

**Міністерство освіти і науки України  
Кам'янець-Подільський національний університет  
імені Івана Огієнка  
Факультет іноземної філології**

**VI Регіональна науково-практична конференція**

**МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ  
ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН  
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ  
ТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

**23 листопада 2017 року**

**Кам'янець-Подільський  
«Аксіома»  
2017**

УДК 37.016:81(063)

М54

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою  
факультету іноземної філології  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 4 від 26.10.2017 р.)*

**Редакційна колегія:**

**Т. М. Петрова**, кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний редактор);

**П. Л. Шулик**, кандидат філологічних наук, доцент (відповідальний секретар);

**С. Д. Абрамович**, доктор філологічних наук, професор;

**О. В. Галайбіда**, кандидат філологічних наук, доцент;

**В. О. Казимір**, кандидат філологічних наук, доцент;

**О. В. Кеба**, доктор філологічних наук, професор;

**В. С. Кшевецький**, кандидат філологічних наук, доцент;

**А. В. Уманець**, кандидат філологічних наук, професор кафедри

**М54    Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України.** – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. – 144 с.

Збірник наукових праць містить матеріали VI Регіональної науково-практичної конференції «Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України», яка відбулася 23 листопада 2017 року в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Доповіді учасників відображають різноаспектні дослідження та результати власного досвіду з проблем методики викладання філологічних дисциплін.

Тексти публікацій подаються в авторському редагуванні.

**УДК 37.016:81(063)**

© Автори статей, 2017

© «Аксіома», видання, 2017

---

## ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

**Кшевецький Володимир Сергійович** – декан факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Петрова Тетяна Михайлівна** – голова науково-методичної ради факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Шулик Поліна Львівна** – заступник декана з наукової роботи факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Галайбіда Оксана Василівна** – завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Абрамович Семен Дмитрович** – завідувач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Казимір Валентина Олександрівна** – завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Кеба Олександр Володимирович** – завідувач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Уманець Антоніна Володимирівна** – завідувач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

---

## **ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ**

**23 листопада**

- 09.00 – 10.00 – реєстрація учасників конференції
- 10.00 – 10.30 – відкриття конференції і пленарне засідання (ауд. 309)
- 10.30 – 13.00 – секційні засідання
- 13.00 – 14.00 – обідня перерва
- 14.00 – 15.00 – презентація нових наукових видань учасників конференції
- 15.00 – 16.00 – заключне пленарне засідання

---

## ПРОГРАМА ЗАСІДАнь

### РЕГЛАМЕНТ РОБОТИ

Доповідь на пленарному засіданні – 15 хв.

Доповідь на секційному засіданні – 15 хв.

Виступ в обговоренні – до 5 хв.

### ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАння

10.00 – 10.30

(ауд. 309)

### ДОПОВІДІ

**1. Сторчова Т.В.**

Іншомовна освіта ХХІ століття: від школи до університету

**2. Шулик П.Л.**

У пошуках концептуальної основи вивчення історії зарубіжної літератури

### СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАння

**Секція 1. Теорія і практика викладання англійської мови в сучасному освітньому контенті**

(ауд. 303)

**Керівник: Сторчова Т.В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови

**Бєлєвич І.М.** Техніка читання англійською мовою: встигнути навчити за 40 хвилин двічі на тиждень

**Главацька О.І.** Сучасні методики формування пізнавальної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови

**Голдибан Е.П.** Вивчення іноземної мови методом повної фізичної реакції (total physical response)

**Зубик А.А.** Особистісно-орієнтований підхід до організації аудиторного заняття з іноземної мови у ВНЗ

---

**Кобилляньська В.Ю., Сторчова Т.В.** Диференційований підхід у навчанні іноземної мови: когнітивний стиль особистості

**Кужель О.М.** Вплив наочності на формування компетентності у англомовному читанні за допомогою комп'ютерних навчальних програм

**Никитюк С.І.** Потенціал рок-пісень у процесі вивчення іноземних мов

**Сторчова Т.В.** Диференційований підхід: локус контролю у процесі навчання іноземних мов

**Хоптяр А.О.** Техніка вивчення іноземної мови: використання ідіом

## **Секція 2. Формування міжкультурної комунікативної компетенції у процесі навчання англійської мови**

(ауд. 316)

**Керівник: Петрова Т.М.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови

**Галайбіда О.В.** В. Митрофанов – український перекладач і перекладознавець.

**Городецька І.В.** Особливості навчання технічного перекладу у сфері гуманітарного розмінювання

**Діяконович І.М.** Мета та завдання при вивченні іноземної мови

**Законов С.П.** Integrated language skills implementation in legal English

**Законова Н.А.** Developing learner autonomy in the school context

**Кеба Т.В.** Метод компаративного аналізу тексту з використанням граматичного перекладу

**Литвинюк О.М.** Teaching grammar based on literature

**Матковська М.В.** Переваги дистанційних технологій при організації самостійної роботи із курсу «Історія англійської мови»

**Петрова Т.М.** Working memory in English language development

**Шаповал О.Г.** Гурток іноземної мови у закладах позашкільної освіти

**Наїста О.П.** Поняття «мовна норма» та її специфіка

---

**Секція 3. Новітні тенденції методики викладання  
німецької мови в європейському освітньому просторі**

(ауд. 401)

**Керівник:** Казимір В.О., кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови

**Боднарчук Т.В.** Podcasting in der selbständigen Arbeit der Studenten beim Fremdsprachenerwerb

**Братиця Г.Г.** Aufgaben der Landeskundevertretung im DaF- unterricht

**Добринчук О.О.** «Partnerarbeit» як один з інтерактивних методів роботи на заняттях з німецької мови

**Зданюк Т.В.** Einige Aspekte der Metaphernübersetzung

**Казимір В.О.** Мовна інтерференція та шляхи її подолання при вивченні німецької мови як іноземної

**Калинюк Т.В.** Phraseodidaktik: Lehrziele und Aufgaben

**Крецька Ю.А.** Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht in der Schule

**Микуляк М.І.** Neue Medien im Sprachunterricht

**Фоміна Г.В.** Шляхи запозичення слов'янської лексики у німецькій мові

**Шмирко О.С.** Інтеріоризація та екстеріоризація в процесі професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови

**Секція 4. Іноземні мови професійного спрямування**

(ауд. 411)

**Керівник:** Уманець А.В., кандидат філологічних наук, завідувач, професор кафедри іноземних мов

**Уманець А.В.** Каламбур як стилістичний прийом та його використання у процесі навчання англійської мови в школі

**Глушковецька Н.А.** Використання засобів синхронної комунікації при вивченні іноземних мов у вищій

**Городиська О.М.** Розвиток критичного мислення студентів на заняттях німецької мови професійного спрямування

**Дубінська А. В.** Використання сучасних інноваційних технологій для викладання ESP

**Крук А.А.** Traditional vs. modern teaching methods and approaches in ESP

**Кульбанська Р.В.** Le jeu en usage dans l'apprentissage du FLE en classe

---

**Попадинець О.О.** Кейс-метод як форма інтерактивного навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням  
**Трофіменко А.О.** Принципи професійної лінгводидактики

**Секція 5. Інноваційні шляхи та методи викладання  
слов'янських мов**

(ауд. 407)

**Керівник: Білоусова Т.П.**, кандидат філологічних наук, професор кафедри

**Білоусова Т.П.** Питання наголосу в працях Івана Огієнка: практичний аспект

**Вишневська Л.Б.** Прагматичний аспект вивчення фразеологічних інновацій (на матеріалі польської публіцистики)

**Дворницька Н.І.** Синхронно-діахронний метод у процесі дослідження мовних явищ

**Марчук Л.М.** Методика дослідження маркерів соціального статусу літературних персонажів у польських художніх творах і тактик їх відтворення в українських перекладах

**Попович А.С.** Реалізація функційно-стилістичного принципу на заняттях із сучасної української літературної мови у вищій школі

**Стахнюк Н.О.** Реалізація принципів комунікативного підходу у навчанні іноземної мови

**Секція 6. Проблеми вивчення зарубіжної літератури**

(ауд. 407)

**Керівник: Шулик П.Л.**, кандидат філологічних наук, доцент

**Варламова Ж.С.** Компаративний аналіз на уроках зарубіжної літератури у старших класах

**Голубішко І.Ю.** Використання наочності на заняттях з історії зарубіжної літератури

**Кеба О.В.** Особливості наратологічного підходу при вивченні творів новітньої зарубіжної літератури

**Лаврова А.О.** Колоквіум як форма перевірки самостійної роботи студентів із зарубіжної літератури

**Норкус Л.Ю.** Особливості уроків читання в молодших класах

**Шулик П.Л.** У пошуках концептуальної основи вивчення історії зарубіжної літератури



---

## СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

**Белевич Ірина Миколаївна**, вчитель англійської мови Кам'янець-Подільської ЗОШ № 8 I-III ступенів

**Білоусова Тетяна Павлівна**, кандидат філологічних наук, професор кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Боднарчук Тетяна Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Братиця Ганна Георгіївна**, викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Варламова Жанна Степанівна**, учитель-методист, учитель зарубіжної літератури, української мови та літератури Кам'янець-Подільського НВК № 3

**Вишневська Людмила Богданівна**, аспірант відділу слов'янських мов Інституту мовознавства імені О.О. Потебні НАН України, викладач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Галайбіда Оксана Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Главацька Олена Іванівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Глушковецька Наталія Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Голдибан Елла Петрівна**, вчитель англійської мови Кам'янець-Подільської ЗОШ I-III ступенів № 15

**Голубішко Ірина Юріївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Городецька Ірина Василівна**, викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

---

**Городиська Оксана Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Дворницька Наталія Іванівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Діяконович Інна Миколаївна**, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Добринчук Ольга Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Дубінська Анастасія Володимирівна**, викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Законов Сергій Петрович**, викладач англійської мови Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

**Законова Наталія Анатоліївна**, вчитель англійської мови Гімназії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**Зданюк Тетяна Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Зубик Анна Анатоліївна**, магістр, провідний фахівець Лінгвістичного центру Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Казимір Валентина Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Калинюк Тетяна Василівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Кеба Олександр Володимирович**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Кеба Тетяна Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

---

**Кобилянська Вікторія Юріївна**, магістрант Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Крецька Юлія Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Крук Аліна Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Кульбанська Руслана Василівна**, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Кужель Оксана Миколаївна**, викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Лаврова Алла Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Литвинюк Оксана Миколаївна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Марчук Людмила Миколаївна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Матковська Марія Василівна**, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Микуляк Марина Іванівна**, викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Наїста Олена Павлівна**, методист навчального відділу Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Никитюк Світлана Іванівна** викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Норкус Людмила Юріївна**, вчитель російської мови та світової літератури, вихователь-методист Кам'янець-Подільської спеціальної школи-інтернату I-III ступенів Хмельницької обласної ради.

---

**Петрова Тетяна Михайлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Попадинець Оксана Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Попович Анжеліка Станіславівна**, кандидат педагогічних наук, професор кафедри української мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Стахнюк Наталія Олександрівна**, кандидат філологічних наук, асистент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Сторчова Тетяна Володимирівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Трофименко Анастасія Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Уманець Антоніна Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Фоміна Галина Віталіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Хоптяр Алла Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Шаповал Ольга Григорівна**, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

**Шмирко Олена Сергіївна**, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Шулик Поліна Львівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

## **ТЕХНІКА ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ: ВСТИГНУТИ НАВЧИТИ ЗА 40 ХВИЛИН ДВІЧІ НА ТИЖДЕНЬ**

Оновлення змісту навчання іноземної мови у початковій школі, зокрема у першому та другому класах, передбачає приділяти особливу увагу усним рецептивним і продуктивним видам діяльності та відповідним комунікативним умінням – сприйманню на слух і говорінню. Що стосується зорового сприймання, то пояснювальна записка до навчальної програми з іноземних мов загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів (1-4 класи) акцентує необхідність ознайомлювати учнів із звуковою системою іноземної мови на основі імітаційно-ігрових технологій та розглядається як основний у формуванні ритміко-інтонаційних навичок та звуко-буквених співвідношень. Таким чином перед вчителем іноземної мови постає завдання навчити першокласників розпізнавати літери алфавіту та графічний образ найчастіше вживаних та вивчених слів, а учнів другого класу вже читати мовчки і вголос, пропонуючи їм такі завдання, які б стимулювали розвиток інтересу учнів молодшого шкільного віку та позитивного ставлення до предмету, здійснювали б вплив на їхню мотиваційну сферу [1].

У цей же час освітяни Європи дійшли згоди щодо виняткової важливості перших етапів формування навичок читання, а саме техніки читання, для успішного розвитку подальших навичок і умінь, які в подальшому забезпечать розуміння змісту тексту як цілісної мовної одиниці [3]. Це дозволяє вчителям іноземних мов, зокрема, англійської, залучати учнів до найкращих практик країн Європи та світу. Прикладом такого продукту може бути проект «Teach Your Monster to Read», розроблений та представлений Usborne Foundation.

Серія безкоштовних навчальних онлайн ігор «Teach Your Monster to Read» має на меті розвиток техніки читання англійською мовою через виконання системи вправ. Слід зазначити, що пропонуються різні групи вправ: 1) група вправ на впізнання та розрізнення графем; 2) група вправ на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей. Діти мають

можливість опрацювають кожну графему (в тій само послідовності як і букву та звук) проходячи чотири міні-гри:

1. послухати звук та загнати вівці до відповідного загону;
2. послухати звук, вибрати блок для побудови космічного корабля;
3. почути звук і обрати шлях за відповідним вказівником;
4. вибрати літери відповідно до почутого звуку [4].

Для проходження всіх восьми островів світу, де відбувається гра, потрібно буде від декількох днів до тижнів. Перебування на кожному острові передбачає роботу з певними звуками й буквами (рис. 1).



*Рис. 1. Letter Islands*

Щоб перейти з одного острова на інший, гравцеві потрібно виконати всі завдання, при чому ті графеми, відсоток помилок на які був більшим, зустрічатимуться в міні-іграх частіше. Коли всі завдання на останньому острові пройдено (тобто продемонстровано знання кожної графеми), гру закінчено.

Для зацікавлення дітей та збереження високого рівня мотивації до гри було зроблено наступне. Гравці самостійно створюють монстрика, яким гратимуть, формуючи емоційний зв'язок з персонажем.

Гравці отримують нагороди за кожну графему, а також за проходження кожного острова.

Учитель матиме змогу роздрукувати флешкарти букв алфавіту з героями гри, а отже формуватиме зв'язок роботи в класі

---

й в позаурочний час. Одночасне формування облікових записів всіх учнів класу, а також паролів до них не потребує багато часу.

Можливість забезпечити тренування цих навичок у цікавій формі під час уроку (якщо є можливість проводити заняття в комп'ютерному класі), а також і вдома (що є доволі корисним, якщо урок англійської мови відбувається раз на тиждень), зацікавить учнів і батьків.

#### **Список використаних джерел**

1. Іноземні мови. Навчальні програми для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл (оновлено) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/16/inozemna-mova-poyasnyvalnanzn-sznz-1-4-klas-belyaeva-xarchenko-finalna-zv.pdf>.
2. Шастова І. В. Підсистема вправ для навчання техніки читання учнів перших класів шкіл з поглибленим вивченням англійської мови [Електронний ресурс] / І. В. Шастова. – Режим доступу : [http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb\\_dl=1169](http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1169).
3. Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EN.pdf).
4. Teach your monster to read [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.teachyourmonstertoread.com>.

*Т. П. Білоусова*

## **ПИТАННЯ НАГОЛОСУ В ПРАЦЯХ ІВАНА ОГІЄНКА: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Норми наголошування слів у слов'янських мовах численні й важкі для засвоєння, що пов'язано з повсюдністю і рухомістю наголосу, варіативністю, взаємовпливом різних мов, втручанням діалектів і правопису тощо.

Іван Огієнко зробив значний внесок у формування української акцентології, відзначившись як у теорії, так і в її практичному застосуванні. Перші Огієнкові словники, надруковані в Києві в 1910–1914 роках, на сьогодні є не лише унікаль-

---

ними історичними пам'ятками, а й цінним матеріалом для слов'язознавчих студій. Серед них – «Словарь ударений в русском языке и правила русского ударения», яким біло закладено основи цілої галузі словникарства. Друге видання Словника, що мало назву «Русское литературное ударение: Правила и словарь русского ударения : Пособие при изучении русской речи для учащихся, учащихся и самообразования», сам автор назвав «першою повною системою російського наголосу».

Праці «Об ударении в географических именах», «Об ударении в собственных именах исторических лиц, писателей, деятелей и т. п.» високо оцінені сучасними дослідниками. Роблячи екскурс в історію лексикографії, відомий російський акцентолог і ономаст О.В. Суперанська справедливо назвала Івана Огієнка «єдиним дослідником, який приділив багато уваги наголосу у власних назвах» [3].

До переліку праць, які тією чи іншою мірою торкаються питань акцентологічної норми, належать також «Словарь неправильных, трудных и сомнительных слов, синонимов и выражений в русской речи» (здійснено 4 видання), «Орфографический словарь: Справочная книжка по русскому языку», «Словарь военно-исторических терминов». Заголовкові слова статей в них мають наголоси, подеколи – варіативні, з відповідними поясненнями та рекомендаціями щодо вживання.

Питанням акцентології присвячені також: частина курсу української мови «Ударение в украинском языке» (1918), статті «Об ударении в слове музыка» (1917), «Український церковний наголос» (1922), «Наголос, як метод означення виходу стародрукованих книжок» (1925), «Наголос чужих слів в українській літературній мові» (1925), «Український наголос на початку XVII віку» (1926), «Українська вимова богослужбового тексту в XVII віці» (1926), «Український наголос в XVI віці» (1928) та ін.

Підкреслюючи потребу в стабілізації української мови після революції 1917 року і ставлячи за мету створення соборної літературної мови, яка була б «мовою всіх галузок українського народу, де б він не пробував», у 1934 році Іван Огієнко укладає «Словник слів, у літературній мові не вживаних». В основі літературної мови, – вважає автор, – має бути «мова східноукраїнська, головню – київо-полтавська, цебто мова Котляревського, Основ'яненка, Шевченка, М. Вовчка, Куліша, Старицького,



---

Грінченка й ін.», а основою словника всеукраїнської літературної мови – «словник східньоукраїнський, але з багатьма додатками з інших місцевостей» [2, с. 4].

У передмові до «Словника» автор наголосив: «На вимову слів звернув я пильну увагу, а тому на словах скрізь зазначаю загальноприйнятий літературний наголос; сподіваюся, що вже цим Словник стане в добрій пригоді не тільки учням і вчителям у школі, але й усім тим, хто мусить прилюдно говорити: артистам, адвокатам, духовенству і ін.» [2, с. 6].

Багаторічні спостереження Івана Огієнка за явищем акцентуації мали логічним продовженням фундаментальну монографію «Український літературний наголос» (Вінніпег, 1952 р.) [1], в якій знамените гасло *Для одного народу – одна літературна мова!* було конкретизоване: *Для одного народу – одна літературна вимова!* [1, с. 5]. Монографія популярно і описує український наголос і має практичну мету: поширити знання літературного, тобто унормованого наголосу. Як зазначив автор у «передмові», тут вперше подана система українського наголосу, збагачена цінним ілюстративним матеріалом, що може стати підставою для подальшого наукового дослідження наголосових питань. Огієнко послідовно відстоював принципові положення щодо норм наголошення:

- наголошування в українській мові не довільне; український наголос створює свою осібну й послідовну систему, виявки з якої можуть бути пояснені історично;

- наголос відіграє першорядну роль у літературній вимові; це та ділянка літературної вимови, «яку кожний інтелігент мусить знати якнайкраще, бо саме з наголосу відразу пізнаємо ступінь його знання своєї літературної мови» [1, с. 5];

- літературної вимови зобов'язаний навчатися кожен, хто говорить прилюдно: духовенство, учителі, артисти, адвокати, промовці та ін.;

- відсутність одного усталеного соборного наголосу глибоко відбивається на розвоєві духовної культури народу;

- глибокого дослідження українського наголосу не можна зробити «без досліду наголосу інших слов'янських мов, а цього останнього – без досліду акценту мов зах. європейських» [1, с. 257].

Грунтовна наукова праця Івана Огієнка донині залишається взірцем детального і одночасно цілісного історичного та син-

---

хронного порівняльного дослідження наголосу в словах і словоформах.

Учений повсякчас дбав про норми наголошування і дотримувався їх у своїй практичній діяльності. Пишучи твори навіть не мовознавчого спрямування, послідовно позначав наголоси у складних, з його погляду, словах. Огієнків переклад Святого письма українською мовою відзначається тим, що весь лексичний ряд у ньому подано наголосами, «щоб кожний міг читати його справді по-літературному». Отже, у багатій спадщині Івана Огієнка питання акцентуаційної норми посідають важливе місце і потребують подальшого детального дослідження.

#### **Список використаних джерел**

1. Іларіон, митрополіт. Український літературний наголос : мовознавча монографія [Електронний ресурс]. – Вінніпег : Наша культура, 1952. – 304 с. – Режим доступу : <http://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/3685/file.pdf>.
2. Огієнко Іван. Словник слів, у літературній мові не вживаних [Електронний ресурс] / Іван Огієнко. – Нью-Йорк, 1973. – 161 с. – Режим доступу : <http://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/1777/file.pdf>.
3. Суперанская А.В. Ударение в собственных именах в современном русском языке [Электронный ресурс] / А.В. Суперанская. – Изд. 2-е, испр. – М. : Либроком, 2011. – 360 с. – Режим доступа : <http://urss.ru/cgi-bin/db.pl?blang=ru&id=118087&lang=en&page=Book>.

*T. V. Bodnarchuk*

---

## **PODCASTING IN DER SELBSTÄNDIGEN ARBEIT DER STUDENTEN BEIM FREMDSPRACHENERWERB**

Im gegenwärtigen Stadium von Integrationsprozessen in der Entwicklung der Gesellschaft wird das Problem des Fremdsprachenunterrichts immer mehr aktuell und die Wissenschaftler und praktische Lehrersuchen nach wirksamen Methoden und Technologien, die eine bessere Beherrschung von Fremdsprachen auf kom-

---

munikativer und professioneller Ebene fördern. Dies wird durch die Nutzung von Internet-Ressourcen erleichtert – von verschiedenen Websites, Blogs, Foren, Videokonferenzen, Podcasts usw.

Der Podcast oder das Podcasting ist eine neue und moderne Lernform im Fremdsprachenunterricht. Das Wort stammt aus dem Namen von Apples MP3-Player iPod und dem englischen Wort «broadcasting» (Sendung, Verbreitung der Information) [1, 50]. Das sind Mediendateien in Form eines Videos oder einer Audiodatei, die aus dem Internet kostenlos heruntergeladen werden können. Solche Programme heißen Podcatcher. Aber nicht nur Audio- und Videodateien können die Studenten benutzen. Es gibt auch Vorlesepodcasts, die zur Förderung der Lesekompetenz der Studenten dienen. Man kann sie im Unterricht der Hauslektüre einsetzen. Diese Bücher haben einen spannenden Inhalt und man kann sie nicht nur lesen, sondern auch hören.

Das didaktische Potenzial dieser Technologie basiert auf ihren wichtigsten technischen und didaktischen Eigenschaften: Authentizität (authentisches Material mit einer Vielzahl von methodischen Empfehlungen und Aufgaben, die einen hohen Grad an Motivation für Studenten fördern); Relevanz (Benutzer erhält Audio- und Videoinformationen über aktuelle Ereignisse in verschiedenen Bereichen, die ständig aktualisiert werden, das nicht nur im Unterricht eingesetzt werden kann, sondern auch in der selbständigen Arbeit der Studenten); Kompetenz in Medienbereich, weil die Podcasts nicht nur technisches Wissen bedeuten, sondern auch Studenten motivieren, selbständig oder in einer Gruppe zu arbeiten; Autonomie (die Studenten können das optimale Arbeitstempo und die optimalen Bedingungen für sich selbst wählen); Vielseitigkeit (die Kombination von Audio-Podcasts mit Videomaterialien und Materialien, die gleichzeitig verschiedene Wahrnehmungsorgane einbeziehen können, außerdem fördern Podcasts die Entwicklung von soziokultureller Kompetenz der Studenten); Interaktivität, weil die Hauptidee dieser Technologie die Kommunikation zwischen Menschen im Internet und die Erstellung eines eigenen Blogs oder Podcasts.

Viele Podcasts für den Fremdsprachenunterricht haben begleitende schriftliche Texte, um das Verständnis des Ganzen zu vereinfachen, was besonders wichtig für die zweite Fremdsprache ist.

Diese Technologie kann man nicht nur im Unterricht, sondern auch für die selbständige Arbeit der Studenten einsetzen. Interes-

---

sierte Lernende haben die Möglichkeit, selbstständig und unabhängig von Zeit und Ort kostenloses Hörmaterial zu nutzen. Podcasts eignen sich somit zum einen als Empfehlung an Lernende, denen das Hörverstehen grundsätzlich größere Schwierigkeiten bereitet und die mehr Übungsmaterialien suchen, zum anderen sind sie auch für Lernende hilfreich, die sich auf spezielle Themen wie zum Beispiel Prüfungsanforderungen oder berufliche Kenntnisse vorbereiten wollen. Darüber hinaus tragen das selbstständige Lernen und das Recherchieren geeigneter Materialien auch grundsätzlich zur Lernerautonomie bei, trainieren damit verbundene Schlüsselqualifikationen wie die Erschließung und Systematisierung von Wissensbereichen und stärken die Methoden-, Individual- und Medienkompetenz der Lernenden.

#### **Список використаних джерел**

1. Ковалёва Т.А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку / Т.А. Ковалёва // Иностранные языки в дистанционном обучении : Материалы III Международной науч.-практ. конф., 23–25 апреля 2009 г. / Пермь. Том 2. – Пермь : Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 48–55.
2. Макаревич И.Г. Подкаст в изучении немецкого языка / И.Г. Макаревич // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 5. – С. 36–40.
3. Kluckhohn K. Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch / Kim Kluckhohn. – Berlin, 2009. – 73 S.

*G. Bratytsya*

---

## **AUFGABEN DER LANDESKUNDEVERMITTLUNG IM DAF- UNTERRICHT**

Die Landeskunde im DaF/Unterricht ist ein Versuch, die Vermittlung von Sprache mit der Vermittlung von kulturellen Informationen zu verknüpfen. Die Lernenden sollen dabei im souveränen Umgang mit fremden Kulturen geschult und sensibilisiert werden um letztendlich auch Vorurteile abzubauen. Die Landeskunde fördert damit den kulturellen Austausch und die Verständigung zwischen den Menschen. Der Lehrende sollte daher mög-

---

liche Strategien zur kulturellen Auseinandersetzung vermitteln. Um dieses Ziel möglichst mit Erfolg zu erreichen, ist es notwendig, den Unterricht lebendig und somit begreifbarer für den Einzelnen zu gestalten. Dabei sollte der Lehrende auf die unterschiedlichen Sichtweisen der Lernenden Rücksicht nehmen und deren spezifische Emotionen und Standpunkte in den Unterricht mit einbinden. Ziel der Landeskunde ist es, dass sich die Lernenden aktiv mit der für sie fremden Kultur auseinandersetzen [1; 8]. Es ist klar, wer eine Sprache sprechen will, muss diese in Wort und Schrift sicher verstehen und selbst anwenden können. Doch eine Sprache einfach nur zu lernen reicht in den meisten Fällen oft nicht aus. Die Kultur der zu lernenden Sprache, also die Kultur der Muttersprachler, ist mindestens als genauso wichtig anzusehen, wie das Sprechen und das Schreiben. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht ist damit also kein notwendiges Übel, sondern eine Chance. Vielmehr eröffnet es uns unzählige Möglichkeiten, die Sprache und die Menschen dahinter näher kennenzulernen und letztendlich auch zu begreifen. Man lernt eine Sprache schließlich in den seltensten Fällen nicht nur um diese einfach sprechen zu können. Man möchte das Erlernte auch im Alltag anwenden. Die Bedeutung der Landeskunde ist im 21. Jahrhundert enorm gewachsen. Durch die Globalisierung ist es in vielen Bereichen des Lebens möglich und oft auch nötig geworden, in andere Länder zu reisen. Wäre es da nicht klug, die Sitten, Gebräuche und Traditionen des betreffenden Landes zu kennen? Schon kleinste landesspezifische Dinge wie zum Beispiel die richtige Art der Begrüßung können einen Besuch in einem anderen Land positiver gestalten. Dabei sind Kultur und Politik oft miteinander eng verzahnt. Kulturelle Gegebenheiten bestimmen und erklären oft die Politik des jeweiligen Landes. Innerhalb Europas und der Europäischen Gemeinschaft sind die Schranken des voneinander abgegrenzten politischen Zusammenlebens längst gefallen. Ein kultureller und politischer Austausch findet zwischen allen Ländern tagtäglich statt. Jährlich strömen unzählige Menschen auch in die Bundesrepublik Deutschland, sei es als einfacher Tourist für wenige Tage, sei es als Geschäftsmann für einen wichtigen Vertragsabschluss, ein wichtiger Politiker auf einer Auslandsreise oder jemand, welcher sich hier niederlassen möchte. Jene, welche länger bleiben oder öfters das Land bereisen wollen, lernen unsere Sprache und unsere Politik und unsere Kultur genauer kennen. Diese Arbeit soll einen ausführlichen Überblick darüber

---

geben, welche Möglichkeiten es zur Vermittlung der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht gibt, auf welche Besonderheiten ein Lehrer zu achten hat, wenn er das politische Verständnis in der BRD vermitteln möchte, welche Inhalte unbedingt vermittelt werden sollten und was die Landeskunde aktiv leisten sollte und muss.

Kultur bezeichnet den Komplex von Kenntnissen, Glaubensvorstellungen, Kunst, Moralauffassung, Recht, Bräuchen und allen anderen Fähigkeiten und Sitten, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erworben hat. Der Begriff der Kultur hat sich im Laufe der Menschheitsgeschichte stark gewandelt. Der traditionelle Kulturbegriff vor dem 20. Jahrhundert umfasste lediglich die Bereiche wie die der klassischen Literatur, der Malerei, der klassischen sowie ernsten Musik oder des klassischen Balletts. Themengebiete wie Politik, Wirtschaft, Alltag, Technik und Gesellschaft zählten nicht dazu [1; 11]. Seit dem 20. Jahrhundert können wir jedoch von einem erweiterten Kulturbegriff sprechen. Dieser umfasste seit den 70er Jahren auch Themengebiete wie die Werbung, die Mode, sozialpolitische Themen sowie Arbeiterlieder [1; 11, 2; 170-196]. Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde der Kulturbegriff noch einmal erweitert. Nun umfasste der Begriff das gesamte Abbild der Lebenswirklichkeit. Mit eingeflossen waren die Haltung vor Neuem und Fremdem, sowie die Erfahrungen und Regeln im zwischenmenschlichen Umgang. Heute spricht man von einem offenen Kulturbegriff. Dabei hat sich der klassische, traditionelle Kulturbegriff geöffnet. Des Weiteren findet eine Abgrenzung von der Beliebigkeit des erweiterten Kulturbegriffes statt [1; 11].

### **Verschiedene Ansätze des Landeskundlichen Unterrichtes**

In der Landeskunde unterscheidet man zwei unterschiedliche Ansätze der Vermittlung. Zum einen die **faktische Landeskunde** (Vermittlung von belegbaren und objektiven Tatsachen) und zum anderen die **kommunikative Landeskunde** (Ziel dieses Unterrichtes ist es, Alltagssituationen des Zielsprachenlandes darzustellen und die Lernenden in einem angemessenen Verhalten zu schulen).

### **Literaturverzeichnis**

1. Markus Biechele; Alicia Padros. Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin, 2003: Langenscheidt. – 159 S.
2. Kretzenbacher, Heinz L. Der «erweiterte Kulturbegriff» in der außenkulturpolitischen Diskussion der Bundesrepublik

---

Deutschland. Ein Vergleich mit der öffentlichen/innenkulturpolitischen und kulturwissenschaftlichen Begriffsentwicklung von den sechziger bis zu den achtziger Jahren. Jahrbuch Deutschals Fremdsprache, 18, 2009. – S. 170–179.

*Ж. С. Варламова*

---

## **КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ У СТАРШИХ КЛАСАХ**

Словесне мистецтво забезпечує формування і розвиток активного, творчого мислення учнів. Зміст і навчання сучасної літературної освіти, шляхи вивчення літературного твору, методи і прийоми його аналізу пов'язані між собою.

Компаративний аналіз художнього тексту є цікавим і неординарним методом у викладанні літератури. Його системне використання, поєднання порівняльного аналізу творів зарубіжної та української літератури забезпечує стабільний розвиток полікультурної компетенції учнів, підвищує рівень мотивації до вивчення предмета, сприяє створенню цілісної філологічної освіти школярів, формує гармонійно розвинену, інтелектуальну особистість. Наведемо приклад використання даної методики в процесі вивчення теми *Образ – символ крил в оповіданні Маркеса «Стариган з крилами» та баладі І. Драча «Крила»*.

**Тип аналізу** – зіставлення різнонаціональних творів, близьких за ідеєю та образами.

**Коментар.** Порівнюються твори Драча та Маркеса як близькі за своїм ідейно-тематичним змістом та морально-психологічним значенням образів дядька Кирила і Старого. У цих творах присутні ознаки одного стилю – магічного реалізму.

**Форми роботи:** *складання порівняльної таблиці образів дядька Кирила та Старого; «Щоденник подвійних нотаток» для визначення символічного значення крил.*

**Магічний реалізм** – реалізм, у якому органічно поєднуються елементи реального та фантастичного, побутового та психологічного, дійсного та уявного, таємничого.

