

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

VII Регіональна науково-практична конференція

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

28 листопада 2018 року

Кам'янець-Подільський
«Аксіома»
2018

УДК 37.016:81(063)

ББК 74я431

М54

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою
факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 15 від 30.10.2018 р.)*

Редакційна колегія:

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

П. Л. Шулик, кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри (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, доцент, професор кафедри

М54 Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – 100 с.

Збірник наукових праць містить матеріали VII Регіональної науково-практичної конференції «Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України», яка відбулася 28 листопада 2018 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)

ББК 74я431

© Автори статей, 2018

© «Аксіома», видання, 2018

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

28 листопада

- 13.00 – 14.00 – реєстрація учасників конференції
- 14.00 – 14.30 – відкриття конференції і пленарне засідання (ауд. 309)
- 14.30 – 15.00 – презентація нових наукових видань учасників конференції
- 15.00 – 17.00 – секційні засідання
- 17.00 – 17.30 – 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

14.00 – 14.30

(ауд. 309)

ДОПОВІДІ

Сторчова Т.В. Учитель нового покоління: від теорії до практики

Шулик П.Л. Освітні тренди на уроках зарубіжної літератури

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

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

(ауд. 303)

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

Галайбіда О.В. Reflection on reading

Жирун І.В. Особливості формування лексичної компетентності учнів початкової школи в загальноосвітніх навчальних закладах

Кришталюк А.А. Cognitive aspects of teaching and learning theoretical English grammar

Марчишина А.М. Методичний зміст іншомовного навчання в межах комунікативно-прагматичного підходу

Матковська М.В. Використання інформаційного середовища MOODLE для організації самостійної роботи із курсу «Практикум з англійської мови»

Наїста О.П. Основні етапи дослідження тексту в лінгвістиці
Никитюк С.І., Годованюк П.В. Подкасти у вивченні іноземних мов

Петрова Т.М. Teaching English online
Свідер І.А. Основні ознаки казкового дискурсу
Сторчова Т.В. Continuing professional development of English language teachers: focus on English teaching framework
Чанай В.М. Інтегрований підхід до навчання іноземної мови

Секція 2. Новітні тенденції методики викладання німецької мови в європейському освітньому просторі
(ауд. 401)

Керівник: Калинюк Т.В., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри німецької мови

Боднарчук Т.В. Grundsätze beim Einsatz von Schreibspielen im Fremdsprachenunterricht

Гавловська Т.А. Використання казок у навчанні німецької мови

Зданюк Т.В., Казимір В.О. Vasyl Stus: er widmete sein Leben der Übersetzung

Калинюк Т.В. Ansatz der Phraseologie im DaF-Unterricht
Крецька Ю.А. Organisation des Übens der Sprechkompetenz im Fremdsprachenunterricht

Микуляк М.І. Apps im DaF-Unterricht

Секція 3. Іноземні мови професійного спрямування
(ауд. 411)

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

Уманець А.В. Stages of project development in teaching English

Глушковецька Н.А. Використання засобів асинхронної комунікації на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти

Городиська О.М. Особливості викладання іноземних мов на немовних факультетах

Дубінська А. В. Удосконалення мовних навичок студентів, які вивчають іноземну мову

Крук А.А. Implementing interactive methods in teaching ESP
Кульбанська Р.В. Motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte scolaire

Трофименко А.О. Принцип інтегрованості академічних знань та практичного досвіду при вивченні ESP

Федькова І.А. Метод проєктів у процесі навчання іноземної (англійської) мови студентів неспеціальних факультетів

Секція 4. Інноваційні шляхи та методи викладання слов'янських мов

(ауд. 409)

Керівник: Білоусова Т.П., кандидат філологічних наук, доцент

Білоусова Т.П. Роль дисципліни «прагмалінгвістика» у фаховій підготовці філолога

Дворницька Н.І. Діяльність викладачів Києво-Могилянської академії в аспекті створення нормативної мови

Стахнюк Н.О. Роль та місце граматики у формуванні комунікативної компетенції при вивченні польської мови як іноземної

Секція 6. Проблеми вивчення зарубіжної літератури

(ауд. 407)

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

Варламова Ж.С. Розвиток критичного мислення на уроках літератури

Голубішко І.Ю. Коментування на заняттях із зарубіжної літератури

Кеба О.В. Можливості рецептивного підходу в процесі вивчення художньої літератури

Лаврова А.О. Літературно-мистецька вітальня як позааудиторна робота зі студентами із зарубіжної літератури

Шаповал О.Г. Медіаосвіта в навчальному процесі підготовки педагогів

Шулик П.Л. Освітні тренди на уроках зарубіжної літератури

СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Білоусова Тетяна Павлівна, кандидат філологічних наук, доцент 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

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

Гавловська Тетяна Анатоліївна, викладач кафедри німецької мови 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

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

Годованюк Павло Володимирович, студент 4 курсу факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Голубішко Ірина Юріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури 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

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

Жирун Ірина Володимирівна, вчитель англійської мови Хмельницької середньої загальноосвітньої школи I-III ступенів № 2 імені Олега Ольжича

Зданюк Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач 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

Казимір Валентина Олександрівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач 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

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

Кришталюк Анна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської 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

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

Марчишина Алла Миколаївна, заступник директора з виховної роботи Кам'янець-Подільського НВК № 3

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

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

Свідер Ірина Анатоліївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Стахнюк Наталія Олександрівна, кандидат філологічних наук, старший викладач 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, завідувач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

Чапай Вікторія Миколаївна, заступник директора з виховної роботи, вчитель іноземної мови Гуменецького НВК «ЗОШ І-ІІІ ступенів, гімназія»

Шаповал Ольга Григорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури 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

РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ «ПРАГМАЛІНГВІСТИКА» У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГА

Як відомо, об'єктом дослідження прагматики як науки є відносини між знаками і людьми, які користуються цими знаками. Прагматика досліджує різні знакові системи: жестову, мімічну, системи символів у певних сферах людської діяльності тощо.

Якщо ж йдеться про мовну знакову систему, ми говоримо про прагмалінгвістику. Тож прагмалінгвістика – це одне з відгалужень прагматики, галузь лінгвістики, яка вивчає функціонування мовних знаків у мовленні та переймається питаннями вибору мовних засобів «із наявного репертуару для найкращого вираження своєї думки чи свого почуття, вираження найбільш точного, або найбільш красивого, або такого, що найбільшим чином відповідає обставинам, для найкращого впливу на слухача або читача – з метою запевнити його, чи схвилювати і розчудити, насмішити, чи ввести в оману і т. д. і т. п.» [2, с. 325-236].

Теоретичні основи прагмалінгвістики, закладені в 60-ті рр. ХХ ст. працями лінгвістів-філософів Оксфордської школи, набули свого розвитку у сучасному погляді на прагматичне навантаження мовної одиниці, що трактується як «закріплене у мовній одиниці (лексемі, афіксі, графемі, синтаксичній конструкції) ставлення мовця: 1) до дійсності, 2) до змісту повідомлення, 3) до адресата» [1, с. 21]. Загальноприйнятими можна вважати діяльнісний підхід до мови; сприйняття мови як засобу динамічної взаємодії комунікантів; усвідомлення нерозривного зв'язку функціонування мови з ситуативним і соціо-психологічним контекстом.

Об'єкт вивчення прагмалінгвістики – мова як знакова система в аспекті людської діяльності. Особлива увага приділяється факторам, що зумовлюють вибір варіантів вираження комунікативного наміру, та умовам, що забезпечують розуміння комунікативної мети висловлювання. Ця проблематика формує *предмет* прагмалінгвістики. Мова вивчається у соціальному, ситуативному контекстах як засіб комунікації, при цьому головна увага приділяється тим її сторонам, що здатні впливати на поведінку і свідомість людей у процесі спілкування. Йдеться

про прагматичні функції мови, усвідомлення яких (як і вміння застосовувати в комунікативній практиці) – невід’ємна риса справжнього філолога.

Прагмалінгвістика враховує як позицію мовця (вибір форми висловлювання), так і позицію слухача (інтерпретація висловлювання): вчить аналізувати явні та приховані цілі висловлювання; розуміти внутрішню установку мовця і об’єктивно оцінювати ефективність його діяльності; сприймати й правильно інтерпретувати готовність / неготовність слухача «піти назустріч» у досягненні взаєморозуміння; визначати типи комунікативної поведінки тощо. У сфері інтересів науки – різноманітні мовленнєві стратегії та тактики; правила ведення діалогу, спрямовані на досягнення ефективності спілкування; так звані «непрямі» мовленнєві акти й різноманітних прийоми мовної гри.

