшості інших предметів, підвищення ефективності та результативності навчання, застосовуючи елементи дистанційної освіти у освітньому процесі закладу вищої освіти є актуальною темою для дослідження.

Світовий процес переходу до інформаційного суспільства, а також економічні, політичні та соціальні зміни, що його супроводжують, прискорюють реформування системи освіти. Передусім це стосується забезпечення доступу до освітньої і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності та відповідні знання. Найбільш ефективному розв'язанню зазначених проблем сприяє дистанційне навчання, яке здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій. Для успішного рішення питання впровадження елементів дистанційного навчання у процес викладання іноземної (англійської) мови необхідно підготувати відповідну нормативно-правову базу. На сьогодні введено в дію наступний перелік правових документів пов'язаних із застосуванням елементів дистанційного навчання, зокрема у процесі вивчення іноземної мови у закладі вищої освіти:

- Рішення Колегії Міністерства освіти і науки України «Про стан і перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні» від 23 червня 2005 р.
- Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 № 40 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання».
- Постанова Кабінету міністрів України від 23 вересня 2003 р. № 1494 «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки».
- «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні» від 20 грудня 2000 р.
- Дистанційна форма навчання заявлена як рівноправна з традиційними: очною, заочною, вечірньою та екстернатом у статті 42 Закону України «Про вищу освіту».

Зазначимо, що проведений аналіз сучасного стану розвитку дистанційного навчання в Україні, яке ще не відповідає вимогам суспільства. Оскільки, основною причиною такого стану впровадження елементів дистанційного навчання у процес викладання іноземної (англійської) мови в Україні є те, що впровадження інноваційних технологій наштовхується на реальні труднощі, подолання яких потребує цільового фінансування, об'єднання зусиль вітчизняних закладів освіти та державних органів, координації спільних дій та нормативно-правового забезпечення, що сприятиме прискоренню означеного процесу, а також зменшить інтелектуальні, матеріальні та фінансові витрати на впровадження і розвиток дистанційного навчання в цілому.

Таким чином, вважаємо за необхідне впроваджувати лише елементи дистанційного навчання у процес викладання іноземної (англійської) мови у денному навчанні, тому що на сучасному етапі традиційна система освіти відстає від потреб студента і суспільства, а дистанційні технології виправляють цей недолік. Вони дають можливість викладачу і студенту творчо взаємодіяти, розвиватися разом у швидкозмінному світі. Впровадження елементів дистанційного навчання у процес викладання іноземної (англійської) мови може будуватися за аналогією з взаємонавчанням викладача і студентів.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В сучасних умовах росту інтеграції освіти, науки і виробництва особливо актуальним стає завдання підготовки та формування творчої особистості фахівця, здатного забезпечувати постійний ріст своєї професійної кваліфікації і самоудосконалення стилю діяльності. Саме від якості вищої освіти безпосередньо залежать як успіхи окремої людини, так і загальний позитивний розвиток суспільства. Наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, на особистісну орієнтованість навчального процесу, його інформатизацію.

У країнах-членах Ради Європи виникає потреба підготовки студентів до самостійного навчання упродовж всього життя. З цією метою все більше уваги приділяється організації самостійної роботи студентів, під час якої у них формується навчальна компетенція. Уміння самостійно працювати має особливе значення. Загально відомо, що навчальний матеріал засвоюється краще, а навички пізнавальної діяльності формуються у студентів інтенсивніше саме під час самостійної роботи. Але слід зазначити, що саме цей вид діяльності викликає у студентів багато труднощів. Як показують результати анкетування, яке проводилося серед студентів, менше третини студентів здатні спланувати і організувати самостійну роботу [3, 66]. Саме тому питання організації самостійної роботи при вивченні іноземної мови стоїть у ряді дуже важливих проблем.

Навчання студентів навичкам самостійної роботи як дома, так і на заняттях пояснюється актуальною потребою оптимізувати процес навчання – раціонально перерозподілити зусилля кожного студента на належному рівні, прогнозувати результати діяльності окремого студента і всієї групи з метою максимального ефекту навчання [2, 25].

Для активізації самостійної роботи студентів з будь-якої дисципліни важливе значення має мотивація. Якщо для навчальної дисципліни «іноземна мова» на мовному факультеті мотивація природна, то, як правило, на немовних факультетах в умовах відсутності реального мовного оточення необхідна штучна мотивація.

Важливим аспектом в організації самостійної роботи студента є практичний досвід викладача та рівень його методичної та спеціальної підготовки]. Одна із основних педагогічних функцій викладача – конструктивно-плануюча діяльність, яка визначає професійні потреби як джерело активності студентів на заняттях. Для організації самостійної роботи на практичних заняттях необхідно створити банк диференційованих завдань, ситуацій, задач для самостійного вирішення.

Самостійна робота студентів – це продовження і доповнення аудиторної роботи під керівництвом викладача та етап підготовки студентів до самостійного використання мови для задоволення інформаційних потреб

та участі у потенційних актах комунікації[4, 34-35].

У системі навчання немовного закладу освіти виділено такі види самостійної роботи:

- самостійна робота під час аудиторних занять;
- самостійна робота вдома з короткострокових завдань (відпрацювання мовного матеріалу за підручником, письмові вправи, читання);
- самостійна робота з довгострокових завдань(позааудиторне читання текстів значного обсягу, позааудиторна робота з аудіо-, відеоматеріалами та електронними ресурсами).

Можна констатувати той факт, що тільки свідомо самостійна робота, скерована викладачем, дає позитивні наслідки і можливість більш ефективного використання студентами інформації із зарубіжних джерел в їх науково-дослідній роботі, при підготовці курсових та дипломних проектів, наукових оглядів літератури, в діяльності спеціалістів в післявузівських умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В.К. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів// Вища школа. – 2008. - №5. – С. 10-24.
2. Костера П. Обучение иностранному языку в языковой лаборатории: Монография. – М.: Высшая школа, 1986. – 151 с.
3. Літвінчук С.Б. сучасні підходи до організації самостійної роботи студентів у вищій школі/ С.Б. Літвінчук// Наукові праці. Серія: Педагогіка. – 2012. – Випуск 146. – Том 158. – С. 66.
4. Шимко І. Проблеми організації самостійної роботи у вищій школі/ І.Шимко// Рідна школа. – 2005. - № 8. – С. 34-35.

Тетяна Докашенко

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

МОВНИЙ ПОРТФЕЛЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Інтеграція України до європейського освітнього середовища та зростаючі потреби в спілкуванні та співпраці між країнами та людьми з різними мовами та культурними традиціями вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та цілей навчання англійської мови. Сучасне суспільство цікавлять люди, які зможуть здійснювати іншомовне спілкування. Відповідно, в Україні розроблені нові програми з навчання іноземних мов, які спрямовані на досягнення основної цілі навчання іноземних мов – формування іншомовної комунікативної компетентності, яка охоплює такі види компетентностей: мовну, мовленнєву, лінгвосоціокультурну, навчально-стратегічну. Через це формування вмінь англійського писемного мовлення як самостійного компонента в структурі іншомовної комунікативної компетентності стає дуже важливим.

У зв'язку з цим виникає необхідність розвитку результативних

засобів, що можуть забезпечити високу якість підготовки учнів старшої школи в галузі англійського писемного мовлення. Одним із таких засобів є *мовний портфель*, який визначається як документ або набір документів, за допомогою яких ті, хто навчаються (власники портфеля), збирають, систематизують свої досягнення й відображають власний досвід у вивченні іноземних мов, зразки виконаних робіт, а також отримані ними свідоцтва й сертифікати.

Дослідженням мовного портфеля в навчанні писемного мовлення вивчає Н.В. Ягельська, яка вважає, що специфіка його використання полягає в реалізації своєрідної системи контролю, основу якої складають самоконтроль і самооцінка. А отже, під *мовним портфелем для формування вмінь англійського писемного мовлення*, слідом за Беженар І.В., розуміємо один із способів організації навчання англійського писемного мовлення, що забезпечує реалізацію специфічної системи форм контролю, яка базується на самоконтролі й самокорекції та функціонує в процесі розвитку вмінь створення письмових текстів [1, 45].

Портфель для формування вмінь англійського писемного мовлення повинен мати наступні розділи:

- 1) мовний паспорт,
- 2) мовна біографія
- 3) досьє [1, 45].

Мовний паспорт (Language Passport) містить інформацію про рівень володіння англійського писемного мовлення учнем і включає наступні блоки:

- 1) досвід використання англійського писемного мовлення;
- 2) блок самооцінки;
- 3) блок оцінки викладача [3, 6].

Другий розділ мовного портфеля – *біографія вивчення англійського писемного мовлення (Writing Biography)* – це сукупність відомостей, що описують неформальний досвід використання англійського писемного мовлення та відображують визначений учнем рівень володіння англійського писемного мовлення. Він включає такі складники: 1) моя власна біографія вивчення англійського писемного мовлення; 2) контрольні листи для самооцінки рівня володіння вмінями англійського писемного мовлення; 3) мої цілі [1, 46].

Третій розділ мовного портфеля – *досьє* – це викладення досвіду в оволодінні англійського писемного мовлення [1, 48]. До складу досьє входять: зміст досьє і папка з матеріалами.

Зміст досьє є переліком назв матеріалів, які містить досьє. У ньому відображаються порядок або принцип організації матеріалів у досьє.

Основну частину досьє складають відібрані власником портфеля зразки письмових робіт, що служать підтвердженням його досягнень. Ми вважаємо за доцільне представити один із них у всіх варіантах відповідно до послідовності етапів – планування, чернетка, коригування, редагування. Зразки письмових текстів можуть додаватися в досьє на різних етапах їх створення. Ми рекомендуємо такі підрозділи: «Мої твори», «Мої листи», «Мої анотації», «Мої реферати». [2, 27].

Отже, мовний портфель є дієвим засобом для формування вмінь англійського писемного мовлення. Упровадження такої форми діяльності, як

європейський мовний портфель, означає вихід на новий рівень самосвідомості учня, де він вибирає, контролює процес навчання, роблячи його безперервним і сталим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беженар І.В. *Технологія використання мовного портфеля у процесі навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення* / І.В. Беженар // *Іноземні мови*. – 2006. – № 1. – С. 45-50.
2. Карп'юк О.Д. *Метод мовного портфоліо в контексті проектної технології* / О.Д. Карп'юк // *Англійська мова та література*. – 2010. – №25. – С. 15-19.
3. Ягельська Н.В. *Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання : германські мови»* / Н.В. Ягельська. – Київ, 2005. – 23 с.

Olga Komochkova

*Senior Lecturer, PhD in Pedagogy
Khmelnitskyi National University*

TEACHING GRAMMAR TO ENGLISH LANGUAGE STUDENTS IN THE CONTEXT OF LISTENING

The modern world is characterized by the rapid development of information and communication technologies, which are called to assist language learners in mastering the basics of the language studied. Despite the abundance of such technologies, it is still difficult for most learners to grasp the essence of grammar and speak fluently. Listening comprehension is considered to be a soft spot, too. G. Conti states that «of the four language skills, the one that is always neglected in grammar instruction is definitely listening» [1]. S. Hagen believes that even though «we don't usually associate listening with grammar, the two are naturally fit» and «we need to take a new look at listening: practice with decoding provides crucial auditory reinforcement» [2].

Listening, being «the Cinderella skill according to D. Nunan [3], is the most used communication skill to which adults devote 40-50 % of their communication time. Most importantly, students may receive up to 90% of their in-school information through listening to instructions and each other. G. Conti indicates that insufficient practice of the target grammar structure through the aural medium may negatively impact acquisition of that structure and also listening development proficiency at large. The educator highlights the importance of the so-called «parsing phase» of listening comprehension, which implies the following: the listener recognizes a grammar pattern in a string of words and fits it to the surrounding linguistic context [1].