**I-й етап. Порівняльна таблиця**

	<b>«КРИЛА»</b>	<b>«СТАРИГАН з КРИЛАМИ»</b>
<b>ЖАНР</b>	Новорічна балада	Оповідання
<b>МІСЦЕ ДІЇ</b>	Українське село під Новий рік	Колумбійське приморське селище
Традиції магічного реалізму: поєднання реального та фантастичного		
<b>ГЕРОЇ</b>	<b>КИРИЛО</b> 1. Свій серед людей. 2. Реальна особа, житель села. 3. Конкретний образ. 4. Отримав крила у подарунок. 5. Носій національного характеру.	<b>СТАРИЙ</b> 1. Чужий людям. 2. З'явився невідомо звідки 3. Фантастичний образ. 4. Крила мав завжди. 5. Образ-символ, образ-узагальнення.
<b>ПОВЕДІНКА ГЕРОЇВ</b>	Кирило не радіє такому новорічному подарункові: <i>«Був день, як день, і раптом – непорядок... А в дядька на серці – туга, А в дядька на серці – тіні»</i> . Кирило не здатен оцінити Божого дарунку. Не люди знущаються з нього – він власноруч рубає собі крила, а вони виростають знову. І знову бере дядько Кирило сокиру і відтинає їх. Використовує крила для власних зручностей: <i>«...Крилами хату вишив,/ Крилами обгородився...»</i>	Несподівано і невідомо звідки з'являється серед людей. Є носієм певної місії. Має надприродне терпіння: <i>«... його дзьобали кури, недужі видирали з крил пір'я, а безбожники кидали в нього каміння»</i> . Старий стає засобом збагачення родини Пелайо та об'єктом знуцання. Люди перетворюють Божого посланця на циркового блазня, забуваючи про елементарну вдячність. Захворів і ледь не помер.
<b>РЕЗУЛЬТАТ</b>	Жив із сокирою.	Крила відросли і покинув людей.



---

**Проблемні запитання.**

- Чому Бог подарував крила саме дядькові Кирилові?
- Чи повернеться ангел до людей?

**II-й етап. Символічне значення образу крил**

**Коментар.** Проводячи цей аналіз, можна використати таку форму, як «Щоденник подвійних нотаток».

**«Стариган з крилами»**

Цікавий яскравий образ (героя, природи, художньої деталі, образу-символу) чи цитата	Тлумачення, значення, яке вкладається в цей образ автором, власне судження
<i>Крила</i>	Те, що підносить, дає змогу піднятися над буденністю.
<i>Старий з крилами</i>	Попередження людству, спосіб розбудити в ньому людськість.
<i>Відліт ангела</i>	Совість перестає мучити людей, вони не гідні, щоб ангел залишався серед них.
<i>Ангел повернеться</i>	Коли люди будуть здатні змінитися і очиститися.

**«Крила»**

<i>Новорічний подарунок дядькові Кирилові</i>	Виділення його серед інших людей, акцент на його неординарності.
<i>«А Кирилові, прости Господи, крила!»</i>	Обмеженість, нерозуміння своєї винятковості.
<i>«Пробивши сорочку вночі/ Знов кипіли пружинисті крила...»</i>	Крила, як талант, пробиваються назовні, заявляють про себе, вимагають рахуватися з їх наявністю.
<i>«І снилось небо порубаним крилам...»</i>	Віра поета у високе призначення людини.

**Висновок.** Люди не завжди готові до усвідомлення високих Божественних істин, до зустрічі з Божественним провидінням.

**Список використаних джерел**

1. Бореев Ю. Эстетика. Теория литературы: Энциклопедический словарь терминов / Ю. Бореев. – М. : Высшая школа, 2003. – С. 9, 116, 201.

- 
2. Будний В. Порівняльне літературознавство / В. Будний, М. Ільницький. – К. : Вид. «Києво-Могилянська академія», 2007. – С. 15–60.
  3. Куцевол О.М. Методика уроку компаративного аналізу / О.М. Куцевол // Тема. – 2005. – № 1–2. – С. 14–18.
  4. Мухін В.О. Вивчення зарубіжної літератури. Авторський урок / В.О. Мухін. – Х. : В-во «Ранок», «Веста», 2002. – С. 38-56.
  5. Ніколенко О.М. Сучасний урок зарубіжної літератури. Посібник для вчителя / О.М. Ніколенко, О.М. Куцевол. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – С. 92–96.
  6. Павличко С. Дискурс модернізму в українській літературі / С. Павличко. – К. : Либідь, 1997. – 360 с.
  7. Панюков В.В. Порівняльно-історичне вивчення твору – важливий засіб формування в учнів здатності до власних естетичних суджень / В.В. Панюков // Тема. – 2005. – № 1–2. – С. 78.
  8. Сучасний словник іншомовних слів. – 2-ге видання, доповнене. – Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2008. – 688 с.

*Л. Б. Вишневська*

## **ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЛЬСЬКОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ)**

Лінгвістичну прагматику цікавить співвідношення між мовними одиницями та умовами їхнього вживання у певному комунікативно-прагматичному просторі, де чітко прослідковується взаємодія адресанта (відправника) та адресата (отримувача) інформації. Таким чином, прагматика є відображенням функціонального підходу до мови як засобу спілкування, де тісно взаємодіють комунікація та накопичення знань. Свідомість людини вербалізується і за допомогою фразеологічних засобів, які, перш за все, спроможні створювати нові асоціації з яскравим прагматичним ефектом завдяки своїй експресивності та оціночності. Це положення вказує на актуальність дослідження прагматичного потенціалу фразеологічних одиниць загалом

---

і фразеологічних інновацій у публіцистичних творах зокрема. Фразеологічні новоутворення змінюють стилістичну конфігурацію текстів і емоційно впливають на читача, тобто публіцистика оперативно реагує на всі номінативні інновації у різних сферах людської діяльності.

Проблема виникнення і функціонування фразеологічних інновацій у публіцистиці була предметом дослідницької уваги багатьох лінгвістів (А. Бугулавський, А. Супрун, Б. Норман, В. Гак, В. Хлебда, Г. Грайс, Дж. Ліч, Дж. Остін, Дж. Серль, І. Кобозева, М. Біла, П. Ернст, Р. Барт, Ст. Ядловський, Ч. Морріс, Ю. Степанов тощо).

Об'єктом нашого дослідження є фразеологічні інновації останніх десятиліть нового часу.

Мета роботи – аналіз особливостей прагматичного вживання фразеологічних інновацій, що функціонують у сучасній публіцистиці.

Джерельними матеріалами послуговували центральні періодичні видання Польщі, з яких було вилучено приблизно 500 одиниць нових стійких словесних комплексів у контекстному оточенні.

Під «інновацією» (за Ст. Бомбою [4, с. 18-26] ми розуміємо широке родове поняття, що відповідає нормі, зафіксоване відповідними словниками, а також марковане частотним вживанням у мовленні.

Важливою текстоутворюючою категорією, що тісно пов'язана із прагматикою, є модальність. Саме у висвітленні авторської модальності фразеологічні інновації превалюють над іншими художніми засобами мови і мовлення.

У публіцистичному мовному контексті реалізуються два прагматичних завдання: досягнення інформативності та емоційно-експресивної виразності. З цією метою автор (адресант) використовує типові для сучасної публіцистики засоби та прийоми, а саме: стилістичний дисонанс, термінологічне (фразеологічне) насичення тексту, перегруповання оціночно-емотивних засобів, парафраз (трансформацію стійкого словесного комплексу), порівняння та метафору, антитезу, перефразування, використання інновації в якості епітета тощо. Так досягається прагматичний ефект.

Наявність нових стійких сполук у польськокомовних публіцистичних текстах дає підстави характеризувати їх як най-

---

більш використовуваний метод розвитку мовної семантики, що дозволяє номінувати не лише нові реалії, але й оригінально «освіжати» вже відомі факти.

Феноменом польського публіцистичного дискурсу можна вважати нові стійкі словесні комплекси, незафіксовані лексико- та фразеографічними джерелами, що є причиною певних труднощів при перекладі.

Прагматичний вплив на отримувача інформації є найважливішим моментом будь-якої комунікації (інтелектуальної, емоційної, чуттєвої тощо).

Потенційний комунікативний ефект впливу публіцистичного тексту на оточуючих досягається завдяки прагматичним відношенням, що глобалізують людство. Для розуміння іншомовних текстів мало знати специфіку самих фразеологізмів та їхніх новоутворень, потрібно розуміти відповідні реалії історії, традицій, побуту, культури народу.

Таким чином, будь-який відрізок часу породжує нові слова і вирази, що є відображенням оцінки картини світу.

Лінгвопрагматична сутність проявляється через підбір мовних засобів, аби передати задумане, щоб досягнути конкретної мети.

Публіцистичний текст інформує, інтригує, оцінює, впливає на читача, робить його співавтором.

Запропонована модель прагматичного опису фразеологічних інновацій у публіцистичних творах – лише маленька частина великої і перспективної роботи у даному напрямку.

#### **Список використаних джерел**

1. Кобозева И.М. Лингвопрагматические аспекты анализа языка СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие // И.М. Кобозева; Моск. гос. ун-т. – М.: МГУ, 2003. – 460 с.
2. Степанов Ю.С. В трёхмерном пространстве языка. Семантические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю.С. Степанов. – М.: Наука, 1985. – 240 с.
3. Bogusławski A. Semantyka, pragmatyka. Leksykografa głoś demarkacyjny / A. Bogusławski. – Warszawa : Wyd-wo Warszawski Uniwersytet, 2008. – 180 s.
4. Bąba S. Komentarze frazeologiczne / Stanisław Bąba. – Poznań : Wyd-wo Poznańskie, 2012. – 266 s.

- 
5. *Frazeologia a językowe obrazy świata przełomu wieków* / red. naukowa W. Chlebda. – Opole, 2007. – 426 s.
  6. *Jadłowski St. Podstawy polskiej składni* / St. Jadłowski. – Warszawa: Wyd-wo Warszawski Uniwersytet, 1976. – 96 s.
  7. *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego* / pod red. K. Polańskiego. – Wrocław; Warszawa; Kraków, 1995. – 160 s.

O. В. Галайбіда

## **В.МИТРОФАНОВ – УКРАЇНСЬКИЙ ПЕРЕКЛАДАЧ І ПЕРЕКЛАДОЗНАВЕЦЬ**

В.Митрофанов (1929-1998) – видатний український перекладач і перекладознавець ХХ століття, майстерні переклади якого дають змогу україномовним читачам ознайомитися із кращими творами представників світової літератури (Ернеста Гемінгвея, Рея Бредбері, Трумена Капоте, Гарріет Бічер-Стоу, Пітера Абрагамса, Джеймса Баррі, Вуді Аллена, Нійла Саймона та ін). Перекладацька творчість В. Митрофанова вже досліджувалась українськими науковцями (Р. Довганчина, А.Тригуб). Зазначено його роль у збагаченні та розвитку української мови, надзвичайне мовне розмаїття його перекладів, майстерність у вживанні лексичних, морфологічних, фразеологічних одиниць, що засвідчує мовну ерудицію перекладача.

Яскравим прикладом такої майстерності є переклад роману Бредбері «Кульбабове вино». Пор.: ... *at the chandelier with crystal bobbins gleaming quietly...* (R. Bradbury. *Dandelion Wine*) – ...*на люстру, де незворушно жевріли кришталеві висувльки...* (переклад В.Митрофанова).

Для художнього перекладу дуже важливим є передавання образності, яка створює емоційно-експресивну картину твору. В.Митрофанов звертає увагу на найменші відтінки значень слів, їх сполучуваність, часто застосовуючи повну трансформацію образу (зміну образного компонента), пор.: *The caine trembled and fell out into a patch of moonlight with a soft thud* (R. Bradbury. *Dandelion Wine*) – *Тростина захиталась і з глухим звуком упала в озерце місячного світла на підлозі ...* (переклад В.Митрофанова).

---

*Blackness could come swiftly, swallowing; in one titanicly freezing moment all would be concluded* (R. Bradbury. Dandelion Wine) – *Темрява нарине враз і поглине тебе: одна жажлива крижана мить – і буде по всьому* (переклад В.Митрофанова).

Перекладач застосовує метод дескриптивної перифрази, комбінованої реномінації, уподібнення, часткового еквівалента, додавання, які забезпечують природне звучання перекладу, пор.: *But most of the houses darkened, were sleeping already, and there were a few lightless places where the occupants of a dwelling sat talking low night talk on their front porches* (R. Bradbury. Dandelion Wine) – *Та більшість будинків стояли темні – їхні мешканці вже спочивали, а ті, які не вляглися, сиділи на верандах своїх осель і вели тихі неквапливі вечірні розмови* (переклад В.Митрофанова).

Важливою особливістю перекладацького стилю В. Митрофанова є тенденція до вживання фразеологізмів тоді, коли в оригіналі їх немає, надаючи таким чином своїм перекладам експресивності, виразності, образності: ... *don't you carry that sort of face!* (T. Capote. In Cold Blood) – *не кривись мені, як середа на н'ятницю!* (переклад В.Митрофанова).

Окрім здійснення перекладів, В.Митрофанов працював редактором, завідуючим редакцією видавництва «Молодь», потім тривалий час завідував редакцією перекладної літератури у видавництві «Дніпро», очолював відділ прози капіталістичних країн журналу «Всесвіт». Редагуючи і рецензуючи переклади інших перекладачів, він здійснив вагомий внесок в українське перекладознавство. В.Митрофанов підкреслював, що справжній художній переклад стає надбанням тієї літератури, мовою якої його здійснено, і тому вказував на необхідність уникати буквалізмів та калькування у перекладі. Коли виникає потреба розшифрувати для читача авторську думку, можна передати описово іншомовний зворот, додати якесь слово для ритму тощо. Головне – не переступати тієї межі, що відокремлює свободу перекладача, цілком виправдану контекстом, і сваволю щодо авторського тексту. Прагнення перекладача уникнути буквалізмів не має призводити до велемовної описовості та змістових «зсувів» у перекладі. Дуже важливим є інтуїтивне чуття перекладача, яке забезпечує природне звучання й увиразнення стилю автора. В.Митрофанов наголошує на творчому, проте досить тактовному, підході, якому сам надавав перевагу у власних перекладах.

## СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У процесі становлення пізнавальної діяльності слід враховувати, що викладачеві іноземної мови (ІМ) слід створити такі умови для повноцінного прояву та розвитку особистості, що дозволяють студенту внутрішньо мотивувати свої дії, формувати нові пізнавальні потреби і цінності. Впровадження таких змін в мовну освіту вимагає, щоб навчання майбутніх учителів ІМ ґрунтувалось на засадах компетентісного та комунікативно-діяльнісного (особистісно-діяльнісного) підходів. Одним із вихідних положень особистісно-діяльнісного підходу до навчання є рівноправне партнерство між викладачем і студентом, тобто, студент може повністю реалізувати свої можливості, обираючи власні шляхи оволодіння ІМ, а викладач спрямовує студента самотійно ставити цілі, планувати їх досягнення, оцінювати результати власної діяльності, організувати своє учіння [4, с. 190].

С.Є. Певна виділяє три основні сучасні методики (або підходи) навчання: *комунікативну, інтенсивну та лінгвокультурологічну*. Розглянемо їх детальніше.

В основі комунікативно-орієнтованого підходу (*the Communicative-Adaptive Approach*) в навчанні ІМ лежить стимулювання мовленнєво-мисленнєвої активності студентів. Як зазначає С.Є. Певна, «комунікативна методика передбачає рух від розвитку всіх мовних навичок до усвідомлення законів мови, а вправи, спрямовані на механічне відтворення, відсутні в цій методиці: їх місце посідають ігрові ситуації, робота з партнером, завдання на пошук помилок, порівняння та зіставлення, що підключають не тільки пам'ять, але й логіку, уміння мислити аналітично та образно» [2, с. 39]. Увесь комплекс прийомів, орієнтованих на розвиток не тільки мовних навичок, але креативності та загального світогляду студента, допомагають створити іншомовне середовище, у якому повинні «функціонувати» студенти: читати, спілкуватися, брати участь у дискусійних та рольових іграх, висловлювати свої думки, робити висновки. Особливі прийоми організації навчальної діяльності спрямовані на розвиток творчої діяльності та ініціативи студен-

---

тів, самостійності їхніх суджень, пізнання культури, традицій, норм країни, мова якої вивчається, сприяють міжкультурному діалогу [6, с. 11]. У груповому навчанні в процесі спілкування колектив впливає на становлення особистості кожного студента, загальний творчий потенціал перевищує потенціал окремого студента, у процесі спілкування студенти обмінюються думками, результатами досягнень, дискутують, також підвищується мотивація (відповідальність, задоволення від публічного успіху), виховується толерантне ставлення один до одного, здатність зрозуміти думку іншої людини та ін.

*Інтенсифікація навчання* – це передача більшого обсягу інформації студентам за умови незмінної тривалості навчання без зниження вимог до якості знань [5, с. 56]. Підвищення темпів навчання досягають шляхом удосконалення змісту навчального матеріалу та методів навчання, що відображено в таких принципах інтенсивного підходу до навчання, як: принцип колективної взаємодії, принцип особистісно-орієнтованого спілкування, принцип ролівої організації навчально-виховного процесу, принцип сконцентрованості в організації навчального матеріалу та навчального процесу, принцип поліфункціональності, принцип проблемності в навчанні, принцип індивідуалізації навчання, принцип новизни, принцип прогресивності, принцип варіативності. Використання прийомів інтенсивної методики на заняттях ІМ передбачає ґрунтовну попередню підготовку: відбір, структурування та групування лексичного матеріалу, розробка граматичного та комунікативного аспектів навчання, опрацювання теоретичних засад інтенсивної методики, вибір найбільш ефективних ролівих форм для створення міцного іншомовного навчального середовища в навчальних групах.

*Лінгвокультурологічний підхід* з'явився у зв'язку з уявленням про мову як про явище культури. С.Є. Певна виділяє характерні принципи лінгвокультурологічного підходу: оволодіння всіма аспектами ІМ через призму культурного фону; автентичність досягається тим, що навчання відбувається на реальних текстах, літературних творах, аудіо- та відео- матеріалах; комплексність, тобто взаємопов'язано вивчаються всі аспекти мови: говоріння, аудіювання, читання та письмо; принцип новизни, тобто в процесі навчання студентам пояснюють найновіші нюанси мови, особливості використання різних лексичних та гра-



---

матичних структур; принцип традиційності досягають шляхом вивчення звичаїв, норм поведінки та етикету країни, мову якої вивчають [5, с. 40].

Окрім зазначених вище методик, О.С. Гребенюк саме в підготовці майбутнього вчителя ІМ виділяє *індивідуально-творчий (індивідуально-орієнтований) підхід*, основне призначення якого полягає у створенні умов, що «запускають» внутрішні механізми саморозвитку та самореалізації особистості вчителя, виявлення й розвитку його творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, своєрідної технології діяльності [3, с. 281]. Такий підхід дозволяє задіяти механізм загального та професійного саморозвитку майбутнього вчителя, а тому пов'язаний із вивченням і розвитком безпосередньої мотивації навчально-професійної діяльності студентів, навчанням їх організації саморуку до кінцевого результату. Водночас саморозвиток особистості залежить від рівня індивідуалізації та творчої спрямованості освітнього процесу. Ця висхідна позиція становить основу індивідуально-творчого підходу. Він припускає безпосередню мотивацію навчальної й інших видів діяльності організації саморуку до кінцевого результату. Це дає можливість студентові відчувати радість від самосвідомості власного росту та розвитку. Найважливіший показник розвитку творчої індивідуальності – орієнтація на творчість у праці, прагнення до самостійного творчого вирішення навчальних і професійних завдань.

Окрім того, у зв'язку з вивченням інноваційної діяльності вчителя широке застосування знаходить *акмеологічний підхід*. На думку вчених, він дозволяє осмислити закономірності розвитку особистості педагога в період його розквіту, співвіднести індивідуальний і творчий початки, стимулювати рефлексивне виконання дій [1, с. 59].

Безумовно, процес становлення майбутнього вчителя – цілісний процес, у якому відбувається розвиток індивідуальності в єдності з розвитком особистості. Однак та обставина, що нині пріоритетним є розвиток людини, її людського потенціалу, означає, на наш погляд, визнання індивідуальності провідним внутрішнім фактором соціалізації.

#### **Список використаних джерел**

1. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей : Сб. науч. тр. / Отв. ред. Н. В. Кузьмина, Е. С. Гуртовой. – М.–Шуя : Изд-во ШГПУ, 1998. – Вып. 1. – 190 с.

- 
2. Гальскова Н. Д. Теорія викладання англійської мови. Лінгводидактика та методика / Н. Д. Гальскова. – М. : ИЦ «Академія», 2004. – 336 с.
  3. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности / О. С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 575 с.
  4. Коробейнікова Т. І. Психолого-педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя іноземних мов / Т. І. Коробейнікова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. – 2010. – Вип. 21. – С. 189–197.
  5. Певна С. Є. Основні підходи до викладання англійської мови в контексті формування суб'єктної позиції студентів / С.Є. Певна // Освіта та педагогічна наука. – 2013. – № 2. – С. 37–42.
  6. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С.В. Савченко // Социальная педагогика: теория и практика. – 2005. – № 3. – С. 9–13.

*Н. А. Глушковецька*

## **ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ СИНХРОННОЇ КОМУНІКАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИШІ**

Новітні підходи до опанування іноземних мов у вишах опираються на філософію комунікативного навчання. Ефективний розвиток мовленнєвих навичок відбуватиметься лише у разі практичного використання мови як засобу міжкультурної комунікації. Реалізувати комунікативний підхід, забезпечити диференціацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей студентів дають змогу сучасні інформаційні технології. Останні усувають географічні бар'єри, відсутність підручників, економлять час та забезпечують спілкування з носіями мови. Анастасія Аврамова слушно вказує, що «головна перевага Інтернету над іншими засобами спілкування в сучасному суспільстві полягає в тому, що за його допомогою можна спілкуватися в режимі реального часу, знаходячись на великій відстані один від одного» [1, с. 124].

Інтернет технології навчання іноземної мови поділяють на засоби синхронної комунікації (synchronous communication)

---

та асинхронної комунікації (asynchronous communication) [2, с. 14]. Засоби синхронної комунікації забезпечують спілкування в режимі реального часу (чат, відеочат і аудіочат). Засоби асинхронної комунікації дозволяють обмінюватися інформацією із затримкою в часі (форуми, електронна і аудіо пошта, сайти, блоги).

Чат є засобом синхронної комунікації з колегами, друзями чи анонімними особами. Запитання і відповіді учасники чату отримують миттєво шляхом уведення повідомлення у спеціальне поле і його відправлення. Учасники чату зазвичай спілкуються лаконічними реченнями, великі повідомлення рідкісні. Спілкуючись іноземною мовою он-лайн, студенти тренують вимову, удосконалюють навички говоріння й правильної побудови речення. Обмін повідомленнями сприяє кращому запам'ятовуванню лексики, оскільки працює зорова пам'ять і моторна функція руки при наборі тексту повідомлення. Користувачі мережевих програм, що надають можливість синхронного спілкування за допомогою чату і голосового зв'язку (Yahoo Messenger, Camfrog Video Chat, Ekiga, Voxeet, Zello, Skype тощо) мають можливість встановити миттєвий голосовий зв'язок з абонентом, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі або спілкуватися за допомогою письмового чи відеочату. Можна створити список друзів і запрошувати їх в чат або організувати конференцію, так званий груповий чат. Інтеграція засобів синхронної комунікації в навчальний процес дозволяє формувати навички читання, письма, говоріння і аудіювання; вдосконалювати уміння діалогічного мовлення; поповнювати словниковий запас (активний і пасивний) лексикою «живої» іноземної мови; знайомити студентів із соціокультурними реаліями мови (мовний етикет, особливості мовної поведінки, особливості культури, традиції країни, мова якої вивчається).

Професор Дафна Гонзалес виділяє 5 видів педагогічного чату: 1) чат на вільну тему (free topic chat), який є найактуальнішим при вивченні соціальної тематики та вдосконаленні практики говоріння, аудіювання; 2) чат, спрямований на вирішення певної учбової задачі (collaborative task-oriented chat); 3) чат-семинар або чат-презентація (academic seminar or presentation chat) може використовуватися в навчальному процесі соціальної та країнознавчої тематики; 4) чат, спрямований на відпрацювання якогось певного матеріалу або дії (practice chat); 5) оцін-

---

ний чат (evaluation chat), спрямований на контроль і оцінку ступеня засвоєння того або іншого матеріалу [4, с. 63-64].

Отже, використання засобів синхронної комунікації сприяє модернізації та підвищенню ефективності навчального процесу, уможлиблює реалізацію особистісно-орієнтованого підходу та формування комунікативної та інформаційної компетенції майбутніх фахівців.

#### **Список використаних джерел**

1. Аврамова А.Г. Электронный дискурс в зеркале оппозиции «устный/письменный» / А.Г. Аврамова // Вестник Московского гос. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и международная коммуникация. – 2004. – № 3. – С. 119–126.
2. Асадуллина Л.И. Средства электронной коммуникации в обучении иностранному языку / Л.И. Асадуллина, А.В. Диденко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2010. – № 1(5). – Ч. 2. – С. 14–17.
3. Gonzalez D. Teaching and learning through chat: a taxonomy of educational chat for EFL/ESL / D. Gonzalez // Teaching English with Technology. – 2011. – Vol. 3 – №4. – P. 57–69.

*Е. П. Голдибан*

---

## **ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МЕТОДОМ ПОВНОЇ ФІЗИЧНОЇ РЕАКЦІЇ (TOTAL PHYSICAL RESPONSE)**

Проблема підвищення ефективності навчання іноземних мов завжди була актуальною. Удосконалення методики та результативності педагогічної діяльності вчителів багато в чому залежить від знання і врахування ними положень і рекомендацій, викладених у роботах сучасних дослідників і методистів.

Метод повної фізичної реакції (TPR – скорочено від повної назви методу англійською мовою «Total Physical Response») – це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Для школярів цей метод застосовується у вигляді рухливих ігор. Такий метод навчання ідеально підходить для дітей молодшого шкільного віку, оскільки їм притаманне бажання постійно ру-

---

хатися, імітувати, фантазувати. Метод TPR враховує вікові та психологічні особливості молодших школярів.

Серед відомих зарубіжних науковців, які першими звернули увагу на здатність дітей вивчати мову через виконання фізичних дій, був професор психології Каліфорнійського університету Джеймс Ашер [1, с. 87-98]. Протягом багатьох років він досліджував процес вивчення мов на різних вікових етапах та прагнув створити метод, який би не лише давав найкращі результати у вивченні мов, а й стимулював навчання. Саме таким методом і виявився метод повної фізичної реакції.

Джеймс Ашер наголошує на тому, що мовлення, спрямоване на дітей, складається, перш за все, з команд, на які вони відповідають фізично перш, ніж почнуть продукувати мовленнєві акти.

Дж. Ашер виділяє низку важливих, на його думку, принципів:

а) формування рецептивних навичок має передувати формуванню репродуктивних та продуктивних навичок під час навчання мови; розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню;

б) навички, набуті через аудіювання, сприяють формуванню навичок інших видів мовленнєвої діяльності;

в) під час навчання необхідно звертати увагу перш за все на значення, ніж на форму;

г) розуміння слід розвивати шляхом виконання команд / наказів;

д) під час навчання має усуватися будь-який тиск на учня; не потрібно примушувати говорити завдяки наказам та фізичним діям, при їх виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння.

Дж. Ашер наголошує на тому, що мова повинна засвоюватися цілісно, а не вивченням окремих лексичних одиниць (ЛО).

На відміну від інших методів, які спрямовані на вивчення одиниць мови з граматичної та структурної точок зору, метод повної фізичної реакції приділяє особливу увагу лексичному значенню, аніж формі мовних одиниць. Граматику вивчають індуктивно. Граматичні ознаки та словникові одиниці відбираються не згідно з їхньою частотністю в ситуаціях даної мови, а відповідно до ситуацій, в яких вони можуть бути вжиті, та легкості, з якою вони можуть бути засвоєні.

---

Дж. Ашер пропонує вивчення чітко фіксованої кількості ЛО за один раз. Тренувальні вправи у вигляді наказів – найчастіше вживаний прийом під час навчання іноземної мови за допомогою методу повної фізичної реакції. Вони використовуються для того, щоб учні проявили фізичну активність та реакцію. Інші види діяльності представлені у вигляді рольових ігор.

Діти під час навчання іноземної мови за допомогою методу повної фізичної реакції виконують ролі слухачів та акторів. Вони уважно слухають і відповідають фізично на команди, подані вчителем, як індивідуально, так і колективно. Згодом учні вчаться відтворювати і продукувати свої власні мовленнєві акти.

Під час навчання іноземної мови методом повної фізичної реакції обов'язково у зміст заняття мають бути включені такі чинники, як голос, рухи та жести вчителя. Пізніше на занятті вчитель може використовувати різні малюнки, картинки, іграшки, предмети.

Основними етапами під час навчання методом повної фізичної реакції є:

1. Pre-teaching key words. Вчитель вимовляє нові слова не менше як 3 рази поспіль.

2. Listen, Watch and Do! Вчитель демонструє свої дії учням, озвучує їх, діти виконують дії разом із вчителем. Учитель постійно повертається до попередніх дій, повторюючи усе спочатку. Усе промовляється в однаковій послідовності.

3. Listen and Do! Вчитель озвучує дії, зберігаючи їх послідовність, але не показує їх, учні повинні виконати дії, які вони чують.

4. Listen and Do! (jumbled order). Вчитель озвучує дії у змішаній послідовності, але не показує їх, учні повинні виконати дії, які вони чують.

5. Worksheets. Учні прослуховують аудіозапис усього вивченого матеріалу та відзначають його у правильному порядку на окремих аркушах із завданнями.

Отже, метод повної фізичної реакції має свої переваги порівняно з іншими методами навчання іноземної мови, оскільки активізує іншомовне мовлення школярів, приносить неймовірне задоволення від навчання, піднімає настрій, підтримує темп, сприяє розвитку у дошкільників пам'яті та уваги, може бути використаний під час навчання різних за розміром, віком та здібностями груп дітей, під час вивчення різних часових форм, а та-

---

кож частин мови, у класному мовленні (накази, інструкції), під час вивчення історій та казок, не вимагає великої підготовки чи матеріалів, а, отже, і часу, задіює до навчання як ліву, так і праву півкулі головного мозку. Але головним недоліком у застосуванні цього методу є тривале використання наказів, як «сходинки» до початку продукування, особливо учнями молодшого шкільного віку, своїх власних висловлювань. І тут важливою є інтеграція комунікативного методу.

#### **Список використаних джерел**

1. Asher J. Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book / J. Asher. – Calif.: Sky Oaks Productions, 1982. – 278 p.
2. Richards Jack C. Approaches and Methods in Language Teaching (A description and analysis) / Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 168 p.

*І. Ю. Голубішко*

## **ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Трагедія Гете «Фауст» посідає одне з центральних місць у курсі історії зарубіжної літератури XVIII століття – доби Просвітництва. Як справедливо зауважує О. Анікст, – це «один з тих видатних художніх творів, які, даючи найвищу естетичну насолоду, одночасно відкривають багато важливого у житті» [1, с. 3].

За два століття дослідження «Фауста» з'явилася величезна кількість критичних праць, які мають на меті проникнення у задум автора, інтерпретацію змісту трагедії, допомогти пересічному читачеві осягнути її глибину. З різних точок зору трагедію аналізували І. Еккерман, О. Шпенглер, Т. Манн, К. Фішер, О. Анікст, О. Білецький, Б. Шалагінов та ін. Не втрачають інтересу до проблем викладання теми «Фауст» і методисти як загальноосвітньої школи, так і вищої (В. Бич, С. Бругер, О. Бутнікова, Л. Галкін, Н. Гончарова, Н. Гресь, С. Левченко, І. Соколова, Б. Шалагінов та багато інших).

---

Геніальний твір Гете справив величезне враження на багатьох митців – музикантів (Ш. Гуно, Г. Берліоз, Р. Вагнер, Ф. Ліст, С. Рахманінов та ін.), художників (Е. Делакруа, Г. Кларк, В. Коллер, Л. Альма-Тодема, О. Лізен-Майєр, М. Врубель, Сальвадор Далі та ін.), кіномитців («Фауст», реж. Ф.В. Мурнау; «Доктор Фауст», реж. Р. Бартон, Н. Коїлл; «Фауст», реж. Б. Небієрідзе; «Урок Фауста», анімація, реж. Я. Шванкмайєр; «Фауст», реж. О. Сакуров; «Доктор Фауст», реж. М. Данстер та ін.). Ми маємо на меті розглянути можливість використання під час вивчення даної теми творів живопису, з'ясувати, як за допомогою ілюстрацій краще досягнути змістове багатство твору. Майстерність Гете полягає, крім іншого, у використанні візуальних можливостей слова. Розглянемо декілька прикладів втілення гетівського слова у пластичному мистецтві, які ілюструють історію кохання Фауста і Маргарити (Гретхен).

Історія стосунків Фауста і Маргарити має закінчений характер: події розвиваються за всіма правилами розгортання сюжету окремого твору, що відповідає класичній драматургічній структурі. Це маленька трагедія, якщо говорити про об'єм. Але за глибиною характерів персонажів вона може бути прирівняна до шекспірівського масштабу. Оповідь про кохання чітко поділяється на п'ять частин, легко можна виділити зав'язку, розвиток дії, кульмінацію, має місце затримка розвитку дії і розв'язка. Але для Гете не обов'язкові правила класицистичної побудови твору, з її обмеженнями: він обирає вільний розвиток подій упродовж тривалого часу, які відбуваються в різних місцях.

Для розуміння ставлення Фауста до Маргарити важливою є перша зустріч. Побачивши дівчину після закінчення церковної служби, Фауст у захваті, він вимагає в Мефістофеля негайно звести його з Гретхен. Це перше почуття відверто чуттєве і змінюється тільки після того, як Фауст побачив кімнату дівчини: ця скромна оселя все сказала йому про чистоту і невинність хазяйки. Тепер він дивиться на Маргариту іншими очима. Перша зустріч героїв зображена на полотнах багатьох майстрів. Оскільки в тексті не описаний сам момент виходу Маргарити з церкви, художники його змальовують по-різному. Але головне, що мають побачити студенти, – вона виходить з собору і обов'язково не одна, що в ті часи було дуже важливо: молода дівчина могла з'явитися у місті тільки у супроводі когось рідно-



---

го або компаньйонки. Так, на картині В. Коллера «Вихід Маргарити з церкви» ліворуч зображені Мефістофель і Фауст, вони немов ховаються, праворуч – фрагмент середньовічного міста. Маргарита виходить із компаньйонкою; привертає увагу їхній одяг, особливо типові для того часу головні убори. Обговорюючи цю картину, можна запитати: Чи відповідає зображене тексту? Що не співпадає з описом соціального стану Маргарити? Вкажіть на ці деталі.