Як інтегральний науковий напрям прагмалінгвістика не лише поєднує здобутки декількох засадничих для філологічної освіти дисциплін, але й вчить майбутнього вчителя, викладача, перекладача:

- регулювати власну суспільно-мовленнєву практику, правильно висловлювати вольові наміри, використовуючи доцільні типи промов (як риторика);

- враховувати стилеутворюючі фактори відповідно до мети комунікації, особливостей адресата і жанру тексту (стилістика);

- брати до уваги соціальний статус і рольові стосунки учасників комунікації (соціолінгвістика);

- виявляти і використовувати в інтересах комунікації залежність мовлення від свідомості та психологічного стану людей (психолінгвістика);

- розуміти зв’язок між мовою і культурою народу, національну специфіку мовлення (етнолінгвістика) та ін.

Тож озброєння знаннями з прагмалінгвістики й набуття стійких навичок передачі та адекватного сприйняття прагматичної інформації усіх типів (емоційно-оцінної, експресивної, естетичної, спонукальної та контактної) конче необхідне студентові-гуманітарію, а особливо – філологові, для якого мова є не лише засобом побутової комунікації, але й фаховою ознакою, «знаряддям праці».

Список використаних джерел

1. Апресян Ю.Д. Прагматическая информация для толкового словаря / Ю.Д. Апресян // Прагматика и проблемы интенциональности. Институт языкознания АН СССР. Проблемная группа «Логический анализ языка» – М. : Наука, 1988. – С. 7–44.
2. Степанов Ю.С. В поисках прагматики (Проблема субъекта) / Ю.С. Степанов // Изв. АН СССР. Сер. Лит-ры и языка. – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 325–333.

T. Bodnarchuk

GRUNDSÄTZE BEIM EINSATZ VON SCHREIBSPIELEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Was ist eigentlich Schreiben? In der wissenschaftlichen Literatur kann man sehr viele verschiedene Antworten auf diese Frage finden. Je nachdem, von welcher Disziplin die Frage gestellt und mit welchem theoretischen Hintergrund versucht wird, sie zu beantworten, wandelt sich das Bild, was von Schreiben entsteht. So haben sich je nach Fokus aktuell sehr unterschiedliche Arbeitsbereiche herausgebildet, die sich aus verschiedenen Perspektiven und mit ganz unterschiedlichen Zielen mit der komplexen Tätigkeit des Schreibens beschäftigen. Mit der kognitiven Schreibpsychologie, der Schriftspracherwerbsforschung, der Oralität- und Literaritätsforschung und den Arbeiten zu Schriftgeschichte und Schriftsystemen seien nur die prominentesten der aktuellen Diskurse zum Schreiben genannt.

Es ist bekannt, dass Schreiben nicht besonders beliebt unter den Studierenden ist. Die meisten Studenten schreiben nicht besonders gern, weil es wirklich sehr kompliziert ist. Das Ziel dieser Arbeit ist, die Wege der Förderung der Entwicklung der Schreibkompetenz von Studenten zu zeigen. Besonders effektiv ist verschiedene didaktische Spielen im Deutschunterricht anzuwenden.

Spielen macht Spaß, ansonsten würden wir es lassen. Kinder spielen gern, weil sie Lust dabei empfinden, nicht, weil sie dadurch

ein bestimmtes Ziel erreichen. Was also in der Natur des Spielens liegt, kann man auch beim Einsatz von Schreibspielen finden. Die Wissenschaftler glauben, dass die Schreibspiele «die Lust am Schreiben steigern» sollen und «zum Schreiben motivieren und dazu beitragen, dass das Schreiben – auch in der Fremdsprache – als angenehme Aktivität empfunden wird» [3, S. 56].

Die Elemente der Schreibspielen kann man noch im Mittelalter finden: mittelalterliche Wechseldichtung, in den literarischen Salons der deutschen Romantik wurden Brief- und Gruppenromane geschrieben. Man kann noch weitere Beispiele anführen [2, S. 14].

Beim Einsatz von Schreibspielen im Deutschunterricht soll man folgende Grundsätze beachten [1]:

- Die Spielregeln müssen sehr gut erklärt werden, dann wird die Arbeit von Studenten leichter, weil sie ein genaues Ziel erreichen sollen. Besonders aktuell ist das für Fremdsprachenunterricht, wenn die Studenten mit sehr strikten Vorgaben umgehen sollen, weil zu viel Freiraum zu Unsicherheiten führen kann.

- Man muss unbedingt eine entspannte Schreibatmosphäre schaffen, das heißt, die Lernenden sollen selbst entscheiden, ob sie ihre Texte vorlesen wollen oder nicht, wenn sie zu persönlich sind.

- Die Themen können nicht immer vorgegeben werden, es gibt Schreibspiele, bei denen man nicht absehen kann, welchen Inhalt oder welche Form das Endprodukt haben wird.

- Für das Schreibspiel muss immer genug Zeit geplant werden und die Lernenden sollen auch Möglichkeit haben, an ihren Texten weiterzuarbeiten. Außerdem soll man systematisch das Schreiben im Unterricht trainieren.

- Die Zielsetzung muss den Lernenden bewusst sein, das heißt, die Schreibspiele werden eingesetzt um nicht nur Grammatik oder Lexik zu üben, sondern um die Motivation zum Schreiben, um den Abbau von Schreibhemmungen und Blockaden oder um das Sammeln von Schreibideen.

Es gibt sehr viele verschiedene Schreibspielen, die, wie die Praxis zeigt, ziemlich effektiv sind und die Entwicklung der Schreibkompetenz der Lernenden fördern.

Список використаних джерел

1. Keseling G. Schreibblockaden überwinden. // Frank N., Stary J. Die Technik des wissenschaftlichen Arbeitens. Paderborn, München: Schöningh, 2003. S. 197-222.

-
2. Mosler B., Herholz G. Die Musenkuss-Mischmaschine. 132 Schreibbeispiele für Schreibwerkstätten und Schulen. Essen, Verlag Neue Deutsche Schule, 2003. 178 S.
 3. Wolfrum J. Kreativ schreiben. Gezielte Schreibförderung für jugendliche und erwachsene Deutschlernende (DaF/DaZ). Hueber Verlag, 2014. 183 S.

Ж.С. Варламова

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРИ

Фундаментальними особливостями сучасного світу, до якого входять випускники школи, є швидкі зміни. Тому виникає потреба постійно вдосконалювати форми організації навчального процесу, створювати необхідні умови для розвитку та самореалізації особистості з метою підвищення ефективності навчального процесу.

Технологія розвитку критичного мислення – це сучасна освітня технологія, розроблена американськими спеціалістами з педагогіки на основі узагальнення досвіду світової педагогіки та психології, виходячи із актуальних потреб системи освіти. Сучасна освітня технологія розвитку критичного мислення на уроках літератури розв’язує задачі освітньої мотивації, інформаційної грамотності, культури письма та основних освітніх компетентностей.

Ця освітня технологія пропонує набір конкретних методичних прийомів, необхідних для використання на різних рівнях освіти, видах та формах роботи.

Компаративний аналіз художнього тексту на уроках літератури у старших класах можна використовувати як методичний прийом технології критичного мислення.

Програми з української та світової літератур у старших класах побудовані за єдиним принципом, тому компаративістику можна будувати на порівнянні мистецьких напрямів у світовій та українській літературі як невід’ємній складовій світової культури.

Учні старших класів уже оволоділи певними знаннями з теорії літератури, мають більш розвинене логічне мислення, уміють узагальнювати знання, самостійно робити висновки, володіють певними навичками аналізу літературних творів різних жанрів і напрямів. Тому в старших класах доречно використовується імагологічний аналіз (дослідження функціонування тих самих образів у різних національних літературах).

Прикладом порівняння образів, схожих за життєвою метою, є в українській літературі образи Терентія Пузиря (І.Карпенко-Карий «Хазяїн») та Гобсека (О. де Бальзак «Гобсек») – у французькій літературі.

ТИП АНАЛІЗУ – зіставлення образів.

1. Біографія героїв

ГОБСЕК – лихвар. Колись романтичний юнак, корсар, був відчайдушним і кохав жінок, але цілковито підкорився божеству, ім'я якого ЗОЛОТО. Не має сім'ї.

ТЕРЕНТІЙ ПУЗИР – мільйонщик. Походить із заможних селян, заробив свій капітал в аграрній сфері. Володіє необмеженими земельними просторами, власник кількох економік. Має сім'ю – дружину та доньку.

2. Мета життя – збагачення.

3. Шляхи збагачення

Гобсек. Дає гроші під проценти, не гребує захопити чуже майно нечесним шляхом, відмовляється від насолод життя, надмірно скупий, економить на собі.

Пузир. Утиски робітників, обезземелення селян, дрібне й крупне шахрайство. Економія на всіх й усьому, навіть на власному здоров'ї.

4. Риси характеру

Гобсек. Тонкий психолог і естет, любить спостерігати за людьми, цінує розум і порядність в інших, *скупий, жадібний, здатний на підлість заради збагачення.*

Пузир. Тупий, обмежений, невіглас, *скупий, жадібний, підлий, прямолінійний, хитрий, в усьому шукає вигоду, здатний до шахрайства і злочину заради збагачення.*

5. Фінал

Гобсек. Самотня смерть.