G. Conti suggests the following listening as modelling activities: 1) sentence puzzles, 2) sentence builders, 3) sorting tasks, 4) listening hunts, 5) interlingual comparison, 6) «find your match» activities, 7) «find someone who with» cards, 8) partial dictations, 9) songs with gapped lyrics to fill in, 10) interactive oral tasks, 11) concluding remarks [1]. We believe it necessary to emphasize the efficiency of sentence puzzles, sorting tasks and «find someone who with» cards. Thus,

sentence puzzles teach the students to grammar and syntax through listening. The aim of the activity consists in the following: to unscramble a set of jumbled-up sentences while the teacher utters them in the correct order, rewrite them correctly in the given table (each element under the right heading) and work out the rule. In such way, the students learn how word order works and through the aural medium combine three skills (listening, reading and writing) together. Due to *sorting tasks*, the students acquire categorization skills while the teacher utters a number of sentences containing a specific structure (for instance, different verb forms) he/she wants to draw the student's attention to. «*Find someone who with*» cards with fictitious details and a grid with the details to look for are given to the students. They are to find the people with those details on their cards by asking questions in English.

Having analyzed the methodical characteristics of some grammar books (Cambridge Grammar for IELTS, Grammar and Vocabulary for First and First for Schools, Focus on Grammar, etc.) we concluded that foreign methodologists paid particular attention to improving grammatical competence of language learners through listening, namely listening in context, since it allows targeting the grammar structures under study through the prism of communication in different situations, as well as enhancing the understanding of topical vocabulary.

The current abstract does not disclose all the aspects of the raised problem, however does provide relevant insights as to engage language learners in productive collaboration and motivate them to activate their knowledge of grammar through listening patterns.

REFERENCES

1. Conti G. *Teaching grammar through listening (English-as-a-foreign-language-version)* [Electronic resource]. – Mode of access : <https://gianfrancoconti.wordpress.com/2016/12/03/teaching-grammar-through-listening-english-as-a-foreign-language-version/>.
2. Hagen S. *The grammar-listening connection. (English-as-a-foreign-language-version)* [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.azargrammar.com/assets/authorsCorner/Stacy_Hagen_Interview.pdf.
3. Nunan D. *Listening in language learning* [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.cambridge.org/core/books/methodology-in-language-teaching/listening-in-language-learning/87A098E4E45EF96E8C2749FC44F006F3>.

Юлія Коробова

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

ВІДБІР МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МОВЛЕННЕВОЇ АДАПТАЦІЇ

Ефективність формування вмінь мовленнєвої адаптації (МА) в майбутніх учителів англійської мови залежить від вирішення проблеми відбору матеріалу для навчання МА. Навчальний матеріал визначається як спеціально відібраний та методично організований матеріал, який підлягає презентації та засвоєнню в процесі навчання; включає звукові та письмові тексти, невербальні знакові повідомлення, мову жестів і міміки, факти

невербальної поведінки, реалії країни, мова якої вивчається [1, 335].

Розглянемо процедуру відбору матеріалу для навчання МА за такими компонентами: теми та ситуації спілкування, мовленнєвий матеріал, мовний матеріал, невербальні засоби спілкування (жести).

Відбір *тем та ситуацій* спілкування реалізується відповідно до Програми з англійської мови для університетів, стандарту вищої освіти (освітньо-кваліфікаційної характеристики), навчальних програм з англійської мови тощо [2; 3]. Окрім того, повинні використовуватися теми та ситуації, які релевантні професійній діяльності майбутніх учителів, тобто відображають типові ситуації педагогічного спілкування. Вони повинні відбиратися з метою моделювання реального спілкування на уроці (пояснення нової лексичної одиниці, організація групової роботи, виправлення помилки у відповіді учня тощо).

Професійно орієнтований *мовленнєвий матеріал* у вигляді виразів класного вжитку було відібрано із дотриманням таких ключових принципів відбору навчальних матеріалів для навчання МА: професіоналізації; комунікативної необхідності й достатності; кореляції навчальних матеріалів зі шкільними підручниками; релевантності; автентичності.

Наступним кроком у процесі відбору навчального матеріалу став ретельний відбір *мовного матеріалу*, який може включати фонемі, літери, інтонаційні конструкції, слова, словосполучення, готові фрази, граматичні форми і структури тощо, які повинні бути вивчені в процесі оволодіння мовою [1, 364]. Нагадаємо, що нами було відібрано основні модифікації мовлення вчителя на фонетичному, лексичному та синтаксичному рівнях, які сприяють підвищенню розуміння учнями усної навчальної інформації. Таким чином, для навчання МА було відібрано фонетичний матеріал (інтонаційні конструкції, використання наголосу, пауз), лексичний матеріал (слова, словосполучення, готові фрази) та граматичний матеріал (граматичні форми і структури тощо).

Лексичний матеріал містить дві групи лексичних одиниць, відібрані з урахуванням критеріїв тематичності, частотності, семантичної цінності: 1) лексичні одиниці, які студенти вивчають відповідно до тематичного плану для 3 курсу Програми з англійської мови для університетів [2] за темами «Дозвілля», «Мистецтво», «Кіно», «Освіта та виховання» тощо; 2) лексичні одиниці, які використовуються для реалізації основних функцій мовлення вчителя англійської мови на уроці: для формулювання інструкцій; для виправлення та пояснення помилок; для формулювання питання-стимулу; для узгодження дій учнів, запобігання помилкам; для повідомлення учням нової інформації проблемного характеру; для перевірки ступеня розуміння, виконання завдання тощо. Джерелами відбору слугували підручники з професійної підготовки вчителів англійської мови.

Основними критеріями відбору **фонетичного та граматичного матеріалу** були критерії частотності та необхідності. Варто зауважити, що на третьому курсі навчання у ЗВО студенти вже повинні володіти основними граматичними та фонетичними навичками, тому нашу увагу сфокусовано на навичках, які використовуються під час адаптації мовлення вчителя на уроці.

До граматичного мінімуму включено такі *граматичні навички*, необхідні

для формування вмінь МА у майбутніх учителів: використання розповідних, запитальних та наказових форм; сурядного та підрядного зв'язку у складних реченнях; базової форми альтернативного запитання; вживання коротких, простих за структурою речень та питань.

Для навчання МА майбутніх учителів відібрано такі *фонетичні навички*: використання різних видів наголосу (логічного, емпатичного наголосу); вживання пауз до або після важливої інформації; інтонація Low-Rise у спеціальних запитаннях та в питаннях-уточненнях; правильне інтонаційне оформлення різних видів запитань; рецептивні фонетичні навички (наприклад, помічати помилки у вимові учнів).

Для формування вмінь комплексної МА, до складу якої включено модифікацію мовлення вчителя на рівні дискурсу з використанням невербальних засобів спілкування, відібрано певні категорії жестів та мови тіла вчителя ІМ. Короткий опис категорій жестів та їх функцій надано в табл. 1.

Таблиця 1

Функції жестів учителя ІМ на уроці

Категорії жестів	Функції жестів
Індикаторні	<ul style="list-style-type: none"> ➤ прямого значення (вказувати на об'єкт) ➤ переносного значення (вказувати назад для демонстрації того, що дія відбувалася у минулому)
Ілюстративні	<ul style="list-style-type: none"> ➤ символічні (зобразити коло руками) ➤ метафоричні (передати абстрактну ідею)
Регулятивні	<p>контролювати, узгоджувати чергу участі учнів у спілкуванні, підтримувати бесіду</p> <p>1) рухи голови, шиї, очей; 2) жести руками; 3) постава тіла</p>
Плескання у долоні	<p>1) показати правильний ритм висловлювання; 2) виділити ядерний тон у синтагмі; 3) показати наголос у слові</p>
Жести рахування	показати, що надається перелік із трьох або більше слів

Таким чином, нами уточнено принципи та критерії відбору навчальних матеріалів, що є підґрунтям для створення підсистеми вправ для формування вмінь МА у майбутніх учителів англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)* / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. *Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [кол. авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.].* – К. : Київ. держ. лінгв. ун-т та ін., 2001. – 245 с.
3. *Стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Іноземна мова» напряму підготовки 0101 «Педагогічна освіта»: Офіційне видання МОН України / Укладачі Тезікова С.В., Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І., Бігич О.Б., Шерстюк О.М., Пасічник Л.М.* – К., 2004. – 25 с.

Кривочкина Валерия

*Студентка факультета иностранной и славянской филологии
Сумской государственной педагогический университет
имени А. С. Макаренка*

Тавдишвили Анастасия

*Студентка факультета иностранной и славянской филологии
Сумской государственной педагогический университет
имени А. С. Макаренка*

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Проблема формирования иноязычной коммуникативной компетенции, а также подготовки молодого поколения к жизни в многонациональном и поликультурном обществе стоит необычайно остро. Одной из главных задач современного обучения является цель удовлетворить образовательные потребности лиц с отклонениями. Безусловно, каждый человек нуждается в обучении иностранным языкам, поскольку они являются достаточно востребованными практически во всех сферах деятельности человека. Известно, что совершенствование образовательной системы требует поиска новых решений в обучении иностранному языку на разных уровнях изучения. Каждый ребёнок имеет уникальные способности, интересы и учебные потребности, поэтому овладение иностранным языком определенно стоит внимания, поскольку это является мощным инструментом развития общих и профессиональных компетенций. Как показывают исследования ведущих дефектологов Р. М. Боскиса, Р. Е. Левина, В. И. Лубовского, С. П. Мироновой, Н. А. Никашина, Т. В. Розановой, Т. В. Сака, Ж. И. Шифа, практически при любых отклонениях в развитии той или иной степени страдает языковая и связанная с ней познавательная деятельность детей. Но, как отмечает Е.Соботович, существенным отличием детей с ограниченными возможностями является то, что формирование их речи происходит всего лишь несколько медленнее, в зависимости от особенностей, определенных характером дефекта. При этом на степень сформированности речи учащихся с различными дефектами в развитии оказывает влияние того, что взаимовлияние различных видов речевой деятельности достаточно неодинаково, что и имеет существенное воздействие на готовность ребенка к переходу к следующему этапу обучения. Поскольку научное сообщество не пришло к определенному консенсусу в изменении образовательной системы для достижения обеспечения учебных потребностей детей с отклонениями, рассмотрим некоторые аспекты определения механизмов формирования социокультурной компетенции, а также принципы, способствующие её формированию в условиях инклюзивного обучения.

На сегодняшний день система образования преобразовалась для достижения вышеупомянутой цели: использование интерактивных технологий, введение перевода реалий, внедрение комплекса коррекционных подсистем в обучение.

Успеху применения интерактивных технологий способствуют планирование занятий как сценариев – воображаемых встреч учеников с

носителями языка, мотивированное использование средств релаксации (песен, декламаций), введение скрытых форм контроля, применение графических опор в виде знаков транскрипции, что способствует точности навыков говорения, использование страноведческих вспомогательных средств, которые обеспечивают нужное качество формирующихся речевых навыков и умений [3].

Введение перевода реалий также даёт свои плоды – В.В. Латышев определяет реалии как явление, характерное для определенного народа и его культуры [5]. Наиболее понятна дефиниция С.И. Влахова и С.П. Флорина, где реалии определяются как слова и словосочетания народного языка, которые отражают наименования предметов, понятий, явлений, характерных для географической среды, культуры, материального быта или общественно-исторических особенностей народа, нации, страны, племени, и которые, таким образом, являются носителями национального, местного или исторического колорита; точных соответствий в других языках такие слова не имеют, а значит, не могут быть переведены «на общих основаниях», потому что требуют особого подхода. [1]. Этот метод достаточно действенен, поскольку усиливает иллюзию привлечения к аутентичной речевой среде, таким образом повышая познания ребёнка в языке.