На картині Лоуренса Альми-Тадеми «Вихід Маргарити з церкви» головним героєм є готичний собор, центральною фігурою перед ним – монашка з чотками. Маргарита виходить з братом, а Фауст майже не видний за великим розп'яттям. Отже, головною тут є Церква і все, що з нею пов'язане. І це підкреслює значення віри і для самої Маргарити, і для середньовічного життя загалом. На однойменній картині О. Лізен-Майєра в центрі уваги – Маргарита. Дівчина ще знаходиться під враженням служби і її душа перебуває у спокої. Але поряд зображені Фауст і Мефістофель, яких вона не бачить, і це натяк, що невдовзі цей стан назавжди її покине.

Маргарита – трагічна героїня, вона винна і сама відчуває цю провину. Своє гріхопадіння і злочин дівчина намагається заглибити, звертаючись з молитвою до Бога. Крім докорів сумління, вона переживає і страх покарання. Маргарита відчуває занесену над нею караючу руку церкви, їй важко дихати від звуків органу, на неї давить склепіння собору, в якому ще недавно відчувала себе очищеною і щасливою. Дівчині являється Злий Дух. Ця сцена відображена на літографії Ежена Делакруа «Гретхен і Злий Дух», на полотні Томаса Баркера «Маргарита в церкві», а також на однойменній картині Джеймса Тассота та ін. Сам епізод проілюстровано по-різному, але загальним є пригнічений стан героїні, надзвичайно чітко зображений її відчай.

Якщо говорити про ілюстраторів трагедії «Фауст», слід повернутися до американського художника О. Лізен-Майєра. Його картини і офорти – блискуче виконана робота по створенню зорових образів для твору Гете. Щодо теми Маргарити вражає чудовий малюнок, на якому зображена зустріч дівчини і Фауста у в'язниці. Картина передає динаміку і напруженість сцени, художник використовує насичені сіро-чорні кольори.

Пропонуючи студентам розглянути ілюстрації, слід запропонувати їм подумати над низкою питань: Який епізод трагедії

---

ілюструє цей малюнок? Які персонажі тут зображені? Як художник передає емоційний стан героїв? Чи співпадає, з вашої точки зору, бачення письменника і художника щодо зображуваних подій і персонажів? На які деталі звертає художник особливу увагу?

Для заохочення до самостійної роботи пропонується підготовка повідомлень і рефератів, використовуючи мультимедійну презентацію, за такими темами: Цикли малюнків Е. Делакруа, Сальвадора Далі, А. Сіверцева до трагедії Гете «Фауст». Видання трагедії з ілюстраціями ірландського художника-ілюстратора Гаррі Кларка. Видання трагедії з ілюстраціями братів Траугот. Видання трагедії з ілюстраціями американського художника О. Лізен-Майєра (німецькою і російською мовами)

Отже, використання значного корпусу живописних ілюстрацій у процесі аналізу трагедії «Фауст» має на меті сприяння більш глибокому проникненню у зміст твору і розуміння емоційного стану героїв.

#### **Список використаних джерел**

1. Аникст А.А. «Фауст» Гете: Литературный комментарий / А.А. Аникст. – М. : Просвещение, 1979. – 240 с.

*І. В. Городецька*

---

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ У СФЕРІ ГУМАНІТАРНОГО РОЗМІНУВАННЯ**

За роки незалежності Україна увійшла до найбільш активних держав-миротворців, приймаючи участь у миротворчих місіях в Іраку, Лівані, Косово, Кувейті, Сьєрра-Леоне, та інших «гарячих точках». З початком військових дій на сході нашої держави постало питання необхідності проведення гуманітарного розмінування в ряді районів Луганської та Донецької області згідно міжнародних стандартів. До цього завдання долучились ряд державних і недержавних міжнародних організацій, які займаються безпосередньо розмінуванням та інформуванням населення про мінну небезпеку та ризики, пов'язані з вибухонебезпечними предметами.

---

Особливість роботи таких організацій полягає у тому, що вони не мають права співпрацювати з військовими та представниками силових структур. Тому, незважаючи на величезний досвід підготовки фахівців-перекладачів для Збройних Сил та інших відомств сфери національної безпеки і оборони України [1; 2], у зв'язку з переходом на Міжнародні стандарти протимінної діяльності (IMAS) виникла гостра необхідність у цивільних перекладачах, які б розумілись на тонкощах застосування технічної термінології у сфері гуманітарного розмінування.

Найперша проблема, яка виникає, – чітке розуміння різниці між військовим та гуманітарним розмінуванням: в той час як перше зосереджене на запобіганні ризиків для особового складу, мета другого – скорочення масштабів соціального, економічного та екологічного впливу мін та вибухонебезпечних предметів.

Оскільки переклад термінології пов'язаної з розмінуванням потребує «...системності – якості теоретично обґрунтованих, вірифікованих військовою практикою та структурно упорядкованих спеціальних знань міждисциплінарного характеру» [1, с. 96], то при підготовці студентів відділень перекладознавства варто було б запровадити хоча б оглядовий курс технічного перекладу військової тематики. Специфіка роботи у військовій галузі відзначається «...особливостями у плані як жанрів текстів, так і принципів, закономірностей та труднощів перекладу» [11, с. 31]. Оскільки студенти-філологи за вимогами програми оволодівають різними видами перекладацьких трансформацій: граматичними (перестановка, граматичне вилучення, граматичні заміни, компенсація), лексичними (лексичні вилучення, конкретизація, транслітерація) та комплексними (антонімічний та описовий переклад), які часто застосовуються при військовому перекладі, – то за наявності відповідної технічної підготовки вони б змогли на належному рівні відповідати вимозі багатьох іноземних консультантів: «Do not interpret me, translate me!».

Важливою перевагою студентів-філологів є й те, що вони не обтяжені пострадянськими класифікаціями вибухових речовин, боєприпасів та видів озброєння, а матимуть можливість одразу вивчати ці теми за стандартами НАТО, так само як і певні оперативні процедури, яких слід чітко дотримуватись при гуманітарному розмінуванні. Отже, для забезпечення нагальної

---

потреби у цивільних фахівцях у галузі застосування технічної термінології в гуманітарному розмінванні варто запровадити відповідні курси для студентів-філологів або на курсах підвищення кваліфікації.

#### **Список використаних джерел**

1. Балабін В. В. Концептуальний апарат теорії військового перекладу // Тези доповідей XI Міжнародної науково-практичної конференції «Військова освіта і наука: сьогодення та майбутнє» [Текст] / за заг. редакцією В. В. Балабіна. – К. : ВІКНУ, 2015. – 455 с. – С. 95-96.
2. Військово-технічний переклад (англ. мова): Підручник / В. М. Лісовський; за ред. В. В. Балабіна. – К.: ВІКНУ, 2010. – 950 с.
3. Карабан В. І. Спеціальні теорії перекладу: скільки їх (потрібно)? / В'ячеслав Карабан // Наукові записки. – Випуск 104 (1). – Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 2 ч. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – С. 26–31.

*О. М. Городиська*

---

## **РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Головною метою державної політики, яка прописана у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, є створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж усього життя. Тому від сучасних вищих навчальних закладів суспільство вимагає впровадження нових підходів до викладання, які забезпечать розвиток у студентів необхідних компетентностей.

Формування навичок критичного мислення, яке разом із фаховою і соціальною компетентністю забезпечать конкурентоздатність і мобільність освіченої людини на ринку праці, її готовність жити і працювати в умовах неперервних змін [1], сприятиме вирішенню цієї проблеми.

---

Критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших [2]. Відповідно, формування навичок критичного мислення передбачає розвиток здатності студентів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки й особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, знаходити аргументи, приймати незалежні продумані рішення [3].

У процесі розвитку навичок критичного мислення на заняттях німецької мови професійного спрямування можна виділити такі напрямки: використання спеціальних мовних завдань, які мають елементи проблемності; використання специфіки німецької мови як предмету; моделювання в процесі навчання відповідних сторін процесу мовного спілкування.

Психологічною основою використання проблемних ситуацій є різні репродуктивні (творчі) компоненти розумової діяльності. Для успішного процесу мислення творчого типу необхідний міцний фундамент – знання, уміння та навички, якими студент може ефективно оперувати при вирішенні завдань проблемного характеру.

Результативним у процесі формування критичного мислення є використання на заняттях таких навчальних завдань, як зміна кінцівки оповідання, наприклад: «Зроби закінчення сумним / веселим / повчальним...», переказ змісту тексту від особи того чи іншого героя. Розповіді, створені студентами, відкривають можливості для активізації мислення інших учасників навчального процесу. Доцільним буде також запропонувати виділити найбільш цікаві моменти в оповіданнях одногрупників, сформулювати головну думку, повідомити своє ставлення до почутого, розвинути іншу думку.

Специфіка вивчення німецької мови полягає в навчанні студентів спілкування за допомогою мовних засобів, якими здійснюється це спілкування. Наявність в учасників навчального процесу засобів і способів оформлення виразів іноземною мовою є одним з ефективних шляхів розвитку їх мислення. Великі можливості для розвитку мислення на заняттях німецької мови відкриває робота з порівняння об'єму понять рідною та іноземною мовами. Відомо, що різномовні поняття можуть повністю співпадати (олівець – *der Bleistift*), включатися одне

---

в одне (рука – der Hand), тобто знаходитись в достатньо рухомих відношеннях. Виявлення цих співвідношень служить для більш глибокого осмислення звичних засобів рідної мови.

Моделювання мовного спілкування з психологічної точки зору – це створення творчих ситуацій з урахуванням інтересів життєвого досвіду, індивідуальних особливостей студентів. Вони завжди із задоволенням говорять про те, що їх цікавить, і є для них важливим. Говорячи про зацікавлений предмет, студенти часто виходять за рамки поставленої мети, намагається доповнити її, сформулювати свою думку й повідомити її іноземною мовою.

Регулярне та систематичне використання творчих проблемних ситуацій, порівняння особливостей вираження думки рідною та іноземною мовами, реалізація принципу комунікативності сприятимуть розвитку критичного мислення на заняттях німецької мови професійного спрямування.

#### **Список використаних джерел**

1. Рижак Л. Університетська освіта в ХХІ сторіччі: філософсько-синергетичний аспект / Л. Рижак // Вісник Львів. ун-ту. Серія філос. – 2009. – Вип. 12. – С. 26-35.
2. Тягло А.В. Критическое мышление: проблема мирового образования ХХІ века / А.В. Тягло, Т.С. Воропай // Постметодика, №3 (35). – 2001. – С. 19-26.
3. Тягло О.В. Критичне мислення : навч. посіб. / О.В. Тягло. – Х. : Основа, 2008. – 189 с.

*Н. І. Дворницька*

---

## **СИНХРОННО-ДІАХРОННИЙ МЕТОД У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ МОВНИХ ЯВИЩ**

На сучасному етапі розвитку науки про мову надзвичайно важливим є вирішення проблем історичного словотворення, зокрема, виявлення закономірностей розвитку словотворчого механізму мови, еволюції окремих процесів та явищ в області дериватології.

Вважається нормою в наукових дослідженнях останніх років динамічні процеси словотворення розглядати та аналі-

---

зувати винятково в синхронічному аспекті в єдиному руслі з «общими языковыми изменениями, вызванными социально-экономическими и политическими преобразованиями на рубеже тысячелетий» [3, с. 12]. В наукових працях наголошується, що для динамічного синхронного словотворення особливо важливим є факт дії моделей у певний період розвитку мови, розмежування, диференціація продуктивних та непродуктивних, регулярних і нерегулярних словотворчих типів.

Нагадаємо про необхідність пам'ятати, що механізм мови, її будова, склад в даний час є результатом всієї попередньої історії, всього попереднього розвитку і, навпаки, «этим механизмом в известное время обуславливается дальнейшее развитие языка» [2, с. 1].

Саме тому надзвичайно актуальним для сучасного стану мовознавства є вирішення проблем саме історичної словотворчої динаміки, що дозволить виявити закономірності розвитку мови в цілому, еволюцію словотворчих підсистем, закономірності основоположних та окремих процесів в області словотворення.

Так, дослідження надзвичайно складного процесу формування, становлення та подальшої еволюції словотворчої варіативності, формування особливої словотворчої підсистеми з її специфікою розвитку та тенденціями подальшої трансформації неможливе без аналізу історичної дериваційної динаміки. Саме такий аналіз дозволив дослідникам визначити основні тенденції цього процесу для лінгвосистем періоду формування.

Як відомо, запропонована свого часу І.О. Бодуеном де Куртене ідея динамічного підходу до системного вивчення мови до недавнього часу нерідко піддавалась сумнівам. Науковий авторитет Ф. де Сосюра не дозволяв ставити під сумнів висунуту свого часу ученим тезу про те, що мовні зміни в діяхронії носять одиничний та випадковий характер і, відповідно, мова як система може досліджуватись лише в сфері синхронії. Суперечливість даного ствердження найбільш очевидна в словотворенні, оскільки утворення нових слів, «в своїй сутності історично... и имплицитует представление о процессе» [6, с. 17].

Абсолютна очевидність діалектичного взаємозв'язку синхронного та діяхронного підходів до явищ словотворення обґрунтовує «единственно верный принцип рассмотрения словообразовательных явлений» [4, с. 11], що дає змогу звести нанівець беззаперечність встановленого Ф. де Сосюром протиріччя між

---

системним, тобто синхронним, та діяхронним (нібито поза-системним) підходами до мови. Саме погляд на словотворчий процес, словотворчу динаміку як на безперервний розвиток обґрунтовує синхронно-діяхронний підхід до дослідження словотворчих явищ. Оскільки діяхронія передбачає дослідження закономірностей розвитку мови, що ґрунтується на порівнянні синхронних зрізів, видається цілком очевидним, що саме синхронно-діяхронний підхід дозволяє охопити весь писемний період історії мови і, відповідно, тою чи іншою мірою, відобразити розвиток словотворчої підсистеми в цілому.

Цей підхід видається істинно науковим, оскільки дозволяє не тільки фіксувати та описувати мовні явища, але й пояснювати їх, виявляючи причини, закономірності та тенденції майбутньої еволюції. Для успішного дослідження мови у синхронно-діяхронному аспекті необхідно визначити та обґрунтувати як основні принципи синхронно-діяхронного аналізу, так і прийоми дослідження окремих явищ історичного словотворення.

Загальномовна проблема словотворчої варіативності та синонімії, що вивчається не на рівні констатації, а з метою пояснення, виявлення причин, закономірностей та основних тенденцій еволюції процесу передбачає, очевидно, застосування одного з основних принципів синхронно-діяхронного аналізу, що в останніх наукових працях визначено як принцип генетичної об'єктивності [2, с. 42]. Це цілком зрозуміло, адже аналіз зазначеного явища передбачає необхідність аналізу генетичних основ, визначення генетики дериваційних елементів тощо.

Вивчення еволюції корелятивних, синонімічних, дублетних та варіативних утворень передбачає аналіз семантико-стилістичної еволюції, процесів демотивації та семантичної трансформації, що, очевидно, пов'язано з принципом, який в останніх наукових дослідженнях визначено як «принцип послідовально історического підходу к изучаемому объекту с обязательной опорой на достаточный языковой материал» [2, с. 44]. Очевидно, що означений принцип повинен орієнтуватись на визначені в синхронно-діяхронних дослідженнях етапи мовної динаміки, що, зазвичай, визначаються відповідно до основних періодів писемної історії мови.

Очевидний прогрес у галузі історичної лексикографії багато в чому сприяє розвитку синхронно-діяхронного аспекту дослідження процесів словотворення на різних етапах мовної історії.



---

В роботах з історичного словотворення, а, особливо, синхронно-діахронного, цілком правомірним є звертання до лексикографічних джерел матеріалу паралельно з аналізом текстових джерел. Словники містять не тільки вже первинно систематизований, але й почасти повний мовний матеріал, що відображає стан мови на певному етапі еволюції. При цьому, очевидно, слід зауважити, що істинно історичний підхід до вивчення будь-якого мовного явища передбачає використання мовного матеріалу з урахуванням міжмовних зв'язків, контактів між різними лінгвосистемами. Порівняльно-історичний підхід до вивчення мовного матеріалу дозволяє констатувати, що навіть такі загальні для всіх лінгвосистем процеси, як формування та еволюція словотворчої варіативності та синонімії мають значні відмінності та специфіку. Очевидно, що в процесі дослідження слід враховувати культурно-ментальний, жанрово-стилістичний аспект функціонування текстового матеріалу.

Принцип системності в синхронно-діахронних дослідженнях дозволяє спиратися на загальні положення теорії мови і використовувати різні прийоми аналізу мовного матеріалу. Подібний підхід дає можливість не тільки виявити системні зв'язки, закономірність внутрішньо синтагматичних відношень між словотворчими компонентами, але й дослідити кожний компонент у відповідних парадигматичних зв'язках.

Ще один принцип, визначений в останніх дослідженнях як принцип комплексного та багатоаспектного аналізу семантико-словотворчих підсистем визначається дією багатьох факторів в процесі розвитку словотворчої системи мови: структурних, лексико-семантичних, жанрово-стилістичних, соціокультурних, когнітивних. Саме комплексний багатоаспектний аналіз мовного матеріалу сприяє виявленню та визначенню основних тенденцій словотворчої динаміки.

Безперечно важливою і, певною мірою, вирішальною тенденцією словотворчої динаміки є жанрово-стилістична диференціація словотворчих засобів, певні зміни та трансформація в словотворчій семантиці компонентів деривації.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що синхронно-діахронне словотворення на даному етапі розвитку мовознавства вже не можна вважати «пока отсутствующим» [7, с. 6]. Цей підхід до вивчення мовних процесів репрезентує себе як надзвичайно перспективний напрям дериватології.

---

### Список використаних джерел

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2 т. – Т. 1 / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 384 с.
2. Дмитриева О.И. Диахрония, синхрония, динамика: проблема синхронно-диахронного исследования словообразовательных подсистем / О.И. Дмитриева // Вестн. Волгогр. гос. ун-та – Сер. 2, Языкозн. – 2012. – № 2. – С. 42–46.
3. Земская Е.А. Системные, нормативные и узуальные явления в словообразовании / Е.А. Земская // Современный русский язык: Система – норма – узус / Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. – М. : Языки славянских культур, 2010. – С. 207-254.
4. Николаев Г.А. Русское историческое словообразование: Теоретические проблемы / Г.А. Николаев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1987. – 152 с.
5. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики : пер. с фр. / Ф. де Соссюр. – Изд. 5-е. – М. : Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 256 с. – (Лингвистическое наследие XX века).
6. Трубачев О.Н. Синхрония, диахрония – und kein Ende... (маргиналии по руському историческому словообразованию) / О.Н. Трубачев // Исследования по русскому историческому словообразованию. – М. : Изд-во РАН, 1994. – С. 16–28.
7. Улуханов И.С. Состояние и перспективы изучения исторического словообразования русского языка / И.С. Улуханов // Исследования по историческому словообразованию. – М. : Изд-во РАН, 1994. – С. 3–16.

*І. М. Діяконович*

## МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Людський мозок постійно знаходиться у процесі поглинання інформації (відомої вже, або нової) і перетворення її у думки, що за необхідності потрібно чітко донести до інших членів соціуму. При накладанні у свідомості системи іншої мови у цей процес втручається свій алгоритм. З методики вивчення іноземної

---

мови досі написані міриади досліджень. Спробуємо мінімізувати пошук методів до компактного структурного алгоритму.

Як від тривалого процесу перенесення думок рідною мовою у площину іншомовну перейти до автоматичного процесу? Проблема пострадянської системи вивчення іноземної мови, до прикладу англійської, що є ближче автору, полягає у тому, що методика вивчення іншої мови базувалась на вивченні словникового запасу мови з паралельним опануванням граматики й при накладанні першого на друге відбувалось удаване володіння мови. За даної методи учні іноземної мови різних вікових груп, використовуючи мовленнєві фразові зразки рідної мови, створювали удаваноговоріння. Для подолання курйозних наслідків такої методи, коли закінчивши курс вивчення іноземної мови середньої школи 60% молодого населення не може висловити свої думки іншою мовою, окрім «How are you?», «Who is on duty today?» та декількох інших, пропонуємо зануритись у процес мислення людського розуму. Цей процес варто почати з колиски, коли народжуючись, дитя ще не знає, що записано у паспорті батьків у графі «громадянство». До року дитя лише спостерігає, що є первинним свідомим процесом мозку. На певному етапі цей процес спостереження продовжується процесом слухання й мовленнєвим процесом імітації, тобто повторенням почутого. З появою перших книг процес спостереження ускладнюється читанням, що є особливим видом спостереження за світом дорослих і вищим щаблем у процесі пізнання. І лише через певну кількість років, це є дуже індивідуальним для кожної *homo sapiens*, індивід використовує отриману інформацію у навичках говоріння та письма. Аналогічний шлях скомпресований у часі через дорослість індивідуума має проходити будь-хто, вивчаючий іноземну мову: спостереження – слухання – імітація – говоріння – читання – писання. Тобто, як мінімум 6-7 місяців простого слухання іншого мовлення, а не писання одразу літер алфавіту. Повторення іншомовного контенту не має обмежуватись окремими словами, фразами, або простими реченнями, як у природі розмовляють з малям батьки. На старших етапах вивчення іноземної мови мовний контент має бути сучасним, так як мова змінюється: зі вжитку виходять одні слова і входять інші. За існуючих умов буття цей процес надзвичайно полегшений існуванням великої кількості всесвітніх джерел інформації. І найголовніше у цьому ланцюжку мозкового про-

---

цесу – практика. Практика у значенні відпрацювання набутих навичок, так як це робить професіональний спортсмен, музикант, кухар, гончар, муляр, хірург, кравець, тощо. Для того, щоб виступити на концерті, музикант годинами щоденно практикує, щоб набути досконалого і швидкого оперування, хірург щоденно годинами оперує. Але для будь-якої діяльності первинним процесом є спостереження. Для автоматичного підключення до системи швидкого іншого мовлення процес слухання є дуже важливим. Те, що запроваджує міністерство освіти до завдань ЗНО з іноземної мови аудіювання, на сьогоднішній день є абсурдним, бо ж будь-який нейротерапевт вас запевнить, що народженні з вадою слуху є внаслідок німими. В українській середній школі аудіювання проводиться лише в обмеженій кількості шкіл, переважно, міських. Процес слухання іншомовного змісту має відбуватись щоденно за межами навчальної аудиторії і поурочно. Завдання вчителя будь-якої ланки освіти: мотивувати учня слухати іншомовний зміст.

#### **Список використаних джерел**

1. Борше Т. Класики філософії мови / Тільман Борше. – Київ : Курс, 1996. – 535 с.
2. Creating Clear Images / M. Hertel, M. Smith, B. O'Connor, N. Bloomfield. – Toronto : The Fider Company, 1999. – 328 с.
3. Foresman S. Splendid Journey / Scott Foresman. – Glenview : Foresman and Company, 1988. – 144 с.

*О. О. Добринчук*

---

### **«PARTNERARBEIT» ЯК ОДИН З ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Робота в парах (Partnerarbeit) є одним з найпоширеніших інтерактивних методів у сучасній педагогіці. Partnerarbeit є різновидом роботи в малих групах, зокрема, участь беруть двоє студентів (учнів), які опрацьовують спільне завдання. На думку дослідників «ця форма роботи дозволяє студентам (учням) набути навичок співробітництва, оволодіти вміннями висловлюватися та активно слухати» [1, с. 19]. З упевненістю може-

---

мо сказати, що, працюючи у парах, у студентів поліпшуються та відтреновуються комунікативні навички. Психологічний аспект відіграє також важливу роль, а саме: студент не боїться помилитися, адже його співрозмовник – це його одногрупник. Деякі студенти соромляться перепитати викладача, якщо щось не зрозуміли, бояться помилитися. Саме під час *Partnerarbeit* такі студенти можуть відкритися і розвивати свої комунікативні здібності, адже їх напарник по ситуації може виправити помилку, підказати та пояснити ще раз завдання. Партнерська фаза особливо підходить для вирішення проблем у спокійній та сконцентрованій атмосфері групи в цілому [2, S. 16].

*Partnerarbeit* – це початок та основа такої форми роботи як колективна проектна робота (*Projektarbeit*). Тому, саме розвиток навичок роботи у парах призведе в подальшому до позитивних результатів у груповій роботі та колективній роботі над створенням спільних проектів та вирішенням спільних проблем та завдань.

Розрізняють дві основні форми *Partnerarbeit*: робота над однаковою темою (*die themengleiche (arbeitsgleiche) Arbeitsform*) та робота над різними темами (*die themendifferenzierte (arbeitsteilige) Arbeitsform*) [3, S. 7]. Перша форма *Partnerarbeit* передбачає опрацювання одного завдання для обох студентів. Інша форма роботи має на увазі роботу над спільною темою, яка поділяється на підтеми, які в свою чергу опрацьовують партнери окремо. Кінцевий продукт надалі об'єднується в одне ціле.

Дуже часто на практиці застосовуються прості форми *Partnerarbeit*, які можуть використовувати свої переваги лише в обмеженій формі. Наприклад, партнерський диктант (*Partnerdiktat*), з одного боку, – це гарний вид роботи, з іншого, – має свої недоліки, наприклад, «дружні підказки» з боку перевіряючого партнера. Або інший вид роботи, зокрема, відтренування певних мовленнєвих конструкцій, тобто робота за схемою, за зразком. З одного боку, – це доведення до автоматизації мовленнєвої конструкції, з іншого, – це своєрідне «зомбування», яке не засвоюється студентами та викликає нудьгу.

Саме тому, ми пропонуємо на Ваш розгляд деякі форми *Partnerarbeit*, які допоможуть розвивати комунікативні здібності студентів та урізноманітнять заняття з німецької мови.

*Das Partnerinterview*. Ця форма партнерської роботи є дуже структурованою. Даний метод спрямований на розвиток здіб-

---

ностей уважно «слухати і чути» свого партнера, розвиток комунікативних здібностей, а саме, вірно та грамотно ставити запитання та відповідати на них, і насамкінець, робити узагальнення із почутого. *Das Partnerinterview* має три фази: перша – розподіл на пари (бажано не за бажанням студентів, а викладача. Такий розподіл допоможе краще пізнати свого іншого одногрупника, а не постійного «друга по парті»); друга – опрацювання анкети (*Frageblatt*) за певною темою (в анкету записуються лише короткі стислі відповіді, в усному спілкуванні обов’язковими є повні запитання та повні відповіді); третя – оголошення результатів анкетування (партнери розповідають про своїх одногрупників, не дивлячись у листок-анкету) [3, S. 8]. В анкеті може бути зазначений не лише один партнер, а декілька. Такий вид *Partnerarbeit* стає «рухливим» у прямому значення цього слова та жвавим.

Ще один вид *Partnerarbeit* – це *Partnerpuzzle* [3, S. 8]. Цей метод роботи дозволяє студентам, з одного боку, працювати індивідуально, з іншого, – перевірити свої результати роботи у співпраці з одним партнером, узагальнити та розповісти про результати дослідження іншому партнеру, і, насамкінець, – продемонструвати спільний міні-проект до зазначеної теми.

Студенти розподіляються на пари, кожен з партнерів отримує власний текст для опрацювання. Після того, як кожен зі студентів відредагує свій текст в індивідуальній роботі, він починає шукати у групі студента, який також працював над тим самим текстом. Знайшовши свого «другого» партнера, студенти доповнюють один одного, перевіряють набуті знання та відомості з опрацьованого тексту, вирішують спільне завдання. Після цього студенти повертаються до своїх «перших» партнерів та обмінюються інформацією стосовно опрацьованої теми. Разом вони створюють спільний тезовий проект про два різні тексти та представляють його у групі.

На сьогодні інтерактивні методи навчання є актуальним способом співпраці викладача та студента або вчителя та учня. Основна увага приділяється активній взаємодії студентів між собою. Такий підхід дозволяє активізувати навчальний процес, зробити його більш цікавим та менш виснажливим для студентів. Метод роботи у парах (*Partnerarbeit*) допомагає викликати інтерес до навчальної теми, перетворити аудиторію пасивних слухачів на активних учасників заняття, дозволяє розвивати

---

комунікативні здібності, здібності «активного» слухання та навички роботи у команді.

### **Список використаних джерел**

1. Шевчук П. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / Шевчук П., Фенрих П. – Щецін : WSAP, 2005. – С. 7-23.
2. Aufmerksamkeit fördern – effiziente Formen der Partnerarbeit // Deutschunterricht. – 2006. – № 5. – S. 14-17.
3. Reich K. Parnterarbeit [Електронний ресурс] / К. Reich. – Режим доступу : <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/partnerarbeit.pdf>.

*А. В. Дубінська*

## **ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ВИКЛАДАННЯ ESP**

Життя сучасної людини не можна уявити без використання інноваційних технологій, які оточують нас повсюди. Із кожним роком з'являються все нові підходи, що полегшують наше життя удома та на роботі. Сучасні інноваційні технології стали незамінними помічниками кожного викладача й студента, котрі допомагають моделювати та ілюструвати процеси, явища, об'єкти й події, засвоювати та перевіряти нові знання. Інноваційні технології носять універсальний характер адже їх можуть використовувати як викладачі, так і студенти. Це можливо при викладі матеріалу, при виконанні домашнього завдання, для фахових і для професійно орієнтованих дисциплін, для засвоєння та для перевірки знань. До того ж зазначені технології відповідають чотирьом головним завданням сучасної освіти, а саме: 1) формування особистостей, які будуть навчатися усього життя; 2) формування навчального середовища, що створюється на базі взаємоповаги та демократії; 3) забезпечення зв'язку теорії та практики під час навчання; 4) опанування всіма студентами академічними, художніми, етичними та практичними вміннями для успішної участі в демократичному суспільстві [1, с. 228].

Широке використання у сучасній методиці викладання набули різні комп'ютерні програмні забезпечення: Internet, Power Point, Paint, Microsoft Publisher та інші. Найужива-

---

нішим із вище перелічених комп'ютерних програм є Power Point, який використовується викладачами для мультимедійного супроводу заняття або студентами для виконання практичних занять (проектів з курсу, ІНДЗ). Основними перевагами даного програмного забезпечення є компактність подання матеріалу, інформаційна ємкість, прибільшувальність, наочність, мобільність, інтерактивність, багатofункціональність. Так, викладач проводячи лекцію, може використовувати презентацію як своєрідний запис своїх слів для студентів та для кращого сприйняття ними навчальної інформації. Відомо, що на слух студент засвоює 15% матеріалу, зорове сприйняття – 25%, а одночасне використання слуху й зору підвищує ефективність до 65% сприйняття інформації. Створюючи презентації, викладач і студент повинні дотримуватися двох основних правил: 1) 666 та 2) 10-20-30. Під першим правилом маємо на увазі простоту дизайну кожного слайду: не використовуйте більше 6 ключових моментів на слайді, кожен ключовий момент повинен включати не більше 6 слів та не більше шести слів на рядок. Наступне правило можна трактувати так: презентація повинна включати не більше як 10 слайдів, продовжуватись більше 20 хвилин та містити шрифт не менше 30 розміру [5, с. 65].

Сьогодні не можна уявити жодне заняття з англійської мови без використання різноманітних аудіо- та відеоматеріалів. Використання даних засобів навчання дає змогу викладачеві урізноманітнити види діяльності під час заняття, надати можливість працювати з аутентичними мовними матеріалами, зацікавити та мотивувати студентів, а також допомогти їм підготуватися до складання міжнародних іспитів з іноземних мов. При введенні цих матеріалів до структури заняття, викладачеві потрібно пам'ятати, що відео повинно відповідати тематиці заняття, його тривалість повинна становити від 30 сек. до 4 хв., включати повноцінну інформацію [8]. Варто нагадати і про те, що викладач має використовувати завдання до перегляду відео, за допомогою яких надасть можливість студентам зрозуміти його ідею та тематику; при перегляді відео викладач повинен допомогти студентам зосередитися на основних моментах відеоматеріалу не допустити пасивного перегляду; після перегляду потрібно активізувати щойно набуті знання [6]. Одним із корисних гаджетів для кожного викладача може стати відеокамера, що допоможе викладачеві при підготовці до занять і студентам



---

при виконанні домашнього завдання. Так, якщо викладач не може знайти відео, яке б стосувалося тематики заняття, він може записати його сам та працювати з ним зі студентами. Окремим студентам дуже важко розмовляти з викладачами на заняттях іноземною мовою, тому, щоб перевірити знання студентів та їх оцінити викладач може запропонувати зняти на відеокамеру студентам інтерв'ю, сценку чи просто презентацію/рекламу свого проекту. Слід вказати на те, що даний відеоматеріал є корисний у тому плані, що ви можете передивитися його зі студентами декілька раз та виявити граматичні помилки або помилки у вимові й відразу вказати на них [7].

Недарма електронну пошту називають «матір'ю усіх інтернет-додатків», оскільки вона почала першою широко використовуватися як засіб для вивчення іноземних мов. Електронні повідомлення можуть бути засобами реального спілкування на цільовій мові, включаючи створення й обмін повідомленнями з іншими студентами у групі або по всьому світу [2, с. 79]. Вони є дуже корисним видом спілкування, отже об'єднують елементи писемного та усного мовлення. Викладач може використовувати зазначені технології для комунікації зі студентами, для перевірки домашніх завдань у позаурочний час тощо. Так, студенти можуть надсилати свої есе на пошту викладачеві, який у свою чергу може перевірити написане одразу й надіслати свої коментарі щодо написаного [4]. Вчені встановили, що студенти, котрі пишуть викладачам або друзям іноземною мовою більше прагнуть самостійно виправити свою граматику, оскільки комунікативний аспект спонукає їх до розуміння [3, с. 114]. Варто нагадати, що сучасна ділова переписка включає у себе написання різних видів електронних повідомлень, які можуть бути за своїми таким же практичним чином.