Пузир. Смерть через жадібність.

6. Кредо – збагачення заради збагачення.

Висновок. Зіставлення цих образів доводить, що проблема влади грошей над людиною, збагачення заради збагачення порушувалась як в європейській, так і в українській літературах.

Ще один приклад аналізу – реалізація «мандрівного» сюжету у творах В. Шекспіра «Ромео та Джульєтта» та М. Коцюбинського «Тіні забутих предків».

Зіставляється загальний зміст та образи головних героїв.

	РОМЕО – ДЖУЛЬЄТТА	ІВАН – МАРІЧКА
Історія	Діти міста Живуть за законами вищого світу. Знайомляться на балу. Закохуються з першого погляду.	Діти гір Живуть за законами природи. Знають один одного з дитинства. Кохання приходить як щось само собою зрозуміле, природне.
Перешкода щастю	Суспільна Щоб бути разом порушують закони своїх родів (таємно вінчаються).	Моральна Щоб бути разом, потрібно досягти певної матеріальної незалежності.
Фінал – смерть через неможливість жити один без одного.	Смерть помирила ворогуючі родини (фінал оптимістичний).	Смерть – не кінець, а продовження життя (фінальна сцена похорону Івана).

Список використаних джерел

1. Будний В., Ільницький М. Порівняльне літературознавство. К. : Києво-Могилянська академія, 2007. С. 15-60.
2. Критичне мислення на уроках української мови та літератури / Упоряд. Крайня М.І. Харків : Основа, 2009.
3. Панюков В.В. Порівняльно-історичне вивчення твору – важливий засіб формування в учнів здатності до власних естетичних суджень // Тема. – № 1-2. – 2005. – С. 78.

ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК У НАВЧАННІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Сучасній людині неможливо обійтись без знання іноземної мови, це стало очевидним, оскільки останнім часом значно збільшилась кількість людей, які вивчають іноземну мову. Тому пильну увагу вчених, методистів, викладачів і вчителів привертає пошук ефективних способів та прийомів навчання іноземної мови, зокрема німецької. Один з таких продуктивних прийомів навчання – використання казок на заняттях німецької мови.

Роль казки у навчанні іноземної мови є незамінною та найактуальнішою на сьогоднішній день як засіб формування позитивної мотивації в учнів та студентів при вивченні німецької мови. Казки вчать моралі та життєвим цінностям, мають переважно універсальну етику та сюжет, невеликі за обсягом, зацікавлюють аж до щасливого завершення. Вправи, побудовані на основі казки, привертають до себе увагу студентів і дають можливість педагогу перетворити іноді примусовий процес навчання у цікавий та бажаний. Також казки, багаті мовним матеріалом, є джерелом вокабуляра, граматики та синтаксису. Таким чином, казки відіграють важливу роль у навчанні мовних навичок.

Передбачається, що на заняттях німецької мови викладач приділяє увагу розвитку чотирьох навичок: читанню, письму, говорінню та аудіюванню. Ці вміння традиційно діляться на дві категорії. Рецептивні вміння включають читання та аудіювання. Продуктивні – говоріння та письмо.

Казка сприймається як гра, «великий смисл» [1, с. 127] якої полягає у розвитку не лише творчих сил і можливостей, але й у відпрацюванні мовних навичок та вмінь, оскільки йдеться про мовні казки. Вони умовно називаються: фонетичні, лексичні, граматичні.

Це найрезультативніший із прийомів навчання іноземної мови, зокрема німецької. Необхідно прагнути, щоб всі вправи, які використовуються на занятті для відпрацювання лексичного, фонетичного, граматичного матеріалу, мали мовну спрямованість. Плануючи контроль розуміння казки, прогноуються

труднощі, які можуть виникнути у студентів, такі як: вимова окремих слів, незнання деяких лексичних одиниць, труднощі у сприйнятті граматичних конструкцій, труднощі розуміння контексту [3, с. 89]. Це все зникає в процесі виконання фонетичних та лексико-граматичних вправ.

З цією метою, наприклад, Карташова В.Н. [2] виділяє наступні етапи в структурі заняття:

1. Попередня робота, що вміщує лінгвокраїнознавчий коментар, установку на розуміння. Наприклад, перед прочитанням казки студентам повідомляються короткі відомості про автора та його творчість, або задаються питання щодо автора та його творчості.

2. Читання казки.

3. Перевірка розуміння змісту за допомогою питань.

4. Активізація мовного матеріалу за допомогою певних завдань.

- Поділ казки на основні епізоди

- Робота по епізодам із завданням повторити репліки героїв

- Рольова гра: розподіл ролей, прочитання з метою відтворення реплік. Драматизація діалогів та окремих сцен

5. Переказ змісту усною та писемною формою.

При використанні казки в якості змістовної основи навчання процес формування навиків говоріння спрямований на розвиток комунікативної готовності, на формування установки використання німецької мови як засобу спілкування. Казка як змістовна основа навчання говорінню сприяє залученню студентів в процес спілкування і співтворчості. На змістовній основі казки можуть бути побудовані різні ситуації ігрового рольового спілкування.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : АСТ : Астрель : Люкс, 2005. 671 с.
2. Карташова В.Н. Сказка на уроке немецкого языка. // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 5. – С. 25-29.
3. Книга для учителя іноземної мови: методичне видання / Упоряд. О.Я. Коваленко, І.П. Кудіна. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. 240 с.

REFLECTION ON READING

Life skills are no longer only about memorizing information but also about using it in practice and developing learning skills, thinking and social skills. Students should understand that in modern world learning is a life-long process.

It is important for the students to understand what they already Know on the subject, what they Would like to know, what they have Learned during the class (KWL). The process of defining KWL leads the students to reflection on their learning, and develops their ability to think critically. Students who can reflect are more likely to be engaged in their learning. Reflection is what enables teachers and students to construct next learning.

Teaching reading in a foreign language context is gaining more and more attention for reading is one of the major focuses of learning a foreign language.

Becoming an effective and fluent reader has a number of benefits for the language learner. It helps to increase knowledge of the target language through exposure to new vocabulary, grammatical structures and cultural context. By making decision about what to include in their reading portfolio and how to organize the contents, students reflect on what they have read and learned.

The reading portfolio should include a variety of authentic readings for inside and outside the classroom. Selection of the content should be a continuous process throughout the semester. Students accumulate their summaries of fiction texts, articles, newspaper reports, classroom reading exercises, and any reading outside the classroom into the portfolio. At the end of the semester ask students to divide the read material into sections and to write a brief summary reflecting on and evaluating their progress during the semester.

Their instruction is designed to teach students to evaluate, plan, and regulate as they build awareness of their process of reading. The strategies taught include understanding the purposes of reading, activating background knowledge, allocating attention to main ideas, critical evaluation, monitoring comprehension, and drawing inferences. Questions, dialogues, analogies, and modeling can be used to stimulate awareness [2, p. 7].

Students can be assigned to prepare reading summaries as regular homework. Developing reading comprehension skills is possible by asking the question «Was that a good summary?», to have other students evaluate and add or revise, and «What do we do when we summarize?», to have students review the thinking that goes into summarizing. Comprehension development should be centered on getting students to read in a more thoughtful way. It is important not to retrieve information but to seek and build meaning.

Actions such as self-regulating, planning, evaluating help the readers to get engaged in reading in order to achieve successful comprehension.

References

1. Liu N.-F., Carless D. Peer feedback: The learning element of peer assessment // Teaching in Higher Education. – 2006. – № 11 (3). – P. 279-290.
2. McKeown M, Beck I. The Role of Metacognition in Understanding and Supporting Reading Comprehension // Handbook of Metacognition in Education (edited by Douglas J. Hacker, John Dunlosky, Arthur C. Graesser). – New York: Rutledge, 2002. – P. 7-25.
3. Stoll L., Fink D., Earl L. It's About Learning (and it's about time). – London: Rutledge, 2002. – 240 p.
4. Watkins P. Teaching and Developing Reading Skills. – Cambridge, 2018. – 128 p.

Н.А. Глушковецька

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АСИНХРОННОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасне суспільство характеризується високою потребою спілкування, гнучкістю світосприйняття та мобільністю, що вимагає від студентів уміння використовувати нові інформаційні технології та бути готовими до міжкультурного спілкування.

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

та асинхронної комунікації (asynchronous communication) [1, 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).

Електронна пошта (e-mail) є методом обміну електронними повідомленнями між автором і одним або більшою кількістю одержувачів. Електронне листування за допомогою електронної пошти на форумах та в чатах активно використовують для розвитку навичок письма. Таке листування є надзвичайно ефективне та має свої переваги порівняно з паперовим, адже воно швидше і дешевше, надає можливість студентам безпосередньо спілкуватись зі своїми однолітками, носіями мови і викладачем, оперативно проводити консультації з використання мовного матеріалу або виконання домашнього завдання, забезпечує можливість обміну не тільки іншомовними текстовими документами, але й аудіо- та відеофайлами, графікою, архівами.