Коррекционной составляющей в условиях инклюзивного обучения является одновременное формирование познавательной деятельности, овладение ребенком речевыми умениями и выражение сквозь них логико-грамматических конструкций, что и означает новый этап развития его познавательной деятельности: переход от констатации явления к раскрытию его сущности, его связей с другими явлениями [2].

Итак, учитывая всё вышеупомянутое, можно сделать вывод, что для реализации цели обеспечения учебных потребностей детей с отклонениями нужно как можно более активно использовать интерактивные технологии, создавать комфортные условия обучения, при которых каждый ученик почувствует свою успешность, интеллектуальные способности. Модернизация образовательной системы к инклюзивному подходу обучения хоть и требует поиска новых методов и решений в обучении иностранному языку на разных уровнях, но эффективность учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей и профилактической работы, как показывает практика, являются довольно эффективными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С. И. *Непереводимое в переводе (реалии): Мастерство перевода / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М., 1970. – 468 с.*
2. Зикеев А. Г. *Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М.: Академия, 2000. – 200 с.*
3. Коломинова О. О. *Методика формирования социокультурной компетенции учащихся младшего школьного возраста в процессе обучения устной англоязычного общения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. /О. О.Коломинова. - М., 1998. - 18 с.*
4. Крупнов В. Н. *Практикум по переводу с английского языка на русский / В. Н. Крупнов. - М. : Междунар. отношения, 1976. - 192 с.*
5. Леонтьев А. Н. *Лингводиактика в современных учебных заведениях / А. Н. Леонтьев. - Одесса: Изд-во ПНУ АПН Украины, 2001. - 269 с.*

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ХУДОЖНІХ ФІЛЬМІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УСНОГО АНГЛОМОВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Однією з центральних проблем навчання іноземної мови є інтенсифікація навчання усного мовлення. Важливість цієї проблеми пов'язана з тим, що в програмі навчання іноземній мові студентів закладів вищої освіти одним із першочергових завдань є завдання формування навичок і вмінь усного мовлення. Тому, навчаючи студентів іноземній мові, особливу увагу необхідно приділяти саме монологічному мовленню, яке є найпоширенішою формою спілкування у сфері навчально-професійної діяльності.

Хоча певним аспектам навчання усного монологічного мовлення студентів присвячено дослідження багатьох методистів (Ф. Бацевича, О. Вишневського, О. Леонтьєва, С. Ніколаєвої, К. Онищенко, Н. Склярєнка Л. Панової, Л. Якубинського, С. Brumfit, D. Nunan та інших), спостереження за навчальним процесом та аналіз монологічних висловлювань студентів молодший курсів свідчать про недостатній рівень сформованості їхніх умінь монологічного мовлення іноземною мовою. Зокрема монологічні висловлювання студентів характеризуються неадекватністю мовленнєвому завданню, недостатньою повнотою, зв'язністю, невиправданою стилістичною нейтральністю.

Поліпшити цю ситуацію спроможне залучення сучасних засобів, зокрема відеофонограм. За умови відсутності реального мовного середовища автентичні художні фільми відіграють вагомий роль у пізнанні студентами іншомовної дійсності, у формуванні позитивного емоційного ставлення до іноземної мови, вони є потужним стимулом до мовлення, до створення різноманітних мовленнєвих ситуацій.

Проблемі використання автентичних художніх фільмів для навчання усного монологічного мовлення присвячено ряд досліджень: навчання студентів англomовного говоріння засобами відеофільмів (С. Кіржнер, В. Пащук, Є. Сунцова, А. Чужик); виділено функції відеофонограми у процесі навчання та способи застосування кіно-, теле- та відеофільмів (Н. Бичкова, М. Ляховицький, М. Allan); виділено принципами відбору автентичних художніх фільмів (Л. Смелякова, Н. Бичкова, С. Кіржнер, Т. Яхнюк, Р. Argario, L. Opp-Beckman, S. Klinghammer, B. Tomalin).

У процесі навчання іноземної мови використовуються відеоматеріали різних жанрів: художні, документальні, науково-популярні, а також спеціальні навчальні. Це можуть бути окремі фрагменти (епізоди), що тривають декілька хвилин, рекламні ролики, музичні відеокліпи, відеозаписи виступів, записи новин, прогнозу погоди, телепередач, відеоролики, відеофільм-інтерв'ю, а також відеофільми в повному обсязі.

На думку В. Пащук [2] та Л. Смелякової [3] основи застосування відеофонограми для навчання монологічного мовлення доцільно розглядати в декількох аспектах. *Психологічними* особливостями використання

відеофонограми є здатність подавати мовленнєвий матеріал одночасно у двох модальностях – зоровій і слуховій, виступати мотиватором створення монологічних висловлювань, відтворюючи природні мовленнєві ситуації, забезпечувати необхідний емоційний клімат навчання.

У процесі сприймання художнього фільму подається не лише власне зорова наочність, але й автентична мовна наочність, що й визначає *лінгвістичні* основи використання відеофонограми: лексичну (реалії; експресивні й ідіоматичні засоби, розмовна, конотативна і фонова лексика, терміни, сталі вирази, звукоімітація, вигуки, заповнювачі пауз тощо); граматичну (інверсія, неповні речення, скорочені форми, розділові й риторичні запитання тощо); фонетичну (правильність вимови, темп, тембр, інтонація, паузи тощо).

Робота з відеоматеріалом сприяє переважним чином розвитку навичок та умінь аудіювання й говоріння. У процесі організації навчання монологічного мовлення студентів із використанням відео В. Пащук [2] пропонує враховувати трьох етапний розподіл навчальних дій, який є найтиповішим для сучасної методики навчання іноземних мов.

На першому етапі (розуміння) передбачається загальне ознайомлення з відеофрагментом і виконання вправ, спрямованих на розуміння послідовності дій та причинно-наслідкових зв'язків.

На другому етапі (мовна практика) передбачається паузовий (за допомогою стопкадру) перегляд фрагменту відео з метою зосередження уваги на відібраних мовних одиницях, уживання яких коментується викладачем та систематизується у процесі виконання комунікативних вправ.

Основним завданням під час третього етапу (мовленнєва практика) є стимулювання активної комунікативної діяльності студентів на основі ситуації відеофрагмента із застосуванням опрацьованого мовного матеріалу.

Аналіз науково-педагогічної літератури [1-4] дав можливість визначити загальнодидактичними принципами навчання, які необхідно враховувати при використанні відеофонограми, а саме: доступності викладання, послідовності, наочності, свідомості й активності студентів, науковості, проблемності, самостійності, зв'язку навчання з реаліями, життям, міцності знань, рівня сформованості умінь і навичок, емоційності навчання.

Отже, використання автентичних відео фільмів у процесі формування монологічних умінь студентів має ряд переваг, а саме: демонструє предмети, явища оточуючого середовища, частину життя, слугує вихідною формою пізнання, відображає цікаві для студентів події, викликає в них емоційні співпереживання. Робота з відеофільмами дозволяє навчати усному монологічному мовленню, коли студенти говорять переважно у ролі однієї з дійових осіб після перегляду фільму; навчати говорінню у процесі демонстрування фрагментів фільму; спонтанного, непідготовленого монологічного мовлення після перегляду художнього фільму, використовуючи монологи різних форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бичкова Н. І. Місце автентичних художніх кінофільмів у вивченні іноземних мов і культур / Н. І. Бичкова // Науковий вісник кафедри Юнеско КДЛУ. Філологія, педагогіка і психологія в антропоцентричних парадигмах. – К. : Вид. центр КДЛУ, 2000. – Вип. 3. – С. 596-601.

2. Пащук В. С. *Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використання автентичних художніх фільмів*) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пащук Вікторія Степанівна; Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2002. – 22 с.
3. Смелякова Л. П. *Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (теория и практика отбор)* : [монография] / Л. П. Смелякова. – СПб. : Образование, 1992. – 141 с.
4. Arcario P. *Criteria for selecting video materials // Video in Second Language Teaching / P. Arcario. – 2001. – P. 100-121.*

Ольга Магдюк

доцент кафедри практики іноземної мови
та методики викладання, кандидат педагогічних наук,
Хмельницький національний університет

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ЗАНЯТТЯ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Змістовна наповненість та ідейно–виховна спрямованість кожного навчального заняття у закладі вищої освіти набуває особливого значення, коли мова йде про сучасний заняття із зарубіжної літератури, про виховання у студентів активної життєвої позиції, готовності до самостійного трудового життя.

Удосконалення занять із зарубіжної літератури – завжди актуальна проблема. Чим краще організоване та проведене кожне заняття, тим ширше і глибше буде літературна освіта молоді. Художні твори дають великі можливості для виховання духовно багаті особистості. Але ці можливості не завжди реалізуються викладачем. Соціологічні та психолого–педагогічні дослідження підтверджують, що далеко не всі студенти філологічних спеціальностей виявляють готовність постійно спілкуватися з творами мистецтва: кожен третій підліток є пасивним читачем. Це викликає занепокоєння. У багатьох студентів не сформовані правильні критерії оцінки художнього твору, тому вони не вміють глибоко сприймати справжнє мистецтво, насолоджуватися ним, розумно використовувати його для свого духовного збагачення. Все це обумовлено багатьма факторами, серед яких на першому плані – недосконалість і невисока педагогічна результативність занять із зарубіжної літератури, відсутність у процесі навчання динамізму, атмосфери мистецтва, високого інтелектуального і емоційного фону.

Який же сенс вкладається в поняття сучасне заняття із зарубіжної літератури? Слово сучасний не означає найкращий з усіх можливих варіантів. Кожна епоха ставить свої вимоги до методів викладання тієї чи іншої дисципліни. І не тільки тому, що вивчення зарубіжної літератури завжди повинне відповідати вимогам часу. Рівень викладання зарубіжної літератури в закладах вищої освіти залежить і від багатьох інших причин, зокрема: 1) від її місця в загальній системі навчальних дисциплін 2) характеру розвитку методичної науки, педагогіки, дидактики, психології, літературознавства і т.д.; 3) підготовки викладача.

Будувати повноцінне сучасне заняття із зарубіжної літератури – означає, перш за все, орієнтуватися на сучасного студента, враховувати його/її інтелектуальний рівень, духовні потреби. А студент сьогодні зовсім не той, що був 2–3 десятиліття тому. Дослідження, проведені вітчизняними та зарубіжними психологами і соціологами, свідчать, що за останні 50 років різко змінилися когортні відмінності між людьми, які народилися в різний час. Ці відмінності виражаються в різних художніх інтересах, орієнтаціях, звичках, стилі життя, поведінці. Зміна художніх інтересів молоді значною мірою впливає на зміну статусу зарубіжної літератури як навчальної дисципліни.

Не можна не враховувати і того, що з кожним роком зростають темпи розвитку інформації, удосконалюються форми і методи її впливу на свідомість людини. Якщо раніше, відзначають соціологи, обсяг знань збільшувався вдвічі за кожні 100 років, то за останній півстоліття він перевершив межі отриманих протягом всієї історії розвитку людства знань. У цих умовах виникає диспропорція між безперервним зростанням інформації і можливістю її засвоєння. Закономірно, що у сучасної людини виробляється реакція опору як певний захист організму від надмірного інформаційного перевантаження. Така ситуація не може не відбитися на пізнавальних потребах студентів, характері функціонування пізнавальних рефлексів: у них далеко не завжди з'являється почуття інтелектуального голоду. Сучасного студента не здивуєш ні прекрасним художнім читанням тексту, ні змістовною розповіддю про письменника, ні використанням кінофільму і т.д. Тепер викладач – не єдине джерело інформації, як це було раніше. Бурхливий розвиток таких засобів комунікації, як радіо, кіно, телебачення, нерідко породжує у студентів пасивно–споживацьке ставлення до мистецтва.