Не варто також забувати і про різноманітні Інтернет-ресурси, що можуть стати у нагоді при вивченні певного матеріалу або перевірки знань. Так, викладач може використовувати онлайн-тестування для перевірки та визначення рівня загальних граматичних і лексичних знань з іноземної мови на першій парі зі студентами та у подальшому тематичному вивченні мови професійного спрямування (на сайтах **Englishgrammarsecrets.com**, **English-test.net**, **Grammar-quizzes.com**). Не можливо уявити вивчення іноземної мови професійного спрямування без читання та перекладу фахових текстів, основним завдан-

---

ням яких є найбільше засвоєння лексичного матеріалу зі свого фаху, тому у цьому випадку студентам потрібно прививати звичку користування електронними словниками для кращого перекладу та розуміння тексту (такими як: **bab.la**, **multitran.ru**, **oxforddictionaries.com**).

Отже, ми встановили той факт, що сучасні інноваційні технології є незамінним помічником при організації навчання іноземної мови як для викладача, так і для студентів. Вони допомагають нам компактно подати матеріал, зацікавити й мотивувати студентів до праці. У той же час студенти можуть використовувати їх як засоби підготовки свого домашнього завдання, покращувати знання, розвивати навички та здібності фаху та іноземної мови що вивчають, підготуватися до складання міжнародних мовних тестів.

#### **Список використаних джерел**

1. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
2. González-Bueno M. (1998). The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language Learning & Technology* 1(2), 55-70.
3. Kendall C. (1995). Individual electronic mail with native speakers. In M. Warschauer (Ed.), *Virtual connections: Online activities & projects for networking language learners* (pp. 109-115). Honolulu: University of Hawai'i Press.
4. Oxford R. (1990). *Language learning strategies*. New York: Newbury House.
5. Powell M. *Dynamic Presentations Student's Book with Audio CDs (2)* (Cambridge Business Skills), Cambridge University Press, 2011, 99.
6. Stoller L. (1991) 'Using Video in Theme-based curricula', in Stempleski, S. and Arcano, P. (Eds.) *Video in Second Language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. Teachers of English to speakers of other languages, INC.
7. *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, No. 10, October 2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iteslj.org/Techniques/Brooke-Video.html>.
8. Tomalin, B. (1991) 'Teaching Young Children with video' in Stempleski, S. and Arcano, P. (Eds.) *Video in Second Language teaching: using, selecting and producing video for the classroom*. Teachers of English to speakers of other languages, INC.

## **INTEGRATED LANGUAGE SKILLS IMPLEMENTATION IN LEGAL ENGLISH**

If we look around us in our daily lives we can see that we rarely use language skills in isolation but in conjunction. Even though the classroom is clearly not the same as a real life, the teacher is to give learners tasks that expose them to language skills in conjunction, to make the learners «communicatively competent».

As English for Specific Purposes (ESP) is designed to meet specified needs of learners, it is especially important when given tasks reflect everyday activities and relate to the real-world language. For legal English it is intention to help law students to learn English in a legal context. It is possible that the learners will gain a deeper understanding of how communication works in the foreign language as well as becoming more motivated when they see the value of performing meaningful tasks and activities in the classroom. In this content, the value of any task given at the lesson will depend on the reality exposed in it.

According to the definition a task in task-based approach used in ESP is «an activity where the target language is used by the learner for a communicative purpose... in order to achieve an outcome» [3, c. 52]. A simple task may require learners just to make lists. More complex tasks may incorporate simulating and problem-solving and give the great opportunity to integrate language and subject, which are the most important characteristics in ESP.

Case studies are a feature of many professional courses such as business, law, engineering and medicine. Their purpose is to present students with some aspects of a real life scenario, through which they can apply and integrate knowledge, skills theory and any experience. The role of case studies varies from one profession to another: in medicine, case conferences can take the form of an enquiry as to whether there is anything else that can be done. On business courses, students are presented with data concerning some aspects of an organization's business and a brief which could comprise some questions, a specific problem or a decision about «Where would you go, what would you do now?». For law learners legal case studies can be described as precedent, which represents the main learning approach and integrates language and subject learning methodology.

---

Legal case study fits the basic ESP principles since it is activity based, often uses authentic materials and involves learners in both individual and group work. There is challenge, participation and the use of professional know-how. While working genre-specific oral or written instructions are practiced. It is a multi-skilled approach in which learners' attention is directed toward the task more than the language [2, c. 167].

At the same time legal case studies have some specific features. Learners can practice real-world tasks in a non-stressful environment that is very important due to the profession. These case studies are carried out in «syndicates» which provide experience of teamwork and develop students' abilities to fulfill various team functions and roles for cooperative participation.

The case study approach can be broken down into three main stages: data input, data processing and output presentation. For legal case studies each of the three stages can be further broken down into several phases.

Data input stage contains data presenting through paper documents, audio and video recordings; situation and mission analysis and roles distribution. Also this stage features text materials of the kind lawyers need to consult when preparing the case, such as conventions, regulations, case briefs, etc.

Data processing stage explicates the task and gets the group («syndicate») together. In this phase syndicate members apply of professional knowledge and skills; they exchange opinions and work out the plan of action. They also analyse the factors which can affect the performing of the task. Sometimes more than one solution is possible, so they have to evaluate them to select the best one. Through weighing up alternative solution syndicates members take into consideration their previous work and develop the final plan.

In the output processing stage the results may be written up as a letter in which learners have to outline the legal issues raised by the case, and/or presented orally.

So, analyzing the process we can see that for each stage integration of skill is evident. Starting with listening and reading at the beginning we obtain a written output through giving opinions and discussion.

Evaluation considers the accuracy of the analysis, the appropriateness of any models applied and the professional rationale behind the proposed solution.

---

For teaching purposes all the presentations can be videoed for language feedback. As Willis notes, «to avoid the risk of learners achieving fluency at the expense of accuracy and to spur on language development, another stage is needed after the task itself» [3, с. 342]. For error analyses it might be possible to give a report on general types of mistakes made in group, or where and how communication broke down, as well as giving individualized feedback to learners.

Case studies give the opportunity to provide links between language skills developed in the classroom and real-world communicative goals.

#### **Список використаних джерел**

1. Krois-Lindner A. International Legal English / A. Krois-Lindner. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 336 p.
2. Krashen G. Second Language Acquisition and Learning / G. Krashen. – Oxford : Pergamon, 1981. – 345 p.
3. Willis J. A Framework for Task-Based Learning / J. Willis. – Harlow: Longman, 1996. – 637 p.

*Н. А. Законова*

## **DEVELOPING LEARNER AUTONOMY IN THE SCHOOL CONTEXT**

We have to encourage our students to become independent learners with the capacity to continue learning effectively outside the classroom. And we need them to do this for one very simple reason: there isn't enough time for them inside the classroom to learn everything they need to know and be able to use. In many cases the learning process is also influenced by personal and external conditions.

Some school learners are fortunate in having the necessary mix of skills, determination, and motivation that enable them to carry on learning without the assistance of a teacher, but the great majority of school learners are more dependent. They find it difficult to leap from the classroom student to autonomous learner.

«Autonomy is your capacity to take responsibility for, and control of, your own learning, whether in an institutionalised context, or completely independent of a teacher or institution» [2, с. 22].

---

That's why an autonomous learner is likely to be more effective than a learner who is reliant on the teacher. Teachers, who are committed to concepts of learner autonomy, must therefore help their learners to develop this knowledge and skills. They can do this by incorporating into their teaching a set of learning process goals to sit alongside language content goals.

Initially teachers can develop skills that students need in order to find access and use resources; such as internet sites or online journals, supported by activities that are completed as homework tasks. Eventually, this leads to students developing their own skills for setting objectives, planning their self-study, and even self-assessment. «With the wealth of resources available for self-study through multimedia and internet, language teaching is, now more than ever before, in a position to encourage learner autonomy – supported by learner training in the classroom» [3].

Among the school teaching resources the course *Gateway 2<sup>nd</sup> Edition* is unique, as it is designed to «prepare students to the life outside the classroom», «to develop other areas of knowledge, as well as English-language skills» [1, c. 2]. Students are encouraged to participate actively in their own learning throughout the course.

As one of the areas where the teacher can help students become more independent is using grammar and vocabulary practice more effectively. Course books are generally accompanied by a workbook which provides additional practice and consolidation of language studied in class. *Gateway 2<sup>nd</sup> Edition* is not an exception, but its online workbook is made «in fully-interactive format for flexible self-study» [1, c. 17]. In this way it prevents students from monotonous and demotivating work.

Students can also access the *Flipped classroom* video. David Spencer, the author of *Gateway 2<sup>nd</sup> Edition*, delivers engaging grammar presentations. By presenting the grammar outside the class, *Flipped classroom* allows more time for in-class practice and can be used as an excellent tool for developing independence learning. At the same time it also can be used as a resource to prepare grammar presentation for the other group-mates. Being asked to present something to another group it gave a clear reason for the work, called for greater responsibility to one's own group, and led to increased motivation and greatly improved accuracy.

This is largely dependent on how independent you expect your students to become. First of all, teachers can start to foster an awareness of the skills that are involved in learning, and demon-

---

strate the learning strategies in use through the activities that they plan during the course. In this way teachers encourage learners to understand the rationale behind teaching methodology, such as learning through discovery. «While classroom learning may result in extensive ‘far reaching’ learning in terms of the language input, autonomous learning may complement this by encouraging the learner to go ‘deep’ and exploit materials that assist with acquisition of language» [4].

Not every learner wants to be independent, and some require additional support or assistance. Nevertheless, the guidance and encouragement, provided in these areas of developing learner autonomy, can have substantial benefits for many students.

#### **Список використаних джерел**

1. Sayer M., Mallows U. Gateway B2+ 2<sup>nd</sup> Edition. Teacher’s Book Premium Pack. – Oxford : Macmillan Education, 2016. – 183 p.
2. Thornbury S. An A-Z of ELT. – Oxford : Macmillan, 2006. – 263 p.
3. Farguharson B. Developing Learner Autonomy [Електронний ресурс] / Expert Language Solutions. – Режим доступу : <http://www.witslanguageschool.com/NewsRoom/ArticleView/tabid/180/ArticleId/45/Teaching-Tips-Developing-Learner-Autonomy.aspx>.
4. Nakata Y. Self-regulation: Why is it important for promoting learner autonomy in the school context? [Електронний ресурс] / Y. Nakata // Studies in Self-Access Learning Journal. – 2014. – 5(4) – P. 342-356. – Режим доступу : <https://sisaljournal.org/archives/dec14/nakata/>

***Т. В. Зданюк***

## **EINIGE ASPEKTE DER METAPHERNÜBERSETZUNG**

Metaphern sind ein wichtiges und prägendes Element der Kommunikation und stellen für das Übersetzen eine Herausforderung dar. Die Metapher als Übersetzungsproblem wird in der übersetzungswissenschaftlichen Literatur eher am Rande erwähnt. Dabei wird die Frage nach der prinzipiellen Übersetzbarkeit von Metaphern und nach möglichen Übersetzungsverfahren bei fast jeder Übersetzung aktuell.

---

Nachdem die Metapher lange Zeit als Redefigur der Rhetorik galt, wurde sie im 20. Jahrhundert in der linguistischen und philosophischen Literatur wiederentdeckt. Die Metapher galt als bildhafter sprachlicher Ausdruck, der aufgrund der Bezeichnungsübertragung zwischen Gegenständen und Erscheinungen zustande kommt. Die bildhaften Beziehungen beruhen auf Analogien oder Ähnlichkeiten. Nach dieser Auffassung ist eine Metapher eine bloße Ersetzung eines eigentlichen Wortes und folglich auf eine wörtliche Bedeutung reduzierbar. Ihre Hauptfunktion liegt demnach in der stilistischen Ausschmückung des Textes.

Die Metapher hat mehrere Funktionen: sie ist Benennung für das Objekt, das sie beschreibt, das Bild, mit dessen Hilfe das Objekt der Metapher beschrieben wird, und sie stiftet Sinn, indem sie zwischen Bild und Objekt bestehende Ähnlichkeiten benennt.

Mittlerweile sind Metaphern typisch für die Alltagssprache, und sie sind eher kognitive, konzeptuelle Phänomene als linguistische oder rhetorische Erscheinungen. Ihre wichtige kognitive Funktion besteht darin, dass sie einen Erfahrungsbereich mit den Worten eines anderen veranschaulichen. So können Elemente und Wissen aus einem Bereich «ausgeliehen» werden, um etwas anderes zu veranschaulichen. Zwischen dem Bereich, aus dem das Bild stammt und dem Bereich, der beschrieben wird, gibt es keine Beziehung, sie müssen sich nicht ähnlich sein, die Metapher ist also nicht auf eine wörtliche Bezeichnung reduzierbar. Metaphern sind in erster Linie kognitive Erscheinungen, die sich jedoch in der Kommunikation in sprachlichen Strukturen niederschlagen.

Metaphern sind Produkte der kreativen Verletzung semantischer Regeln des Sprachsystems und zutiefst kulturspezifisch. Beim Übersetzen soll mit dem zielsprachlichen Text die Wirkung erhalten bleiben, die die Metapher im Ausgangssprachlichen Text hatte. Behindern linguistische und kulturelle Faktoren die Reproduktion des Effekts, sind also die mit der Metapher in der Ausgangssprache verbundenen kulturellen Erfahrungen und semantischen Assoziationen in der Zielsprache nicht reproduzierbar, so stehen wir als Übersetzer vor einer interessanten Herausforderung.

Der Erhalt der Metapher kann also gleichermaßen als Problem und als Ideal gesehen werden. Da der Erhalt des Bildes in der Zielsprache nicht immer möglich ist – wenn zum Beispiel das mit der Metapher verbundene Bild in der Zielsprache unbekannt ist, gehen die ausgelösten Assoziationen der Ausgangskultur in der Zielkul-



---

тур verloren-, stehen uns verschiedene Übersetzungsverfahren als mögliche Lösungen zur Verfügung:

1) direkte (wörtliche) Übersetzung: Wiedergabe des im Ausgangstext verwendeten sprachlichen Bildes durch das gleiche sprachliche Bild im Zieltext unter Beibehaltung des Sinns;

2) Ersetzung (Substitution): Substitution des Bildes im Ausgangstext durch eine zielsprachliche Metapher mit vergleichbarem Sinn oder vergleichbaren Assoziationen;

3) Umschreibung (Paraphrase): Wiedergabe des im Ausgangstext verwendeten sprachlichen Bildes durch einen nichtmetaphorischen zielsprachlichen Ausdruck.

Die Wahl des Übersetzungserfahrens hängt von verschiedenen Faktoren ab, vor allem von der Funktion der Metapher im Text, von stilistischen Erwägungen, von Konventionen der Textsorte sowie vom Übersetzungsauftrag.

#### **Список використаних джерел**

1. Walther W. für die Übersetzung von Metaphern / Wolfgang Walther // Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven. – 1990. – С. 440–452.
2. Kohrs J. Metaphernübersetzung in der schöngestigen Literatur. Problematik und Spezifik / J. Kohrs // Darbai ir dienos Kaunas, VDU leidykla. – 2006. – С. 143–156.
3. Übersetzen und Dolmetschen III: Metaphern [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.textinternational.com/2016/03/03/uebersetzen-und-dolmetschen-iii-metaphern/>

*А. А. Зубик, Т. В. Сторчова*

## **ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ АУДИТОРНОГО ЗАНЯТТЯ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ**

У сучасних умовах ринкової економіки система вищої освіти орієнтується на розвиток особистості студента як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Виокремлюючи унікальні особливості кожного студента викладач має так організувати навчання, щоб студенти могли проявити творчий та інтелектуальний потенціал, а також реалізувати свої дослідницькі здібності.

---

Основною метою навчання іноземних мов (ІМ) у вищій школі є формування у студентів-філологів комунікативної та професійної компетентностей, що передбачає розвиток навичок та вмінь оперування ІМ в процесі міжособистісної комунікації, а також розвиток інтелектуальних, психолого-педагогічних та професійних якостей майбутнього фахівця [3, с. 11]. Нині важливим засобом розвитку комунікативної особистості студента-філолога стає особистісно-орієнтована модель роботи під час аудиторного заняття. Тому одним із основних пріоритетів у процесі навчання ІМ у вищій школі є реалізація особистісно-орієнтованого підходу, який враховує вікові, психологічні та професійні інтереси, можливості і потреби тих, хто вивчає ІМ.

М. Полетаєва під особистісно-орієнтованим підходом розуміє визначений тип організації навчального процесу, тісну взаємодію викладача та студента з урахуванням психологічних та вікових особливостей студентів, їх інтересів та життєвих позицій. Даний підхід покликаний формувати у студентів здібності до саморозвитку, самоконтролю, а також до самовдосконалення своїх професійних вмінь та творчих можливостей [3, с. 14].

Концепцією особистісно-орієнтованого навчання ІМ займалися такі вчені: Л. Богатикова, Л. Божовіч, Л. Виготська, А. Вотерсю, С. Коломієць, Б. Кофі, В. Петровський, Н. Філіпова, Т. Хатчінсон, Н. Ягельська та інші.

Визначення іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) за її складниками головним об'єктом навчання ІМ передбачає формування компетентностей у чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Для досягнення такої мети необхідна практична орієнтація аудиторного заняття [2, с. 477]. Першим кроком організації аудиторного заняття для викладача є ретельне планування дій. У методиці навчання ІМ існують загальні правила організації аудиторного заняття: заняття має починатись з привітання та короткої розмови між викладачем та студентами; включати різноманітні види роботи; проводитись у швидкому темпі, особливо, коли йдеться про усне мовлення; слугувати інструментом для розвитку вмінь та навичок студентів; забезпечити час для діяльності кожного студента в аудиторії; забезпечити студентам відповідні умови для навчання, «Language is a skill, so it must be learn, it cannot be taught» (M. West); підготувати студентів до їхньої роботи вдома; бути добре обладнаним допоміжними засобами та

---

матеріалами, що дозволить викладачу відтворити природні ситуації для розвитку навичок аудіювання та говоріння [4, с. 245].

Володіння ІКК – це володіння системою знань, мовленнєвих навичок і мовленнєвих вмій. Мова існує в психіці людини передовсім у формі таких навичок, які в будь-яку мить можуть бути реалізовані. Для спілкування недостатньо лише мовленнєвих навичок, необхідні мовленнєві вміння, які передбачають творчу діяльність, пов'язану з мисленням, уявою, емоціями тощо [2, с. 68]. Американський психолінгвіст Говард Гарднер виокремив сім інтелектів: *linguistic intelligence*, *logical-mathematical intelligence*, *musical intelligence*, *bodily-kinesthetic intelligence*, *spatial intelligence*, *interpersonal intelligence* and *intrapersonal intelligence*. Г. Гарднер стверджує, що сім інтелектів рідко функціонують самотійно. Вони використовуються одночасно і, як правило, доповнюють один одного, коли люди розвивають навички або вирішують проблеми [5].

Саме тому, модель навчання ІМ повинна бути побудована на основі методу активізації можливостей особистості з урахуванням специфіки видів мовленнєвої діяльності та індивідуальних когнітивних стилів навчання. На початкових етапах навчання особливо слід враховувати те, що сприйняття інформації відбувається по-різному у людей з різними домінуючими півкулями. Як відомо, лівопівкульні студенти легше працюють в команді, оскільки для них головним є те, щоб їх почули і зрозуміли. Вони також є уважнішими слухачами, ніж правопівкульні, оскільки звертають увагу на невербальні повідомлення співрозмовника (слухають «як» сказано), на відміну від лівопівкульних, які слухають тільки слова і відповідають тільки на них. Беручи це до уваги, слід організувати роботу студентів так, щоб правопівкульні студенти працювали в парах або групі, а лівопівкульні були залучені в індивідуальну роботу [1, с. 167].

Домінування правої півкулі більше пов'язане з мотиваційною сферою, а лівої – з когнітивною, пізнавальною. Ось чому навчальний процес повинен бути організований так, щоб правопівкульний студент бачив перед собою конкретну практичну мету, яку необхідно досягти в результаті навчання, а лівопівкульний був зорієнтований на сам процес засвоєння знань [1, с. 168].

Розуміння ІМ як необхідного чинника міжкультурного спілкування стимулює до пошуку нових підходів в організації процесу навчання ІМ. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні ІМ характеризується ознаками співпраці, належними

---

умовами для розвитку навчально-професійної мотивації та комунікативним розвитком студентів.

### **Список використаних джерел**

1. Горпініч Т. Методика формування професійної англomовної компетентності у читанні у майбутніх фармацевтів з урахуванням індивідуально-когнітивних стилів навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання: германські мови» / Т. Горпініч. – Тернопіль, 2013. – 250 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Вігич, Н. Бориско, Г. Борецька та ін. / за загальн. ред. С. Ніколаєвої. – Київ : Ленсвіт, 2013. – 590 с.
3. Полетаева М. Личностно-ориентированный подход к работе с вузовским учебником иностранного языка : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык)» / Полетаева М. – М., 2015. – 27 с.
4. Рогова Г. Методика обучения английскому языку (на английском языке) : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иност. яз.» / Г. Рогова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1983. – 350 с.
5. Howard Gardner. Multiple intelligences and education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://infed.org/mobi/howard-gardner-multiple-intelligences-and-education/>

*В. О. Казимір*

## **МОВНА ІНТЕРФЕРЕНЦІЯ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Вивченням різних аспектів проблеми мовної інтерференції займалося багато лінгвістів. Дослідження явища інтерференції на різних рівнях мови та способів її подолання було і залишається одним з пріоритетних напрямків лінгвістичної науки. Проте, сутність цього процесу продовжує залишатися недостатньо вивченою, оскільки безпосередньо спостерігати процес

---

інтерференції неможливо. Дослідники мають справу вже з кінцевим результатом – мовними помилкам, тих, хто вивчає іноземну мову.

Інтерференція є не лише лінгвістичною, а й психологічною проблемою, тому що якісне засвоєння іноземної мови залежить не тільки від рівня теоретичних знань, а й від індивідуальних особливостей того, хто її вивчає. Психологічні причини виникнення інтерференції (перенос мовленнєвих навичок) тісно пов'язані з лінгвістичними (присутність диференціальних ознак), тому опис інтерференції обов'язково повинен бути психолінгвістичним. Крім того, проблема лінгвістичної інтерференції є серйозною перешкодою на шляху здійснення адекватного та правильного перекладу. Процес мовної інтерференції, що виникає на основі двомовності, є відхиленням від узвичаєного узусу і призводить до реорганізації фонологічної, граматичної чи лексичної системи мови. У зв'язку з цим розглядають інтерференцію на різних рівнях мови.

Фонетична інтерференція проявляється на двох рівнях: під час сприйняття та здійснення комунікативного акту. Дане явище полягає у порушенні мовних систем в результаті взаємодії у свідомості індивідуума фонетичних норм різних мов. Фонетична інтерференція може серйозно впливати на сприйняття та відтворення при вивченні іноземної мови, тому потребує постійного контролю як з боку викладача, так і з боку того, хто вивчає іноземну мову.

Не менш складною проблемою перекладу є граматична інтерференція. Виділяється два види граматичної інтерференції мови оригіналу в перекладі: негативна та звужувальна. Перша викликає порушення граматичних норм цільової мови. Друга не призводить до порушення граматичних норм мови перекладу, проте збіднює цільову мову через невживання у перекладі словоформ, словосполучень та синтаксичних конструкцій, що відсутні у вихідній мові. Оскільки граматична будова української та німецької мов є досить відмінна, то значну роль у перекладі відіграють граматичні трансформації. Застосування даних трансформацій значною мірою сприяє подоланню явища граматичної інтерференції.

Лінгвістичний аналіз лексичного складу німецької мови дає змогу дійти висновку, що оволодіння лексикую треба вести переважно у напрямку подолання труднощів, що пов'язані з особливістю форми лексичних одиниць, семантичної структури

---

багатозначних слів, поєднуваності слів у різних мовах. Проте характер труднощів залежить також і від особливостей функціонування лексики в мовленні, тобто необхідно розрізняти труднощі рецептивного та репродуктивного характеру.

#### **Список використаних джерел**

1. Гарбар Н.А. Интерференція у фонетиці як лінгвістично-психологічна проблема / Н.А. Гарбар // Актуальні проблеми філології та перекладознавства : Збірник праць та доповідей Всеукраїнської наукової конференції 12–13 травня 2005 року. – Хмельницький : ХНУ, 2005. – С. 13–14.
2. Зимовець Г.В. Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови укр. діаспори): автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.15 / Г.В. Зимовець. – К., 1997. – 19 с.

*Т. В. Калинюк*

### **PHRASEODIDAKTIK: LEHRZIELE UND AUFGABEN**

Nicht umsonst sagt man, dass Sprichwörter der Schmuck der Rede ist und eine Rede ohne Sprichwörter ist wie eine Speise ohne Salz. Einige meinen, Phraseme müssen im fremdsprachlichen Unterricht nicht unbedingt vertreten sein. Es gibt keine generell und allgemein gültigen Rezepte für die Behandlung der Phraseologie im Sprachenunterricht. Aber ohne sie lernen wie in den Schulen nur beschränktes und unlebendes Deutsch.

Die Phraseodidaktik zählt man zum Teilgebiet der Phraseologie. Diese Disziplin beschäftigt sich mit der Vermittlung von Phraseologismen in den Unterricht. Ihre Hauptaufgabe ist es, dem Lernenden die Fähigkeit zu vermitteln, Phraseologismen als solche zu erkennen, ihre Bedeutung aus dem Kontext zu erschließen und sie situationsangemessen sowie textsortentypisch zu gebrauchen.

W. Eismann hat die Forschungsschwerpunkte dieser Teildisziplin folgendermaßen beschrieben: Die Phraseodidaktik beschäftigt sich mit der Vermittlung des Wissens über die Phraseologie, Verfahren des Erlernens und der richtigen Anwendung ihrer Einheiten in der Mutter- und Fremdsprache, der Erstellung von Lernbehelfen für den mutter- und fremdsprachlichen Unterricht und vor allem der Erstellung von Lehr- und Lernwörterbüchern.

---

Aus dem Zitat geht anhand Eismanns systematischer Aufzählung sehr deutlich hervor, wie umfangreich und gleichzeitig bedeutsam das Arbeitsfeld dieser phraseologischen Subdisziplin ist. In Anbetracht dessen kann demnach festgehalten werden, dass die Phraseodidaktik einen äußerst wichtigen Forschungsbereich darstellt, welcher jedoch lange Zeit vernachlässigt worden ist.

Die Phraseodidaktik beschäftigt sich mit solchen Problemen:

– Wann? Auf welchem Sprachniveau sollen Phraseologismen vermittelt werden?

– Gibt es eine Mindestanzahl von Phraseologismen, die jeder Lerner kennen sollte oder eine optimale Menge?

– Wie muss man zwischen aktiver und passiver Kenntnis unterscheiden? Soll man Lernern die Fähigkeit vermitteln, Redewendungen zu verstehen oder auch zu produzieren?

– Lassen sich Teilkompetenzen der Phrasenbeherrschung identifizieren?

– Wie kann eine sinnvolle Einteilung in Lernschritte aussehen?

Große Verdienste um die Vorantreibung der phraseodidaktischen Forschung hat Peter Kühn. Er prägte die Methode des phraseodidaktischen Dreischritts für die Behandlung von Phraseologismen im Unterricht. Die wichtigsten methodischen Leitlinien fasst er in den folgenden «Faustregeln» zusammen. Er bezieht sich zwar nur auf die Gruppe der Redewendungen (Idiome/Phraseolexeme), aber das Gleiche trifft auch für andere Gruppen der Phraseologismen wie Routineformeln und Sprichwörter zu.

Faustregeln zur Behandlung von Redewendungen im Unterricht: 1) Glauben Sie nicht an das Märchen vom Grundbestand häufiger Redewendungen: Es gibt bisher keine wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisse über die Frequenz von Redewendungen; 2) Vermeiden Sie Einzelstunden über Redewendungen. Behandeln und thematisieren Sie Redewendungen dort, wo sie in authentischer Kommunikation auftreten. Verfolgen Sie konsequent dieses «Zufalls»-Prinzip: Durch die Textsorten, Themenbezüge, Situationen und Kontexte ergibt sich wie von selbst eine Auswahl und Zusammenstellung «wichtiger», «typischer» oder «häufiger» Redewendungen; 3) Legen Sie Redewendungen nicht auf bestimmte Register fest. Redewendungen können stilistisch vielseitig verwendet werden: in der gesprochenen wie in der geschriebenen Sprache, wie auch in privaten, halböffentlichen und öffentlichen Sprech- und Schreibsituationen; 4) Beachten Sie den phraseodidak-

---

tischen Dreischritt: Die Lernenden sollen Redewendungen erkennen, verstehen, verwenden. Üben Sie das Erkennen und Verstehen von Redewendungen an Texten. Denken Sie daran: Die Deutschlernenden können Redewendungen nur in ihnen vertrauten textsorten-, adressaten- und situationstypischen Verwendungszusammenhängen gebrauchen. Achten Sie besonders auf die Verwendung von Redewendungen im Unterrichtsgespräch; 5) Beherrzigen Sie den Grundsatz: Arbeit mit Redewendungen ist Arbeit mit Texten und an Texten. Redewendungen werden textsortenspezifisch, adressatentypisch und situationsangemessen verwendet; 6) Achten Sie auf den semantischen Mehrwert von Redewendungen. Versuchen Sie, diesen Mehrwert aus dem Kontext herauszuarbeiten.

Peter Kühn erwähnt in seinem Buch einen phrasologischen Dreischritt, der in drei Lernstufen besteht: Phraseme erkennen – Phraseme entschlüsseln – Phraseme verwenden. Die einzelnen Phasen erklärt Kozáková und hinzufügt noch vierte Phase – Phraseme festigen [3, c 54]. Es kann man also über phrasologischer Vierschritt gesprochen werden: *Erste Phase* – Sprichwörter erkennen: Es geht um die Einstiegsphase, bei der das Vorwissen aktiviert wird. Die Lernenden sollen Sprichwörter in authentischen oder auch teilweise adaptierten Texten erkennen. *Zweite Phase* – Sprichwörter entschlüsseln: Die Lernenden lernen die Bedeutung der Sprichwörter erschließen und die Sprichwörter mit den Situationen sinnvoll verbinden. In dieser Phase geht es vor allem um Verstehen und Verbalisieren. *Dritte Phase* – Sprichwörter festigen: Diese Phase ist durch Vielfältigkeit der Übungsformen gekennzeichnet (Zuordnungsübungen, Lückentexte, Ergänzungsübungen, Korrekturübungen, Sprichwortsalat usw.). Der Lernende muss viele Zusatzinformationen im Gedächtnis speichern. *Vierte Phase* – Sprichwörter verwenden: Diese vierte Phase bedeutet, dass man die Sprichwörter in alltäglichen Situationen angemessen einsetzen kann und sie korrekt versteht [1, c. 68-70; 2, c. 72].

#### **Список використаних джерел**

1. Kühn, Peter Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF. In Fremdsprachen Lehren und Lernen / Peter Kühn. – Berlin, 1992.
2. Kühn, Peter Redewendungen – nur im Kontext! Kritische Anmerkungen zu Redewendungen in Lehrwerken. In Fremdsprache Deutsch. – Berlin, 1996.



- 
3. Kozakova, Věra Einige Bemerkungen zum phraseologischen Konzept, S. 41-50, In: Gester, S., Marek, L.: Phraseologismen und Sprichwörter in der modernen deutschen Sprache, Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2010. – 109 S.

*O. B. Кеба*

---

## **ОСОБЛИВОСТІ НАРАТОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРІВ НОВІТНЬОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Становлення у другій половині ХХ ст. наратології як самостійної галузі літературознавства (ба навіть ширше – теорії тексту й гуманітаристики загалом) було зумовлене значним ускладненням художньої форми творів новітньої літератури, насамперед редукуванням авторської присутності в тексті, поширенням різноманітних варіантів «передорученої розповіді», зростанням читацької активності в процесі реценції тексту. Якщо традиційна теорія художньої розповіді ставила перед дослідниками завдання з'ясувати співвідношення таких інстанцій творчого процесу, як автор і розповідач, автор і оповідач, місце певних форм оповіді у структурі твору (монолог / діалог, авторське / персонажне мовлення, опис/розповідь тощо), то наратологія акцентує на розповідній структура тексту в його комунікативному розрізі. Наратологів цікавить, *хто* саме і *кому* розповідає, *хто* і як сприймає розповідь; *хто* бачить описуване, з якої перспективи, як змінюється ця перспектива в процесі розповіді; як корелюють між собою автор, розповідач, персонаж, реципієнт.

Теоретики наратології (П. Лабокк, Н. Фрідман, Ф. Штанцель, Ж. Женетт, В. Шмід та ін.) наполягають на комунікативній природі тексту, що передбачає: 1) наявність комунікативного ланцюга, який включає відправника інформації, повідомлення (комуніката), тобто автора літературного твору; сам комунікат (в даному випадку літературний текст); і отримувача повідомлення (читача); 2) знаковий характер комуніката, який потребує попереднього кодування знаків тексту відправником; 3) систему обумовленості застосування знаків, тобто закономірно детермінованої співвіднесеності, по-перше, з позалітера-

---

турною реальністю і, по-друге, з художньою традицією як системою прийнятих літературних конвенцій. Останні дві умови і роблять можливим сам процес комунікації, дозволяючи читачу змістовно інтерпретувати літературний текст на основі власного життєвого досвіду і знань літературної традиції, тобто на основі своєї літературної компетенції.

Яскравим прикладом ефективності застосування наратологічного підходу до аналізу художнього твору може бути робота з текстом роману Дж. Конрада «Серце пільми». У творі є два «Я-розповідачі»: «Я-розповідач» першого рівня (або первинний розповідач), який розпочинає розповідь і є свого роду квазіавтором, і «Я-розповідач» основної історії, капітан Чарлі Марлоу. Останній розкриває друзям-морякам обставини своєї подорожі до якоїсь країни з «великою могутньою річкою» в глибині континенту, який також не називається, але легко ідентифікується як Африка, а річка – як Конго (у нотатках до написання твору часто фігурувало «the Congo story»). Це місце, де добувають слонову кістку для Європи, власне, і є «серце пільми» у сприйнятті героя.