Сайти, які можуть бути використані на занятті, можна поділити на інформаційні та навчальні. Інформаційні сайти застосовують для добору цікавої інформації, творчих завдань, пошуку додаткового матеріалу. Спеціальні навчальні сайти містять завдання та вправи на розвиток різних видів навчальних умінь та розроблені з урахуванням різного рівня знань. Робота з навчальними сайтами є цікавою і корисною під час вивчення іноземної мови [2, с. 173]. Прикладами навчальних сайтів можуть бути граматичні та лексичні тести, вікторини, завдання на перевірку правопису. Після їх виконання студент зазвичай має можливість перевірити і проаналізувати помилки самостійно або з викладачем, виконати тест ще раз.

У процесі навчання англійської мови широко використовуються блоги, що являють собою мультимедійні зошити, в яких студенти презентують виконані завдання, при цьому інші студенти можуть бачити і коментувати роботи один одного. У блогах інформація розташовується в хронологічній послідовності та може оновлюватися щоденно, щотижнево, щомісячно. Правом розміщення інформації і редагування блогів володіють їх автори, відвідувачі ж можуть залишити свої коментарі до ста-

тей. У блозі можна також розмістити фотографії, аудіо, відео, посилання на інші сайти, Інтернет статті, і тому подібне.

Ерон Кемпбелл виділяє 3 типи блогів, які використовуються у викладанні мовних дисциплін: the tutor blog (підтримується викладачем), the class blog (підтримується спільними зусиллями викладача і студентів), the learner blog (підтримується студентом індивідуально [3].

Інтеграція асинхронних засобів комунікації в учбовий процес дозволяє формувати і удосконалювати навички читання, письма, аудіювання, говоріння, сприяє поповненню словникового запасу, забезпечує реальну необмежену аудиторію для студентських робіт, що підвищує мотивацію і відповідальність за зміст, знайомить студентів з ресурсами мережі, що пропонують багато цікавої та корисної інформації з тем, що вивчаються, за допомогою яких студент вирішує поставлені викладачем завдання.

Список використаних джерел

1. 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.
2. Костенко І.Г. Використання Інтернет-ресурсів на уроках англійської мови / І.Г. Костенко // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 1 (41). – С. 170-176.
3. Campbell A. Weblogs for Use with ESL Classes [Electronic resource] / A. Campbell. – 2003. – Access mode : <http://www.iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html>

І.Ю. Голубішко

КОМЕНТУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Однією з найбільших проблем викладання зарубіжної літератури і в школі, і у вищому навчальному закладі у наш час є небажання читати. Отже, завдання вчителя викликати інтерес до книги, допомогти усвідомити, що читання дає естетичне задоволення і спонукає до аналітичного мислення.

Літературний твір – це словесне мистецтво. Цікаву думку з цього приводу висловлює у своєму посібнику Ф.М. Штейнбук. Методист підкреслює, що «потреба у мистецтві є виключно прерогативою людини – це з одного боку, а з іншого – лише людина здатна зрозуміти мистецтво, не говорячи вже про те, аби цим мистецтвом насолоджуватися» [2, с. 43]. Але при вивченні літератури важливим є не тільки прочитання тексту. Його зміст ще бажано усвідомити, отже, необхідний аналіз. Ці два процеси міцно пов'язані, і завдання вчителя полягає саме в їх органічному поєднанні під час вивчення літературного твору.

Щоб прочитаний твір був проаналізований, він спочатку має бути зрозумілим. Отже, важливим моментом у літературному аналізі є робота з пояснення незрозумілих моментів. Інакше кажучи, специфіка викладання зарубіжної літератури потребує коментування твору. Л.Ф. Мірошніченко виділяє декілька видів коментарів (історико-культурний, побутовий, географічний, або природничий, лінгвістичний, лінгвопорівняльний), розуміючи під коментуванням «прийом, який має допомогти учням у самостійній роботі з художнім текстом, бо саме він сприяє їхньому розумінню ідейно-художнього змісту прочитаного, готує їх до аналізу» [1, с. 40]. Погоджуючись з цією думкою, наголосимо, що коментувати зміст твору можна і безпосередньо на занятті, а в цьому випадку важлива участь викладача.

Розглянемо докладніше сутність історико-культурного коментаря. Він передбачає розкриття змісту відображених у творі маловідомих або зовсім невідомих і незрозумілих фактів і подій з історії і культури інших країн. Деякою мірою він може поєднуватися із побутовим коментарем, адже інколи це нерозривні поняття.

Вивчення історичного романтичного роману Вальтера Скотта «Айвенго» можна розглядати як приклад необхідності використання історико-культурного коментаря. Розпочати можна з поглиблення знань про добу середньовіччя. В ті часи відкривалися нові землі, робилися великі винаходи, започатковувалися перші університети, велися літописи-аннали, з'явилися перші друковані книги. Саме за цієї доби у побуті люди почали використовувати механічні годинники – раніше були тільки пісочні й сонячні, окуляри, компас і багато інших речей. Але поки що не було багатьох речей, до яких звикла сучасна людина. Не

користувалися виделкою (вона з'явилася тільки в самому кінці середньовіччя), замість серветки руки витирали о довгу шерсть псів, які ходили між столами. Це була доба жорстоких війн і страшних епідемій. Так, епідемія чуми – «чорної смерті» – знищила майже третину населення Європи. Незважаючи на це, саме ця доба створила прекрасну мрію про лицарську честь і віддане кохання, заради якого герої можуть подолати всі перепони і довгу розлуку; про лицарські турніри, де суперники змагаються не тільки у силі, але й у благородстві.

Важливою ознакою середньовіччя є феодальні замки. У романі Скотта вони описані досить ретельно і не один раз. Але не зайвим буде нагадати деякі відомості. Так, у замкових залах були величезні комини, на стінах розвішували пістряві тканини і гобелени, розписані яскравими картинами. (Цікавим є той факт, що дівчат тоді з дитинства навчали цього складного ремесла. Пізніше виткані власноруч тканини ставали частиною посагу дівчини. У середні віки серед знатних дам були славетні майстрині створення килимів. Наприклад, англійська королева Едіт, дружина короля Едуарда Сповідника, що жила у XII сторіччі. Аж до сімнадцятого сторіччя, коли з'явилися перші килимоткацькі фабрики, це мистецтво залишалося в основному жіночим.) Хазяїн і господиня замку сиділи на масивних, як трони, дерев'яних кріслах. Скрині замінювали і лави, і ліжка, і шафи. На підлозі були накидані подушки з ароматними травами: при нагоді вони замінювали сучасні «м'які меблі». У мирний час головною розвагою лицарів було полювання.

Однією з центральних у романі є оповідь про лицарський турнір в Ашбі. Описи автора дуже розлогі та інформативні, але не відповідають на всі запитання зацікавленого читача, і для повнішого розуміння описаних подій слід навести деякі відомості. Перші турніри нагадували справжні битви, де змагалися у військовій майстерності цілі загони лицарів. Пізніше змагання доповнили двобоями найбільш вправних учасників. Переможець брав «ворога» у полон, але за нього передбачалося отримання викупу. Йому ж діставалися зброя, кінь, обладунки переможеного, які інколи коштували багато грошей. Тому перемога у турнірі могла принести лицарю багатство. Але ідеалом лицарства була перемога не заради збагачення, а заради справедливості і в ім'я прекрасної дами. Виходячи на бій, лицар присягався вірно служити своїй дамі серця, завжди захищати

її життя і честь. До шолому або спису він прикріплював щось, подароване дамою – стрічку, рукавичку або хусточку. Кохана переможця обиралася королевою кохання.

Подібні факти, використані під час коментування, доводять учням, що описане автором не є його власною вигадкою, а слугують засобом створення атмосфери середньовіччя, допомагають зрозуміти мотиви поведінки і характери головних героїв. Подібний коментар може бути доповнений демонстрацією ілюстрацій, книжок, уривків з документальних і художніх фільмів.

Список використаних джерел

1. Мірошниченко Л.Ф. Методи викладання світової літератури в школі // Всесвітня література в середніх навч. закл. України. – 1999. – № 12. – С. 40-47.
2. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі. Київ: Кондор, 2007. 316 с.

О.М. Городиська

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Вивчення іноземних мов на немовних факультетах є важливим фактором формування загальних і спеціальних (фахових) компетентностей здобувачів вищої освіти. Інформатизація українського суспільства, сучасні інтеграційні процеси відкривають можливості студентам ознайомлення та участі в культурних, економічних, наукових, освітніх та інших досягненнях світової цивілізації. Першочерговим у цьому процесі є знання іноземних мов як засобу спілкування та пізнання світу, інструменту для інтеграції студентів у професійну сферу діяльності та відкриття фахових інновацій.