Тому, щоб удосконалити сучасне заняття із зарубіжної літератури, потрібно розумно враховувати суб'єктивні та об'єктивні чинники, від яких залежать навчання, виховання і розвиток студента. Проблема підвищення ефективності заняття вимагає всебічного, діалектичного підходу. Це пояснюється тим, що заняття – складна, цілісна, динамічна система взаємообумовлених компонентів, серед яких важливе місце належить змісту, дидактичній і методичній структурі. Кожен з цих компонентів має свої резерви, реалізація яких підвищить ефективність всієї системи. Будувати навчальний процес варто з урахуванням його глибинних, закономірностей. Постійно активізувати студентів, розвивати їх самостійність і ініціативу, урізноманітнити методи і прийоми роботи.

Для того, щоб сформувати багату духовну особистість, яка була б на рівні сучасності, треба внутрішньо перебудувати навчання, раціонально використовувати нові резерви педагогічного впливу, методи і прийоми роботи. Ще в недалекому минулому в методичній літературі занадто спрощувався навчальний процес. Основна увага зосереджувалася на тому, яку інформацію повинні засвоїти студенти. Придбання знань часто уподібнювалися до простого «перенесення» їх з голови викладача в голову студента, який розглядався переважно як об'єкт педагогічного впливу, а він є і суб'єкт дії.

Відзначимо, що подібне, спрощене, розуміння педагогічного процесу знайшло своє відображення в багатьох методичних посібниках про вивчення

творчості письменників. Головну увагу в них зосереджено на тому, що повинні засвоїти студенти і в якій послідовності подавати їм відповідну науково–художню інформацію. Набір готових алгоритмів, рецептурних стереотипних методичних рекомендацій в основному суб'єктивного характеру, без урахування всієї складності педагогічного процесу, – така методична література є своєрідним гальмом у розвитку педагогічного мислення викладача. Дати розумні поради – зовсім не означає детально регламентувати кожен крок педагога. Навіть найкращий досвід одного викладача не завжди вписується в систему роботи іншого не тільки тому, що внесення змін до методи навчання вимагає відповідної адаптації студентів. А й тому, що кожен викладач – це особистість зі своїми уподобаннями, манерою спілкування, рівнем педагогічної культури і т.д.

Перебудова школи вимагає всебічної активізації розумової діяльності студентів, максимального включення їх в різноманітні види роботи. Самостійність, як і самоствердження і самовираження студента, розвиток його творчих здібностей, пізнавальних потреб, неможливі поза функціонуванням його думок, почуттів, мотиваційної і вольової сфери. «Як м'язи стають безсилими, слабкими без праці і вправ, так і розум не формується без розумового напруження, без думки, без самостійних пошуків», – писав В. О. Сухомлинський. Тільки у праці студенти можуть відчувати радість пізнання.

Важливою умовою підвищення якості занять із зарубіжної літератури є різноманітність методів і прийомів навчання, видів роботи, які виконують студенти. Будь–яка одноманітність зрештою породжує у останніх почуття перевантаження. Воно виникає не стільки від великої кількості завдань, їх складності, скільки від одноманітності, сірості і буденності занять із зарубіжної літератури.

Однак різноманітність заняття – не самоціль. Кожен метод, прийом, форма роботи повинні бути педагогічно виправданими. Ефективність методів, форм і прийомів, їх педагогічна доцільність визначаються лише в загальній системі різноманітних засобів педагогічного впливу на особистість студента.

Оптимальний вибір методів, прийомів і засобів навчання зумовлюється змістом заняття, характером і специфікою матеріалу, який вивчають студенти, їхніми пізнавальними інтересами і можливостями, рівнем інтелектуального розвитку. Включення студентів в інтенсивну розумову і творчу діяльність – необхідна умова повноцінного заняття із зарубіжної літератури. Проте інтенсифікація навчальної діяльності повинна бути посильною. Як надмірна фізична робота перевтомлює людину, так і розумове перенапруження виснажує творчі сили, породжує певну протидію. З огляду на це, на занятті іноді треба практикувати і такі види роботи, які знімають постійну розумову напруженість студентів, вносять в процес навчання інтелектуальну розрядку. Це, зокрема, ігрові моменти, прослуховування музичних творів на слова письменника у виконанні самих студентів і т.д.

Таким чином, проблема удосконалення заняття із зарубіжної літератури вимагає багатоаспектного, системного підходу до її вирішення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богосвятська А. І. Сучасні педагогічні технології у практиці вчителя світової літератури / А. І. Богосвятська // *Зарубіжна література* - 2013. - № 1. - С. 34-41.
2. Богосвятська А. І. Урок світової літератури як діалог / А. І. Богосвятська // *Зарубіжна література* - 2013. - № 7-8. - С. 77-83.
3. Ісаєва О. О. Формування сучасного читача засобами медіаосвіти / О. О. Ісаєва // *Всесвітня література в сучасній школі*. - 2013. - № 2. - С. 5-10.
4. Мацевко-Бекерська Л. Реформа сучасної літературної освіти: в пошуках нових горизонтів / Л. Мацевко-Бекерська // *Всесвітня література в школах України*. - 2013. - Грудень. - С. 9-14.
5. Мороз Г. Веб-сайт учителя світової літератури в системі шкільної освіти / Г. Мороз // *Всесвітня література в школах України*. - 2013. - Листопад. - С. 8-17.

Юлія Мазур

*Старший викладач, кандидат педагогічних наук,
Хмельницький національний університет*

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стрімкий розвиток міжнародних політичних, геополітичних, економічних, наукових відносин, а також розширення особистих контактів і сфери туризму між країнами диктує нові вимоги до учасникам діалогу культур в рамках світового простору. Професійне володіння іноземною мовою неможливо без культурного аспекту. Будь-яка мова вивчається в контексті певних культур, національного менталітету, специфічної національної картини світу. Це забезпечує ефективність міжкультурного спілкування. Як справедливо зазначає Н.М.Андронкіна, поряд з формуванням творчих мовленнєвих умінь в різних видах мовленнєвої діяльності і володінням лінгвістичним кодом, необхідно залучити студентів до національної культури, традицій і звичаїв, соціальної системи цінностей і реалій, створених іншим народом, подоланням стереотипів, що склалися, формувати готовність до соціокультурного діалогу і компромісу [1, 131].

В рамках соціокультурного підходу сутнісні компоненти методичної системи іншомовної освіти отримують нове осмислення. Зокрема, дедалі більша увага останнім часом приділяється соціокультурному компоненту змісту навчання іноземної мови. Необхідність звернення до проблеми соціокультурного змісту навчання обумовлена самою метою навчання іноземної мови – формуванням мовної особистості, здатної здійснювати іншомовну діяльність в міжкультурному контексті.

Положення про необхідність вивчення іноземної мови в нерозривному зв'язку з культурою народу, зокрема носія цієї мови вже давно сприймається в методиці викладання іноземних мов як аксіома.

Мова – це символічна структура, яка об'єднує і зберігає в кодованому вигляді всі досягнення певного суспільства, відображає особливе світовідчуття народу. Одночасно мова – це продукт культури, частина культури, умова існування культури. Мова і культура є основними кодами, за

допомогою яких здійснюється спілкування між людьми. Мовні і культурні коди розрізняються у різних народів. На початку XXI століття реалізація шляхів успішної комунікації представників різних країн багато в чому залежить від освоєння «чужих кодів», від зацікавленості та адаптації до них. Сучасній цивілізованій людині властиво усвідомлювати взаємозв'язок, цілісність світу і необхідність міжкультурного співробітництва народів [2, 10].

Зрозуміти істотні особливості мови і тим більше культури можливо при зіставленні, при порівняльному вивченні мов і тим більше культур. Якщо мовний бар'єр очевидний, то бар'єр культур стає очевидним тільки при зіткненні (або зіставленні) рідної культури з чужими, відмінними від неї.

Так, Н. В. Баришніков вважає, що поєднання елементів рідної та іншомовної культури є необхідною умовою для досягнення мети викладання іноземної мови, а саме, для розвитку в учнів міжкультурної компетенції [1, 10].

Мова трактується як суспільне явище, що відображає досвід та знання, здобуті усіма членами певної етнолінгвістичною, культурно-мовної спільноти. «Мова, що розглядається як надбання всіх мовців, в силу кумулятивної функції є справжнім дзеркалом національної культури. У ньому знаходять відображення матеріальні умови життєдіяльності етнічного колективу, його соціально-економічна і політична структури, морально-етичні та естетичні принципи, особливості сприйняття світу народом». З іншого боку, будучи надбанням окремої особистості, засвоєння людиною мови відбувається індивідуально.

Процес залучення до іноземної мови, відповідно, дозволяє говорити про культуру як інструмент і необхідну умову міжкультурної комунікації. Низка сучасних педагогів-лінгвістів (Рахімова А.Е., Яковлева С.Л.) вважають, що іншомовна культура – це все те, що здатне принести студентам повне оволодіння іноземною мовою в навчальному, пізнавальному, і виховному процесі.

Соціокультурна компонент методики навчання іноземної мови передбачає: знання національно-культурних особливостей мовної і немовної поведінки в своїй країні і країнах, мова яких вивчається; їх застосування в різних ситуаціях формального і неформального міжособистісного і міжкультурного спілкування; розпізнавання і вживання в усній і письмовій мови основних норм мовного етикету (реплік-кліше, найбільш поширеною оціночної лексики), прийнятих в країнах, мова яких вивчається; знання вживаною фонової лексики і реалій країни мови, що вивчається: поширених зразків фольклору (скоромовки, приказки, прислів'я); знайомство зі зразками художньої та науково-популярної літератури; уявлення про особливості способу життя, побуту, культури країни, мова якої вивчається (всесвітньо відомі визначні пам'ятки, видатні особистості і їх внесок в світову культуру); уявлення про подібність і відмінність в традиціях рідної країни і країни, мова якої вивчається; розуміння ролі володіння іноземними мовами в сучасному світі [3, 10].

Крім того, соціокультурний компонент навчання іноземних мов, на основі якого формуються знання про реалії, звичаї, культурні традиції країни, мова якої вивчається, знання і навички поведінки в актах мовної комунікації, навички та вміння вербальної і невербальної поведінки, вважаються складниками змісту іншомовної культури.

На думку Н. Д. Гальскова, в зміст навчання іноземної мови необхідно, крім зазначеного вище, також включати: сфери комунікативної діяльності, теми і ситуації, мовні дії і мовний матеріал, враховуючи при цьому професійну спрямованість студентів. Науковець дотримується думки, що оволодіння іноземною мовою нерозривно пов'язане з оволодінням національною культурою, яка передбачає не тільки засвоєння культурологічних знань (фактів культури), а й формування здатності і готовності розуміти ментальність носіїв мови, що вивчається, а також особливості комунікативної поведінки народу цієї країни [3, 10].

Незважаючи на важливість врахування соціокультурного компоненту в процесі викладання іноземної мови, досить часто виникають певні труднощі. Однієї з яких є проблема розуміння іншомовного співрозмовника в культурологічному плані, тому що в рамках рідної йому культури у студента формується чітка картина свого бачення світу. Ця проблема стає особливо гострою у процесі вивчення ідиоматики. Прислів'я та приказки, що вивчаються викликають часткове або повне нерозуміння їх сутності. Варто зазначити, що аналізуючи ідіоми, які відображають позитивну або негативну оцінку тих чи інших якостей, можна судити про етнічні норми, правила соціального життя і поведінки в суспільстві.