Наративна структура «Серця пільми» має двоїстий характер: зовнішня наративна ситуація постійно обрамляє внутрішню, яка характеризується підкресленою невизначеністю стосовно часу і місця подій. Ця невизначеність має значний художній потенціал, оскільки виводить розповідь за межі конкретних соціально-історичних і просторово-географічних вимірів у простір людської екзистенції.

Подібно до «Серця пільми» складним наративом, що потребує пильного вчитування й аналізу крізь наратологічну призму, позначені такі вершинні твори новітньої світової літератури, як «Улісс» Дж. Джойса, «Місіс Далловей» В. Вулф, «Шум і лють» В. Фолкнера, «Великий Гетсбі» Ф.С. Фіцджеральда, «Доктор Фаустус» Т. Манна та ін.

Отже, мета і значення наратологічного підходу до аналізу літературного твору полягає, по-перше, у встановленні комунікативної природи тексту на його глибинно-структурному рівні; по-друге, у виявленні різних суб'єктних дискурсів (розповідних інстанцій) у тексті й обґрунтуванні їх ролі і співвідношення у тексті; по-третє, у з'ясуванні складності й багаторівневості розповідного процесу, що зумовлено авторськими інтенціями щодо втілення розмаїття й суперечностей сучасного життя.

## **МЕТОД КОМПАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ З ВИКОРИСТАННЯМ ГРАМАТИЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ**

Одним з інноваційних шляхів викладання англійської мови як другої іноземної мови є компаративний аналіз літературних текстів – автентичного й перекладеного українською мовою. Цей метод поєднує діяльність, орієнтовану на комунікативний підхід у навчанні мови (CLT – Communicative Language Teaching), і технології, пов'язані з методом граматичного перекладу (GT – Grammar Translation Method), який фокусується на граматиці, вокабулярі та виконанні відповідних вправ.

Хоча GT часто критикуються, але нераціонально відкидати елементи навчання, які включають вправи на відпрацювання вокабуляру і запам'ятовування граматичних правил. Однак оскільки говоріння – це дуже важливе вміння, у сучасній методиці розроблено метод, який об'єднує деякі технології GT з цікавою культурологічною діяльністю, що сприяє ефективному спілкуванню між учнями. Викладання мови шляхом поєднання GT з CLT надихає студентів не тільки до бажання розширити свій словниковий запас, а й до вивчення граматичних структур.

У статті пояснюється, як використовується метод поєднання технології граматичного перекладу і комунікативно-порівняльного аналізу текстів, який передбачає діяльність учнів в порівнянні й протиставленні тем і культурних аспектів, що знаходяться в двох літературних площинах: один перекладений англійською з мови країни, де англійська вивчається, другий – автора з країни, де англійською розмовляють.

Для прикладу розглянемо організацію роботи з порівняння двох текстів: українська народна казка англійською мовою «Sad Songs and Gay» та оповідання В. Сарояна «The summer of the Beautiful White Horse». У них розповідається про важливість родинних зв'язків і добрих відносин між сусідами, презентуючи схожі культурологічні аспекти – різниця між крадіжкою і позичанням, обов'язками по відношенню до родини і суспільства.

Розглянемо поетапний план роботи з порівняння цих двох текстів.

---

### **Крок 1. Перед читанням.**

1. Учні аналізують граматичні аспекти, які виділені в текстах, включаючи паралельні структури, пунктуацію, Past Tense Verbs, Capitalization...

2. Учні повинні ознайомитись з новими словами і виконати вправи на відпрацювання вокабуляру.

### **Крок 2. Читання.**

Учні читають короткі оповідання, звертаючи увагу на граматичні аспекти, які помічені у текстах.

### **Крок 3. Після читання.**

1. Учитель організує дискусію щодо елементів обох оповідань, включаючи метафори і символіку.

2. Учні проводять змагання-перевірку, звіряючись з відповідями у книзі.

3. Учні пропонуються проаналізувати літературні складові оповідання у парах: тема, сюжет, характери.

4. Клас ділиться на дві групи і роздається список запитань:

- Who is the hero?
- Who are the other characters?
- What roles do the characters play?
- What happens in the story?
- What metaphors and symbols can you identify?
- Which story is more interesting to you?
- What are the messages themes and lessons in the story?
- What is the predominant grammatical tense in the story?

5. Учні використовують питання для порівняння культурологічних елементів в обох оповіданнях.

### **Крок 4. Підготовка до презентації.**

Учні розроблюють і презентують оповіді перед класом. Наприклад, одна група представляє текст у діалогах; інша група – у вигляді зображень, які члени групи коментують (обговорюється не тільки епізод тексту, представлений у малюнку, а й спосіб зображення, важливість елемента та ін.).

### **Крок 5. Дискусія і підведення підсумків.**

1. Після презентації учні працюють у групах, повторюючи і сумуючи основні висновки літературного аналізу, які були зроблені в ході дискусії.

2. Разом із висновками літературного аналізу узагальнюються спостереження за вживанням і роллю граматичних форм і структур.

---

3. Із метою заохочування учнів до критичного мислення вчитель ставить запитання, щоб з'ясувати різницю в культурному зображенні світу в обох оповіданнях. Наприклад:

- Can you «borrow» a horse in our country without telling anyone?
- Should wives stay with husbands who abuse them?
- Is divorce acceptable?

4. Учням можна запропонувати скласти список метафор, символів, ідіом з текстів на аркушах паперу, доповнивши їх своїми коментарями, і прикріпити їх у класі. Далі організується гра, під час якої учні відповідають на запитання, що ґрунтуються на цих коментарях. Наприклад:

- Find people who think the horse represents freedom.
- Who doesn't support divorce?
- Who thought the Saroyan story is about stealing?
- Who thinks horses represent responsibility?

#### **Крок 6.**

1. Поділивши групу учнів на пари, учитель пропонує їм перекласти один абзац тексту з мови оригіналу на англійську і навпаки.

2. Порівнюючи переклади, учні з'ясовують, що відмінності стосуються не лише мови, а й культури.

Отже, метод компаративного аналізу ефективний шлях задіяти всі аспекти мовних і мовленнєвих навичок учнів упродовж навчального процесу. Найважливішим є те, що застосування цього методу викликає неабияке зацікавлення у спілкуванні іноземною мовою на уроці.

*В. Ю. Кобилянська, Т. В. Сторчова*

---

## **ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: КОГНІТИВНИЙ СТИЛЬ ОСОБИСТОСТІ**

Загальновідомо, що кожний учень або студент має свій інтелектуальний рівень, власні стартові можливості, а також індивідуальні психо-фізіологічні особливості, тому навчання, яке добре організоване у навчальному закладі, має бути адаптова-

---

ним до індивідуальних особливостей тих осіб, які навчаються. Питання диференційованого підходу у навчанні іноземної мови є релевантним та актуальним, оскільки цей підхід дозволяє у процесі навчання створювати найсприятливіші умови для оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю.

У різні часи проблема диференційованого підходу до навчання досліджувалася такими науковцями як Н. Волкова, О. Бугайова, А. Сбруєва, П. Сікорський, І. Унт, М. Чередов, В. Загвязинський, В. Сухомлинський, А. Бударний, В. Крутецький, А. Кірсанов та ін.

Диференційований підхід – це цілеспрямована діяльність педагога з використанням в умовах довільного навчання можливостей урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів [1, с. 119].

Диференціація методів та форм навчання іноземної мови залежить від індивідуальних і типологічно-вікових особливостей суб'єктів учіння [1, с. 94]. Для врахування індивідуальних особливостей як учнів так і студентів використовують завдання, які відповідають певному рівню навченості за внутрішньою диференціацією. Зокрема у формуванні компетентності в аудіюванні групування вправ та завдань алгоритмізується за рівнями навченості: високий – середній – низький. Наприклад: *високий* (відповіді на проблемне питання до тексту, обговорення змісту прослуханого тексту в парах, групах; складання питань до прослуханого тексту, придумування заголовку та його обґрунтування тощо); *середній* (відповіді на питання до прослуханого тексту, тестова самостійна робота, закінчення речення, заповнення пропусків у реченнях необхідними словами тощо); *низький* (розпізнавання окремих слів у тексті і їх записування, складання списку діючих осіб, відповіді на питання із запропонованими варіантами відповідей тощо).

Вивчення іноземної мови акумулюється на основі залучення даних різних дисциплін: педагогіки, психології, психолінгвістики тощо. Однією з найгостріших проблем психології є проблема індивідуальних психічних відмінностей між людьми. Тому поняття та підходи, які виявляли і описували механізми індивідуальної специфіки психічної діяльності, завжди викликали особливий інтерес у науковому психологічному співтоваристві. Не дивно, що поява поняття «стиль» у системі психологічних категорій викликала своєрідний професійний ажіотаж, пов'язан-

---

ний з ростом очікувань щодо поглиблення наших знань про природу людського інтелекту. Окреме місце у парадигмі стильового підходу до дослідження психіки людини займає поняття когнітивного стилю як індивідуального способу переробки інформації, який характеризує специфіку ментальної організації конкретної людини і відмінні риси її інтелектуальної поведінки.

Когнітивний стиль особистості визначається на основі того, як студент бере до уваги своє оточення, шукає сенс і здобуває знання. На додаток до визначення способів оволодіння навчальними завданнями когнітивний стиль може орієнтувати учні або студента в напрямку професійних цілей [2, с. 242].

Важливим підґрунтям як диференціації так і індивідуалізації навчального процесу нині постає теорія множинності інтелекту, розроблена американським психолінгвістом Г. Гарднером. Один з базових принципів теорії множинності інтелекту полягає в тому, що освіта має бути чутливою до індивідуальних пізнавальних особливостей студента і прагнути до створення різноманітних пізнавальних можливостей, які максимально відповідали б індивідуальному інтелектуальному потенціалу [3, с. 142]. Г. Гарднер виділив такі типи інтелекту:

– *вербально-лінгвістичний інтелект* легко сприйнятливий до мови і чутливий до інтонацій звучання, порядку і ритму слів. Такі люди володіють гарною словесною пам'яттю і багатим лексичним запасом. Таким студентам потрібно подавати матеріал у вигляді історії, розповіді, а закріплювати матеріал в ігровій формі;

– *логіко-математичний інтелект* передбачає виражені здібності дедуктивного та індуктивного, конкретного й абстрактного мислення. Люди з таким типом інтелекту володіють хорошими аналітичними навичками та навичками розв'язання задач. При навчанні студентів із таким типом інтелекту використовуються логічні, математичні ігри, прогнозування результатів, таблиці та графіки;

– *візуально-просторовий інтелект* включає здатність до візуально-просторового відображення світу. Щоб краще сприйняти та зрозуміти матеріал, люди з таким типом інтелекту потребують його подачі у зорових образах, легко одержують інформацію з карт, схем, діаграм, люблять пазли і головоломки. Для підвищення ефективності навчання таких студентів необхідно використовувати кольорові зображення, відеозаписи тощо;

---

– *музичний інтелект* передбачає чутливість до висоти, інтонації, тембру і ритму звуків. Люди з таким типом інтелекту легко запам'ятовують мелодії і музичні образи, розпізнають діапазон і ритм. Вони легше навчаються іноземним мовам, оскільки легко відчувають і наслідують мелодику мови;

– *тілесно-кінестетичний* тип інтелекту передбачає вирішення поставлених завдань, створюють і передають ідеї та емоції за допомогою рухів тіла. При навчанні таких людей ефективно було б запропонувати їм запам'ятовувати інформацію, накладаючи її на рухи, використовувати рольові ігри, робити фізичні вправи із словами;

– *натуралістичний інтелект* припускає, що окрема група людей має здатність до вивчення флори і фауни, схильність до продуктивної діяльності. Люди, які мають риси натуралістичного інтелекту, жваво відгукуються і демонструють хороші результати в навчанні, якщо їх націлювати на опис зовнішнього вигляду, властивостей предметів та явищ [3, с. 268];

– *міжособистісний інтелект* вказує на здатність ефективно взаємодіяти з людьми, розуміти їх, розпізнавати їх цілі, мотивацію, наміри. Люди з таким типом інтелекту із задоволенням працюють у командах, володіють хорошими лідерськими і дипломатичними якостями;

– *внутрішньоособистісний* інтелект пов'язаний з розумінням власних емоцій, цілей і намірів, зверненням до внутрішнього світу. У людей з цим типом інтелекту загострене почуття власної гідності, вони впевнені в собі і люблять працювати на самоті. Доцільними видами роботи можуть бути індивідуальні завдання (наприклад, підібрати матеріал по темі), обговорення виконаного, детальний розбір помилок;

– *екзистенційний*, полягає у здатності та схильності формулювати питання про життя, смерть, добро і зло й інші філософські категорії. Люди з таким типом інтелекту схильні філософствувати, медитувати, вивчати історію, культуру, релігії. Доцільними прийомами навчання такого типу студентів є обговорення етичних та філософських проблем, аналіз та оцінка певних подій, вчинків людей [3, с. 312].

Основний зміст диференційованого підходу у навчанні полягає в тому, щоб знаючи і враховуючи індивідуальні відмінності у навчанні учнів, визначити для кожного з них найбільш раціональний характер роботи на уроці.



---

Процес навчання іноземних мов має ураховувати варіативність когнітивних стилів осіб, які навчаються, а відтак, урізноманітнювати методи та форми роботи з ними.

#### **Список використаних джерел**

1. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. – Львів: Каменяр, 1998. – 196 с.
2. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – Москва, 2002. – 304 с.
3. Gardner H. Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – N.Y. : Basic Books, 2011. – 528 p.

*J. A. Kretska*

---

## **GRUPPENARBEIT IM FREMSPRACHENUNTERRICHT IN DER SCHULE**

Gruppenarbeit gehört zu den effektiven Arbeitsformen im modernen Fremdsprachenunterricht, sie hilft die Angst der Schüler vor dem Sprechen zu überwinden und ihre Müdigkeit zu lindern, fördert ihre Arbeitsfähigkeit, Selbständigkeit und Kreativität, Entwicklung von neuen Fertigkeiten – eigene Arbeit einschätzen, eigene Leistungen mit denen der Mitschüler vergleichen zu können etc.

In der Grundschule ist es wichtig, wie die Angaben der wissenschaftlichen Forschungen und praktischer Tätigkeit der Fremdsprachenlehrer beweisen, vor allem die Gruppenarbeit mit den spielerischen Elementen zu organisieren, was den psychischen und physiologischen Besonderheiten der jeweiligen Altersgruppe entspricht. Es ist zweckmäßig, die Gruppen nach Interessen der Kinder, ihren persönlichen Bedürfnissen einzuteilen. Solche Arbeitsorganisation erhöht erzieherischen Charakter des Lernens, formt die Verantwortung nicht nur für eigene Leistungen, sondern auch für die Leistungen der anderen.

Wichtig ist es für den/die Lehrer/in auch die Aufgaben klar zu formulieren und die Dauer der Arbeit festzustellen. Der/die Lehrende muss auch daran denken, wie die Schüler die Arbeitstechniken üben und die Ergebnisse präsentieren können, ob die Aufgabe dem Hauptziel des Unterrichts entspricht und ob das Thema für

---

die Gruppenarbeit geeignet ist. In vielen methodischen Arbeiten wird auch darauf hingewiesen, dass die Gruppen nicht zu groß (bis 6 Teilnehmer) sein müssen.

Diese erwähnte Arbeitsform kann man bei der Arbeit an dem ABC, an der Orthographie, beim Erlernen neuer Lexik und später bei der Arbeit an dem Text anwenden.

So kann man im Rahmen der Gruppenarbeit in der Grundschule folgende Aufgaben empfehlen: die Wörter in der ABC-Folge zu ordnen; Antonyme zu den angegebenen Vokabeln zu finden; die Lücken in den Wörtern auszufüllen; die von dem/der Lehrer/in angebotenen Wörter in neue Wörter (mit gleicher Zahl der Buchstaben) zu verwandeln; je mehr Wörter zu einem bestimmten Thema oder Vokabeln, die mit einem bestimmten Buchstaben beginnen, zu schreiben usw.

In den 5-9 Klassen kann die Gruppenarbeit wesentlich der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz (und zwar der monologischen Rede) beibringen. Die Schüler können z.B. in Kleingruppen Bilder zu einem lexikalischen Thema beschreiben. Seit einigen Minuten werden Ideen gesammelt, dann nimmt der/die Lehrer/in das Bild und zeigt es der ganzen Klasse. Die Teilnehmer der Gruppe beschreiben das Bild zusammen, sie dürfen die Antworten voneinander ergänzen, so werden 10-20 Sätze gebildet.

Die Gruppenarbeit kann bei der Vorbereitung der monologischen Mitteilung zu einem bestimmten Thema nützlich sein. Der/die Lehrer/in bietet den Kindern eine Liste mit den Vokabeln, die man im Text gebrauchen kann, und gibt einige Hilfsfragen, die zu beantworten sind oder beantwortet werden können. Dabei wird es empfohlen, die Problemaufgaben zu geben, z.B.: Ihr besprecht eine Wanderung / eine Reise mit dem Zug; beweist, dass es interessant ist.

Also, die Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht verlängert die Dauer der Kommunikation, bringt der Entwicklung der wichtigen sozialen und kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder bei; dadurch werden auch positives Klima in der Stunde und zwischenmenschliche Beziehungen in der Klasse geschaffen.

### **Literaturverzeichnis**

1. Иванова Т. А. Групповая форма работы на уроках английского языка / Т. А. Иванова // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 6. – С. 42–44.

- 
2. Назаренко М. Б. Групова форма роботи на уроці [Електронний ресурс] / М. Б. Назаренко // Збірник наукових праць. – Харків, 2010. – Вип. 37. – Режим доступу : [znrkhnpu\\_ped\\_2010\\_37\\_21.pdf](http://znrkhnpu_ped_2010_37_21.pdf).
  3. Julia Schlimok. Mit Gruppenarbeit im Unterricht soziale Kompetenzen verbessern [Електронний ресурс] / Julia Schlimok. – Режим доступу: <https://www.forrefs.de/grundschule/unterricht/unterricht-halten/organisationsformen/mit-gruppenarbeit-im-unterricht-soziale-kompetenzen-verbessern.html>.

A. A. Kruk

## **TRADITIONAL VS. MODERN TEACHING METHODS AND APPROACHES IN ESP**

Qualitative language training of students is not possible without the use of modern educational technologies. Therefore studying a foreign language includes modern technologies, namely, professionally-oriented foreign language teaching, project work, application of information and telecommunication technologies, work with educational computer programs in foreign languages (multimedia system), distance learning, the usage of Internet resources, teaching a foreign language in a computer environment (forums, blogs, e-mail).

There're a lot of basic teaching methods such as communicative, interactive, etc. Modern communicative methods offer a wide introduction of active non-standard methods and forms of work in the learning process for better conscious studying of certain material. These problems are investigated in the works of J. Day, M. Krzanowski [3], B. Paltridge [4], J. Simpson [5], O. Tarnopolsky [2], N. Stojkovic [6], S. Tsai [7], M. Zhaldak [1] and others. In practice, the effectiveness of such forms of work as individual, pair and group was found to be rather high. The main forms of control are the abstracting, summary, analysis, synthesis, comparison, generalization of facts, regularities, making tables and illustrations. We can also add some execution of graphic works, exercises, translation of foreign texts, preparation of abstracts of

---

educational or scientific texts, fulfillment of creative tasks, tests, complex of exercises, etc.

The nature of individual tasks for students contain great variety of problems and tasks. During English classes one should also use case-methods (situational tasks), implementation of group projects (methodological, bibliographic, analytical), preparation of scientific reports, implementation of preparatory, informational independent work, work with Internet searching systems, translation, oral conversation, checking of notes, work with professional vocabulary and texts, grammar exercises, dialogues, individual testing and interviews. The usage of these forms can be effective and productive.

There's a lot of studies that provide an opportunity to obtain the objective information on the status and quality of education, to make feedback with all the links of educational system, and to facilitate the adoption of reasonable decisions. A traditional approach often does not allow to obtain complete and sufficient information on the effectiveness of providing teacher activities and the level of student achievement. The state of teaching the subject involves multidirectional efforts.

#### **Список використаних джерел**

1. Жалдак М.І. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : посібник / М.І. Жалдак, М.І. Шут, Ю.О. Жук, Н.П. Дементієвська, О.П. Пінчук, О.М. Соколюк, П.К. Соколов. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
2. Тарнопольський О.Б. Навчання через зміст спеціальності в курсах іноземної мови для спеціальних цілей у немовних вишах / О.Б. Тарнопольський // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 12 (223), Ч. II. – С. 147–156.
3. Day J., Krzanowski M. Teaching English for Specific Purposes: An Introduction / Jeremy Day, Mark Krzanowski. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 34 p.
4. Paltridge B. The Handbook of English for Specific Purposes / Brian Paltridge, Sue Starfield. – Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. – 592 p.
5. Simpson J. The Routledge Handbook of Applied Linguistics / James Simpson. – USA, N. Y. : Routledge, 2011. – 752 p.
6. Stojkovic N. Vistas for English for Specific Purposes / Nadezda Stojkovic. – U.K., Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2015. – 420 p.

- 
7. Tsai S.C. Integration of Multimedia Courseware into ESP Instruction for Technological Purposes in Higher Technical Education / S.C. Tsai // Educational Technology & Society. – Taiwan, R.O.C., 2012. – No. 15 (2). – P. 50–61.

*P. В. Кульбанська*

---

## **LE JEU EN USAGE DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE EN CLASSE**

De nos jours, les relations de l'Ukraine avec les pays étrangers s'étendent de plus en plus et l'intérêt pour l'apprentissage d'une langue étrangère ne cesse pas de croître.

Aujourd'hui il est devenu indispensable de pouvoir communiquer avec des personnes dont la langue n'est pas l'ukrainien. Le but principal de l'enseignement du français langue étrangère est de familiariser le jeune apprenant à la langue et lui permettre de l'utiliser dans la vie quotidienne: réagir, s'exprimer et donner des opinions.

Une attention particulière est accordée à la phase initiale de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est ici que se forment les bases de l'acquisition de la langue dans les classes suivantes.

De nos jours, il s'agit de beaucoup d'activités que l'on peut exploiter en classe de français langue étrangère. Le professeur peut suivre les exigences manuels programmés dans son cours.

Dans la méthode d'enseignement d'une langue étrangère, il existe des différentes façons d'optimiser les activités d'apprentissage, y compris le jeu. Le jeu est un mode d'expression du jeune enfant et un facteur de son développement. D'après H. Silva le jeu en classe de langue a cinq fonctions: la socialisation, l'interaction authentique, la mise en œuvre de stratégies, le développement langagier et cognitif et la motivation [3, 18].

A jeune âge il ya le lien entre le développement de l'enfant, son besoin naturel de jouer et l'apprentissage. Par le jeu l'enfant apprend beaucoup de mots nouveaux qui enrichissent son vocabulaire, il essaye de mettre en œuvre de nouvelles expressions, des idées personnelles ainsi que des sentiments. Il existe les différents types de jeux:

- 
- jeux faisant appel à la compréhension orale:
  - Jacques a dit: ce jeu est en effet basé sur la compréhension et l'application d'une consigne orale. La validation se fait par le geste et le mouvement.
  - l'intrus: il faut ici identifier l'élément différent des autres. Il favorise le travail d'écoute, d'attention. Il est souvent utilisé pour travailler sur le vocabulaire.
  - loto: ce jeu permet essentiellement de vérifier la compréhension ou de réviser le vocabulaire.
  - jeux favorisant l'expression orale:
  - Fils à démêler: il faut associer chaque mot écrit à sa représentation imagée.
  - Mots mêlés.

Il existe plusieurs types de jeux-video en lignesur la langue française, qu'on peut utiliser dans l'enseignement du français en classe. Pour les petits de 4 à 10 ans, les jeux de Lulu contiennent un grand nombre de jeux de lettres et de mots, classés par âge et par thèmes, dont un jeu sur les conjugaisons à l'imparfait, au présent et au futur, un jeu du pendu (avec des mots de sens contraires, des noms de métiers ou d'animaux...), ou encore un grand classique: le jeu du petit bac. Plus spécifiquement dédié à la classe de FLE, Bonjour de France propose des jeux variés (rébus, anagrammes, mots croisés, mots mêlés, quiz, pendu, charades, etc.) classés par niveaux. TV5 met également à disposition sur son site de nombreux jeux linguistiques (mots croisés, mots fléchés, mots maxi, cryptophrases, mots mêlés, etc.).

Pour conclure il faut noter que les activités ludiques dans la classe de langue peuvent constituer d'excellents supports et pour réussir au mieux l'utilisation du jeu en classe il est important que le choix d'activités soit réfléchi et que l'enseignant joue son rôle à point, ensachant guider et orienter ses élèves.

#### **Список використаних джерел**

1. Cuq J.-P. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / J.-P. Cuq, I. Gruga. – Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002. – 454 p.
2. Leblanc M.-C. Jeu de rôle et engagement. Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère / M.-C. Leblanc. – P. : L'Harmattan, 2002. – 398 p.
3. Silva H. Le jeu en classe de langue / H. Silva. – CLE international, 2008. – 207 p.

## **ВПЛИВ НАОЧНОСТІ НА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ЧИТАННІ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ**

При використанні комп'ютерних навчальних програм у формуванні компетентності у читанні англійською мовою (АМ) учнів основної школи розширюються дидактичні функції наочності, крім традиційних функцій сприйняття, презентації та систематизації матеріалу, створення комунікативних ситуацій та доброзичливої психологічної атмосфери за допомогою програми, наочність виконує ще й активізуючу, сигнальну та моделюючу функції. Засоби наочності, що використовуються в мультимедійних комп'ютерних програмах можна класифікувати за змістом, характером, формою пред'явлення матеріалу та за участю психічних механізмів.

Вчені виділяють за змістом, характером та формою пред'явлення матеріалу три групи наочності у комп'ютерних навчальних програмах, а саме: зображальна наочність (фоторепродукції картин, фотопортрети, фотозображення оточуючого світу, навчальні малюнки, спеціально створені художниками для ілюстрації певних текстів, малюнки, відео фрагменти, відеофільми); умовно-графічна наочність (таблиці, схеми, блок-схеми, діаграми, графіки, карти, тощо); мультимедійна наочність (анімація та 3D моделювання, аудіо фрагменти, відеофрагменти) [1, с. 26].

При класифікації наочності за участю психічних механізмів виявляється два її підвиди – зовнішня (перцептивна) та внутрішня (мотиваційна) наочність. Перцептивна наочність базується на органах безпосереднього відображення дійсності через сприйняття та відчуття. Тобто, крім внутрішньої та зовнішньої наочності слід виділити вербальну та предметно зорову, яка в повній мірі підсилює обидві вищезгадані. Гіперпосилання, звук, графіка, мультиплікація повинні сприяти формуванню у учнів загальних уявлень про предмет читання, визначення сфери та способів використання отриманої інформації. Також слід використовувати внутрішню наочність, звертаючи особливу увагу на стимулювання появи в свідомості учнів психічних об-

---

разів екстралінгвістичної дійсності іншомовного тексту. Внутрішня наочність, основою якої є уява, на думку І.О. Зимньої теоретично не вивчена і на практиці не використовується [3].

Мультимедійні комп'ютерні навчальні програми створюють можливість використовувати внутрішню наочність, оскільки з точки зору учнів вони сприймаються як реальні комунікативні ситуації, що носять реально мотивований комунікативний характер, що спонукає їх до уяви ситуації спілкування, послідовності подій в комунікативних ситуаціях та текстах, тощо.

В поняття внутрішньої наочності у мультимедійних комп'ютерних навчальних програмах для формування компетентності у англомовному читанні, ми схильні включати психічні образи, виділені Ю.А. Гапоном: образи сприйняття й уяви структурно-сислової дійсності тексту, в яку входить досвід учнів, а також обставочні компоненти з дотекстової проблемної комунікативної ситуації; система образів відтворюючої уяви, які з'являються в свідомості учнів у процесі сприйняття й уяви ними об'єктів та явищ як структурно-сислової дійсності тексту, так і його екстралінгвістичної дійсності [2, с. 31–32].

Таким чином використання наочності в процесі формування компетентності у англомовному читанні в учнів основної школи за допомогою комп'ютерних навчальних програм забезпечує успішне оволодіння цим видом мовленнєвої діяльності, виконує функцію зразка мовлення та є стимулом до мовленнєвої діяльності.

### **Список використаних джерел**

1. Беляев М.И. Технология создания электронных средств обучения [Электронный ресурс] / М.И. Беляев, В.В. Гриншкун, Г.А. Краснова. – Режим доступа : [http://uu.vlsu.ru/files/tehnologija\\_sozdania\\_EHSO.pdf](http://uu.vlsu.ru/files/tehnologija_sozdania_EHSO.pdf).
2. Гапон Ю.А. Методика обучения чтению на английском языке с использованием деловых игр на завершающем этапе в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Гапон Ю.А. – О., 1990. – Т. 1. – 200 с.; Т. 2. – 202 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: [учебник для вузов] / Зимняя И.А. – [2-е изд., доп., испр. и перераб.]. – М. : Логос, 2002. – 384 с.



## **КОЛОКВІУМ ЯК ФОРМА ПЕРЕВІРКИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Сучасні реалії України, пов'язані з входженням держави у європейський і світовий простір, вимагають від школи зміни парадигми мислення і нових підходів до викладання. Характерним є ускладнення змісту освіти при зростанні обсягу навчального матеріалу і, водночас, зменшенні часу на його засвоєння. Мета формування у дітей цілісної картини світу і пошуки адекватних шляхів її досягнення, удосконалення системи освіти висунула на перший план необхідність звернення до збільшення годин, відведених на самостійне опрацювання матеріалу з тем. Студент повинен самостійно, спираючись на запропоновані для розгляду питання і список рекомендованої літератури, віднайти, опрацювати і засвоїти навчальний матеріал, а мета викладача – перевірити ступінь засвоєння і вміння застосувати набуті знання.

На превеликий жаль, колоквіум як форма роботи зі студентами з метою перевірки самостійно засвоєного матеріалу зустрічається вкрай рідко. Колоквіуми замінило тестування, яке, не можна з цим не погодитися, спрощує перевірку роботи, заощаджує час викладача, дає можливість стовідсотково охопити групу. Але, як на нашу думку, для студента-філолога є вкрай необхідним вміння сформулювати думку, висловити її і донести, «не розтікаючись мислю по древу», саму суть проблеми. Сучасні студенти, як доводить досвід роботи, воліють радше пройти тестування, ніж в усній формі доводити свої знання.

Отже, колоквіум – це один з видів оцінювання у ВНЗ, який проводиться з метою з'ясування й оцінювання рівня знань студентів. Найбільш розповсюджений вид цього контролю – дискусія, в якій беруть участь усі присутні. У нашому випадку колоквіум проводиться після вивчення певної теми у вигляді опитування в позааудиторний час за узгодженням між викладачем і студентами. Розкриваючи під час колоквіуму тему, студенти висловлюють власні думки, демонструючи, як вони засвоїли матеріал. Це дає можливість викладачеві з'ясувати рівень знань студентів та диференційовано їх оцінити, виставивши той чи інший бал.

---

Проведення колоквіуму передбачає застосування певної методики, що полягає у наступному.

1. Перший етап (підготовчий), на якому формулюється тема, викладач продумає проблематику і складає список питань, ставить мету заняття і розробляє систему його проведення, підбирає відповідну літературу.

2. Другий етап передбачає визначення часу, потрібного студентам на підготовку до колоквіуму: осмислення питань та підготовку аргументованих розгорнутих відповідей.

3. Третій етап (основний) – власне проведення опитування. Студенти відповідають на запитання, а викладач контролює їхні відповіді.

4. На заключному етапі викладач звертає увагу на підсумкові результати, співвідносить результати практичної дискусії з метою колоквіуму, виділяє правильні, влучні відповіді, характеризує роботу студентів. Цей етап визначає досягнутий студентами рівень розуміння теми, а також стимулює студентів і в подальшому вивчати, знаходити відповіді і обговорювати запропоновані проблеми.

Головною перевагою колоквіуму як форми контролю знань студентів є те, що оцінювання відбувається у більш розкутій атмосфері в процесі безпосереднього колективного спілкування між студентами і викладачем, що сприяє розвитку пам'яті, мислення, усного мовлення останніх. Наш досвід роботи зі студентами з перевірки самостійної роботи доводить, що застосування саме колоквіуму є надзвичайно плідною формою роботи, що сприяє розширенню світогляду студентів, збагачує їхню лексику, вчить вдумливо і шанобливо ставитися до слова, цінувати мову як вище досягнення культурної еволюції людства, розвиває навички ораторського мистецтва.

*O. M. Lytvyniuk*

---

## **TEACHING GRAMMAR BASED ON LITERATURE**

At many Ukrainian universities British English Standard is to be taught for students, it is well known that there are 5 countries with English as a state language we combine all English speaking world. But American English due to its wide usage has gained a

---

global position. It is an alive system with its energy and dynamics. It is not enough to teach language with old academic manuals issued by not native speakers and published 10+ years ago. Such books contain dead vocabulary and bad grammar. No wonder that alumni complain for misunderstanding when they are abroad [1; 2; 3; 4].

The research interest is to help students to learn on the best examples of American fiction. There are the following innovations that would help achieve several goals: 1. to update the existing methods of teaching English grammar using learning material which is based on American books; 2. to create a new course at a university, e.g. «Contemporary American Literature»; 3. to motivate to redesign university curriculum and a new English teaching discipline would appear for Ukrainian students to choose.

To illustrate the importance of literature there is the quotation of Tim Gillespie in one of his essays to «The English Journal» who says, «We rightly worry that many youngsters lives are circumscribed by poverty, discrimination, low expectations, cultural insularity, and other conditions that may render them unable to see beyond the limits of their immediate horizons. Literature does offer -inexpensively-a vision of other lives and other vistas. One of its potential benefits is to enlarge a reader's sense about the many possible ways to live. This enlarged sense seems to me an important part of our traditional national ethos. Hope for a better world and belief in the possibility of re-making oneself or improving one's situation breed optimism and elbow grease. We have rich testimony of this imaginative function of literature». Discussing literature, the curriculum focuses on unknown writers. We do this while our students read popular American authors, e.g. Steven King.

The more country is developed, the more intelligent, well-bred and educated people are in it. To improve students' professional skills they should read books in original, watch movies, skype to their pen pals. It is well known that Americans are free people with wishes and dreams that can be embodied if they only want to.