Проблема вивчення іноземних мов на немовних факультетах цікавить багатьох науковців: І. М. Гришина, М. А. Задорожна, Г. О. Ємельянова, Л. Б. Котлярова, Л. Ф. Манякіна, Є. В. Мірошниченко, О. П. Петрашук, Г. П. Савченко, О. Б. Тарнопольський, та ін. Проте, існує цілий ряд недосліджених напрямів, які потребують вирішення і тому можуть слугувати поштовхом для досліджень українських та зарубіжних науковців.

Мета навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах на немовних факультетах спрямована на оволодіння мовленнєвою компетентністю з іноземної мови для спілкування в усіх основних сферах людської діяльності. При цьому відповідна увага повинна приділятися навчанню мові спеціальності, іншими словами для спеціальних професійних цілей [3]. Уперше вислів «англійська мова для спеціальних цілей» був введений викладачами-методистами англійськомовних країн, а згодом він почав використовуватися фахівцями з вивчення інших іноземних мов, хоч відмінності між поняттями «англійська мова для спеціальних цілей» або «німецька мова для спеціальних цілей» немає, тому що методика навчання будь-якої іноземної мови включає три основні компоненти: соціально-психологічний; педагогічно-методичний; лінгвістичний [1]. Відрізняються вони лише третім компонентом, пов'язаним із специфікою структури та лексичного складу кожної конкретної іноземної мови.

Зміна мотивації вивчення іноземних мов та розроблення методик з їх вивчення дало можливість розглядати іноземну мову як один із шляхів розширення меж професійної підготовки, базуючись на іноземному досвіді, де знання мови є обов'язковим елементом читання, перекладу та спілкування на мові оригіналу. Це спонукало до введення відповідних змін у лінгвістичних та соціально-психологічних аспектах вивчення «іноземної мови». Якщо головною метою вивчення іноземної мови лінгвістами була орфографія, то завдяки новій мотивації вивчення перемістилося в площину використання її в реальному професійному спілкуванні з фахівцями відповідної галузі знань. На підставі цього дослідники та викладачі-практики зробили висновки, що оскільки сфера спілкування економістів відрізняється від особливостей комунікації лікарів, тому і знання іноземної мови повинно базуватися на специфічних професійних потребах кожної з галузей. Можна констатувати, що якщо іноземна мова порізно знаходить своє застосування у спілкуванні фахівців різних професій, то в навчанні можна моделювати процес їх реальної комунікації, звуживши широкий діапазон мови до конкретних потреб студентів різних спеціальностей і тим самим полегшити процес оволодіння іноземною мовою для професійних цілей [2].

При розробці лексичних вправ необхідно звернути увагу на те, що предметом навчання повинні стати поняття та вирази,

що складають мову даної спеціальності і розвивають ті види комунікативної діяльності, що необхідні в роботі певних фахівців. Вправи з проблемним навантаженням, що розвивають уміння розпізнавати лексичні одиниці за формальними ознаками, швидко знаходити структурно-семантичні відмінності іноземної та рідної мови, змушують студентів через активний пошук до самостійних висновків, усвідомлення та стійкого запам'ятовування. При розробках методичних матеріалів необхідно велику увагу приділяти підбору виразів та цитат, які часто вживаються, ілюструють особливості граматики та розширяють загальнокультурний кругозір студентів і залучають їх до знання глобальних цінностей цивілізації. Оволодіння студентами лексичним матеріалом іноземної мови зі спеціальності вимагає від викладача розробки словників-мінімумів, що базуються на найчастіше вживаних у спеціальних текстах загальнонаукових та спеціально-наукових термінах, необхідних для чіткої і точної передачі навчально-наукової інформації. Незважаючи на комунікативну спрямованість та перевагу усного мовлення, значення читання залишається дуже важливим. Цей вид мовленнєвої діяльності дозволяє студенту не тільки черпати інформацію, а й створює засоби оволодіння усною і письмовою іноземною мовою.

Цілеспрямоване читання з фаху є необхідною умовою набуття студентами за короткий проміжок часу достатнього рівня комунікативної компетенції в професійній діяльності. Професійна спрямованість у навчанні читання відображає не тільки тематику текстів, а й характер текстових вправ, що є основою виконання навчальних дій. Методичні матеріали з вивчення іноземних мов повинні базуватися на текстових вправах, що носять проблемний характер, містять запитання, на які в підручнику немає готової відповіді. Таким чином створюється проблемна ситуація. Саме такі вправи спонукають студентів до аналізу та спрямовують їхні зусилля зрозуміти і оцінити текстову інформацію та знайти відповідь [2].

Заучування чи відтворення текстів іноземною мовою не відповідають сучасним вимогам із підготовки професійних кадрів та потребують пошуку альтернативних варіантів.

Список використаних джерел

1. Бардуханов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бардуханов. – М. : ЮКОС, 2005. – 418 с.

-
2. Дудікова Л. В. Сучасні підходи викладання іноземних мов на нефілологічних спеціальностях вищих навчальних закладів / Л. В. Дудікова // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна. – 2012. – № 6. – С. 59-61.
 3. Федоров А. В. Основы общей теории перевода / А. В. Федоров. – М., 2003. – 596 с.

Н.І. Дворницька

ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ КИЄВО-МОГИЛЯНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ В АСПЕКТІ СТВОРЕННЯ НОРМАТИВНОЇ МОВИ

Проблема, що висвітлюється в статті, органічно пов'язана з актуальним в сучасному та історичному мовознавстві питанням формування та становлення нормативних слов'янських мов.

Започатковане ще В.В. Виноградовим, М. Шанським, В. Булаховським, І. Срезневським, П. Житецьким, І. Носовичем, Л. Гумецькою, І. Огієнком та іншими видатними лінгвістами дослідження означеної проблеми поглиблене в працях сучасних істориків та мовознавців. Зокрема, питання особливості формування слов'янських лінгвосистем, словотворчої системи та лексичних трансформацій в процесі формування нормативних мовних систем досліджували Ю. Откупщиков, М. Тимошик, В. Ляхоцький, Я. Ганіткевич, О. Біла, А. Білан, С. Болтівець та ін.

Проте низка лінгвістичних питань, поставлених ще В.В. Виноградовим, чекають глибокого та аргументованого дослідження. В першу чергу це стосується проблеми взаємовпливу слов'янських лінгвосистем в період формування нормативних національних мов, лексико-словотворчих особливостей цього процесу. В зв'язку з цим заслуговує на велику увагу роль просвітницької діяльності викладачів Києво-Могилянської академії, їх внесок у процес формування нормативних слов'янських мов.

Мета даної статті – провести історико-лінгвістичний еккурс в аспекті діяльності київських просвітителів, підтвердив-

ши основні положення аналізом процесу лексико-словотворчих запозичень.

Доведено і визнано міжнародною науковою спільнотою, що вже на початку XVII ст. у Москві поширювались книжкові видання переважно українських типографій. Даний процес, що дуже активізувався у другій половині століття, був історично обумовленим соціально-економічними та ідеологічними змінами в Росії, що ставала на шлях «буржуазних преобразований, стремясь к познанию достижений других стран» [2, с. 259]. Як свідчать відповідні документи, в цей період, період занепаду Речі Посполитої, у Москві перебувало багато освічених переселенців з українських та білоруських земель, які проводили навчання латини та польської мови, так необхідних московським чиновникам для державної служби за кордоном, перекладали іноземні книги, наглядали за певною нормативністю текстів, що видавалися Московським Печатним двором. Критерієм правильності і нормативності служила уже видана на той час Граматика киянина Мелетія Смотрицького.

Зацікавленою у використанні знань освічених переселенців з України виявилась і значна частина вищого духовенства. Коли церковним Синодом було прийнято рішення про виправлення богослужбових книг, уряд звернувся до київського митрополита Петра Могили із проханням направити до Москви учених монахів з Києва. Прохання було виконано й до Москви, зокрема, прибув Єпіфаній Славинецький. В 1664 р. у Москві розпочав просвітницьку та наукову діяльність учений та поет Самуїл Петровський-Ситніанович (Симеон Полоцький).

Молоді московські дворяни навчались у школах Андріївського, Чудова, Заіконоспаського монастиря, де викладали київські монахи. У 1667 р. було відкрито «гімнасіон» при церкві Іоанна Богослова. В 1680 р. була заснована школа при Печатному дворі, де 30 кращих учнів вивчали мову, риторичку, правопис під керівництвом київських монахів. Перші приватні школи у Москві підготували заснування в 1687 р. Слов'яно-греко-латинського училища. Академія, де викладали учені греки та монахи з Києва, відіграла значну роль в процесі формування нормативної писемної мови Московської держави та інших слов'янських лінгвосистем.