Отже, засвоєння змісту національно-культурного компонента в навчанні іноземної мови – основна умова залучення студентів до культури країни, мова якої вони вивчають, а саме ознайомлення їх з народом, традиціями і звичаями певної країни. Для того, щоб процес взаємодії двох індивідуальностей, двох менталітетів був успішним необхідно навчити студентів інтерпретувати різні цінності, осмислювати реалії нової країни, орієнтуватися в ній; бачити стійке і мінливе в культурі, тобто традиції та інновації в різних сферах життя; синтезувати і узагальнювати свій особистий досвід у міжкультурному діалозі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андронкіна Н. М. Роль междисциплинарных исследований в обучении иностранному языку как специальности / Н.М. Андронкіна. – Наука, культура, образование. – 2001. – № 8 / 9. – С. 131- 133.
2. Дерев'янченко О. В. Соціокультурний компонент змісту навчання іноземних // Іноземні мови. – 2004. – № 5. – С. 10-11; URL: https://infourok.ru/statya_sociokulturnyy_komponent_soderzhaniya_obucheniya_i_nostrannym_yazykam-189341.htm (дата звернення: 07.11.2018).
3. Шацька А. В. Роль і місце соціокультурного компоненту у викладанні іноземної мови // Сучасні наукові технології. – 2004. – № 4. – С. 78-79; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=21909> (дата звернення: 07.11.2018).

SIMULATION TECHNIQUE IN ASSESSING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

One of the main goals of training a foreign language teacher is to develop his/her communicative competence in a foreign language. The communicative competence in a foreign language is a complex unity comprising lexical competence (ability to use foreign language vocabulary to satisfy professional and everyday communication needs; ability to adequately use lexemes, expressive language means (stylistic figures and tropes), proverbs and sayings, phraseological units etc.); phonetic competence (ability to pronounce sounds and sound combinations correctly according to the pronunciation rules, ability to emphasize words properly; well-developed phonetic hearing enabling to differentiate phonemes, ability to use the appropriate expressive intonation means such as voice tempo, timbre, strength and pitch, logical emphasis etc); grammatical competence (ability to use grammatical forms and structures according to the grammar rules, sense of a grammar form, correction skills necessary to select the right grammar forms); dialogical competence (proficiency in dialogic and monologic communication techniques, discussion and dispute techniques, nonverbal signs recognition techniques etc).

One of the suggested effective techniques which may be used to develop a foreign language teacher's professional communication skills is the so-called *simulation technique*.

Some ideas of how to use the simulation technique in classroom at secondary and higher educational establishments have already been discussed by the Ukrainian and foreign scientists. D. Tereshchuk suggests the ways of organizing communicative simulation games and computer simulations while teaching a foreign language to University students [2; 3]. I. Kholodinska considers the advantages of the simulation technique for teaching a foreign language to the students of other than linguistic qualifications [4]. O. Nozhovnik dwells upon the use of simulations in teaching a foreign language to international economy students [1]. Simulation technique has also been the topic of a scientific interest for R. Davis, K. Jones and other authors [5; 6].

The aim of our research is to describe an algorithm of assessing students' communicative competence using the simulation technique while practicing professional communication in a foreign language classroom.

Simulation is a learning activity when participants interact and make all the necessary decisions in their own names or playing previously arranged social roles, discuss one or more interrelated issues in the specifically modeled situations [4].

In the simulation process students have the possibility to associate themselves with the native speakers; focus their attention not only on the usual vocabulary practice, but on conveying important messages; use colloquial speech; learn the appropriate behavior of a definite social group or practice professional behavior; reach mutual understanding working in groups; negotiate to reach a common goal; use their linguistic knowledge and skills in real-life communicative situations; gain experience of controlling situations; realize that a

foreign language is a driving force in their professional communication.

A communicative simulation is, as a rule, organized in three main stages: 1) briefing or instruction stage when participants get to know about the study materials, tasks and distribution of responsibilities; 2) simulation itself – the process of communicative interaction between the participants in order to achieve their strategic communicative goals in a particular situation involving a vast complex of reactions and spontaneous changes of the situation; 3) debriefing – the stage for discussion of results and evaluation of students' performance [6].

The most difficult task for a teacher who uses a simulation technique as a classroom language learning activity is evaluation of students' communicative competence. In this regard R. Davis suggests 3 main techniques which, when combined, can be an appropriate solution to the problem: student assessment checklist; video or audio recording; debriefing session [5].

According to the first above mentioned technique, before a simulation activity takes place, students make up a list of assessment criteria under their teacher's guidance. We present a checklist to assess an individual student's communicative competence when he/she acts as a teacher in the course of simulation having previously designed several thematic tasks to give to the rest of the group. Students may use it for self-assessment or to evaluate each other's performance when they study the topic «Education / Learning and teaching» (Table 1):

Table 1

A checklist to assess an individual student's communicative competence

Assessment criteria	Score (3/2/1)
1. I can speak English fluently.	
2. I can easily pick up all the necessary lexical means to explain the material, ask the questions, paraphrase the sentences, give the tasks, express my point of view, and develop the idea.	
3. I know how to pronounce the words which I use or come across at the lesson (at least nobody corrects me though I asked them to do it).	
4. I can hear and understand what the other participants say.	
5. I can understand native speakers (comprehend audio and video materials), guess the main idea even if there are some unknown words.	
6. I know what intonation patterns to use to express statements, interrogations, exclamations, uncertainty, doubts, listing, emotions etc.	
7. I don't make grammar mistakes (at least nobody corrects me though I asked them to do it).	
8. I express my point of view clearly and logically; the other participants can easily understand me.	
9. I know how to make up dialogues, negotiate, argue, express agreement, appraisal, disagreement, correct others without offending them etc.	
10. I am always polite, patient; I'm able to find compromise, work in groups.	
11. I know how to evaluate other students' performance and I am not afraid of it.	
Final score (3 – well done; 2 – fair – needs improvement; 1 – not satisfactory)	

The score may correspond to ECTS grading scale accepted in Ukraine in the following way: A (31-33) – excellent performance, B (27-30), C (24-26) – good, D (20-23), E (16-19) – satisfactory, less than 16 – failed.

The advantages of the suggested assessment checklist are the following: the possibility to develop students' personal skills in identifying their weaknesses and strengths without any external expert assistance; self-assessment may be carried out both in classroom and later while performing professional duties; students clearly realize the importance of objective systematic assessment of their communicative activities on the basis of the understandable for them criteria. The disadvantages may consist in students' biased opinion and lack of objectivity in evaluation of their personal communicative skills. In such a case mutual assessment or parallel teacher and students' assessment are more preferable. Consequently, it is advisable to compare results and discuss the reasons of their difference.

REFERENCES

1. Ножовнік О. М. Досвід використання симуляцій у процесі навчання іноземної мови майбутніх фахівців із міжнародної економіки [Електронний ресурс] / О. М. Ножовнік // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія. – РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2012. – Вип. №36. – Ч. 1. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2012_36_1/nojovnik.pdf.
2. Терещук Д. Г. Організація мовленнєвих симуляційних ігор у процесі розвитку стратегічної компетенції майбутніх вчителів іноземних мов / Д. Г. Терещук // Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування : Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 6–7 квіт. 2012 р. : У 3 т. – Д. : Біла К. О., 2012. – Т. 2 : Методика викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі. – С. 70-72.
3. Терещук Д. Г. Особливості використання комп'ютерних симуляцій у навчанні англійської мови студентів вищих навчальних закладів / Д. Г. Терещук // Вісник Черкаського університету. Сер. : Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Черкаси, 2009. – Вип. 147. – С. 118–121.
4. Холодинская И. И. Симуляция как эффективный метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И. И. Холодинская // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам : материалы IV Междунар. науч. конф., посвящ. 89-летию образования Белорус. гос. ун-та, Минск, 29 окт. 2010 г. – Минск : Изд. центр БГУ, 2010. – С. 160-161.
5. Davis R. Simulations: a Tool for Testing «Virtual Reality» in the Language Classroom [Електронний ресурс] / R. Davis. – Режим доступу : <http://www.esl-lab.com/research/simul.htm>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
6. Jones K. Simulations: a Handbook for Teachers and Trainers / K. Jones. – London : Kogan Page Ltd., 1995. – 145 p

Галина Олеськова
*Аспірант кафедри практики іноземної мови
та методики викладання
Хмельницький національний університет
викладач іноземних мов, викладач вищої категорії
Хмельницький базовий медичний коледж*

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО ВЕБ-ПОРТАЛУ IMED-KOMM-EU ДЛЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МЕДИКІВ У ЄВРОПІ

«Медицина як наука в значній мірі залежить від розвитку інформаційно-технологічного суспільства, оскільки досягнення сучасної медицини та розширення медичних знань є результатом швидкого поширення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа. Окрім фахових знань, в майбутньому від медиків очікується оволодіння такими ключовими вміннями як самостійна робота з інформацією, постійний пошук і застосування нових наукових знань та методів у своїй професійній діяльності, які були би недостатніми або неможливими без необхідних знань однієї або декількох іноземних мов. Ось чому використання фахової інформації у поєднанні з навичками роботи з цифровими медіа є необхідною умовою для успішної професійної реалізації як студентів-медиків, так і лікарів-практиків» [3, 40].

Проект «Міжкультурна медична комунікація у Європі» (англ. «Intercultural Medical Communication in Europe»), який супроводжувався створенням сучасного освітнього веб-порталу (нім. Webportal) IMED-KOMM-EU, успішно стартував 1 жовтня 2012 року. Він фінансувався ЄС та проводився під керівництвом Інституту міжкультурної комунікації (нім. IIK Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V.) у німецьких містах Ансбах, Берлін, Єна та Ерфурт в рамках програми ЛЕОНАРДО ІТП (англ. LEONARDO ITP program) європейської Комісії у співпраці з партнерами із Болгарії, Чехії, Угорщини та Словаччини. Автори проекту – П. Гайєр (P. Heyer), Г. Гайєр (G. Heyer), Г. Вацель (G. Wazel), М. Ган (M. Hahn), І. Мерджанов (I. Merdzhanov) [2; 6].

Варто зазначити, що основними завданнями запропонованого проекту були «створення, головним чином, систематизація, модернізація, тестування, корекція, покращення і стале використання/поширення сучасних, інноваційних, всеосяжних матеріалів для вивчення мови, методів тестування та сертифікації для міжкультурної професійної комунікації іноземних лікарів та медичних працівників у країнах консорціуму, а також у інших державах-членах **Європейського Союзу**» [1, 2].

У процесі реалізації проекту було створено п'ять сучасних, з'єднаних між собою веб-порталів разом з довідниками для викладачів і студентів (нім. Dozenten- und Lernerhandbücher) німецькою, болгарською, угорською, словацькою, чеською мовами та практичними модулями, які містили комплекс вправ для міжкультурної комунікації лікарів з одного боку, та сестринського персоналу з іншого, як он-лайн, так і в автономному режимі. Пізніше з'явилися вправи, які стосувались медичних аспектів сучасного туризму [6].

Наразі тут містяться **курси німецької мови для спілкування з пацієнтами (die deutschen Sprachkurse zur Patientenkommunikation), іноземних лікарів (Deutsch für ausländische Ärztinnen und Ärzte) та сестринського персоналу (Deutsch für ausländische Gesundheits- und Krankenpflegerinnen/-pfleger), які розташовуються за фотографіями** головної сторінки веб-порталу. Для того, щоб потрапити до курсів **змішаного навчання** (нім. Blended-Learning Kurse) на інших мовах, слід натиснути на **прапори країн-партнерів під кнопкою «Партнери проекту» («Projektpartner»)** [7].