American literature is the best example that mirrors nation's culture. The book is the surest way to bring nations together. It helps people achieve understanding, trust, cooperation and friendship. Books awaken the reader's imagination. They develop literary taste; arouse interest and curiosity, reader's laughter as well

---

as his tears. They teach the readers to be truthful, friendly, honest, frank, firm, fair and serious.

A grammar class is aimed to give practical language skills as well to educate individuals. It is efficient way to teach English grammar on contemporary American literature as the texts give the great examples of usage of particular grammar phenomena. While conducting English grammar classes the teachers should use learning material taken from the latest texts. Also teachers should explain the difference between the usage of some grammatical forms in American English and British English.

#### References

1. Каушанская В.Л. Грамматика английского языка (на англ. языке) / В.Л. Каушанская. – М. : Страт, 2000 – 320 с.
2. Саакян А.С. Упражнения по грамматике современного английского языка / А.С. Саакян. – М. : Рольф, 2001. – 448 с.
3. Черноватий Л.М. Практична граматика англійської мови з вправами : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л.М. Черноватий, В.І. Карабан. – Том 1. – Вінниця : Нова книга, 2005. – 288 с.
4. Черноватий Л.М. Практична граматика англійської мови з вправами : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л.М. Черноватий, В.І. Карабан. – Том 2. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 288 с.

Л. М. Марчук

## **МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ МАРКЕРІВ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ЛІТЕРАТУРНИХ ПЕРСОНАЖІВ У ПОЛЬСЬКИХ ХУДОЖНІХ ТВОРАХ І ТАКТИК ЇХ ВІДТВОРЕННЯ В УКРАЇНСЬКИХ ПЕРЕКЛАДАХ**

У перекладознавстві об'єктом вивчення є мова – поліфункційна знакова система, яка виконує дві базові функції – когнітивну (гносеологічну) і комунікативну (функціональну, прагматичну), що й визначає два головних підходи до тлумачення мови. У *когнітивній моделі* вивчається людський інтелект, а

---

мова визнається головною ментальною складовою всієї інфраструктури мозку, інструментом мисленнєво-мовленнєвих процесів, засобом пізнання довкілля і позагенетичної передачі людського досвіду. У комунікативній моделі мова досліджується у зв'язку з її роллю в умовах реальної мовленнєвої діяльності, де на перше місце виходить мовна / мовленнєва особистість та її соціокультурна і соціодискурсивна та лінгвокультурологічна активність. Зосередженість на людині з її системою уявлень, знань і цінностей дозволяє розуміти мову як когнітивне явище, яке використовується в комунікативних процесах і має для цього всі необхідні ресурси. Синтез когнітивного й комунікативного з позицій лінгвофілософських поглядів на роль і місце мови в соціумі визначає інтегральну когнітивно-комунікативну (когнітивно-дискурсивну) парадигму сучасного мовознавства. Іноді в цьому випадку говорять про «синкретично-синергетичну модель», оскільки йдеться про тісний зв'язок прагматичного аспекту з когнітивним, психологічним, риторичним, соціальним, аксіологічним [3, с. 12].

Беручи до уваги напрацювання лінгвістів, вживаємо термін на позначення статусно маркованої одиниці на рівні слова, фрази та речення – *маркер соціального статусу літературного персонажа*. На сьогодні розмежовуються два напрями розгляду перекладних текстів: *лінгвостилістичний підхід*, який включає суто мовний аналіз оригіналу і перекладу із залученням лінгвістичних методів дослідження, та *інтерпретаційно-культурологічний підхід*, який орієнтується на макросистему перекладу в контексті цільової культури, історії, літератури, враховуючи при цьому особливості індивідуального стилю перекладача [4, с. 185].

Етапи дослідження МССЛП та їх відтворення у перекладі складають наступні кроки:

1. Добір матеріалу дослідження, тобто, визначення художніх творів для аналізу і пошук їх українських перекладів. У цьому ми керувалися наявністю українських перекладів обраного автора: Януш Леон Вишневський (пер. О. Кравець).

2. Ознайомлення з фоновою інформацією про матеріал дослідження, що включає дані про автора та його творчість, персонажів твору, історичні й соціо-культурні чинники і час написання твору тощо. Матеріал дослідження охоплює такий твір, як «Самотність у мережі» Януша Леона Вишневського.

3. Виокремлення у творах МССЛП у синтактико-семантичному контексті й групування їх за окресленими критеріями разом із їх українськими перекладами:

<b>НАРАТИВНІ МССЛП. Предмети інтер'єру: комп'ютер</b>	
<i>Ale najbardziej pusto wyglądał monitor jej komputera. Stal jakobcy, niz na i ny jej sprzęt, odartyze wszystkich dlugo pisami nie tylko to, co miała pilnie do załatwienia, ale także to, co chciała mi koniecznie powiedziec, albo to, co on jej powiedzial, a ona chciała koniecznie zapamiętac (290)</i>	<i>Але найбільш порожнім був монітор її комп'ютера. Він стояв як чужий, невідомий їй прилад, без усіх тих жовтих карточок-наліпок, на яких вона кольоровими олівцями писала не лише те, що мала швидко залагодити, а й те, що обов'язково хотіла йому сказати, або те, що він їй сказав, і вона хотіла це обов'язково запам'ятати (488).</i>

*Рис. 1. Групування МССЛП*

4. Виявлення значень МССЛП в оригіналі та перекладах за допомогою словників та їх порівняння.

5. *Порівняльно-перекладацький аналіз* наявних перекладів МССЛП у межах безпосереднього контексту і контексту всього твору.

6. Окреслення специфічних труднощів і визначення оптимальних тактик перекладу у відтворенні МССЛП із використанням *загальнонаукових методів*, які сприяли розробці класифікації тактик відтворення МССЛП в українських художніх перекладах та з'ясуванню частотності застосування тих чи тих тактик.

Отже, застосована комплексна методика на основі перекладознавчого аналізу та ряду інших методів слугує досягненню поставленої мети – виявлення і окреслення найуживаніших способів відтворення в перекладі МССЛП.

Мова є важливою характеристикою соціального статусу людини. Переклад ідіолекту персонажів становить чималу частку роботи перекладача і якнайглибше відтворює світобачення, цінності, соціально-статусні та інші різнопланові характеристики персонажів художнього твору. Мовленнева індикація соціального статусу людини виявляється в ступені володіння мовою, тобто, у білінгвізмі та різних видах мовної й мовленнєвої

---

компетенції [1, с. 63]. Наприклад: *«Він зробив спритно: зосередився на інших і через інших розповідав про себе. Розповідав, який важливий для нього Моцарт, Шопен, Моррісон, які вірші Рільке він знає напам'ять, а які має намір незабаром вивчити...»* (76).

Дотримання статусної дистанції досягається шляхом використання спеціального мовлення – професійної мови (технолекту), сленгу і жаргону, вживання яких свідчить про те, що людина – член певної групи.

Наприклад: *«W pewnym momencie kapral krzyknął: Amen. Powiedziałem amen, koty. Głośniej, kurwa amen»* (76).

Пор.: *«У якийсь момент капрал вигукнув: – Амінь. Я сказав амінь, салаго. Голосніше, курва, амінь»* (127).

Статусна індикація стилю життя поширюється фактично на усі предмети, що оточують людину, а також явища, стосунки, способи поведінки, оцінки тощо. Відтак, важливим стає тлумачення власних назв, прагмонімів, товарних знаків, які концентровано виражають культурні реалії. На думку М.Мінського, інтерпретація подібних культурологічних символів будується за моделлю розгортання фрейма: культурологічно насичений фрейм, розгортаючись по спіралі, залучає до сфери своєї індикації безліч реалій і символів [2, с. 7]. Наприклад, у романі автор зазначає: *«Звали його Жан, і він був бельгійцем з «абсолютно французької частини Бельгії», як сам наголошував. Вона не знала, чим французька частина Бельгії відрізняється від фламандської, але відзначила, що бути з французької частини, очевидно, є більшою честю»* (13).

Розгортання одного із таких фреймів, що вказує на статусну вищість особи, спостерігається саме в цьому уривку.

Соціально-марковані індекси предмета живуть певною мірою незалежним від самого предмета життям [1, с. 39]. Навіть колір одягу чи меблів може бути статусно маркованим. *«Я не вмію описати тобі того кольору. Він на межі зелені оливок і бірюзового...»* (148).

#### Список використаних джерел

1. Карасик В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 333 с.
2. Минский М. Фреймы для представления знаний : пер. с англ. / М. Минский. – М. : Энергия, 1979. – 152 с.

- 
3. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М. Приходько. – Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
  4. Шмігер Т. Історія українського перекладознавства ХХ сторіччя. – К. : Смолоскип, 2009. – 342 с.

#### **Список використаних джерел ілюстративного матеріалу**

1. Вишневський Януш Леон. Самотність у мережі : роман / Я. Л. Вишневський; пер. О. Кравець. – Київ : РІДНА МОВА, 2016. – 512 с.
2. Wiśniewski Janusz L. Samotność w Sierci / Janusz L. Wiśniewski. – Warszawa : Prószyński Media Sp. z o.o., 2015. – 301 s.

*М. В. Матковська*

## **ПЕРЕВАГИ ДИСТАНЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ КУРСУ «ІСТОРІЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ»**

Інформаційно-комунікаційні технології широко впроваджуються як у традиційне (денне і заочне), так і дистанційне навчання. Питання технологій дистанційного навчання у процесі вивчення іноземних мов розглядаються у роботах як вітчизняних, так і закордонних педагогів, серед яких Н.В. Майєр, К.Ю. Кожухов, Є.С. Полат, А.В. Хуторський, G. Dudeney, N. Hockly [1].

Слідом за Є.С. Полат, ми розуміємо дистанційні технології навчання як технології, які дозволяють реалізувати цілеспрямоване та методично організоване керівництво навчальною та пізнавальною діяльністю тих, хто навчається, і базуються на використанні широкого спектру традиційних, інформаційних та комунікаційних технологій [1, 11].

Кожному виду дистанційних технологій навчання має відповідати конкретне місце в навчальному процесі. Вважаємо, що поєднання Інтернет-технології та кейс-технології, які моделюють майбутню професійну діяльність студента, уможливило підвищення ефективності самостійного оволодіння професійною англомовною компетентністю майбутнього вчителя при



---

вивченні курсу «Історія англійської мови». Основними складовими компетентності при самостійному вивченні даного курсу є три види компетенцій, а саме: мовна компетенція, мовленнєва компетенція та соціокультурна компетенція.

Мовна (лінгвістична) компетенція передбачає знання системи мови й правил її функціонування при іншомовній комунікації. Мовна компетенція також є інтегративною і включає цілий ряд компетенцій: лексичну, граматичну, фонологічну й орфографічну. Мовленнєва компетенція визначає здатність сприймати й породжувати іншомовні тексти згідно з поставленим чи виниклим комунікативним завданням. Як бачимо, при різноманітності компонентів, що виокремлюються у складі професійної компетентності вчителя англійської мови, провідною залишається комунікативна компетенція, яка, на наш погляд, тісно пов'язана з усіма іншими компонентами професійної компетентності.

Відтак, вважаємо, що професійна компетентність учителя – це інтегральне утворення особистості, яке включає сукупність соціального, полікультурного, ауто-психологічного, когнітивно-технологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається. Специфіка професійної компетентності вчителя з навчального предмету «Історія англійської мови» полягає у наявності сформованої англомовної мовно-комунікативної компетенції, яка входить до складу когнітивно-технологічного компоненту. Електронний кейс для самостійного оволодіння англомовною мовно-комунікативною компетенцією – це комп'ютерний засіб навчання, який розміщений у мережі Інтернет і містить комплект навчально-методичних матеріалів для формування у студентів умінь англомовної мовно-комунікативної компетенції спілкування та забезпечує керування їх самостійною навчально-пізнавальною діяльністю в позааудиторних умовах.

Отже, використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки сприятиме формуванню інформаційної культури майбутніх учителів англійської мови, розвитку їхнього творчого потенціалу, комунікативних умінь, пізнавальної активності. Інтенсивний розвиток технологій дистанційного навчання в найближчому майбутньому відкриє нові можливості

---

для отримання інформації, перетворення її в знання і користування отриманих знань із практики. Дистанційне навчання – це індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

#### **Список використаних джерел**

1. Полат Е.С. Дистанционное обучение : учебное пособие для вузов / Евгения Семеновна Полат. – М.: Владос, 1998. – 226 с.

*М. Mykuljak*

### **NEUE MEDIEN IM SPRACHUNTERRICHT**

Im fremdsprachlichen Unterricht kommt den neuen Medien eine besondere Bedeutung zu. Mit Medien werden im Allgemeinen alle Verfahren und Mittel benannt, die zur Informationsverbreitung genutzt werden. Für den Unterricht werden die Medien zwischen Print-, visuellen, auditiven, audiovisuellen und neuen Medien unterschieden. Für den Begriff «Neue Medien» verwendet Hess- «alle Formen digitalisierter Lehr- und Lernmaterialien» [1, с. 306].

Medien unterliegen drei Aspekten, dem technischen, dem semantischen und dem pragmatischen Aspekt. Der technische Aspekt beschreibt die Hard- und Software der Medien, der semantische geht auf die Gestaltung der Inhalte und der Inhalte allgemein ein und der pragmatische Aspekt beinhaltet den Bereich der Handlungen und Anwendungen im Bezug auf Medien.

Im Vordergrund des Einsatzes technischer Medien steht der Spracherwerb.

Neue Medien können im fremdsprachlichen Unterricht die Authentizität der Interaktion und den Wechsel zwischen Sozialformen fördern, die Integration neuer Arbeitsformen, Lern- und Arbeitsstrategien ermöglichen, Motivation zum Sprachlernen erhöhen, die Selbständigkeit der Lerner entwickeln, das Übungsgeschehen bereichern [2, с. 66].

---

Neue Medien eignen sich gut dazu, die Spracherwerbskompetenzen im Sprachunterricht zu unterstützen. Zur Unterstützung des Hörens und Sprechens eignen sich besonders gut Podcasts, Radio-Streams, Hörbücher, Videos oder die Selbsterstellung eines Audio- Videobeitrags, Videokonferenzen, Internettelefonie. Die Schreibkompetenz kann im Unterricht durch die Verwendung authentischer formellen (E-Mail, Wiki, Kommentare) und informellen (SMS, Chats) Schreibenanlässe geschaffen werden. Das Integrieren dieser Funktionen kann schon motivierend wirken. Die Lernenden erhalten landeskundliche Informationen aus der ersten Hand und machen sich mit den Wert- und Moralvorstellungen der Kultur der Zielsprache vertraut.

Manchmal sieht die Lehrkraft für ihren Unterricht die Gefahr an Effektivitätsverlust durch den Einsatz des Internets. Über die Lernenden bricht eine zu große Informationsflut ein und sie verlieren das Ziel Ihrer Internetrecherche aus den Augen. Hier muss die Lehrkraft ihre Aufgabe als Berater und Moderator übernehmen und die Lernenden steuern. Darüber hinaus muss sich die Lehrkraft Gedanken machen, mit welchen Medien ihre Lernenden die jeweiligen Ziele sinnvoll erreichen können, wie sie diese Medien selbständig, kreativ und kritisch zum Lernen nutzen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beim Einsatz neuer Medien notwendig ist, solche Komponente wie Motivation, Aufgabenstellung, Medienauswahl zu berücksichtigen. Durch die vielseitigen Wege zur Kommunikation und Kooperation entwickeln die Lernenden ihre Sozialkompetenzen; Sprach- und interkulturelle Kompetenz weiter.

#### **Список використаних джерел**

1. Hess H. E-Lernen – Fakten und Fiktionen / H.Hess // Info DaF. – 2006. – № 4. – S. 305-328.
2. Wolff D. Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht / D.Wolff // Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht. – Neuwied, Krißtel, Hermann Luchterhand Verlag GmbH, 2001. – S. 66.

## **ПОНЯТТЯ «МОВНА НОРМА» ТА ЇЇ СПЕЦИФІКА**

Взаємодія сленгу та соціальних діалектів з літературною мовою пов'язана, насамперед, з поняттям «мовна норма». Норма – це «складний лінгво-соціальний феномен, який гармонійно поєднує лінгвістичні та соціальні сторони» [4, с. 19–25]. Лінгвістична природа норми виявляється в тому, що вона відображає систему мови, тому звичайно норма розглядається, як частина проблеми відношення «мовна система-норма». Норма розуміється як свідомо або несвідомо регламентація потенцій мовної системи, закріплена суспільною практикою.

Мовознавці наголошують, що норма виражається суспільством у процесі комунікації як «сукупність правил, які встановлюють списки соціально прийнятих варіантів і конкретизують соціальні умови їх вживання». Вона притаманна всім формам національної мови.

Серед найбільш характерних ознак мовної норми слід відзначити такі:

1. Відносна стабільність, що включає історичну тривалість, традиційність, деяке обмеження варіантів, відносна територіальна однаковість.

2. Диференційованість мовних засобів, що припускає збереження цілого ряду варіантів і синонімічних засобів вираження, а варіативність мовних засобів забезпечує функціонально-стилістичну диференціацію.

3. Соціальна обумовленість, що виявляється не тільки у відборі та фіксуванні мовних явищ, а також у системі їх оцінок, тобто тісно пов'язана з ціннісною орієнтацією даного мовного колективу.

4. Тенденція до всенародності.

5. Наддіалектний характер.

6. Історична мінливість, динамізм.

Нормативність – категорія динамічна, яка зазнає змін у ході історичного розвитку. Формування та розвиток норми відбувається під впливом таких соціокультурних факторів, як суспільно-історичний розвиток нації, умови соціального існування літературної мови, суспільні та лінгвістичні погляди кодифікаторів літературної норми, відображає прогресивні

---

тенденції розвитку мови, які в свою чергу обумовлюють зміни в системі норм. Серед найважливіших тенденцій відзначаються: тенденція до демократизації, тобто максимального зближення нормативної літературної мови з живим розмовним мовленням, тенденція до економії і тенденція до одноманітності та уніфікації. Кожна норма має свою специфіку. Норму мовлення характеризує досить короткий період формування і відносна нестабільність, вона складається під впливом мінливих соціальних оцінок.

Національний варіант, підкреслюють вчені, це форма адаптації єдиної літературної мови до умов, потреб, традицій націй, носіїв даної мови [2, с. 5–19]. Літературна норма американського варіанта не є тотожною нормі британського варіанта, «елементи, які є нормою в стандартній мові США, можуть бути сленгом для англійців» [3, с. 21–30; 4, с. 19–25]. Слід відзначити, що під час заселення колоній формування національної англійської мови ще не було закінчено. Продовжувалося витиснення деяких мовних одиниць з літературної норми в соціальні діалекти.

За визначенням М.М. Маковського, сленг та соціальні діалекти відіграли значну роль у формуванні «американського мовного стандарту», а це зумовило той факт, що американська літературна норма в подальшому стала відкритою для одиниць розмовного мовлення, зокрема сленгу, який є «одним із джерел поповнення лексики американського варіанта англійської мови та одним із елементів американської культури». Сленг набуває все більшого «соціального статусу». Ще в 70-ті роки вважалося, що 10% мовних одиниць, які вживає «середній американець», належать до сленгу [1, с. 67–70]. На початку 90-х років сленгізми та колоквіалізми складають більшість слів та виразів, які функціонують у мові кіно, засобів масової комунікації та «неофіційному мовленні» США. Зростання популярності сленгу серед різних верств американського населення в останні десятиліття дає підстави вважати його «мовою в мові». Сленг поєднує соціальні, професійні та корпоративні жаргони (соціальні діалекти) з літературною лексикою і є проміжним ступенем, своєрідним посередником у процесі поповнення літературної мови з нелітературних соціально забарвлених джерел.

Сучасний етап розвитку англійської, як і багатьох інших мов, характеризується тенденцією до все більшого поповнення

---

літературної лексики з нелітературних соціально-забарвлених та розмовних джерел. Дослідники зазначають, що значне зростання розмовних елементів у літературних мовах сприяє «лібералізації» літературної норми [5].

Зближення англійської літературної мови з розмовною потрібно розглядати в тісному зв'язку з взаємодією двох варіантів, з урахуванням відмінності літературних норм, з впливом більш «демократичної» американської літературної норми на більш «консервативну» британську норму. Зазначимо, що в останнє десятиріччя зближення літературної та розмовної мови відбувається не тільки в американському варіанті, як раніше, а під його впливом і в британському. Британські словники останніх років вже не маркують стилістичними позначками «slang», «non-standard», «informal» багато мовних одиниць, які ще в 70-ті роки мали стилістичну позначку «американський сленг», наприклад: brush-off, con-man, crack-down, egghead, gimmick, gunman, hi-jack, jet-set, kick-back, mugging, rake-off, sit-in, think-tank та багато інших [6].

Популяризації нелітературної лексики соціальних діалектів і сленгу значною мірою сприяють засоби масової інформації та реклама. Пресу, кіно, телебачення слід вважати основними каналами проникнення субстандартних одиниць до мовного «стандарту». В умовах «вибуху» засобів масової комунікації процес асиміляції сленгізмів та жаргонізмів у літературній англійській мові відбувається більш швидкими темпами.

Наприклад, слово ghetto-blaster виникло в американському сленгу в 1983 році, а вже в 1989 року в британському словнику неологізмів це слово використовується для пояснення розмовної інновації beatbox, на його базі утворені похідні ghetto-blasting, toghetto-blast [7].

Преса відіграє головну роль у розповсюдженні та популяризації стилістично зниженої розмовної лексики жаргонів та сленгу, оскільки газети і журнали несуть інформацію про різноманітні сторони суспільного та культурного життя. Саме преса вважається головним каналом розповсюдження неологізмів розмовного походження. Преса може бути надійним показником масштабу переходу субстандартних одиниць до загальноанглійської лексики, оскільки саме вона своєчасно відображає процес нейтралізації стилістичної маркованості сленгізмів та жаргонізмів та їх асиміляції у мовному «стандарті». Словники,

---

як показало їх вивчення, часто відстають у фіксуванні цього процесу. Багато одиниць з позначкою «slang», «non-standard» фактично не можуть вважатися нелітературними, оскільки широко вживаються в літературних джерелах.

#### **Список використаних джерел**

1. Гнатюк І. С. Основні фактори розвитку та переосмислення фразеологічних значень / І. С. Гнатюк // Семасіологія і словотвір : збірник наукових праць. – К. : Наукова думка, 1989. – С. 67–70.
2. Жлуктенко Ю. А. Теория национальных вариантов языка / Ю. А. Жлуктенко // Варианты полинациональных литературных языков. – К. : Наукова думка, 1981. – С. 5–19.
3. Маковский М. М. Взаимодействие ареальных вариантов «сленга» и их соотношение с языковым стандартом / М. М. Маковский // Вопросы языкознания. – 1963. – № 5. – С. 21–30.
4. Пирогова Н. К. Лингво-социальная природа орфоэпической нормы русского языка / Н. К. Пирогова // Вестник Моск. ун-та. Серия 9. Филология. – 1991. – № 3. – С. 19–25.
5. Ayto J. The Oxford Dictionary of Modern Slang / J. Ayto, J. Simpson – Oxford, New York : Oxford University Press, 1996. – 300 p.
6. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 1775 p.
7. The Oxford Dictionary of New Words / compiled by S. Tulloch. – Oxford, New York : Oxford University Press, 1992. – 322 p.

*С. І. Никитюк*

### **ПОТЕНЦІАЛ РОК-ПІСЕНЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Одним із напрямів підвищення інтересу учнів до оволодіння іноземною мовою є розвиток їхніх творчих здібностей, мовної та мовленнєвої компетенцій, що досягається широким застосуванням автентичних пісень у педагогічній практиці.

Пісенний матеріал охоче використовується учителями та викладачами на заняттях, даючи можливість краще засвоїти

---

граматику англійської мови. Часто пісні несуть певне, нетривіальне змістове навантаження, представляють інтерес з погляду вивчення англійської мови і особливо популярні серед молоді [3].

Традиційно пісні використовуються, головним чином, як засіб створення сприятливої атмосфери на занятті, формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови, а також як можливість продемонструвати вживання нових лексичних одиниць і граматичних конструкцій та відпрацювати іншомовну вимову [5]. Пісні – елемент культури народу, чия мова вивчається, тому вони розучувалися на уроках іноземної мови як частина хрестоматійних знань про країну [2].

Сьогодні використання пісенного матеріалу з освітньою метою треба розглядати в ширшому плані – як засіб навчання іноземної культури, в контексті міжкультурного аналізу на різних рівнях лінгвістичної компетенції. Сучасна тенденція передбачає вивчення пісні не як ізольованого культурного явища, а в соціально-історичному контексті, як явища, що тісно пов'язане з іншими аспектами культури нації [3].

Вдало підібрана сучасна пісня може не тільки містити в собі конкретну інформацію про життя народу, а й нести значний емоційний заряд, який істотно підвищує ефективність сприйняття нового матеріалу [4]. Проте добір сучасних пісень для навчання іноземної мови та культури є складнішим завданням, аніж використання «старих добрих» хітів, популярність та культурна цінність яких уже перевірені часом і кількома поколіннями викладачів.

Як приклад пропонуємо розглянути пісню «Eye to Eye» популярного німецького рок-гурту «Scorpions». Після короткої інформації про автора, виконавців та попереднього прослуховування пісні, до уваги студентів можна запропонувати такі завдання [1].

**I. Look at the refrain. The words are typed without spaces between. Separate them.**

Breakthebreaddrinkthewine,  
Inmyheartyou'llliveforever.  
Thetimetogoisneverright  
Whenwesaygoodbye.  
Whilewe'rehereweshouldn'twaste  
AdayinlifetosayIloveyou.



---

It's snow that I'd just wish so much  
To see you eye to eye.

**II. Some verbs are missed. Find them and fill in the gaps.**

A life \_\_\_\_\_, another's over  
As another day begins,  
Life \_\_\_\_\_ full circle getting older.  
It \_\_\_\_\_ to me.  
It happens to you.  
I do \_\_\_\_\_ you're still around me,  
You're still around me all the time  
I \_\_\_\_\_ no doubt one day in heaven  
I will \_\_\_\_\_ you again,  
I'll see you again, see you again.  
When you \_\_\_\_\_ home the war was over,  
So many years before my time.  
I was so proud the day you \_\_\_\_\_ told me  
You haven't \_\_\_\_\_ anyone, no one.

**III. What words would you choose to characterize the song:**  
aggressive, sad, solemn, patriotic, melancholic, cheerful, depressive,  
optimistic, love, happy, rhythmical.

**IV. Questions for discussions:**

1. What in your opinion is the general idea of the song?
2. Some words of the song are used in their symbolic meaning. Look through the song and find their direct meaning. What do you think they can symbolize?
3. How would you interpret the quotation «*Break the bread, drink the wine*»? and the lines «*While we're here we shouldn't waste A day in life to say I love you*».
4. What ideas given in the song do you find the most interesting?

**Список використаних джерел**

1. Никитюк С. І. Music Around : навч. посіб. / Никитюк С. І. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2014. – С. 45-46.
2. Фоміна А.С. Song book / Фоміна А.С. – Харків : Торсінг, 2003. – 40 с.
3. Фоміна А.С. Пісня як джерело взаєморозуміння / А.С. Фоміна // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 5. – С. 106.

- 
4. Haarris R. Song as a Tool for Content Area Learning. – Режим доступу: <http://songforteaching/homestead.com/index.htm>.
  5. Murphey T. Music and Song. – Oxford University Press, 1993. – P. 1–151.

*Л. Ю. Норкус*

---

## **ОСОБЛИВОСТІ УРОКІВ ЧИТАННЯ В МОЛОДШИХ КЛАСАХ**

Заняття з літературних читань мають за мету підвищити вплив книги на формування стійких естетичних смаків, активної життєвої позиції, а згодом, на формування читацької самостійності і розвитку інтересів юних читачів, виховати звичку самостійно шукати відповіді на всі свої запитання у книгах, підручниках, довідниковій літературі.

Процесом читання необхідно невтомно керувати, вивчити інтереси кожного учня і виявити конкретні потреби маленьких читачів.

Науковці довели, що читацькі пізнавальні інтереси можуть мати як епізодичний, так і стійкий характер. Епізодичний інтерес зумовлюється тим, що дитина лише якоюсь мірою зацікавлена змістом того чи іншого твору: їй подобається яскрава обкладинка або малюнки. Стійкий інтерес до читання характеризується тим, що дитина читає постійно, систематично, сама шукає цікаві їй книжки, навіть відчуває постійну потребу у читанні.

Одним з найважливіших завдань сучасної школи є виховання стійкої зацікавленості у читанні. Молодшому школяреві необхідна книга, на першому плані якої знаходиться логічність і наукова достовірність фактів, художність, образне і живе слово, особливі засоби відображення подій.

У проблемі формування читацької самостійності важливо розуміти роль опосередкованого і безпосереднього інтересу. Якщо дитину захоплює читання і вона сама відчуває задоволення від прочитаного, перечитує улюблені сторінки, дає судження подіям, оцінює головних героїв – в такому разі йдеться про безпосередній інтерес. А якщо книга береться в руки лише

---

тому, що звелів вчитель, таке читання можна назвати опосередкованим. Але слід розвивати обидва інтереси, тому що вони міцно пов'язані між собою. Опосередкований інтерес згодом може стати безпосереднім.

Методики радять починати організацію роботи з дитячою книгою з виявлення читацьких інтересів, початкових умінь і навичок роботи з книжкою:

- чи любиш ти читати? (якщо ні, то чому);
- чи доводилось тобі читати самостійно?
- що подобається більше – читати чи слухати?
- що більше любиш: казки, вірші, оповідання?

У значної кількості дітей відсутня бібліографічна грамотність. Ось чому важливо одразу правильно спрямувати дитяче читання, допомогти дитині не розгубитися у літературному просторі, подбати про те, щоб до її рук потрапили необхідні твори, щоб у книзі дитина побачила доброго друга, живого співрозмовника, невичерпне джерело мудрості. Книги, які ми читаємо в дитинстві, запам'ятовуються на все життя. Саме вони формують нас як особистість, прищеплюють нам моральні норми, впливають на наш подальший розвиток, кругозір, активну життєву позицію.

Заняття з літературного читання – це заняття особливе: необхідно налаштувати дитину на розумову працю, на естетичне та емоційне сприйняття художніх образів, описів природи, на внутрішню схвильованість. Організація співробітництва між вчителем та учнем, між учнем і текстом передбачає використання різних прийомів під час роботи: використання рольової гри, створення нових діалогів, інсценізація. Це надає можливість самим учням бути особистістю в конкретній ситуації і діяльності, усвідомити, що вона мисляча особистість.

Читання нерідко ускладнюється недостатнім розвитком активного словника учнів. Отже, треба дбати про збагачення активного словникового запасу учнів.

Розвиток та корекція мовленнєвих можливостей молодших школярів відбувається не тільки під час мовлення. Під час слухання також відбувається накопичення мовленнєвих зразків (словникові, вимовні, структурно-граматичні). Тому доцільно на кожному занятті проводити слухання (розповідь учителя, читання текстів, використання ТЗН), відповідно добирати матеріал для слухання.

---

Постійно необхідно проводити словникову роботу. Одним з видів є «тлумачне» читання.

Озвучення графічного зразка слова відбувається успішніше в процесі читання, якщо учні самостійно аналізують те, що вони бачать, з тим, як воно має звучати. Тому і новий текст перший раз має читати сам учень, тим самим охоплюючи якомога більше учнів індивідуальним читанням.

Практика навчання свідчить, що школярі, як правило, позбавлені такої можливості в первинному читанні. Учитель або вихователь перший раз читають текст самі, на це орієнтують і методичні посібники. Далі діти читають за почутим зразком, відбувається підміна безпосереднього зорового сприймання тексту слуховим. Відпадає впізнавання слів учнем. Це шкідливо впливає на розвиток техніки читання. Якщо перший раз текст читає учень, то значною мірою збільшується практика впізнавання графічних сигналів.

Методика первинного читання може бути такою:

1. Читання тексту учнями класу мовчки, відповіді на запитання (1-2 – ставимо і записуємо на дошці до початку читання, щоб воно не було механічним).

2. Читання тексту учнями класу разом напівголоса або пошепки, хором – у слабшому класі, відповіді на запитання.

3. Зразкове в орфоепічному і виразне читання тексту вчителем за опрацьованою партитурою – як підсумок всієї самостійної роботи учнів по «впізнаванню» нового тексту.

Зазначену методику первинного читання можна віднести до прозових творів. Віршовані тексти перший раз читає сам вчитель.

Застосовуючи описану методику первинного читання, педагог може збільшити практику індивідуального читання, більше попрацювати з дітьми, в яких відстає техніка читання.

З метою контролю в первинному читанні вихователь може поєднувати колективне читання з індивідуальним: зупиняє «хор» і пропонує одному учневі продовжити читання.

Залежно від завдань читання первинне читання прозового тексту може виконати сам педагог, якщо в тексті багато мовних труднощів, а текст дуже емоційний і вимагає образного осмислення.

Літературні читання дуже важливі у навчально-виховному процесі. Перед ними стоїть ряд завдань. А саме:

---

1. Пізнавальні: збагачення знань про природу, суспільне життя, трудову діяльність людей .

2. Виховні:

– сприяти громадянському, етичному, морально-етичному, трудовому та фізичному вихованню молодших школярів;

– формувати національн-патріотичні компетентності учнів, їх духовність; викликати інтерес до традицій свого народу, його минулого, сьогодення та майбутнього;

– розвивати та коригувати навички мовної етики.

3. Розвивальні:

– формувати мовленнєві можливості;

– розвивати та коригувати увагу, пам'ять, просторову уяву, спостережливість, зорове сприймання; вміння порівнювати, узагальнювати, доводити, проводити аналогію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; розвивати творчі здібності, самостійність та навички самоконтролю.

4. Навчальні (за розділами програми):

– удосконалення техніки читання, щоб забезпечити становлення відповідних якостей читання;

– робота з текстом (формування вмінь повноцінно сприймати художні й науково-пізнавальні тексти; виховання розвинутого читача, здатного розуміти дійові особи, їх поведінку, авторську думку, висловлювати оцінні судження про зміст та образні засоби твору; забезпечення ефективної роботи з текстом; розвиток в учнів інтересу до книжок, до самостійного читання, читання будь-якого тексту і вибору книжки);

– розвиток зв'язного мовлення.