Проблема взаємовпливу слов'янських мов, зокрема, в аспекті формування та становлення норми, завжди цікавила видат-

них лінгвістів. Академік В.В. Виноградов зауважував: «Языки единой славянской ветви (...) находились на протяжении всей своей истории в самом близком культурном взаимодействии» [3, с. 37]. Академік М.М. Шанський підкреслював вплив польської мови, зокрема ділового стилю (європейські зразки якого демонструвалися в роботах українських та білоруських просвітителів), на формування східнослов'янських нормативних лінгвосистем, зауважуючи, що саме діловий стиль, відіграючи велику роль у формуванні бюрократичної системи держави, надзвичайно впливає на формування структурованої державної мови. Великої уваги заслуговує й процес лексико-словотворчих запозичень, зокрема, лексика перекладних творів, роботою над якими займалися саме київські просвітителі. Аналіз означеної лексики дозволив зробити академіку М. Шанському висновок про активізацію деяких, не властивих церковнослов'янській мові, дериваційних абстрактних афіксів у російській мові кінця XVI ст. – першої половини XVII ст..

Проблема формування нормативних слов'янських лінгвосистем потребує подальшого вивчення особливостей цього процесу, зокрема, на лексичному та словотворчому рівнях, дослідження перекладацької, просвітницької та педагогічної діяльності викладачів Києво-Могилянської академії, їх учнів та послідовників [8, с. 37].

Список використаних джерел

1. Берында П. Лексикон славеноросский Памвы Берынды / П. Берында. – Кутеин, 1653.
2. Будде Е.Ф. Очерки истории современного русского литературного языка (XVII – XVIII в.в.) / Е.Ф. Будде. – СПб., 1908. – 737 с.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1975. – 786 с.
4. Виноградов В.В. Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития / В.В. Виноградов. – М.: Прогресс, 1976. – 387 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Изд-во иностранных и национальных словарей, 1863 – 1865. – Т. 1. – 317 с.
6. Житецкий П.И. Очерк литературной истории малорусского наречия в XVII в. / П.И. Житецкий. – К., 1889. – 319 с.

-
7. Носович И.И. Словарь белорусского наречия / И.И. Носович. – СПб., 1870. – 537 с.
 8. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – Львів : Фенікс, 1995. – 44 с.
 9. Огієнко І. Українська літературна мова XVI ст. і український Крехівський апостол: Літературно-лінгвістична монографія / І. Огієнко. – Варшава, 1930. – Т. 1. – 520 с.

А.В. Дубінська

УДОСКОНАЛЕННЯ МОВНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ, ЯКІ ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНУ МОВУ

Уміння спілкуватися іноземною мовою є однією із найголовніших навичок, якою повинен володіти кожен сучасний студент та фахівець для розвитку своєї кар'єри та отримання хорошого робочого місця, адже сучасні роботодавці звертають увагу на комунікаційні навички робітників, оскільки вони є ключовими для успішного виконання роботи, бо включають міжкультурне спілкування й отримання та застосування здобутої інформації для успішного виконання своєї роботи. Пенні Ур у своїй книзі говорить про те, що говоріння є найважливішою із чотирьох навичок, оскільки люди, які знають мову вважаються людьми, які є мовцями даної мови так, як говоріння включає усі інші види знань. Відомий науковець Девід Крістал вважає, що комунікація – це передача та отримання інформації між джерелом й адресатом, використовуючи сигнальну систему – мову, у якій основним елементом є відповідь на дану інформацію [8, с. 13].

У наш час педагоги використовують різноманітні методи для вдосконалення мовних навичок студентів, починаючи від граматико-перекладного методу навчання й закінчуючи комунікативним методом. Граматико-перекладний метод застосовують шляхом вивчення певних граматичних правил та списку певних лексичних одиниць із подальшим виконанням цілої низки вправ для перекладу даних структур. Вважається, що даний метод найкраще підходить для вивчення писемного мовлення, а ніж для усного [5, с. 16]. Прямий метод передбачає

вивчення іноземної мови без використання будь-якого перекладу чи використання рідної мови для пояснення певних граматичних і лексичних структур іноземної мови та заохоченням з боку викладача прямого та спонтанного використання іноземної мови під час занять. У принципі, даний метод побудований за схемою питання-відповідь, яка зосереджена лише на комунікації викладача й студента [7, с. 9]. Аудіолінгвальний метод передбачає освоєння спочатку мовних навичок, а потім навичок письма і зосереджується на використанні великої кількості аудіоматеріалів для вдосконалення навичок аудіювання та говоріння [5, с. 46]. Суть методу повної фізичної реакції полягає в запам'ятовуванні нових слів, фраз і лексичних конструкцій за допомогою жестів, виконанням команд, пантомімами та іграми [1, с. 294]. Комунікативний підхід полягає у використанні мови у різноманітних ситуаціях та контекстах й розуміння усіх функцій мови. Даний підхід передбачає розвиток мовних навичок як під час заняття, так і поза аудиторією, з метою застосування вивченого у реальних життєвих ситуаціях; використання великої кількості автентичних матеріалів та роботи у групах для практики й розвитку мовних навичок [4, с. 59].

Метою навчання комунікативних здібностей є комунікативна ефективність, яка полягає у тому, що студенти мають змогу донести свою думку до співрозмовника, уникаючи плутанини в повідомленні через невірну вимову, граматику чи дібрану лексику, а також дотримування соціальних та культурних правил, що застосовуються в кожній ситуації спілкування. Для того, щоб допомогти студентам розвинути комунікативну ефективність, викладачам слід використовувати підхід збалансованої діяльності, який поєднує в собі вхідний мовний матеріал, структуровану продуктивність та комунікативну продуктивність. Вхідний мовний матеріал існує у формі бесіди викладача, аудіювання, читання, а також мови, яку чують поза аудиторією, що надає студентам матеріал, який їм потрібно для того, щоб почати відтворювати мову самостійно. Вхідний мовний матеріал може бути орієнтованим на зміст та на форму. Перший орієнтований на інформацію, незалежно від того чи то прогноз погоди, чи лекція на певну тему, а наступний зосереджується на мовній, соціолінгвістичній й стратегічній компетенції. Структурована продуктивність фокусується на правильній формі. Під час даного етапу студенти можуть мати варіанти відповідей на пев-

ні завдання, але всі варіанти вимагають від них використання конкретної форми або структури, яку нещодавно пояснив викладач, зазвичай він використовується для того, щоб студентам легко було відтворити щойно вивчений матеріал та поєднувати його із попередньо засвоєним. Комунікативна продуктивність орієнтована на успішне виконання завдання студентом, яке полягає в отриманні інформації, створення діалогів чи відео. Щоб виконати завдання, вони можуть використовувати матеріал, який тільки що представив інструктор, але вони також можуть використовувати будь-яку іншу лексику, граматику та стратегії комунікації, які вони вже знають. У комунікативній діяльності на виході критерієм успіху є те, чи отримав студент відповідь чи ні [2, с. 25].

У методиці існують три основні стратегії для розвитку мовних навичок: використання мінімальної відповіді, розпізнавання сценаріїв та використання мови для обговорення мови. Студенти, які не впевнені у своїх комунікативних здібностях зазвичай соромляться брати участь у дискусії і часто лише мовчать й слухають її. Один зі способів заохотити таких студентів до участі полягає в тому, щоб допомогти їм накопичити запас мінімальних відповідей, які вони можуть використовувати в різних видах комунікації. Такі відповіді можуть бути особливо корисними для початківців. Мінімальні відповіді – передбачувані, часто ідіоматичні фрази, які учасники бесід використовують для позначення розуміння, згоди, сумніву та інших відповідей на те, що говорить інший спікер. Маючи запас таких відповідей, студент може зосередити увагу на тому, що говорить інший учасник, без необхідності одночасно планувати відповідь. Деякі ситуації спілкування пов'язані з передбачуваним набором розмовних фраз – скриптом. Привітання, вибачення, компліменти, запрошення та інші, на які впливають соціальні та культурні норми, часто сліднують моделям або сценаріям. Викладачі можуть допомогти студентам розвивати здатність до спілкування, інформуючи їх про сценарії для різних ситуацій, щоб вони могли передбачити, що вони почують, і що їм потрібно буде сказати у відповідь. Студенти часто соромляться сказати про те, що під час розмови вони не розуміють співрозмовника, або коли вони розуміють, що співрозмовник не розуміє їх. Викладачі мають змогу допомогти студентам побороти даний страх шляхом роз'яснення, що непорозуміння може статися у

будь-якому типі взаємодії, незалежно від рівня володіння мовою, а також може надати певний набір стратегій і фраз для перевірки розуміння сказаного під час комунікації [2, с. 26–27].