Дидактичною основою проекту є концепція змішаного навчання. У цьому проекті під змішаним навчанням розуміють «професійно-орієнтований освітній механізм з вільним доступом, який побудований у вигляді модулів, складається з різних елементів та розрахований на цільову аудиторію як для самостійної роботи з персональним комп'ютером, так для роботи з індивідуальним он-лайн репетитором, комунікації з іншими студентами, наприклад, за допомогою електронної пошти, чату, скайпу на робочому місці або дома». Змішане навчання характеризується «наявністю інтегрованих періодів відвідування студентами курсів з безпосереднім спілкуванням у регіональних освітніх центрах та періодів комунікації з он-лайн тьютором». Крім того, проект IMED-KOMM-EU спрямований на «розвиток професійної та фахово-орієнтованої комунікативної компетентності, вдосконалення ключової компетентності багатомовної міжкультурної медичної комунікації та сертифікації для Європейських держав, у яких в першу чергу здійснюється внесок у безперервну освіту дорослих та професійну підготовку, що має сприяти забезпеченню зайнятості населення та Європейській інтеграції» [4, 1].

Окрім цікавих навчальних матеріалів (нім. Lehrmaterialien), мовленнєвих вправ (нім. Sprachübungen) та тестів для самоперевірки (нім. Selbsttests), на освітньому веб-порталі IMED-KOMM-EU у вільному доступі містяться вікторини (нім. Quiz), подкасти/відеокласти (нім. Podcasts/Videocasts), блоги (нім. Blogs), відео з Youtube (нім. Youtube-Videos), посилання в гіпертекстових документах (нім. Links), скайп (нім. Skype), чат (нім. Chat), тьютор (нім. Tutor), повідомлення (нім. Mitteilungen), інформаційний бюлетень (Newsletter), актуальні статті (нім. aktuelle Beiträge), вікі (нім. WIKIs), тощо [7].

Такі нетрадиційні та інтерактивні форми навчання, на нашу думку, сприяють, передусім, оптимізації процесу вивчення іноземних мов, подоланню монотонності заняття, мотивації студентів до самонавчання, індивідуалізації навчальної діяльності, а також розвитку творчого потенціалу студентів.

Приклади тестів, визнаних у всій Європі (нім. europaweit anerkannte Tests), можна отримати в будь-якій з установ-партнерів проекту, натиснувши кнопку «Prüfungen», а далі – «ECL», скорочено від «Європейський консорціум для сертифікату, що засвідчує володіння сучасними мовами» (англ. «The European Consortium for The Certificate of Attainment in Modern Languages») [8].

Додаткову і більш поглиблену інформацію для користувачів можна знайти в он-лайн довідниковій літературі, он-лайн словниках, он-лайн-

госаріях, книгах з міжкультурної комунікації. Кнопки «валоризація» (нім. «**Valorisierung**») та «статистика» (нім. «**Statistik**») показують, наскільки ефективно використовується освітній веб-портал IMED-KOMM-EU на практиці та забезпечується зворотній зв'язок [5].

Найбільш важливим досягненням цього проекту є створення освітнього веб-порталу із сучасними, інноваційними та **всеосяжними** матеріалами для вивчення німецької мови (нім. **Sprachlernmaterialien**), а також методами тестування та сертифікації (нім. **Test- und Zertifizierungstechniken**) з метою уможливлення міжкультурної професійної комунікації (нім. **interkulturelle berufssprachliche Kommunikation**) різних медичних працівників, у тому числі іноземних лікарів, у країнах консорціуму – Німеччини, Болгарії, Угорщини, Чехії, Словаччини, а також інших державах-членах **Європейського Союзу** [5].

Вважаємо такий інноваційний досвід цікавим для використання в освітньому просторі України, в тому числі для міжкультурної професійної комунікації медиків та студентів, які вивчають іноземні мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Interkulturelle medizinische Kommunikation in Europa - Intercultural medical communication in Europe DE/12/LLP-LdV/TOI/147501*. Retrieved from: https://slidex.tips/queue/interkulturelle-medizinische-kommunikation-in-europa-intercultural-medical-commu?&queue_id=1&v=1540711535&u=NzcuMTlwLjl1LjIw
2. ITP- Projekt IMED-KOMM «Interkulturelle medizinische Kommunikation in Europa» erfolgreich gestartet. Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. Retrieved from: <https://iik.com/node/472>
3. Merdzhanov, I. S. (2012). *Didaktiko-metodicheski aspekti na razrabotvaneto i prilozhenieto na Internet-baziranoto uchebno sreda za obuchenie po spetsializiran (nemski) ezik na studenti po meditsina (Avtoref. dys. d-ra ped. nauk)*. Sofia University «St. Kliment Ohridski». Bulgaria, Sofia. Retrieved from: https://www.uni-sofia.bg/index.php/bul/universitet_tfakulteti/fakultet_po_klasicheski_i_novi_filologii/spetsialnosti/doktoranti/pridobivane_na_obrazovatelna_i_nauchna_stepen_doktor/arhiv/i_van_stoyanov_merdzhanov_fakultet_po_klasicheski_i_novi_filologii
4. *Methodisch-didaktisches Konzept der Blended-Learning-Lernplattform sowie Übersicht über die Themen für die programmierten und die Präsenzübungen*. Retrieved from: https://nanopdf.com/queue/ergebnis-2-beschreibung-einheitliches-konzept_pdf?queue_id=-1&x=1540711936&z=NzcuMTlwLjl1LjIw
5. *Projektbeschreibung*. IMED-KOMM-EU. Retrieved from: <http://www.imed-komm.eu/node/2>
6. *Project description*. IMED-KOMM-EU. Retrieved from: <http://www.imed-komm.eu/node/3>
7. *Willkommen auf der Seite zum EU-IT-Projekt IMED-KOMM | IMED-KOMM-EU*. Retrieved from: <http://www.imed-komm.eu/>
8. *Zertifikat Über Kenntnisse In Modernen Fremdsprachen*. Retrieved from: <http://www.mig-komm.eu/system/files/Flyer%20ECL.pdf>

Елена Похилько
Кандидат педагогических наук, преподаватель,
Сумской государственной университет

ПРЕДТЕКСТОВЫЕ И ПОСЛЕТЕКСТОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСВОЕНИЯ ТЕКСТА ПРИ ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ И УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ

Преподавание русского языка как иностранного давно выделилось в специальную дисциплину, которая имеет уникальный научный опыт в методике, практике, теории. Украинская методическая мысль в последнее десятилетие также активно работает в этом направлении [1]. В настоящее время разработка функционально-коммуникативной лингводидактической модели русского и украинского языка как иностранных в качестве основы для практических курсов является одним из перспективных направлений в современной науке [1; 2; 3]. Методисты утверждают, что на данном этапе общественного развития качество и уровень освоения любого языка, являющегося иностранным для реципиента, во многом определяется его индивидуальной оперативностью, способностью к изменчивости и подвижности, для чего требуется не просто заучивание, но и систематический тренинг при восприятии и обработке новых учебных материалов.

При обучении языкам очень важно, чтобы письменный текст был понят на уровне смысла, т. к. такое понимание предполагает осознание того, что стоит за текстом, что непосредственно связано не столько с его содержанием, сколько с деятельностью автора.

Проблема усвоения и понимания смысловой структуры текста является одной из важнейших в современной методической науке, рассматривающей ее с позиций глубины проникновения в смысловое содержание текста (Л. Бей, Г. Левина, Е. Пассов, О. Тростинская, Н. Ушакова, А. Швец, А. Щукин и др.).

Методисты отмечают, что наибольшее внимание при обучении иностранных студентов необходимо уделять изучающему чтению, т.е. чтению вдумчивому, чтению про себя с целью извлечения смысла, вложенного автором в данный текст. Предтекстовые и послетекстовые упражнения – необходимая часть работы над учебным текстом, ибо без них изучающее чтение превращается в ознакомительное.

На начальном этапе задачей, стоящей перед преподавателем, является формирование потенциального словаря учащихся, так как его отсутствие или ограниченность затрудняют понимание студентами текстов по специальности. Данная цель реализуется в предтекстовых заданиях, которые способствуют снятию языковых трудностей в процессе чтения, осмысления и воспроизведения текста. Все предтекстовые задания должны быть составлены таким образом, чтобы на материале новой лексики охватить как можно больше разделов современного русского или украинского языка. Для семантизации слов и словосочетаний могут быть предложены разные способы: краткое толкование, подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов. Новые слова вводятся посредством

толкования того значения, в котором они использованы в тексте. Работа над семантизацией отдельных слов предусматривает обращение к двуязычному словарю. Лексика по теме может быть представлена с переводом на английский язык, так как многие учащиеся из англоязычных стран проходят обучение на английском языке. После знакомства с новой лексикой методически оправданными могут быть задания, выполняемые совместно с преподавателем. Такие задания позволяют сфокусировать внимание студентов на конкретном лексическом материале, ближе познакомиться обучающихся с этимологией слова, рассмотреть соотношение с родственными словами. Например, студенту предлагается определить некоторые морфологические признаки слова, выявить морфемный состав лексемы, составить словообразовательную парадигму и т. д. Проблема необходимости овладения учащимися на уроках РКИ и УКИ продуктивными словообразовательными типами и моделями сегодня активно рассматривается в работах ряда методистов [3, 47]. Данное разнообразие предтекстовых заданий помогает учащимся не только освоить новую лексику, но и включить ее в свой активный словарь. Кроме того, происходит повторение грамматических правил на основе новой лексики.

Как видим, предтекстовые упражнения направлены на формирование навыков техники чтения, совершенствование психофизических механизмов, а также формирование потенциального словаря. Следует подчеркнуть, что при обучении чтению важную роль играет формулировка задания. Поэтому задания, предлагаемые в учебных пособиях, построены с учетом коммуникативного подхода в методике, каждое из них предусматривает акт общения. Как правило, они начинаются со слов: *докажите, выберите, определите, найдите, сравните, сделайте вывод, создайте* и др.

На каждом занятии целесообразно включать предтекстовые, и послетекстовые задания, способствующие развитию умений и навыков различных видов чтения. Предтекстовые задания должны научить студента пониманию слов, словосочетаний, отдельных предложений в тексте; они должны снять трудности, связанные с пониманием его содержания. Предтекстовые задания направлены на смысловой анализ текста, а послетекстовые закрепляют лексико-грамматический материал, содержащийся в тексте, и готовят студентов к пересказу с опорой на специальные схемы, формируют и развивают у студентов навыки репродуктивных, репродуктивно-продуктивных видов речевой деятельности в соответствии с разработанной речевой программой. Как в предтекстовых, так и в послетекстовых заданиях особое внимание обращается на активное освоение лексики и грамматических структур, актуальных для данной темы каждого текста. Рассмотрим некоторые возможные примеры заданий, которые целесообразно использовать при работе с текстом профессиональной направленности.

Предтекстовые задания. 1. Прочитайте и переведите незнакомые слова и словосочетания. 2. Составьте возможные словосочетания с данными существительными и прилагательными. 3. Образуйте существительные по модели. 4. Составьте словосочетания, слова в скобках употребите в правильной форме. 5. Прочитайте слова, словосочетания. Найдите антонимы. 6. Напишите глаголы, от которых образованы

существительные. 7. Составьте предложения, употребляя выделенные слова в тексте. 8. Замените конструкции сложного предложения с причастным оборотом, на сложное предложение со словом «который». 9. Запишите и выучите выделенные термины. 10. Заполните таблицу (антонимы-синонимы).