Визначені завдання мають бути реалізовані в змісті та структурі заняття літературного читання в комплексі. Крім того, успішність навчання молодших школярів значною мірою визначається рівнем оволодіння загальнонавчальними вміннями та навичками. Отже, вчитель має постійно дбати на занятті про розвиток учнів.

### **Список використаних джерел**

1. Барташнікова І.А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 р. / І.А. Барташнікова, О.О. Барташніков. – Тернопіль : Богдан, 1998. – 263 с.
2. Волошина Н. Й. Концепція літературної освіти / Н.Й. Волошина, Є.А. Пасічник, Н.Ф. Скрипченко, П.П. Хропко // Поч. шк. – 1994. – № 3.

- 
3. Державний стандарт освіти. Словесність. Читання // Поч. шк. – 2001. – № 1.
  4. Коваль Г.П., Иванова Л.І., Суржук Т.Б. Методика читання : навч. посіб. / Г.П. Коваль, Л.І. Иванова, Т.Б. Суржук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. – 280 с.
  5. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека / Н.С. Лейтес // Принципы развития в психологии. – М. : Просвещение, 1978. – С. 202.
  6. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.М. Светловская. – М. : Просвещение, 1987. – 415 с.
  7. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко, Н. С. Вашуленко та інші. – 2-ге вид. , перероб. і доповн. – К. : Вища школа, 1992. – 398 с.
  8. Светловская Н.М. Самостоятельное чтение младших школьников / Н.М. Светловская. – М. : Педагогика, 1980. – 160 с.
  9. Теплов Б.М. Способность и одаренность / Б.М. Теплов // Избранные труды: в 2 томах. – М. : Просвещение, 1985. – Т. 1. – С. 22 – 24.
  10. Ткачук Г.П. Методика позакласного читання. Навчально-методичний посібник / Г.П. Ткачук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2010. – 120 с.
  11. Чуйко Г.А. Методика викладання української мови в початкових класах: Підручник для педучилищ / Г.А. Чуйко, М.А. Білецька, Г.Ф. Школьна. – К. : Рад. шк., 1975. – 384 с.

*T. M. Petrova*

---

## **WORKING MEMORY IN ENGLISH LANGUAGE DEVELOPMENT**

Working memory is crucial to learning. It is the human mind's processing of information to complete tasks. Working memory plays into deciding which information to remember and which information is not important.

Working memory has two components: verbal working memory and visual-spatial working memory. Verbal working memory is

---

using phonological and auditory systems to silently recall information while a person does an action. Visual-spatial working memory is using the mind to mentally picture something to remember as a person completes a task.

Since working memory utilizes verbal, auditory and visual-spatial brain processing, it is an essential function of second-language acquisition. Working memory consists of the necessary mind-processing skills that students need to use for learning English. English language teachers tap into the working memory of students for instructional and learning tasks in reading, writing, speaking, listening and grammar [1, p. 32].

But, if students have mental processing deficiencies with their working memory, they will struggle with learning English. English language learners (ELLs) are extremely susceptible to deficiencies with working memory functionality due to the anxiety, fear and stress learning a second language can cause. Teachers of ELLs must keep vigilant watch for the signs of working memory struggles in students.

When people have problems with their working memory, they struggle with retaining information in the short term that is vital to learning in the long term. Working memory is extremely active in the learning functionality of students. If a student struggles with learning, his or her working memory may have issues computing the information it receives.

Signs of working memory processing struggles:

- The student does not finish assignments or tasks.
- The student can't follow verbal instructions, especially lengthy instructions.
  - The student seems disengaged. He or she looks around the classroom and doesn't appear to be paying attention. Or the student does not speak in class and appears extremely shy.
  - The student can't produce verbal responses or answer questions. The student has basically gone mind blank. He or she may say «umm» while piecing together the information to respond, but is unable to. Even with extra response time given, the student is unable to give any type of verbal response.
  - The student gets confused easily and mixes up information. The student just seems to forget a lot. He or she may try to start all over again because his or her working memory has gone blank.

---

- The student struggles with learning progress, especially in content area subjects that require significant auditory processing and a deep focus on content area vocabulary.

- The student has trouble processing various linguistic structures of English. He/she may struggle with reading words, parts of words, and words in combination. The student may skip letters, parts of words, or groups of words when reading. He/she may struggle with decoding words in sentences and may have extreme difficulties with reading comprehension. The student may struggle with grammar forms; how to place word orders together. He/she may struggle with acquisition of English vocabulary, spellings and usages in sentence forms.

- If a student continuously shows little to no progress in English development, he/she probably has problems with working memory. This can be evident over time as the student does not improve in his/her linguistic fluency [3].

When ELLs struggle with working memory during instruction and learning, teachers should consider and apply the following to **promote working memory functionalities**:

- Teacher talk-time should be minimized to help the verbal and auditory working memory of students. The more a teacher talks, the more students can struggle with understanding because the excessive teacher talk-time can tax working memory.

- Wait time should be given to students so they can think and process information. ELLs have more mental demands placed on them as they are trying to learn English, so they need more wait time to process answers to questions or give responses.

- Auditory processing in working memory is a huge struggle with ELLs. They may struggle with following auditory instructions, sentence dictations, auditory assessments, verbal responses, written responses to verbal questions, note taking in lectures and more. Instructional focus should be placed on developing student auditory comprehension. Give students more wait time when possible to respond to verbal questions and assessments. Break up questions into segments. Repeat content several times for students to hear and process it clearly. Do auditory work each day so students can improve their working memory skills for mastering English fluency.

- If a student has to focus on English word recognition and can't read words by sight, then he/she will have trouble with read-



---

ing comprehension. This is a struggle for many English language learners. Instruction should focus on two components: the development of English phonetics for word recognition and strategies for reading comprehension. Instructional focus should be placed on decoding words using comprehensible contexts. Decoding and retelling reading information is crucial to both of these.

- Slowly increase exposure in lessons, activities, classroom interactions and homework interactions. Exposures can be: environmental, cultural, literacy, linguistic (vocabulary, grammar, semantics, phonetics, etc.), academic contents and relational.

- Build cultural competence. Incorporate cultural education, comparisons, and literacy in lessons, activities and discussions.

- Equip confidence in students. Confidence comes with increased exposure and building cultural competence. Also, build relationships of encouragement and trust. In classroom activities, create interactions that give students comfort to open up, but also challenge them to give their insight and opinions.

- Build upon student knowledge of literacy and academic abilities in the L1. If students have little or no literacy or academic ability in the first language, then incorporate remedial activities, assignments and studies that help them develop literacy and academic knowledge.

- Teaching testing strategies to students. Teach them learn how to decode instructions, how to answer questions effectively, how to respond to reading comprehension tasks, how to handle auditory tasks, how to pace themselves, how to look for keywords, how to skim properly, and so on [2].

Learning a second language is mentally exhausting for students. English language instructors must focus on minimizing the student anxiety and fear that significantly impacts student working memory for English language acquisition. To lower the effective filter of students to encourage efficient working memory functioning, teachers must strategically design instruction, learning tasks, classroom interactions and homework assignments that utilize methods for minimizing the anxiety and fear that is ever present. This is essential for the learning of ELLs so that they can move toward being fluency-proficient speakers, readers and writers of the English language.

---

### Список використаних джерел

1. Alloway T.P. Improving Working Memory: Supporting Students' Learning / T.P. Alloway. – London : SAGE Publications Ltd., 2011. – 136 p.
2. Dehn M. Working Memory and Academic Learning: Assessment and Intervention / M. Dehn. – New Jersey : John Wiley&Sons Inc., 2008. – 373 p.
3. Gathercole S.E. Working Memory and Learning: A Practical Guide For Teachers / S. Gathercole, T.P. Alloway. – London : SAGE Publications Inc., 2008. – 123 p.

*О. О. Попадинець*

---

## **КЕЙС-МЕТОД ЯК ФОРМА ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

Кейс-метод як метод аналізу ситуацій застосовується у навчальному процесі вищої школи як засіб моделювання професійної діяльності зі спеціальних дисциплін, дозволяє створити умови не лише для оволодіння студентами професійними знаннями, а й активізувати, інтенсифікувати та оптимізувати процес навчання, вплинути на їхню соціалізацію, сприяти формуванню особистісних якостей та якостей сучасного фахівця. Необхідність упровадження технології кейсів у навчання іноземної мови продиктована двома ключовими тенденціями в освітньому просторі: 1) орієнтація освіти на формування навичок і вмій мисленнєвої діяльності; 2) розвиток особистості студента є невід'ємною складовою навчального процесу, зокрема процесу навчання іноземної мови.

Дослідженням проблеми використання кейс-методу у викладанні гуманітарних дисциплін, зокрема іноземної мови займалися: І. Луцик, Л. Лощиніна, Є. Щепеткова, В. Філонова. Багатий досвід використання кейс-методу накопичено за кордоном у процесі професійної підготовки педагогів: у США – Дж. Маанен, Дж. Ерскін та М. Линдерс; Великій Британії – К. Херрид, В. Ноймс та М. Ноймс.

---

Спираючись на узагальнення різних підходів до трактування поняття «кейс-метод», ми визначаємо його як метод активного навчання іноземної мови студентів неспеціальних факультетів за допомогою ситуацій, у змісті яких інтегруються технічні й гуманітарні проблеми, й аналіз яких спрямований на актуалізацію та поглиблення гуманітарних і професійно орієнтованих знань, а також розвиток у студентів умінь здійснювати проблемно-ситуаційний аналіз зазначених проблем.

Отже, метою нашої статті є розглянути зміст та ефективність використання кейс-методу на заняттях з іноземної мови професійного спрямування.

Оскільки основний акцент робиться на самостійному мисленні, здатності доносити свої думки до аудиторії і конструктивно відповідати на критику своїх колег, то метод кейсів, або ситуативна методика ідеально підходить для навчання іноземної мови, так як він надає студентам можливість творчо застосувати пройдений мовний матеріал на базі своїх професійних знань. Проте, використання кейс-методу обмежується рівнем мовної підготовки студентів, оскільки він вимагає володіння на досить високому рівні трьома аспектами мови (фонетикою, лексикою, граматикою) і всіма видами мовленнєвої діяльності (читанням, говорінням, аудіюванням та письмом).

При організації роботи студентів з кейсом на перший план виходить кілька проблемних областей, на які викладач повинен звернути увагу насамперед, а саме: джерелом матеріалу для кейсів можуть бути реальні ситуації з практики, або взяті з вторинних джерел; робота з навчальними ситуаціями повинна навчити студентів аналізувати конкретну інформацію, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, виділяти ключові проблеми, знаходити самостійне творче рішення; для більш ефективного використання кейс-методу викладач повинен заздалегідь подбати про те, щоб студентам вистачило наявного мовного матеріалу для реалізації поставлених завдань; нарешті необхідним є ретельний, але не нав'язливий контроль.

Існує значна кількість варіантів організації роботи з кейсом, що створює можливість для творчості самого викладача. Ось максимально узагальнена модель заняття, за якою може бути організована робота за кейс-методом [2]. Розглянемо етапи організації такого заняття.

---

Етап занурення у спільну діяльність. На цьому етапі можливі такі варіанти роботи: текст кейсу може бути розданий студентам для самостійного вивчення та підготовки відповідей на питання до заняття; на початку заняття виявляються базові знання студентів стосовно матеріалу кейсу та їхня зацікавленість в обговоренні; виділяється основна проблема, що лежить в основі кейсу.

Етап організації спільної діяльності. Слухачі розподіляються викладачем по малих групах для колективної підготовки відповідей на питання, на що виділяється певний час. У кожній групі вибирається або призначається «спікер», який буде представляти рішення. Викладач організовує і скеровує загальну дискусію.

Етап аналізу та рефлексії щодо спільної діяльності. На цьому етапі аналізується ефективність організації заняття, обговорюються проблеми організації спільної діяльності, ставляться завдання для подальшої роботи. Викладач завершує дискусію, аналізуючи процес обговорення кейсу і роботи всіх груп, описує і коментує дійсний розвиток подій, підводить підсумки.

Таким чином, при використанні кейс-методу в практичній діяльності з навчання іноземної мови професійного спрямування слід пам'ятати про основні положення цього методу: кейс-метод призначений для отримання знань за темами, істина в яких неоднозначна; у процесі співпраці викладача і студентів зусилля останніх спрямовані не на оволодіння готовими знаннями, а на їх формування; результатом такої діяльності є не тільки отримання знань, а й формування навичок і вмінь навчальної роботи.

Отже, аналізуючи суть і значення кейс-методу в навчально-виховному процесі, ми дійшли висновку, що застосування даного інноваційного методу під час навчання іноземної мови професійного спрямування дасть змогу студентам перевірити на практиці свої теорії, дослідження, підходи до проблеми, активізувати креативне мислення та творчий підхід, сприяти підвищенню якості навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Зубар К. І. Інструктивні матеріали по впровадженню кейс-методу для методичного семінару / К. І. Зубар // Методична доповідь. – 2006. – С. 10. – Режим доступу : <https://pedkab.wordpress.com/>

- 
2. Ярошенко О. В. Кейс-метод як сучасна технологія формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх викладачів англійської мови / О. В. Ярошенко // Іноземні мови. – 2014. – № 2. – С. 39–44.
  3. Daly P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom [Електронний ресурс] / Peter Daly // The Internet TESL Journal. – 2002. – Vol. VIII, № 11. – Режим доступу : <http://iteslj.org/>

*А. С. Попович*

---

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІЙНО-СТИЛІСТИЧНОГО ПРИНЦИПУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Навчання стилістики у вищих педагогічних закладах є складником системи навчання мови – цілісного об'єкта, в якому діють взаємозв'язані елементи. Достилістична підготовка передбачає засвоєння студентами загальних знань про мову як цілісну систему, складниками якої є мовні й мовленнєві елементи. На думку Л. Мацько, увага студентів зосереджується «на природі й сутності мовних одиниць, семантичних і формально-граматичних ознаках» [7, с. 3]. Одночасно вони повинні збагнути особливості функціонування мовних одиниць, часткові аспекти стилістичної норми української мови й інше.

Вивчаючи сучасну українську літературну мову, студенти не лише засвоюють системні ознаки мовних одиниць, а й звертають увагу на функціонування мовних засобів різних рівнів та вимоги до побудови цих одиниць. Набуття лінгвістичної та комунікативної компетентностей утворює міцне підгір'я для формування в подальшому стилістичної компетентності.

Стилiстичний аспект пронизує вивчення усіх розділів сучасної мови. До того ж, останнім часом комунікативно-динамічний аналіз мовлення превалює над структурно-статичним описом мови [3, с. 108].

Упродовж вивчення сучасної української літературної мови студенти набувають фонетико-стилiстичних, лексико-стилiс-

---

тичних граматико-стилістичних умінь, які пізніше вдосконалюють і поглиблюють на заняттях зі стилістики.

О. Семенов переконає про необхідність урахування текстоцентричного підходу й ознайомлення студентів на початку курсу сучасної української літературної мови з ознаками тексту, що уможливить краще усвідомлення значення мовних одиниць у тексті [6, с. 190].

Принциповим на заняттях з сучасної української літературної мови є застосування функційно-стилістичного принципу. Ці площини (передовсім щодо загальноосвітніх навчальних закладів) досліджували В. Бадер, Н. Баранник, О. Караман, С. Караман, П. Кордун, І. Кучеренко, Г. Лещенко, В. Луценко, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, М. Пентилюк, Л. Паламар, О. Попова, Л. Рускуліс, Л. Сугейко, Н. Янчук та ін.

Г. Лещенко, поглиблюючи функціональний підхід, вважає, що його сутність «полягає у визначенні функції мовних засобів, їх ролі у створенні власних висловлювань, засвоєнні комплексу різних мовних засобів у їх взаємодії та контекстуальній обумовленості, підготовці до побудови текстів різних типів і стилів мовлення, адекватних використанню мовних засобів» [3, с. 83-84].

Отже, на заняттях із сучасної української літературної мови роботу над стилістичними аспектами потрібно здійснювати за такими напрямками:

- з'ясування значення мовних одиниць (фонетичних, лексичних, фразеологічних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних) у текстах різних жанрів та їх функціональних особливостей і виражальних можливостей;
- аналіз вимог до побудови мовних одиниць та їх сполучуваності;
- засвоєння базового рівня стилістичних норм сучасної української літературної мови й стилістичної основи мовленнєвих помилок;
- вироблення вмінь доцільно послуговуватися мовними засобами в усіх стилях і жанрах мовленнєвої діяльності;
- формування стилістичного орієнтування й чуття стилю тощо.

Студенти повинні вміти здійснювати синонімічну заміну одних мовних одиниць іншими, добирати необхідне слово із синонімічного ряду, продукувати мовлення, виробляти навички

---

критичного ставлення до свого мовлення й мовлення одногрупників тощо.

Наприклад, при вивченні іменника майбутні вчителі-словесники навчаються правильно вживати родові форми іменника, визначати рід абrevіатур; обирати відповідні відмінкові форми: вживати кличний відмінок, не сплутувати знахідний та родовий відмінки, послуговуватися паралельними флексіями іменників чоловічого роду в давальному відмінку. Увагу варто акцентувати на переході загальних іменників у власні та навпаки, вираженні власними іменниками-антропонімами значення множини й відповідно зміні лексичного значення, вживанні абстрактних іменників у значенні конкретних, зміну лексичного значення речовинних іменників у множині тощо.

Лінгводидакти в наукових студіях простежують реалізацію функціонально-стилістичного принципу на заняттях у вищій. Зокрема, О. Попова детально проаналізувала шлях формування стилістичних умінь майбутніх учителів початкової школи під час вивчення синтаксису сучасної української літературної мови [4]. Н. Янчук розглядає актуальні проблеми викладання сучасної української літературної мови на матеріалі вивчення розділів «Лексикологія» і «Фразеологія» в контексті реалізації функціонально-комунікативного підходу до вивчення мови [8]. Н. Баранник потлумачує функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматики у вищій школі [2].

За твердженням Л. Рускуліс, «навчання майбутніх учителів-словесників неможливе без урахування функціонально-стилістичного аспекту. Адже лише за цієї умови викладач вищої школи зможе досягти бажаного результату – виховати мовну особистість, яка б вільно володіла усіма багатствами мови на фонетичному, лексичному, граматичному та стилістичному рівнях» [5].

Ми цілком погоджуємося з Н. Бабич, яка чітко розмежовує завдання дисциплін: сучасна українська літературна мова ознайомлює із закономірностями, історією, нормативністю писемної та усної форм мови (навчає говорити і писати правильно), а практична стилістика вчить розрізняти в цих закономірностях обов'язкове та можливе, загальноживане й індивідуальне, стереотипне й варіативне (навчає добре говорити й писати) [1, с. 3].

Отже, стилістика української мови є складником загальної лінгвістичної підготовки майбутнього вчителя-словесника.

---

Лінгвістичні знання, які студенти опановують на заняттях із сучасної української літературної мови, закладають ґрунтовні підвалини вивчення стилістики.

### Список використаних джерел

1. Бабич Н. Д. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr\\_2012\\_28%281%29\\_\\_5](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21COLORTERMS=0&S21STR=Практична стилістика і культура української мови / Н. Д. Бабич. – Л. : Світ, 2003. – 432 с.</a></li><li>2. Баранник Н. О. Функціонально-стилістичний підхід до вивчення граматики – запорука розвитку мовленнєвих умінь студентів [Електронний ресурс] / Н. О. Баранник // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2012. – Вип. 28(1). – Харків. – С. 23–30. – Режим доступу : <a href=).
3. Лещенко Г. П. Сучасні комунікативно зорієнтовані підходи до викладання української мови в школі / Г. П. Лещенко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. – Рівне : РВПЦ МЕРУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2013. – № 2 (10). – С. 78–86.
4. Попова О. Формування стилістичних умінь майбутніх учителів початкової школи під час вивчення синтаксису сучасної української літературної мови / Ольга Попова // Початкова школа. – 2014. – № 9. – С. 55–57.
5. Рускуліс С. Роль функціонально-стилістичного аспекту навчання мови в лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя-словесника / Л. Рускуліс // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2010. – Вип. 22 (209). – Ч. 1. – С. 66–71.
6. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : моногр. / О. М. Семенов. – Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. – 403 с.
7. Стилістика української мови / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 462 с.
8. Янчук Н. Реалізація функціонально-комунікативного підходу до вивчення лексики сучасної української літературної мови / Н. Янчук // Укр. мова і літ. в школі. – 2005. – № 7. – С. 15–20.



## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Комунікативний підхід у навчанні іноземних мов виник у 70-ті роки ХХ століття, у той час, коли гуманітарні науки почали переходити від предметної гносеології до гносеології об'єкту. Ця зміна призвела до визнання студента як найважливішої складової ланки у процесі глоттодидактики, а досягнення ним комунікативної компетенції стало головною метою навчального процесу. Загалом комунікативний метод навчання мовленнєвої діяльності спирається на принцип мовленнєво-розумової діяльності, індивідуалізації при керівній ролі особистісного аспекту, принцип функціональності, ситуативності та новизни. Основною рисою, що відрізняє дидактику комунікативного підходу від попередніх методів, безперечно, є розширення повноважень самих студентів.

Комунікативний підхід передбачає зміну статусу і ролі вчителя. У порівнянні з методикою викладання, сконцентрованої на особі учителя, сучасні дидактичні принципи, орієнтовані насамперед на учня. Це змусило вчителя перестати бути лише лінгвістичним фахівцем, а його спектр його завдань значно розширився. Вчитель іноземної мови повинен бути насамперед посередником, який полегшує процес спілкування в класі, незалежним учасником процесу вивчення іноземної мови. Крім того, сам вчитель повинен стати з одного боку «схожим на учня», а з іншого – дослідником та інтерпретатором потреб своїх учнів, щоб на основі їх аналізу створювати оптимальні умови для навчання.

Безсумнівно, комунікативний підхід лише на перший погляд полегшує працю вчителя. Насправді, це нав'язує дуже складне і відповідальне завдання підтримувати лінгвістичний, емоційний та когнітивний розвиток кожного учня.

На практиці вивчення іноземних мов потребує великого розуміння та обережності щодо постулату «орієнтованості на учня», щоб не перекласти весь тягар відповідальності за навчальний процес на самих студентів. Об'єктивізація студента є найбільш підходящим постулатом, що ставить перед ним високі вимоги, що зрештою не означає, вилучення вчителя з цього

---

процесу. Обидві сторони зобов'язані виконувати однаково інтенсивну роботу.

Розміщення студента в центрі глоттодидактичного процесу, однозначне визнання його суб'єктивності та унікальності, накладає на практику викладання іноземних мов «обов'язок» такої організації навчання, щоб зробити його захопливим та мотиваційно-обґрунтованим для усіх його учасників.

Можливості реалізації «привабливих» та «мотиваційних» уроків прихильники комунікативного підходу вбачають у створенні ситуацій, максимально наближених до реальних життєвих ситуацій. Необхідність автентифікації комунікативних ситуацій під час аудиторних занять може бути досягнута завдяки завданням з так званими інформаційними «пробілами» [1, с. 86]. Цей тип завдань пов'язаний з ініціюванням ситуацій, в яких один студент володіє інформацією, яка відсутня у іншого студента і навпаки.

З метою максимального наближення роботи в аудиторії до реальної мовленнєвої ситуації повинні використовуватись достовірні матеріали практично на будь-якому рівні вивчення мови. Автентичний текст таким чином стає основним елементом, на основі якого досягається комунікативна мета кожного конкретного навчального заняття. Крім того розповсюдження таких технічних засобів як магнітофон, телебачення, відео та інші мультимедійні технології зробили доступним засвоєння певних компетенцій іноземною мовою. Ці засоби дозволяють створювати «віртуальну» реальність, яка відповідає автентичним життєвим ситуаціям, відтворюваним даною іноземною мовою, таким чином ставлячи студентів у ситуації, аналогічні до реальних.

### **Список використаних джерел**

1. Komorowska H. Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego / H. Komorowska. – Warszawa : WSiP, 1987. – 266 s.
2. Komorowska H. Podstawy metodyki nauczania języków obcych / H. Komorowska. – Warszawa : EDE-Poland, 1993. – 204 s.
3. Stawna M. Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki / M. Stawna. – Warszawa, 1991. – 277 s.

## ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД: ЛОКУС КОНТРОЛЮ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Університетська практика «усереднення» методичних впливів на студентів часто своїм результатом має низьку фахову підготовку випускників вищих навчальних закладів. Студент-філолог, який опановує декілька іноземних мов (ІМ), потребує врахування викладачем його індивідуальних особливостей *i.e.* когнітивних та індивідуальних стилів навчання (Howard Gardner) студентів-філологів, їх особистісних та суб'єктних якостей.

Нині актуальними у методиці навчання ІМ постають питання організації диференційованого навчання, зокрема формування гомогенних груп за різними ознаками, диференціації навчального матеріалу, диференціації навчальних завдань та прийомів навчання, підвищенню ефективності контролю тощо (Т. Труханова, Т. Тихонова, М. Сосяк, О. Братанич, І. Упатова, Т. Горпініч, К. Суркова).

Сучасні дослідження психологів та психолінгвістів виявили, що мотиваційні явища, які неодноразово повторюються, з часом стають рисами особистості людини, до яких відносять: 1) мотив досягнення успіхів та мотив уникнення невдачі; 2) локус контролю; 3) самооцінку; 4) рівень вимог [5, с. 27].

Найбільш вагомим для досягнення мотивувальної індивідуалізації навчання, та навчання ІМ зокрема, є врахування різниці у рівні суб'єктивного контролю, який обумовлюється локусом контролю (термін Julian B. Rotter).

Вважають, що локус контролю відносно пізно формується в онтогенезі, його нижня вікова межа – 17-18 років [5, с. 28].

Це вік першокурсників університетів, які вже набули певного соціального досвіду та у яких вже вибудовується екстернальна (зовнішня) та інтернальна (внутрішня) орієнтація. Подальший процес соціалізації визначає формування локусу контролю, який або зміцнюється, або, навпаки, послаблюється.

Учена Олена Ксенофонтowa зауважує, що основним показником розвитку особистості є перехід від зовнішньої до внутрішньої детермінації, що супроводжується поступовим зростанням рівня суб'єктивного контролю [2].

---

Студенти-екстернали впевнені, що вони мало впливають на результати свого навчання та вважають свої академічні вдачі та невдачі наслідком зовнішніх обставин (складність завдання, брак часу на його виконання тощо). Студенти-інтернали покладають усю відповідальність на себе, а причину своїх невдач вбачають у власних недоліках. Успіх у вирішенні складних проблем викликає у них позитивні емоції, які є потужним мотивувальним фактором [3].

Локус контролю, як зазначає Тетяна Труханова [5, с. 30], пов'язаний із реалізацією зовнішнього контролю над діяльністю. Виявлено, що частий зовнішній контроль пригнічує інтернальних студентів та негативно позначається на їх продуктивності, адже за таких умов вони позбавлені можливості самоорганізації та самоконтролю власної діяльності.

Студенти-інтернали характеризуються прагненням досягти високих результатів у навчальній діяльності, цілеспрямованістю у виконанні завдань, активністю та продуктивністю. Попри те, студентам-екстерналам властива невпевненість, несамостійність, орієнтація на поради, підказки зі сторони інших [1].

Саме тому перед викладачем вишу, який працює зі студентами-філологами, важливим постає питання організації правильної навчальної діяльності з урахуванням рівнів високого та низького суб'єктивного контролю, що стає основою внутрішньої диференціації для типологічного групування та індивідуалізації навчання із врахування типових індивідуальних особливостей студентів-філологів.

Сучасна педагогічна галузь у призмі диференціації нині оперує такими поняттями: *диференційований підхід* як процес урахування індивідуальних особливостей студентів на етапах виявлення їхніх навчальних досягнень; *диференційований контроль* як спосіб індивідуалізації навчальної діяльності студентів на етапі виявлення навчальних досягнень; *різномірівневі завдання* як такі, що передбачають урахування реальних навчальних можливостей студентів під час контролю з метою створення оптимальних умов для розвитку їхньої вторинної мовної особистості.

На нашу думку, процес мотивувальної індивідуалізації навчання студентів-філологів з урахуванням рівнів суб'єктивного контролю слід реалізовувати на основі таких принципів [4, с. 15]: *принципу провідної ролі самостійної навчальної ді-*

---

альності студентів та принципу мобільності на основі періодичного діагностування рівня сформованості окремих мовленевих навичок та вмінь студентів. Перший принцип полягає у виконанні переважної частини індивідуалізованих завдань, спрямованих на корекцію іншомовних навичок та вмінь автономно, коли студентам пропонується вибір посильних завдань, форми їх виконання, форми контролю та презентації результатів, що підвищує відповідальність студента за власну навчальну діяльність. Запропонований принцип матиме більший навчальний ефект у студентів-інтерналів, де превалює автономність, проте буде корисним і для екстерналів. Другий принцип, який означає формування мобільних груп в межах навчальної академічної групи для колективно-групової, парно-групової чи індивідуально-групової роботи над тим чи іншим аспектом мови чи навчальним завданням, матиме більший успіх у студентів-екстерналів, для яких є важливою робота у групах зі студентами-інтерналами, що позитивно позначиться на активній пізнавальній діяльності студентів-філологів з різним рівнем суб'єктивного контролю.

Основне значення диференційованого підходу полягає в тому, що, враховуючи індивідуальні розбіжності студентів у навчанні, визначати для кожного з них найбільш раціональний характер на занятті.

Таким чином, оскільки локус контролю у студентському віці ще не є достатньо сформованим, на його розвиток можна здійснювати вплив шляхом урахування рівня суб'єктивного контролю за внутрішньою диференціацією та мотивувальною індивідуалізацією навчання ІМ на основі використання принципів провідної ролі самостійної навчальної діяльності студентів та мобільності.

### **Список використаних джерел**

1. Дементий Л.И. Типология ответственности и личностные условия ее реализации : дисс. ... канд. пед. наук : 19.00.01 / Л.И. Дементий. – Москва, 1990. – 126 с.
2. Ксенофонтова Е.Г. Уровни развития саморегуляции личности: критерии их определения : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Е.Г. Ксенофонтова. – Москва, 1988. – 143 с.
3. Смирнова М.М. Проявление личностных характеристик экстраверсии-интраверсии и экстернальности-интернальности в учебной деятельности студентов / М.М. Смирнова //

---

Психология студента как субъекта учебной деятельности. – М. : Моск. гос. инст. ИЯ им. М.Тореза, 1989. – Вып. 327. – С. 48–56.

4. Суркова Е.А. Дифференцированный подход в обучении английскому языку студентов специализированных групп педагогического вуза на начальном этапе : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е.А. Суркова. – С-Пб., 2004. – 24 с.
5. Труханова Т.И. Индивидуализация обучения профессионально ориентированному чтению на английском языке студентов техникумом и колледжей экономического профиля : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Татьяна Ивановна Труханова. – Киев, 2001. – 242 с.

*А. О. Трофименко*

## **ПРИНЦИПИ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

Відомо, що зміст і характер системи навчання визначаються, передусім, тими початковими положеннями, які виступають її дидактичними принципами. Проблема класифікації принципів навчання є одним з центральних завдань сучасної педагогіки [1–4]. Оскільки основу інноваційної освітньої політики складають концептуальні базові і цільові принципи, то нова гілка лінгводидактики – професійна лінгводидактика, має бути міжобласною галуззю педагогічної науки, яка опирається як на специфічні лінгвопрофесійні принципи, так і на загальнопедагогічні принципи.

Орієнтуючись на інноваційну концепцію А. М. Новікова [5] про дидактичне проектування на основі системи ідей, нами була висунута думка про те, що і професійна лінгводидактика повинна виходити з деякої номенклатури ідей, що включає наступні:

- 1) ідея антропоцентризму,
- 2) ідея безперервного і випереджаючого характеру освіти,
- 3) ідея синергетики та інтегративності чинників освіти, тобто взаємозалежності дидактичних принципів, потенціалу усіх навчальних дисциплін, діяльності педагога і студентів, системи

---

освіти та виробництва, системи освіти і соціального середовища, змісту і технології підготовки, структура і функціонування української та зарубіжної освіти. При формуванні комплексу специфічних принципів використовувався комбінований підхід до відбору і розробки принципів професійної лінгводидактики.

До групи, підпорядкованої першій ідеї (антропоцентризму), нами віднесені наступні принципи: формування орієнтованості на професійну діяльність, міжкультурності, формування учбової автономії і обліку індивідуальних траєкторій професійного розвитку (антропоцентричності). З другою ідеєю (безперервного і випереджаючого характеру освіти) співвіднесені принципи іншомовної професіоналізації, випереджаючого професійний розвиток, моделювання квазіпрофесійної діяльності, модульності змісту підготовки, безперервності мовної підготовки, активної комунікативності, а також принцип багаторівневості підготовки в умовах диверсифікації навчального процесу вишу.

І, нарешті, з ідеї синергетики та інтегративності чинників освіти витікають принципи обліку вимог соціально-професійного середовища, інтегративності (імпліцитності), комплексного формування професійної іншомовної компетентності, подвійної детермінації змісту підготовки, функціональності професійної іншомовної підготовки, проблемності навчання, варіативної змісту і технологій навчання, інтернаціоналізації підготовки і гармонізації міжнародних вимог до результатів мовної підготовки, автентичності матеріалів і видів діяльності, цілісності педагогічного процесу, інтерактивності, селективності, елективності, взаємозв'язаного розвитку мовних умінь і принципів адекватності навчальних матеріалів.

Необхідно відмітити, що приведена класифікація має відносний, не дуже суворий характер, оскільки усі принципи взаємозв'язані і в «чистому» вигляді практично не можуть служити основою дидактичного проектування. В той же час, загальні лінгводидактичні принципи в умовах професійно-орієнтованого навчання отримують нове, специфічне «звучання».

#### **Список використаних джерел**

1. Професійна педагогіка. – М. : Асоціація «Професійна освіта», 2010. – 457 с.
2. Загвязинський В. І. Теорія навчання. Сучасна інтерпретація / В. І. Загвязинський. – М. : Academia, 2001. – 188 с.