Для того, щоб покращити мовну компетентність студентів викладачеві потрібно під час занять поєднувати структурну продуктивність, яка надає змогу виправляти помилки та підвищувати акуратність й комунікативну продуктивність, яка надає студентам можливість вільно практикувати мову. До завдань структурної продуктивності мови входять два основні типи: *information gap activities* та *jigsaw activities*, які спрямовані на виконання завдання шляхом отримання відсутньої інформації та спрямовані переважно на якусь певну структуру, які виконують більше функцію тренування певних структур ніж комунікації. Виконання завдань спрямованих на комунікативну продуктивність дозволяє студентам практикувати використання усіх знань із певної мови у ситуаціях, які нагадують життєві. Під час даних вправ студенти повинні працювати разом, щоб розробити план, розв'язати проблему або виконати завдання. Найбільш поширеними видами комунікативної діяльності є рольові ігри та дискусії. У рольових іграх студентам призначаються ролі та надаються ситуації, в які вони можуть потрапити поза аудиторією. Оскільки рольові ігри імітують життя, спектр мовних функцій, які можуть бути використані, значно розширюється. Також студенти практикують й розвивають свої соціолінгвістичної компетенції під час того, як вони грають певну роль та спілкуються зі своїми одногрупниками [2, с. 27–28].

Літлвуд у своїх працях визначає два основні типи вправ: перед комунікативні та комунікативні. Перед комунікативна діяльність спрямована на підготовку студентів до спілкування, а її мета – навчити студентів вільно спілкуватися, незважаючи на правильність сказаного. У свою чергу, перед комунікативні вправи поділяють на два основні типи: структурні вправи, спрямовані на вивчення граматики та шляхів поєднання різноманітних мовних елементів; квазікомунікативні вправи складаються з однієї або декількох типових двосторонніх розмов. Комунікативні завдання спрямовані на перехід від до комунікативних знань та навичок до комунікативних. Дана група завдань поділяється на функціональні завдання, які спрямовані на використання мови для отримання та передачі інформації й

завдання соціальної інтеракції, які включають рольові ігри та симуляцію [6, с. 47].

Пенні Ур розподіляє вправи на розвиток навичок говоріння на три основні групи: 1) завдання мозкового штурму (вікторина, знайдіть спільне та відмінне, визначіть головну думку); 2) організаційні завдання (порівняння, упорядкування, розв'язання проблеми та інші); 3) комбінаторні завдання (написання листів, дебати, опитування, проекти) [9, с. 61].

При навчанні та вдосконаленні будь-яких навичок у студентів викладач відіграє свою певну роль, однак, для того, щоб навчити студентів вільно спілкуватися іноземною мовою виділяють три основні ролі для викладача: 1) підказувач/суфлер, коли студенти розгублюються при розмові, не знають як продовжити думку, викладач може допомогти їм продовжити комунікацію, надаючи дискретні натяки для продовження розмови. Якщо викладач надає дану пораду не порушуючи хід розмови та не заважає студентові вийти із даної ролі, то він допоможе студентові позбавитись відчуття розчарування, яке охоплює студентів, коли вони не знають як висловити свою думку або як правильно сказати дане твердження іноземною мовою.; 2) учасник, котрий бере участь у дискусії разом зі студентами, надаючи їм ідеї та підказки для заохочення й продовження живої розмови, однак потрібно бути обережним, щоб не перебрати усю ковдру на себе і дати можливість говорити студентам, а не лише привертати увагу на себе й говорити самостійно.; 3) коментатор, коли ми надаємо відгуки щодо розмовної діяльності студентів під час дискусій (інтонація, граматичні та лексичні помилки на інше) для того, щоб надати їм змогу оцінити акуратність й правильність своєї діяльності та виправити надалі дані помилки [3, с. 278–280].

Комунікативна компетентність є однією із найважливіших та найскладніших для засвоєння та розвитку у студентів, оскільки її розвиток є поступовим та довготривалим процесом, котрий поєднує у собі широку різноманітність методів, підходів та практик, а також професіоналізм у її впровадженні з боку викладача та бажанням іти на контакт із боку студента.

Список використаних джерел

1. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. *International Review of Ap-*

-
- plied Linguistics in Language Teaching / J. J. Asher. – 1965. – Vol. 3, Issue 4. – 300 p.
2. Bahrani Taher, Soltani Rahmatollah. How to Teach Speaking Skill? / Bahrani Taher, Soltani Rahmatollah // Journal of Education and Practice, 2012. – Vol. 3, Issue 2. – 70 p.
 3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – Pearson : Longman. Fourth edition. – 448 p.
 4. Harmer J. The practice of English language teaching / J. Harmer. – Essex, England : Longman, 2001. – 370 p.
 5. Johnson K. An introduction to foreign language learning and teaching / Johnson K. – Harlow : Longman Pearson, 2001. – 336 p.
 6. Littlewood W. Communicative Language Teaching / Littlewood W. – Cambridge : Cambridge University Press, 1981. – 108 p.
 7. Richards Jack C. and Rodgers Theodore S. Approaches and Methods in Language Teaching / Richards, Jack C. and Rodgers, Theodore S. – Cambridge : Cambridge University Press, 1986. – 171 p.
 8. Ur P. Discussions That Work : Task – Centered Fluency Practice / Ur P. – Cambridge : Cambridge University Press, 2004. – 130 p.
 9. Ur Penny. A course in language teaching: Practice and theory / Ur Penny. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 120 p.

І.В. Журун

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

XXI століття диктує нам нові навички і вміння, яких мають набути учні в школі – це цифрова грамотність, критичне мислення, креативність і уява, громадська свідомість, лідерство, уміння працювати в групі. Нова українська школа вимагає від сучасного вчителя відповідних знань і вмінь навчати, розвива-

ти і підтримувати дані навички та знань вчителя в сфері психофізіологічних особливостей учнів молодшого шкільного віку. Адже головна мета навчання іноземної мови у початковій школі полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів.

Знання закономірностей в учнів початкової ланки, функціонування мислення, пам'яті, сприймання, уваги, мотивації та їх індивідуальних проявів особливо допомагає вчителю початкових класів обирати раціональні методи і прийоми навчання іноземної мови в початковій школі, забезпечує керування розумовою діяльністю учнів [1].

Існують різні класифікації типів пам'яті. Одні учні краще запам'ятовують предмети, картини (образна пам'ять), інші – слова (вербальна пам'ять). Найпоширенішою є класифікація типів пам'яті за каналом надходження інформації: зоровим, слуховим, дотиковим, руховим і комбінованим. Різний рівень типів пам'яті по-різному впливає на певні види мовленнєвої діяльності. Наприклад, комбінований тип пам'яті з домінуючим слуховим компонентом виявляється найбільш сприятливим для оволодіння усним мовленням. Якщо в учня переважає зоровий або руховий тип пам'яті, то опанувати усне мовлення йому досить важко. В учнів початкової ланки, як свідчить досвід, переважає зоровий та руховий тип пам'яті. Взагалі у «чистому вигляді» окремі типи пам'яті зустрічаються дуже рідко. Тому, під час уроку з учнями початкової школи при поданні лексичних одиниць – слід пройтися по всіх типах пам'яті, а саме необхідно використовувати спеціальні вправи, спрямовані на розвиток того чи іншого типу пам'яті.

Важливу роль у навчанні іноземних мов відіграють процеси сприймання. Сприймання відображає предмет у цілому, в сукупності його ознак. Залежно від того, який аналізатор відіграє у сприйманні провідну роль, розрізняють слухові, зорові, дотикові та кінетичні види сприймання (Б.Г. Ананьєв). У процесі навчання іноземної мови особливого значення набувають слухові та кінетичні види сприймання. Це пояснюється тим, що звукове мовлення є основним, а формування звукомоторних образів пов'язане зі слуховим і кінетичним сприйманням

(Л.Ю. Куліш). При навчанні писемного мовлення провідного значення набувають зорові типи сприймання і сприймання, пов'язані з моторикою руки [3, с. 31].

Наведені дані свідчать про необхідність певної індивідуалізації засобів і форм унаочнення у процесі навчання іноземної мови, вмілого поєднання вчителем наочності та слова, опису й пояснення, конкретної характеристики та узагальнень [3, с. 32].

ЗОРОВИЙ, СЛУХОВИЙ І КІНЕТИЧНИЙ ПРОЦЕСИ СПРИЙМАННЯ є дуже популярними підходами сьогодення при вивченні іноземної мови у навчанні учнів початкової школи, які відіграють неабияку роль при засвоєнні лексичного матеріалу в рамках Нової української школи. Вони зорієнтовані на трьох сенсорних видах сприймання: зоровому, слуховому та кінетичному (руховому), які слугують визначенню стилю навчання особистості. Даний підхід у навчанні був розроблений ще в 1920 році для того щоб допомогти в навчанні дітям з дифлексією. Згодом даний підхід набув більш ширшого застосування і набув актуальності на сучасному етапі [4].

Поєднуючи процеси сприймання навчального матеріалу та різні способи обробки інформації, вчитель може розпочати роботу над розробкою мультисенсорного навчального середовища.

У процесі навчання іноземної мови мають реалізовуватись усі види уваги. Так, різною буває стійкість уваги, міра її концентрації, здатність переключатися з одного об'єкта на інший. Для оволодіння іноземною мовою велике значення має рівень розвитку аудитивної (слухової) та візуальної і (зорової) уваги, що залежить від розвитку відповідного рецептора. Низький рівень розвитку слухової уваги негативно впливає на якість сприймання мовлення на слух, а візуальної уваги – на сприймання писемного мовлення. Відомо, що в учнів набагато краще актуалізується зорова увага, ніж слухова.