Послетекстовые упражнения направлены на проверку глубины и точности понимания прочитанного, на обеспечение творческого использования извлеченной информации в собственных высказываниях, связанных с темой текста, а также на возможность реализации полученной информации в будущей профессиональной деятельности. Существует несколько способов проверки глубины понимания: вопросы по тексту; отдельные высказывания, с которыми учащийся должен согласиться или не согласиться; составление плана или анализ предложенного плана; расположение пунктов плана в логической последовательности; расположение абзацев в логической последовательности.

Послетекстовые упражнения по сравнению с предтекстовыми должны быть более объемными, разнообразными, должны стать той базой, на основе которой формируется неподготовленная речь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. статей. – Х.: Харків. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна, 2014. – № 12. – С. 42–49. – URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/7.pdf>
2. Евтушенко С. Я. Текст как объект изучения (в аспекте русского языка как иностранного) / С. Я. Евтушенко // Молодой ученый. – 2015. – № 16. – С. 478–481. – URL: <https://moluch.ru/archive/96/21588/>
3. Пиневич Е. В. К вопросу о типологии упражнений применительно к обучению чтению текстов научного стиля речи / Е. В. Пиневич // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014 – № 3. – С. 45–49.

Оксана Рогульська,

Кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання,
Хмельницький національний університет

Ольга Тарасова

Кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання,
Хмельницький національний університет

НАВЧАЛЬНІ ПОДКАСТИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Усе більшого поширення набувають інтернет-технології нового покоління – подкасти, що дають змогу користувачам Всесвітньої мережі прослуховувати, переглядати, створювати й поширювати аудіо- й відеопрограми. На відміну від звичайного телебачення або радіо, подкаст дає змогу прослуховувати аудіофайли й переглядати відеопрограми не в прямому ефірі, а в будь-який зручний для користувача час. Соціальний

сервіс подкастів уможлиблює як прослуховування чи перегляд користувачами мережі Інтернет уже розміщених раніше подкастів, так і створення власних подкастів на будь-які теми. За тривалістю вони можуть бути від кількох хвилин до декількох годин. Найповніше можливості цієї технології розкриваються у процесі навчання іноземної мови, оскільки подкасти, присвячені вивченню іноземної мови, дозволяють вирішити низку методичних завдань – формування навичок та умінь розуміння іншомовного мовлення на слух, формування та удосконалення навичок вимови, розширення та збагачення лексичного запасу, граматичних навичок, розвиток умінь говоріння та усного мовлення [1]. Проте, найбільш прийнятним та реалістичним завданням використання подкастів у навчальних цілях залишається розвиток рецептивних аудитивних навичок роботи з фонетичним, лексичним та граматичним матеріалом та умінь розуміння мовлення на слух – розрізняти головне та другорядне, визначати тему повідомлення, розділяти текст на смислові частини, встановлювати логічні зв'язки, визначати головну думку, сприймати повідомлення певної тривалості у відповідному темпі. За найбільш поширеною сьогодні класифікацією Г. Стенлі виділяють чотири типи подкастів, які активно використовують у навчанні іноземної мови:

- *автентичні* (authentic podcasts) – призначені для навчання іноземної мови тих студентів, які вже мають багатий досвід прослуховування аудіо файлів та мають високий рівень володіння іноземною мовою;
- *створені викладачем* (teacher podcasts) – створюються викладачами для досягнення певних цілей у навчанні іноземної мови;
- *створені студентом* (student podcasts) – створюються студентами, зазвичай, за допомогою викладача;
- *методичні* (educator podcasts) – охоплюють питання, пов'язані з методикою викладання іноземної мови [4].

Умотивоване й доречне використання аудіо матеріалів може значно прияти підготовці слухачів до ситуацій реального спілкування. Подкасти дають змогу студентам ознайомитися зі зразками автентичного мовлення, з актуальними питаннями та проблемами і водночас долучитися до процесу їхнього обговорення. Використання автентичних подкастів на заняттях сприяє зануренню студентів у англomовне середовище, що спонукає їх артикулювати власне розуміння питання чи проблеми англійською мовою [2].

Пропонуємо огляд деяких подкастів, які використовувалися у підготовці майбутніх учителів іноземної мови. На заняттях із дисципліни «Література Англії та США» ми пропонували студентам подкаст «**Classic Poetry Aloud**», де вони мали можливість послухати твори Шекспіра, Байрона, Мільтона та інших класиків англійської літератури мовою оригіналу. Для збагачення словникового запасу на заняттях з «Практичного курсу англійської мови» використовувалася добірка матеріалів від британського викладача Джейд Джоддл (Jade Joddle) «**English Lesson Podcast**» та «**The English We Speak**» – класичний мовний подкаст від BBC (British Broadcasting Corporation). У центрі кожного випуску – невеличка історія у вигляді діалогів. Файли озвучені виключно носіями мови, що забезпечує краще сприйняття на слух, а в кінці містять пояснення. Вимову спеціально уповільнюють, щоб

можна було чітко почути, як вимовляються нові слова та вирази і легко зрозуміти їх значення. Цікавим для студентської аудиторії є **«All Ears English Podcast»**, який був створений учителями із США для вивчення англійської мови. Кожного випуску вони презентують п'ять фраз або словосполучень на певну тематику, пояснюють їх та наводять приклади використання цих фраз у повсякденному житті. Вже опубліковано 550 записів різної тематики. Подкаст **«Better at English»** є прикладом бесід носіїв англійської мови у реальному житті. Тематику варіюється від серйозних до гумористичних і озвучені на оптимальній швидкості. Зазначений подкаст пропонує «природні» діалоги зі звичним для носіїв мови темпом і скороченням слів, вживанням певних ідіом та загальних сталих виразів. Кожен випуск супроводжується інтерактивним аудіоскриптом, словником ключових слів і вправами. **«Luke's English Podcast»** має чимало своїх шанувальників адже матеріал подається у розважальній та ігровій формі. Автор є кваліфікованим викладачем англійської мови і гумористом, що гарантує не лише корисні, але й цікаві та веселі уроки. Його головна мета: змусити слухачів сміятися, водночас дізнатися і вивчити щось нове. **«Cyber Listening Lab»** – сайт, що пропонує декілька розділів, які у свою чергу поділені на три рівні складності. **Великою перевагою** сайту є те, що **робота із записом поділена на етапи**. Перший – Pre-Listening – де перед прослуховуванням запису ставляться питання, далі пропонується аудіозапис і тест на його розуміння та вправи на поповнення словникового запасу. Наступний етап Post-Listening Exercises – складається із переліку питань до прослуханого запису. Цей етап цікавий тим, що студентам слід записати їхні відповіді в аудіо форматі. Останній етап – знайти в Інтернеті відповіді на поставлені за темою аудіо питання, що допоможе покращити навички читання і збагатити словниковий запас.

Незамінним на заняттях з «Граматики англійської мови» є подкаст «Grammar Girl» – захоплюючий та корисний гід у світ граматики, вимови, використання та розвитку англійської мови у сучасному світі. Grammar Girl не тільки чудово володіє усіма нюансами англійської граматики, але й може без проблем пояснити чому ті чи інші помилки у мовленні насправді мають право на існування або й претендують на граматичну правильність. Цікавим для студентів є подкаст **«Real Deal English»**, який використовувався на заняттях з дисципліни **«Країнознавство»**. Автори подкасту розповідають про реалії життя у США, певні культурні особливості чи сучасні тенденції, а також специфіку саме американської англійської мови. У рубриці «інформація» завжди можна знайти перелік лексики до подкасту, та отримати повний доступ до текстів та вправ. Заслуговує на увагу **«Voice of America Learning English»** – серія подкастів від новинного ресурсу Voice of America. Крім програми новин є серія документальних випусків, історія про життя Америки і про культуру США, а також вивчення типових мовних ідіом [3].

Таким чином, можна стверджувати, що використання подкастів для навчання студентів іноземної мови дає змогу удосконалити зміст навчання, методи та організаційні форми навчально-виховного процесу, забезпечити індивідуальний підхід у навчанні та підвищити ефективність подання нового матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бецько О. С. *Дидактичні та методичні засади інтеграції подкастів в процес навчання іноземної мови у вищій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1074>.*
2. Jobbings D. *Exploiting the educational potential of podcasting [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.recap.ltd.uk/articles/podguide.html>.*
3. Leach J. *Podcasting for schools: The basics. [Electronic resource]. – Access mode : <http://education.guardian.co.uk/appleeducation/story/0,,1682639,00.html>.*
4. Stanley G. *Podcasting: Audio on the Internet comes of age. TESL-EJ, 9(4). [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej36/int.html>.*

Шевцова Наталія

Викладач

Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка

МЕТАДАНИ НАЦІОНАЛЬНОГО АКАДЕМІЧНОГО ТЕКСТОВОГО КОРПУСА «DEUTSCHER WORTSCHATZ» У МЕТОДИЦІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ НІМЕЦЬКОЇ ФРАЗЕОЛОГІЇ

Інтеграційні процеси, що супроводжують вступ України до європейського співтовариства, викликають необхідність вивчення резервних можливостей покращення навчання іноземних мов у вищих закладах освіти, у тому числі за рахунок залучення до процесу формування соціокультурної компетентності (СКК) актуального навчального матеріалу. У зв'язку з цим постає питання можливості використання даних сучасних корпусів текстів для уточнення ступеня вживаності фразеологічних одиниць з метою відсіювання так званих *Wörterbuchleichen*, які, за визначенням В. Д. Девкіна, є «одиницями, що вийшли із ужитку, проте кочують із словника до словника».

Для використання даних сучасних корпусів текстів у методиці формування СКК у майбутніх учителів засобами німецької фразеології існують необхідні лінгвістичні та методичні передумови, якими виступають доробки корпусобазованих та корпусокерованих досліджень у галузі фразеології німецької мови (Школяренко В., Штаффельдт С.) та фразеодидактики (Кріссоу М., Куастхофф У., Саянкова М., Хальштайнсдоттір Е.) [2;3;7].

Нами було вивчено можливості використання даних окремих корпусів на основі аналізу розвідок науковців щодо особливостей роботи з ними. М. Байсвенгер розкрив основні риси спеціального корпусу комунікації в мережі Інтернет – Дортмундського корпусу чатів (Das Dortmunder Chat-Korpus). Д. Йетка та Д. Штайн описали особливості імплементації, характеристики та випадки застосування Репозиторія Центру Мовних Корпусів м. Гамбург (The Hamburg Center for Language Corpora). М. Купиєц, Х. Кайбель та ін. охарактеризували Мангеймський корпус німецької мови (COSMAS corpora або DeReKo) як базис емпіричних лінгвістичних

досліджень. М. Кріссоу дослідив лінгвістичні основи та дидактичне застосування корпусобазованого підходу до навчання німецької фразеології на матеріалі базового корпусу текстів Берлінсько-Бранденбурзької Академії наук «Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache» (DWDS).

Слідом за Е. Хальштайнсдоттір, М. Саянковою та У. Куастхоффом, які описали позитивний досвід укладання фразеологічного оптимуму на основі даних Національного академічного текстового корпусу «Deutscher Wortschatz» (НАТК «DW»), та зважаючи, по-перше, на можливість отримання інформації щодо класу частотності лексичної одиниці в німецькій мові, що обчислюється за законом Ціпфа, за яким найвищий клас частотності має артикль *der*, по-друге, – на можливість знаходження через пошукову форму групи слів, вважаємо можливим використовувати у нашому дослідженні дані вищезгаданого корпусу. Беззаперечною перевагою НАТК «DW» виступає наявність 6000 пошукових форм фразеологічних одиниць, під якими у корпусі розуміють гетерогенні лексикалізовані багатослівні одиниці [6, 4].