- 
3. Пассов Е. И. Методика обучения иностранным языкам // Принципы обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – Воронеж : Интерлингва, 2002. – № 4. – 40 с.
  4. Селіванова І. Всесвітній інститут безперервної освіти / І. Селіванова // Вісник вищої школи. – 1992. – № 2. – С. 14–16.
  5. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.

А. В. Уманець

## **КАЛАМБУР ЯК СТИЛІСТИЧНИЙ ПРИЙОМ ТА ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ**

Стаття досліджує статусні характеристики, класифікацію каламбуру як стилістичної фігури у мові-реципієнта та способи перекладу каламбуру в англійських відеокоміксах на цільову українську мову.

Каламбур трактується нами як стилістичний прийом, заснований на комічному використанні різних значень однаково чи подібно звучних (графічно оформлених) слів або ж на різних значеннях мовної одиниці. Поняття «каламбур» підпорядковується поняттю «гра слів», що виступає гіперонімом і використовується для створення комічного чи іронічного ефекту, ґрунтуючись переважно на багатозначності мовних структур.

У нашому дослідженні ми виділили такі типи каламбуру:

1. Каламбур, побудований на фонетичній чи графічній основі (співставлення омофонів, омографів, омонімів, використання паліндромів);

2. Каламбур, побудований на лексичній основі (співставлення протилежних значень полісемантичних слів, протиставлення антонімічних чи псевдоантонімічних значень, співвідношення паронімів, відхилення від семантичної конфігурації, семантичний зсув, протиставлення однокоренових слів та слів з омонімічними основами (коренями), оказіональна подібність (ідентичність));

3. Каламбур, побудований на фразеологічній (ідіоматичній) основі.



---

Найбільш поширеними способами перекладу каламбуру у нашому дослідженні є: кальки, кальки з авторським коментарем, морфологічні кальки, вилучення та компенсація.

Ми пропонуємо наступний комплекс завдань для розвитку навичок усного і писемного мовлення з використанням прикладів каламбуру, підібраних з англійських відеокоміксів:

Elicit necessary information from English comic video strips to find pun, point out ways of its building up and translate.

1. – What do you call fly with no wings? A walk [1].

2. – Why did the skeleton want a friend? Because she was feeling bonely [1] (bone+lonely).

3. – I've gotten a ton of work done today. A skele-ton [2] (conversation between skeletons).

4. – Wow? Sounds like you're really working yourself ... Down to the bone [2] (conversation between skeletons).

5. – I think we just read some dog logic.

– Dogic [2] (dog + logic).

6. – We can get an ice cube, hand it to the clam and say ice to meet you [3] (ice/nice).

7. – Why do ghosts never go to parties? Because they have no body to dance with! [4].

8. – For the philling... [5] (Phil/filling) (his name is Phil) (it is a cooking video).

9. – And the coating ... [5] (coat/coating) (it is f cooking video).

10. – What is vampire's favorite fruit? A necktarine [5] (neck+necktarine).

11. – What room does ghost not need in a house? A living room! [5].

### Список використаних джерел

1. <https://www.youtube.com/watch?v=8JZER7TRgQ&list=PLNL9AEI3MsiNPGYRzof89fJQ8MDaJIs&index=1>.
2. <https://www.youtube.com/watch?v=L-rwe2XutK8&list=PLNL9AEI3MsiNPGYRzof89fJQ8MDaJIs-&index=2>.
3. <https://www.youtube.com/watch?v=EpqxWxbCEk&t=1s>.
4. <https://www.youtube.com/watch?v=GoYO2y8aGQI&list=PLNL9AEI3MsiNPGYRzof89fJQ8MDaJIs&index=5>.
5. <https://www.youtube.com/watch?v=g6uW-CxWGeE&index=33&t=59s&list=PLNL9AEI3MsiOv9sIzR6OU2YMu44gSRKup>.

## ШЛЯХИ ЗАПОЗИЧЕННЯ СЛОВ'ЯНСЬКОЇ ЛЕКСИКИ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Мова – явище соціальне, будь-яка зміна, що відбувається в суспільстві, природно, відбивається і на мовних процесах. Самим чутливим шаром мови є лексика, саме вона найбільш сприйнятлива до всього нового. Освоєння іншомовної лексики збагачує словниковий склад мови. Тобто, запозичення слів з інших мов відбувалося, відбувається і буде відбуватися за всіх часів і в мовах усіх народів. Причини запозичень слов'янських елементів у німецькій мові різноманітні: одні з них є доведеними, інші до сьогодні суперечливі. Те, що територіально здавна і досить довгий час на німецьких землях проживали слов'янські племена, не заперечується. Західний кордон розселення слов'ян проходив по річках Ельба та Заале, але слов'яни заселяли також землі аж до регіону Везер-Рейн, де безперечно жили і німецькомовні племена. Можливо, таке сусідство сприяло тому, що загальноприйнятими і найбільш популярними ставали слова, що асоціювалися і у слов'ян і у германців приблизно з одним і тим же, хоча і були у обох мовах «споконвічними» – від загального індоевропейського кореня. Зазначене стосується і багатьох німецьких прикмет, звичаїв, приказок – вони можуть дублювати українські та російські, хоча і бути лінгвістично з ними не пов'язаними (наприклад, «бабине літо» – «*Altenweibersommer*»). Тому, можливо, йдеться не про запозичення, оскільки німецькі діалекти в давнину були ближчими до слов'янських, ніж на сучасному етапі.

Слов'янські мови, що були поширеними раніше на сучасних німецьких територіях, залишили в німецькій мові окремі лексичні одиниці, що є свідченням їх співіснування (аж до моменту повного витіснення). Кількість апелятивів слов'янського походження в сучасній німецькій мові помітно менше, ніж кількість слов'янських прізвищ. Причина в тому, що словниковий склад змінюється протягом століть, шляхом запозичення нових і відмирання старих слів, значно швидше, ніж склад прізвищ. Слова, що потрапили століттями раніше в німецький мову зі слов'янської, пізніше вийшли з ужитку. Слов'янські реліктові слова в німецьких говірках були поширеними не

---

тільки між Одером та колишнім західним кордоном розселення слов'ян. Так, баварської-австрійські говірки, головним чином в Австрії, зберігають багато слов'янізмів. 60 тисяч людей, що розмовляють сербською мовою в Лаузіці, – це все, що залишилося від колись численної слов'янської мовної групи. Приблизно 40 тисяч говорять на верхньосербській говірці, що є близькоспорідненою до чеської мови, 20 тисяч – на нижньосербській, що є спорідненою до польської мови [2]. Кількість слов'янізмів у німецькій мовній системі ставала з плином часу все меншою. Залишки слов'янських слів у німецькій мові ще досить помітні, незважаючи на їх зменшення в минулі століття.

У місцевостях, які були спочатку заселеними слов'янами, а потім германцями, слов'янські слова потрапляли в німецьку мову двома шляхами: місцеве населення переймало під час періоду спільного проживання зі слов'янами їх слова в свою мову; слов'яни зберігали свої слова, після переходу на спілкування німецькою мовою. Такі контакти відбувалися у великій кількості областей, від балтійського моря, до східних Альп, від територій на захід від Заале, до східного узбережжя Вісли. На первинному етапі вздовж позначеної лінії не сформувались чіткі етнічні або державні кордони. В основному переважали значні території, де німці і слов'яни проживали поруч [2, с. 90].

Карл Великий підкорив близько 800 року інші племена полабських слов'ян і обклав даниною богемські племена. Однак панування, встановлене Карлом над слов'янськими областями в межах його великої імперії, не було ще досить міцним. Включення інших полабських слов'ян в склад німецької держави поступово сформувався лише в процесі військово-релігійної східної експансії в період правління саксонських королів (X століття). Про слов'янське коріння населення Східної Німеччини досі свідчать численні назви міст, місцевостей та прізвища: *Stettin, Berlin, Pankow, Cottbus, Leipzig, Chemnitz, Bautzen, Grütz, Noske, Jahnke, Nuschke, Porsche, Nowak, Mucke, Kretschmar*. Зокрема, «*Dresden*» – це слов'янський онім, що з часом набув німецького колориту. Це слово походить від слов'янського «*Drezga*» (ліс) і при дослівному перекладі означає «поселення людей в лісі». Наступний етап східної експансії – в XI і XII століттях – проводили вже не імперські правителі, а місцеві князі, які підсилили свою владу.

Виділення власне слов'янських слів, асимільованих згодом вже всередині німецьких діалектів, сильно ускладнено тим, що

---

одна і та ж одиниця запозичувалася в різних німецьких областях. Наприклад, польське і російське *granica*, чеське *hranica* – нім. *Grenze*; у всіх слов'янських мовах *malina* – нім. *Maline* (*Himebeere*); слов'янське *dvůrňnica* – «кімната» – середньо-нижньо-німецьке *Dornitze*, нижньо-німецьке *Döns*, давньо-верхньо-німецьке *turniza* – баварсько-австрійське *Türnitz*.

Багато таких реліктових лексем, після перейняття їх німецькою мовою в одному регіоні, пізніше передалися в інші регіони і німецькі говірки, внаслідок перенесення поселень і транспортного сполучення. Слова із одного діалекту могли переходити в німецьку літературну мову або говірки. Слов'янізми навіть потрапили в датську, шведську, голландську, фризську та інші мови. Внаслідок такого розмаїття шляхів проникнення слов'янських слів в німецьку, і переміщення лексем по всій території поширення німецької мови, важко визначити первісну картину процесу запозичення слов'янізмів.

#### Список використаних джерел

1. Разумова Н.В. Формы и причины заимствований в немецком языке / Н.В. Разумова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 23. – С. 82–87. – URL : <http://e-koncept.ru/2016/56398.htm>.
2. Штарк Ф. Волшебный мир немецкого языка / Ф. Штарк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 240 с.
3. Best K. Ein Beitrag zur Fremdwortdiskussion / K. Best // Die deutsche Sprache in der Gegenwart. Festschrift. Dieter Cherubim zum 60. Geburtstag. – Frankfurt u. a. : Peter Lang, 2001. – S. 263–270.

*А. О. Хоптяр*

## ТЕХНІКА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ВИКОРИСТАННЯ ІДІОМ

Комунікативний підхід щодо викладання іноземної мови у вищій школі є одним з найбільш поширених та достатньо перспективних. Адже прагматичний підхід у ефективному використанні мовних форм безпосередньо сприяє меті вивчення іноземної мови – вільної комунікації.

---

Саме тому активне використання ідіом та ідіоматичних висловів має створювати основу для формування іншомовної комунікативної компетенції студентів. Контекстуальний підхід щодо використання ідіоматичного матеріалу на заняттях іноземної мови сприяє глибокому розумінню студентами змісту та значення іншомовного вислову та його активному застосуванню. Діалог як засіб створення контексту використання ідіоми є ефективним комунікативним полем усного іноземного мовлення. Діалоги мають бути коротким та змістовними, а також відпрацьовуватись у невеликих групах (2-3 студента).

Найефективніший контекст подачі нових ідіом – тематичний (food idioms, heart idioms, body idioms, etc.). Кількість ідіом запропонованих до аналізу та вивчення на одному занятті не має перевищувати 5-10 висловів. Відео та аудіо супровід особливо актуальний у подачі нового ідіоматичного матеріалу, адже сприяє їх різнобічному сприйняттю.

Написання невеликих тематичних творів-контекстів (6-8 речень) є також ефективним способом засвоєння ідіоматичних іншомовних висловів студентами.

Отже, використання ідіом та ідіоматичних висловів у процесі вивчення іноземної мови має сприяти розвитку комунікативної активності студентів як основному компоненту іншомовної соціокультурної, мовної та мовленнєвої компетенції [1, с. 17; 3, с. 9; 4, с. 2].

### **Список використаних джерел**

1. Антонова Г.В. Використання прислів'їв та приказок під час викладання англійської мови / Г.В. Антонова // Англійська мова та література. – 2006. – №15 (133), травень. – С. 17–23.
2. Дубенко О.Ю. Англо-американські прислів'я та приказки. Посібник для студентів та викладачів вищих навчальних закладів / О.Ю. Дубенко. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 416 с.
3. Скляренко Н.К. Формування соціокультурної компетенції учнів за навчально-методичними комплексами серії English through Communication / Н.К. Скляренко, Л.П. Голованчук // Іноземні мови. – 2003. – № 1. – С. 9–10.
4. Шилінговська І.П. Техніка вивчення іноземної мови за допомогою ідіом та ідіоматичних висловів / І.П. Шилінговська // Англійська мова та література. – 2006. – №6 (124), лютий. – С. 2–3.

## **ГУРТОК ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Ефективність раннього початку вивчення іноземної мови не викликає сумнівів, тому що мова, вивчена в дитинстві, розкриває мовні й комунікативні здібності учня: мимоволі зіставляються факти двох мов; мовна картина світу створюється окремо для кожної мови. Іншомовна діяльність як новий спосіб спілкування молодшого школяра потребує створення позитивної мотивації, яка є одним із найважливіших психологічних факторів успішності вивчення іноземної мови і ключовим питанням організації навчання молодших школярів [2]. Ефективним способом створення позитивної мотивації вивчення іноземної мови є залучення молодших школярів до гурткової роботи з іноземної мови у закладах позашкільної освіти. Гурткова робота з англійської мови – це організована на добровільних засадах діяльність учнів, спрямована на розширення й поглиблення їхніх знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, творчих здібностей, інтересу до її вивчення. Такий вид роботи має велике загальноосвітнє, виховне і розвиваюче значення. Ця робота не тільки поглиблює знання з іноземної мови, але й сприяє розширенню кругозору школярів. Проблема гурткової роботи вивчалась у розробках О. І. Мінхаїрової, Е. Т. Розумовської, З. І. Мойсеевої, В. І. Єфімова, Е. А. Дишинського, розроблено багато методичних рекомендацій для проведення позакласної роботи з англійської мови. Проте, цілісної системи позакласних заходів з англійської мови для початкових класів на сьогодні не існує. Не існує також рекомендованих МОН України навчальних програм гуртків англійської мови для закладів позашкільної освіти, не зважаючи на поширеність такого типу гуртків. Необхідністю вирішення вказаних проблем і обумовлюється актуальність даної розвідки.

Робота у гуртку іноземної мови у закладі позашкільної освіти дозволяє залучити вихованців до неформального вивчення іноземної мови, коли максимально враховуються їхні особисті потреби, оскільки вони самі обирають той чи інший гурток. Здійснення роботи гуртків повинно спиратися на принципи добровільності і масовості, урахування і розвитку індивіду-

---

альних особливостей учнів, зв'язку позакласної роботи з уроками.

Незалежно від основного призначення гуртка О. С. Казачінер визначає такі загальні вимоги до організації їх роботи: актуальність тематики; зв'язок з навчальною тематикою; доступність мовного матеріалу, покладеного в основу занять; відповідність тематики віку учнів, їх інтересам і вподобанням [1, с. 22]. Заняття гуртка не регламентовані навчальною програмою. У зв'язку з цим відкриваються безмежні можливості для дослідної діяльності керівника гуртка, удосконалення його методичної майстерності. Гурткові заняття за своїм змістом та структурою ближчі до уроків іноземної мови, ніж усі інші види гурткової роботи. Найбільш популярним у позашкільній практиці є гурток комбінованого типу, на заняттях якого учні займаються різними видами діяльності: грають, вивчають вірші й пісні, обговорюють прочитані тексти, випускають стіннівки, драматизують діалоги, здійснюють постановку спектаклів. На всіх етапах роботи гуртка особливий інтерес для учнів являє спілкування зі своїми однолітками, особистість керівника гуртка, наявність прямого та зворотного зв'язку з навчальним процесом, що підвищує практичну значимість оволодіння діяльністю в позаурочний час. Бажано, щоб форма проведення занять гуртка була нетрадиційною, відрізнялася від уроку іноземної мови в школі, що сприятиме підвищенню зацікавленості вихованців.

#### **Список використаних джерел**

1. Казачінер О. С. Позакласна робота з англійської мови в початковій школі / Олена Семенівна Казачінер. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 128 с.
2. Методичні рекомендації щодо вивчення іноземної мови в початковій школі у 2016/2017 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.xn--80aamewp7k6b.com.ua/wp-content/uploads/2016/07/met-rek-inoz-movuy-poch-shkola.pdf>.

## **ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ ТА ЕКСТЕРІОРИЗАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що головними механізмами оволодіння професійними компетенціями, що забезпечують професійний розвиток учителя іноземної мови, є інтеріоризація та екстеріоризація. Механізм інтеріоризації (від лат. interior) означає процес формування внутрішніх структур психіки через засвоєння зовнішньої соціальної поведінки, перетворення зовнішніх, реальних дій на внутрішні розумові. У контексті теорії А. Маслоу, за допомогою інтеріоризації, зовнішня початкова взаємодія в системі «студент – викладач» переходить «у середину» студента і цим визначає його індивідуальну своєрідність [2, с. 63-68]. У процесі професійного розвитку майбутнього вчителя механізм інтеріоризації виявляється в усвідомленні ним себе як педагога. Цінності, пов'язані з професійною діяльністю, поступово стають його внутрішніми переконаннями. З поняттям інтеріоризації безпосередньо пов'язана екстеріоризація (лат. «exterior»), що означає перехід дії з внутрішнього у зовнішній план. Тобто, зовнішні словесні, практичні дії формуються на підставі трансформації внутрішніх структур, що склалися унаслідок інтеріоризації зовнішньої соціальної діяльності. У навчально-виховному процесі процес екстеріоризації виявляється в організації студентами спочатку внутрішніх розумових дій, що охоплюють когнітивні операції, самопізнання (рефлексію), а потім – у виконанні зовнішньо вираженої діяльності, згідно з внутрішніми переконаннями.

Задля забезпечення цілісного професійного розвитку майбутнього вчителя організовуються різні види діяльності: 1) навчально-пізнавальна й професійно спрямована; 2) науково-теоретична й практична; 3) аудиторна й позанавчальна; 4) соціально значуща, громадська та фізкультурно-спортивна; 5) репродуктивна й продуктивна (творча); 6) науково-дослідницька; 7) педагогічна практика в загальноосвітніх закладах. Організація кожного виду діяльності передбачає поєднання зовнішньої та внутрішньої сторін. Зовнішня – виявляється у матеріальних, предметно-практичних діях студентів; внутрішня – охоплює



---

розумові дії, пов'язані з оперуванням образами, уявленнями про явища. Їх поєднання зумовлене взаємодією механізмів інтеріоризації й екстеріоризації в процесі пізнання. Науковці пояснюють, як це відбувається на практиці: у реальній дійсності вчителю постійно доводиться займатись когнітивною діяльністю, напружувати пам'ять, уяву, увагу, щоб скласти програму наступних дій, стримувати й регулювати свою емоційну сферу. При цьому він співвідносить виховну мету й завдання, цінності й погляди з конкретними педагогічними ситуаціями. Щоб педагогічно доцільно відреагувати та розв'язати проблему, вчитель подумки виробляє план наступних дій, поведінки на основі набутих знань, аналізу, рефлексії, інтуїції з урахуванням власних уявлень, добирає відповідну тактику поведінки, арсенал засобів і методів педагогічного впливу, тобто здійснюється процес інтеріоризації. Після цього відбувається його реакція через операційну діяльність завдяки відповідним умінням і навичкам (процес екстеріоризації) [1, с. 5].

Налагоджувати взаємозв'язок між зовнішньою та внутрішньою діяльністю викладач може двома шляхами. Спочатку студенти виконують практичні дії за зразком, а потім роблять власні висновки й узагальнення, визначають їхній сенс, уточнюють положення. Або студенти виокремлюють мету діяльності, базові поняття, ідеї, окреслюють процедуру виконання дій, а потім організують їх на практиці. Викладачеві важливо дотримуватися цілісності в організації діяльності, структура якої охоплює взаємопов'язані елементи: мету, зміст, педагогічні стимули й мотиви, методи і форми організації процесу, засоби організації зворотного зв'язку, оцінку її результатів. Реалізація кожної з окреслених складових відбувається у взаємозв'язку, що поширюється на кожний структурний елемент діяльності, які також мають свою структуру. Приміром, цілісність діяльності, значущої для професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови, залежить від застосування комплексу методів її організації відповідно до означеної мети, конкретної ситуації, особливостей розвитку, їхніх потреб та інтересів.

#### **Список використаних джерел**

1. Болсун С. А. Педагогічна техніка як чинник збагачення внутрішнього світу особистості вчителя / С. А. Болсун // Розвиток аксіологічної культури особистості в умовах нової освітньої парадигми : зб. матеріалів Обласної наук.-практ. кон-

---

ференції / упоряд. І. О. Ніколаєску. – Черкаси : ОІПОПП, 2012. – С. 4–9.

2. Маслоу А. Самоактуалізація / А. Маслоу // Психологія личности : тексти. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 63–68.

П. Л. Шулик

## **У ПОШУКАХ КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

Ефективне вивчення будь-якої навчальної дисципліни неможливе без раціональної організації цього процесу. Ґрунтовному та доступному викладенню матеріалу сприяє створення концептуальної основи як всього курсу, так і кожного заняття. Саме концепція дозволяє поєднати єдиним стрижнем всі розділи навчальної програми і всі етапи заняття.

Специфіка кожного навчального предмету, вид, тема і мета кожного навчального заняття вимагає індивідуального підходу до цієї проблеми.

Спробуємо визначити концептуальну основу вивчення курсу *Історії зарубіжної літератури*. Ця основа вже у загальному вигляді закладена в навчальній програмі. Разом з тим треба пам'ятати, що об'єктом курсу є не просто художнє слово як самобутній інструмент проникнення в сутність людського буття, не просто література як художнє явище, а історико-літературний процес, що вимагає, враховуючи специфіку етапів цього процесу (адже література зазвичай чутливо реагує на зміни і трансформації у громадському житті), створення індивідуальної концепції вивчення кожного з літературних періодів.

Наприклад, вивчення давньої літератури вимагає врахування особливостей світосприйняття давньої людини, але аналіз античності тільки з точки зору міфологічного світосприйняття не наблизить давні твори до сучасного учня або студента. Тут викладач повинен продемонструвати своє вміння інтерпретувати літературний процес, що допоможе йому створити концептуальну основу вивчення давньої літератури як складової частини культурного життя античної людини. Слово античність у

---

нашому випадку позначає в широкому сенсі панораму життя всього Давнього Світу, у вузькому – традиційно Давню Грецію та Давній Рим.

Зважаючи на просторове, часове і культурне (а звідси і літературне) розмаїття цієї панорами, визначимося перш за все з питанням, що саме з культурної спадщини цього періоду найбільше вплинуло на подальший розвиток літератури. Множинність відповідей однозначно виведе на перший план два культурні феномени, які з часом не втрачають своєї актуальності, – Біблію і Давньогрецьку міфологію. Саме у цих текстах, зосереджені дві різні концепції життя давньої людини, які відбилися у різних формах вітання: *Хайре – Радій, Шалом – Мир тобі*. Що означає це вітання? Відповідь підказує біблійний текст.

Коли Ной благословляв синів своїх, то сказав: «Благословенний Господь, Симів Бог, і хай Ханаан рабом буде йому! / Нехай Бог розпросторить Яфета, і нехай пробуває в наметах він Симових, і нехай Ханаан рабом буде йому!» (Буття 9:26–27). Слова: «Нехай Бог розпросторить Яфета» в оригіналі звучить «Яфет Елокім ле Ефет» (יָפֶֿתֿ לֵֿאֱלֹהִֿים לֵֿעֶֿפֶֿתֿ), тобто Бог дасть Яфету категорію «Ефет». Що означає ця категорія? Зазвичай це перекладають як «дасть Бог простір». Але корінь «йфт» можна перекласти по-різному, як, наприклад, краса чи простір, а взагалі позначає зовнішню культуру, матеріальну культуру, створення чогось, наприклад мистецтво. Яфт, розширення, це категорія Яфета. Яфет «виходить з себе» і робить дещо окреме, чи завоює простір, чи створює мистецтво. Культура Яфета виражається створенням відокремлених від його особистості «об'єктів культури».

На відміну від цього, категорія Сима (Шема) виражена зовсім в іншому смислі. Сказано «нехай пробуває в наметах він (тобто Всевишній) Симових». Категорія Сима – це намет. На відміну від Яфета, категорія якого простір, в самих різних смислах і в духовному, і матеріальному, категорія Сима виражається не в творіннях культури, а у способі життя. Найбільш впливовий представник Яфета – Греція, а представник Сима – євреї, Ізраїль. Коли говорять: де у вас у євреїв ваш живопис, мистецтво, архітектура тощо, то це питання не за адресою. Все це є у Яфета, але не у Сима. Категорія Сима – це життя, тобто етика, мораль, – і всі ці речі виражені поняттям намета. І тому культура Сима і цивілізація Сима – це етика взаємовідносин

---

між людьми, яка виражається у виконанні ними законів, а не в окремих від людини «культурних цінностях».

Про Сима сказано: по-перше – що Господь є Бог Сима, а по-друге, що Всевишній перебуває у наметі Сима. Богом Яфета є Елокім. Яфет відноситься до категорії Елокім, а Сим відноситься до категорії Господь. Ім'я «Господь» означає особистий зв'язок, означає не «природного Бога», а «Бога Завіту». Елокім – це Всевишній, що проявляє себе у природі, в оточуючому світі, у красі, у гармонії світу. Яфет чутливий до краси, йому притаманний цей дар. Але якщо герой Яфета (літератури Давньої Греції) – це людина, що може завоювати (у різному сенсі) світ, тобто у певному сенсі «природна людина», то, на відміну від цього, герой Сима (біблійної літератури) перш за все – людина з внутрішніми пошуками, внутрішньою боротьбою добра і зла.

І література Давнього світу – це пошуки співвідношення між Симом и Яфетом, між *Хайре* і *Шалом*. Це співвідношення ми побачимо у проаналізованому біблійному вірші «нехай пробуває в наметах він Симових» у разі його іншого прочитання, коли слово «він» прочитується не як Всевишній, а як Яфет. Отже, Яфет повинен «пробувати» в наметах Сима. Ця фраза має два смисла. Перший – Яфет повинен своє вміння поводитися зі зовнішнім світом, з красою спрямувати на служіння намету Сима, естетика повинна бути підпорядкована етиці, сприяти укріпленню, прикрашати, надавати Симу додаткову силу своєю красою, обмежуючись у той же час цим наметом. Тобто сини Ноя повинні були б жити в симбіозі, щоб Яфет слухався Сима в галузі моралі, а Сим поважав би Яфета за його красу і за все, що він може зробити. Літературі Давнього Світу не вистачало цього симбіозу, але кращі її твори прагнули поєднання двох сторін буття: насолоди, радості, краси, природності (*хайре* – Давня Греція, пізніше – Рим) і етики, моралі, поваги та інтересу до особистості та її внутрішнього світу, людяності (*шалом*). Самі ці висновки складають концептуальну основу вивчення літератури античності, яка в свою чергу допомагає з'єднати єдиним стрижнем давні твори і розкрити їх значення для сучасності.

---

## ЗМІСТ

<b>ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ</b> .....	3
<b>ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ</b> .....	4
<b>ПРОГРАМА ЗАСІДАнь</b> .....	5
<b>СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ</b> .....	9
<i><b>І. М. Белєвич</b></i>	
Техніка читання англійською мовою: встигнути навчити за 40 хвилин двічі на тиждень .....	13
<i><b>Т. П. Білоусова</b></i>	
Питання наголосу в працях Івана Огієнка: практичний аспект .....	15
<i><b>Т. V. Bodnarchuk</b></i>	
Podcasting in der selbständigen Arbeit der Studenten beim Fremdsprachenerwerb. ....	18
<i><b>G. Bratytsya</b></i>	
Aufgaben der Landeskundevermittlung im DaF- Unterricht .....	20
<i><b>Ж. С. Варламова</b></i>	
Компаративний аналіз на уроках зарубіжної літератури у старших класах .....	23
<i><b>Л. Б. Вишневецька</b></i>	
Прагматичний аспект вивчення фразеологічних інновацій (на матеріалі польської публіцистики) .....	26
<i><b>О. В. Галайбіда</b></i>	
В.Митрофанов– український перекладач і перекладознавець .....	29
<i><b>О. І. Главацька</b></i>	
Сучасні методики формування пізнавальної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови .....	31
<i><b>Н. А. Глушковецька</b></i>	
Використання засобів синхронної комунікації при вивченні іноземних мов у виші .....	34
<i><b>Е. П. Голдибан</b></i>	
Вивчення іноземної мови методом повної фізичної реакції (Total Physical Response) .....	36
<i><b>І. Ю. Голубішко</b></i>	
Використання наочності на заняттях з історії зарубіжної літератури .....	39
<i><b>І. В. Городецька</b></i>	
Особливості навчання технічного перекладу у сфері гуманітарного розмінювання .....	42
<i><b>О. М. Городиська</b></i>	
Розвиток критичного мислення студентів на заняттях німецької мови професійного спрямування .....	44
<i><b>Н. І. Дворницька</b></i>	
Синхронно-діахронний метод у процесі дослідження мовних явищ. .	46

<hr/>	
<b><i>І. М. Діяконович</i></b>	
Мета та завдання при вивченні іноземної мови . . . . .	50
<b><i>О. О. Добринчук</i></b>	
«Partnerarbeit» як один з інтерактивних методів роботи на заняттях з німецької мови . . . . .	52
<b><i>А. В. Дубінська</i></b>	
Використання сучасних інноваційних технологій для викладання ESP . . . . .	55
<b><i>С. П. Законов</i></b>	
Integrated language skills implementation in legal English. . . . .	59
<b><i>Н. А. Законова</i></b>	
Developing learner autonomy in the school context . . . . .	61
<b><i>Т. В. Зданюк</i></b>	
Einige Aspekte der Metaphernübersetzung . . . . .	63
<b><i>А. А. Зубик, Т. В. Сторчова</i></b>	
Особистісно-орієнтований підхід до організації аудиторного заняття з іноземної мови у ВНЗ. . . . .	65
<b><i>В. О. Казимір</i></b>	
Мовна інтерференція та шляхи її подолання при вивченні німецької мови як іноземної . . . . .	68
<b><i>Т. В. Калинюк</i></b>	
Phraseodidaktik: Lehrziele und Aufgaben . . . . .	70
<b><i>О. В. Кеба</i></b>	
Особливості наратологічного підходу при вивченні творів новітньої зарубіжної літератури. . . . .	73
<b><i>Т. В. Кеба</i></b>	
Метод компаративного аналізу тексту з використанням граматичного перекладу . . . . .	75
<b><i>В. Ю. Кобилянська, Т. В. Сторчова</i></b>	
Диференційований підхід у навчанні іноземної мови: когнітивний стиль особистості . . . . .	77
<b><i>Ж. А. Кретька</i></b>	
Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht in der Schule . . . . .	81
<b><i>А. А. Крук</i></b>	
Traditional vs. modern teaching methods and approaches in ESP . . . . .	83
<b><i>Р. В. Кульбанська</i></b>	
Le jeu en usage dans l'apprentissage du FLE en classe . . . . .	85
<b><i>О. М. Кужель</i></b>	
Вплив наочності на формування компетентності в англomовному читанні за допомогою комп'ютерних навчальних програм . . . . .	87
<b><i>А. О. Лаврова</i></b>	
Колоквіум як форма перевірки самостійної роботи студентів із зарубіжної літератури . . . . .	89
<b><i>О. М. Лютвynиuk</i></b>	
Teaching grammar based on literature . . . . .	90

<hr/>	
<b>Л. М. Марчук</b>	
Методика дослідження маркерів соціального статусу літературних персонажів у польських художніх творах і тактик їх відтворення в українських перекладах . . . . .	92
<b>М. В. Матковська</b>	
Переваги дистанційних технологій при організації самостійної роботи із курсу «Історія англійської мови» . . . . .	96
<b>М. Мукул'як</b>	
Neue Medien im Sprachunterricht . . . . .	98
<b>О. П. Наїста</b>	
Поняття «мовна норма» та її специфіка . . . . .	100
<b>С. І. Никитюк</b>	
Потенціал рок-пісень у процесі вивчення іноземних мов . . . . .	103
<b>Л. Ю. Норкус</b>	
Особливості уроків читання в молодших класах . . . . .	106
<b>Т. М. Петрова</b>	
Working memory in English language development . . . . .	110
<b>О. О. Попадинець</b>	
Кейс-метод як форма інтерактивного навчання студентів іноземної мови за професійним спрямуванням . . . . .	114
<b>А. С. Попович</b>	
Реалізація функційно-стилістичного принципу на заняттях із сучасної української літературної мови у вищій школі . . . . .	117
<b>Н. О. Стахнюк</b>	
Реалізація принципів комунікативного підходу у навчанні іноземної мови . . . . .	121
<b>Т. В. Сторчова</b>	
Диференційований підхід: локус контролю у процесі навчання іноземних мов . . . . .	123
<b>А. О. Трофименко</b>	
Принципи професійної лінгводидактики . . . . .	126
<b>А. В. Уманець</b>	
Каламбур як стилістичний прийом та його використання у процесі навчання англійської мови в школі . . . . .	128
<b>Г. В. Фоміна</b>	
Шляхи запозичення слов'янської лексики у німецькій мові . . . . .	130
<b>А. О. Хоптяр</b>	
Техніка вивчення іноземної мови: використання ідіом . . . . .	132
<b>О. Г. Шаповал</b>	
Гурток іноземної мови у закладах позашкільної освіти . . . . .	134
<b>О. С. Шмирко</b>	
Інтеріоризація та екстеріоризація в процесі професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови . . . . .	136
<b>П. Л. Шулик</b>	
У пошуках концептуальної основи вивчення зарубіжної літератури . . . . .	138

Наукове видання

VI Регіональна науково-практична конференція

Методика викладання філологічних дисциплін  
у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України

Редактор

*А. С. Панькова*

Комп'ютерне верстання

*У. М. Зарицької*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 8,37.

Тираж 100 пр. Зам. № 787.

Видавництво «Аксиома»,  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.

Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.

E-mail: [aksiomaprint@ukr.net](mailto:aksiomaprint@ukr.net).

Друк ПП «Аксиома».

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 1808 від 26.05.2004 р.