Вважаємо необхідним навести деякі загальні параметри НАТК «DW». В. Г. Шкляревський зазначає, що обов'язковими метаданими для проведення досліджень є дані про розробника корпусу, умови його укладання – джерела, терміни створення, мову текстів, формат файлів, авторські права [7, 245]. Узагальнимо детальний огляд метаданих текстового корпусу, що міститься у «Серії технічних доповідей щодо побудови корпусу» [5], та інформацію щодо Лейпцігської колекції корпусів, відображену у низці робіт К. Біманна, Д. Гольдхана, Г. Хайєра, У. Куастхоффа та М. Ріхтера [1;4;5;6].

НАТК «DW» університету м. Лейпциг охоплює 500 мільйонів слів, що представлені у 26142898 реченнях. Матеріалом текстів слугували онлайн-газети /онлайн-журнали, веб-сторінки різного ґатунку та Вікіпедія.

Автоматичний збір текстів веб-сайтів (Crawling) відбувався у січні та лютому 2011 р., проте встановити точну дату публікацій не уявляється можливим. Автоматичній обробці підлягали різні домени та інформаційні агентства. Частка матеріалів з веб-сайтів із доменом «.de» становить 65%. Кількість джерел – 1975978. Середня кількість речень у джерелі – 13.23.

Кожне слово має клас частотності (НК(w)), який описує частотність (f(w)) слова (w) у порівнянні до слова із максимальною частотністю (fmax) та визначається за формулою $НК(w) = \lceil \log_2(f_{max}/f(w)) \rceil$. Найчастотнішим словом у корпусі є *der* із класом частотності 0. Такий же клас частотності мають слова *die* та *und*. Підвищення класу частотності на 1 відповідає приблизно зменшенню частотності у два рази. Таким чином слово *der* зустрічається у 32 рази частіше за слово *alle* п'ятого класу частотності. Відсоток слів із частотністю =1 – 58.2399.

Корпус містить інформацію про пари слів (*Kookkurrenzen*), що зустрічаються разом в межах статистичної значущості.

Словникові дані походять з різних джерел. Відібрані групи слів (назви з Вікіпедії, фразеологізми та інші групи) підлягають обробці як окремі слова. У процесі пошуку фразеологізмів можливим є пошук цілої фразеологічної одиниці або її незмінюваної частини.

За критеріями Л. Лемницера та Г. Цінзмейстера можемо охарактеризувати НАТК «DW» наступним чином: за функціональністю – для проведення досліджень та/або для надання ілюстративного матеріалу; за вибором мови – одномовний; за типом даних – писемний; за розміром – національний стандартного розміру; за способом існування – статичний; за доступністю – у вільному доступі.

Отже, у нашому дослідженні використовується одномовний писемний статичний НАТК «DW» університету м. Лейпциг стандартного розміру, укладений шляхом автоматичного збору текстів веб-сайтів у січні та лютому 2011 р. У дослідженні ступеня вживаності фразеологічних одиниць можливим є пошук цілих фразеологічних одиниць або їх незмінюваних частини із отриманням інформації щодо їх частотності та класу частотності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Biemann C. *The Leipzig Corpora Collection Monolingual corpora of standard size [Online-Ressource]* / Chris Biemann, Gerhard Heyer, Uwe Quasthoff and Matthias Richter. – Online verfügbar unter: <https://pdfs.semanticscholar.org/a372/bc4bd7bcf8fb49a27dff229ef3c3a3efd959.pdf>
2. Chrissou M. *Phraseologismen in Deutsch als Fremdsprache : Linguistische Grundlagen und didaktische Umsetzung eines korpusbasierten Ansatzes* / Marios Chrissou. – Hamburg : Kovač, 2012. – 167 S.
3. Hallsteinsdóttir E. *Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen [Online-Ressource]* / Erla Hallsteinsdóttir, Monika Šajánoková Uwe Quasthoff // *Linguistik online*. – Heft 27. – 2006. – S. 117 – 136. - Online verfügbar unter: http://www.linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.html
4. Quasthoff U. *Projekt Deutscher Wortschatz [Online-Ressource]* / Uwe Quasthoff, Matthias Richter. – *Babylonia*. – № 3. – 2005. – p. 33 – 35. – Online verfügbar unter: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-3/Baby3_05x.pdf
5. Quasthoff U. *Technical Report Series on Corpus Building [Online-Ressource]* / Uwe Quasthoff, Dirk Goldhahn, Gerhard Heyer. – Online verfügbar unter: <http://asvdoku.informatik.uni-leipzig.de/corpora/data/uploads/corpus-building-vol1-wortschatz-2012.pdf>.
6. Richter M. *Exploiting the Leipzig Corpora Collection [Online-Ressource]* / Richter, M., Quasthoff, U., Hallsteinsdóttir, E. and Biemann, C. // *Proceedings of IS-LTC'06, Ljubljana, Slovenia*. – 2006. – Online verfügbar unter: <http://asvdoku.informatik.uni-leipzig.de/corpora/data/uploads/papers/richterquasthoffhallsteinsdottirbiemann-isltc.pdf>
7. Staffeldt S. *Zur Rolle des Körpers in der phraseologisch gebundenen Sprache. Fingerübungen zur semantischen Teilbarkeit [Online-Ressource]* / Sven Staffeldt // *Korhonen, Jarmo, Wolfgang Mieder, Elisabeth Piirainen und Rosa Piñel (Hrsg.): EUROPHRAS 2008. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.–16.8.2008 in Helsinki. Online-Veröffentlichung*. – S. 68 – 77. – Online verfügbar unter: http://sven-staffeldt.de/mediapool/6/60834/data/Zusammenfassungen/Staffeldt_2010_Europhras_2008.pdf
8. Шклярєвський В. Г. *Сучасні корпуси текстів: вимоги до метаданих* / В. Г. Шклярєвський // *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ. Серія Філологія Педагогіка Психологія*. – Вип. 30. – 2015. – С. 241 – 246.

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

Нині, уряди Європи розробляють різноманітні шляхи щодо забезпечення того, щоб їх системи вищої освіти мали здатність ефективно та швидко реагувати на різноманітні економічні та соціальні потреби та глобально конкурувати на ринку освітніх послуг. Державна політика країн ЄС направлена на розроблення узгодженого змісту взаємодоповнюючих, співпрацюючих та різноманітних установ, що забезпечують поєднання системи для спільного задоволення потреб окремих осіб, роботодавців та суспільства [7, 17].

Європеїзований зміст освіти передбачає зміну структури змісту навчання для модернізації методів викладання. У цьому контексті переважають активне навчання, взаємодія між викладачами та студентами та набуття навичок, орієнтованих на професійну роботу [7, 18].

Метою статті є визначення важливості цифрових технологій для покращення продуктивності системи освіти та вдосконалення мети Європейського простору вищої освіти.

Термін «технологія» походить від грецького *techne* – мистецтво, майстерність, і *logos* – наука, закон. Тобто «технологія» – це наука (вчення) про майстерність [7, 19]. Асоціація освітніх комунікацій та технологій (АОКТ) (з англ. *The Association for Educational Communications and Technology*) є міжнародною організацією, що оцінює різноманітність думок, культури та людей, діяльність яких спрямована на поліпшення навчання. Члени АОКТ визначають освітню технологію як вивчення та етичну практику полегшення навчання та підвищення продуктивності шляхом створення, використання та управління відповідними технологічними процесами та ресурсами [4, 24-25]. Енциклопедією навчальних технологій (з англ. *The Encyclopedia of Educational Technology*) визначено, що освітня технологія є систематичним, інтерактивним процесом для розробки інструкцій або тренувань, що використовуються для підвищення продуктивності [6]. Американський журналіст, який працює в науковій та технологічній сфері Майкл Спектор (*Michael Spector*) вважає, що освітня технологія передбачає дисципліноване застосування знань з метою вдосконалення освіти та навчання [5, 12].

У статті «Модель раціонального навчання» (з англ. «*Ideal Educational Model*») цифрові технології – це заснована на методах кодування і передачі інформації дискретна система, що дозволяє здійснювати безліч різнопланових завдань за найкоротші проміжки часу. Саме швидкодію і універсальність цієї схеми зробили цифрові технології настільки затребуваними у світі [2].

Дослідники А. Вассіліо (*A. Vassiliou*) та М. МакАліс (*M. McAleese*) стверджують, що усі зміни, які відбуваються в суспільстві, відображаються в освіті. Традиційне навчання з цифровими технологіями це не тренд, а вимога часу. Електронні, мультимедійні підручники та посібники,

інтерактивні комплекси, цифрові вимірювальні лабораторії – все це є сучасною освітою [7, 20-21].

Цифрові технології самі по собі не обов'язково забезпечують якість навчання та викладання, і зрозуміло, що якість змісту навчання має залишатись першочерговим завдяки освіті, але цифрові технології можуть сприяти підвищенню ефективності якості навчання, що спрямоване на значну аудиторію студентів. Викладачі мають тепер можливість використовувати широкий спектр матеріалів у різних форматах, які можуть покращити якість освіти за рахунок використання різноманітних форм подачі навчального матеріалу [3, 51-52].

Нові цифрові технології та комунікаційні платформи забезпечують ефективну інтерактивність між викладачами та студентами, а також між студентами в колективі. Так, більша частина змісту програм може бути реалізована через «самокероване» електронне навчання, при цьому викладачі можуть виконувати роль наставника, розвиваючи у студентів навички управління інформацією, розуміння та опитування, критичне мислення та застосування знань. Таким чином, цифрові засоби масової інформації можуть сприяти більш активному навчанню на основі проблем, які демонструють заохочення більшої зацікавленості студентів та сприяють досягненню кращих результатів у навчанні. Інструменти для цифрового оцінювання можуть забезпечити швидкий зворотний зв'язок щодо успішності студентів та адаптації навчальних програм до їх потреб [3, 62].

Отже, модернізація методів викладання та навчання включає в себе впровадження новітніх навчально-методичних матеріалів та асиміляцію нового підходу, при якому розвиток компетенцій займає провідну позицію. Нові підходи до викладання та навчання, що стали можливими завдяки новим цифровим технологіям як інтерактивних засобів навчання у XXI столітті, можуть доповнювати, консолідувати, підтримувати та розвивати ці дії.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Cambridge dictionary [Electronic resource]. – URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/educational-technology>*
2. *Ideal Educational Model [Electronic resource]. – URL: <https://ideal-society.squarespace.com/educational-model/>*
3. *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff, 2017 p.51-53; 62.*
4. *Richey R. C. Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field / R. C. Richey, K. H. Silber, D. P. Ely // TechTrends, 52(1). – 2008. – p. 24-25*
5. *Spector J. M. Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives/ J. M. Spector, 2015. – p. 12*
6. *The Encyclopedia of Educational Technology. What is Educational Technology? [Electronic resource]. – URL: <http://www.etc.edu.cn/eet/eet/articles/edtech/index.htm>*
7. *Vassiliou A., McAleese M. High Level Group on the Modernization of Higher Education / A. Vassiliou, M. McAleese, 2018. – p. 17-21.*

С 89 **Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі:** збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції, 29 листопада, 2018 р., м. Суми / Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. – Суми: ФОП Цьома С.П., 2018. – 126 с.

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

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

Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов у світі

МАТЕРІАЛИ

***Міжнародної науково-практичної інтернет конференції
29 листопада, 2018 р., м. Суми***

Відповідальна за випуск Л.І. Клочко

Комп'ютерна верстка С.П.Цьома

Підп. до друку 07.11.2018.

Формат 60x84/16. Гарнітура Arial.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 7,32.

Ум. фарб.-відб. 7,32. Обл.-вид. арк. 8,56.

Тираж 100 пр. Вид. № 81.

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.***