Організуючи навчальний процес з іноземної мови, вчитель враховує особливості уваги своїх учнів. Від цього залежать складність завдань, їх різноманітність, темп і тривалість роботи, а також вибір оптимального способу подачі інформації [3, с. 32].

Якість оволодіння учнем іншомовною діяльністю значною мірою зумовлює і мотивація, яка викликає цілеспрямовану ак-

тивність, стимулює вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення мети. Психологи називають мотивацію «запусковим механізмом» (І.О. Зимня) будь-якої людської діяльності, в тому числі й оволодінням мовою [2].

КІНЕТИЧНЕ СПРИЙМАННЯ/ КІНЕТИЧНІ УЧНІ

- планування діяльності, яке дозволить розігравати ситуації (робота в групах, рольові ігри);
- ініціювання діяльності, яка дозволить учням робити все самим (переміщуючись по групах, створювати пост-нотатки, робити моделі, виділяти головне в тексті);
- самостійна робота над текстом (виділення ключових слів);
- моделювання реальних ситуацій;
- планування спеціальних фізкультурхвилинок;

BODY/ KINESTHETIC

РУХ

- необхідність використовувати тіло для вираження ідей, виконання завдань через створення настрою...
- даний тип навчання комбінує фізичні дії з лінгвістичними вміннями, що є корисним для зв'язування мови з дією;
- для даного типу сам діалог буде менш ефективним, ніж коли його буде розіграно по ролях;

ЗОРОВЕ СПРИЙНЯТТЯ/ ВІЗУАЛЬНИЙ УЧЕНЬ

ВІЗУАЛЬНО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ

- використовувати візуальне та графічне зображення для подання та упорядкування інформації (флеш-картки, постери, картинки, пост-нотатки, ілюстрації ...)
- записувати ключові слова на флеш-чарті та попросити учнів написати відповіді;
- запрошувати візуалів в групи реєстраторів;

VISUAL/ SPATIAL

ВІЗУАЛЬНО-ПРОСТОРОВИЙ

- пояснення і розуміння через використання картинок, графіків, ...
- даний тип навчання дає учням візуальні підказки, які допоможуть їм запам'ятовувати мову;
- використання візуальних, просторових і ситуаційних підказок – найбільш ефективний шлях вивчити англійську;

VERBAL/ LINGUISTIC
СЛОВЕСНО-ЛІНГВІСТИЧНИЙ

- пояснення та розуміння через уміле використання слів;
- учні можуть допомогти один одному зрозуміти поняття;
- використання мови, робота в колі...

Саме дослідження проблеми розвитку мислення школярів при вивченні іноземної мови має велике значення для інтенсифікації їх навчальної діяльності. Для спілкування недостатньо лише мовленнєвих навичок, необхідні мовленнєві вміння, які передбачають творчу діяльність, пов'язану з мисленням, уявою, емоціями тощо.

Список використаних джерел

1. Ветохов О. Зрозуміти кожного (Врахування вікових психологічних особливостей учнів під час навчання іноземної мови) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: «Логос», 2000. – С. 166-191.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
4. Cityand Guilds, Centrefor Skills Development «Understanding the VAK modeland its application» by Nick Grist (2009) http://www.skillsdevelopment.org.uk/knowledge_portal/ezone/autumn_2009/the_vak_model.aspx.
5. [http://www.click4it.org/index.php/VAK_Learning_\(Visual,_Auditory,_Kinesthetic\)](http://www.click4it.org/index.php/VAK_Learning_(Visual,_Auditory,_Kinesthetic)).
6. Learning Skills & Development Agency: Learning Styles & their application for effective learning [http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/Learning Styles.pdf](http://www.itslifejimbutnotasweknowit.org.uk/files/Learning%20Styles.pdf) (12 August 2011), <http://www.skillsdevelopment.org.uk/emailnews/autumn2009/article/articleunderstanding.html> (12 August 2011), http://www.brainboxx.co.uk/a3_aspects/pages/VAK.htm(12 August 2011), <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/vakt.html> (12 August 2011).

VASYL STUS: ER WIDMETE SEIN LEBEN DER ÜBERSETZUNG

In den 60-er bis 70-er Jahren gilt das «goldene Zeitalter» der ukrainischen künstlerischen Übersetzung. Die Übersetzer dieser Periode haben die Macht der ukrainischen Sprache und der Wörter bestätigt. Sie wollten die Klischees und literarische Muster brechen, die neuen Formen finden und graue Uniform Wahrnehmung der Welt überwinden. Damals gab es für den ukrainischen Leser eine große Welt an Übersetzungen, die trotz Verdachts veröffentlicht wurden. Viele ukrainische Schriftsteller und Übersetzer haben hart gearbeitet, um zu beweisen, dass die ukrainische Sprache ist nicht schlechter als jeder andere, dass unsere Nation Gleichheit zwischen den Völkern verdient. Zu solchen Übersetzern gehörten V. Stus, E. Sverstjuk, S. Karavanskyj, R. Dozenko, O. Senjuk, D. Palamartschuk und andere.

Vasyl Stus wurde am 6. Januar 1938 im Dorf Rachnivka Winnyzja Region geboren, starb am 4. September 1985 im Dorf Kuchin, Region Perm. Vasyl Stus war ein ukrainischer Dichter, Übersetzer, Prosaschriftsteller, Literaturkritiker, Menschenrechtsaktivist. Er besitzt den Ehrentitel der Held der Ukraine.

V. Stus hat einen bedeutenden Beitrag zur ukrainischen Literatur im Bereich der Übersetzung geleistet. Besonders schätzend sind seine brillante Übersetzungen von Goethe und Rilke, Paul Celan, Gottfried Benn, Erich Kestner, Hans Magnus Enzensberger, Redjard Kipling, Federico Garcia Lorca, Guy de Maupassant [1]. Man kann behaupten, dass die Übersetzungsarbeit für V. Stus war der Weg zur Einführung in den literarischen Meisterwerken der Weltliteratur, sowie «eine unabdingbare Voraussetzung für kreatives Wachstum und Entwicklung zu einem echten Künstler» [2].

Die Übersetzungstätigkeit von V. Stus verstärkte Aktivität in den späten 60er Jahren als Reaktion der Dichter auf die Unfähigkeit in Originalarbeit zu engagieren und zu veröffentlichen.

Im September 1965, während der Uraufführung des Films von S. Paradschanow «Die Schatten der vergessenen Ahnen» in Kiew, nahm V. Stus an einer Protestaktion gegen die Verhaftung der ukrainischen Intelligenz teil. Das Ergebnis seiner aufrührerischen Handlungen waren der Abzug von der Graduiertenschule und

Ablehnung der Veröffentlichung der ersten Sammlung «Krugowertj», trotz des positiven Feedbacks von Rezensenten.

Nach der Teilnahme an Protestaktionen werden Stus Werke in der Ukraine fast nicht veröffentlicht. Unter dem Pseudonym «Vasyl Petrik» erschienen nur wenige poetische Übersetzungen. Der Rest wird selbstständig verteilt oder im Ausland gedruckt».

Im Januar 1972 wegen «antisowjetischer Agitation» wurde Vasyl Stus verhaftet und zu fünf Jahren in Lagern und drei Jahren im Exil verurteilt. Im Exil arbeitete er viel als Übersetzer und setzte seine Poesie fort. Formal war es ihm nicht verboten zu schreiben, aber tatsächlich wurde er dafür verfolgt, sie nahmen seine schriftliche Notizen. Keine Bücher zum Lesen haben, studierte Stus Fremdsprachen, was eine Voraussetzung für weitere Übersetzungsaktivitäten wurde. Eine Übersetzungsaktivität wiederum wurde zu einer Alternative zur literarischen Arbeit, als ihm verboten wurde, seine eigenen Gedichte zu schreiben. Daher waren die Bezugszeiten für Stus von der größten Übersetzungsproduktivität gekennzeichnet.

V. Stus Übersetzungsaktivität in die Zeit des Gefängnisarrests war die Grundlage für die Nachhaltigkeit. Die Übersetzungen, an denen er arbeitete, füllten sein Leben mit Bedeutung. G. Kolodkevich machte zu Recht darauf aufmerksam, dass «die Hinzufügung von Übersetzung in den literarischen und intellektuellen Raum des Westens wird für ukrainische Schriftsteller eine Befreiung von der Beschränkung des Regimes, äußere und persönliche geistige Blockierung – dies ist eine neue Art, den Anderen als Chance zu sehen und wahrzunehmen» [3, p. 116].

Im Mai 1976 wurden seine Übersetzungen von J. V. Goethe, R. M. Rilke, R. Kipling, S. Baudelaire und anderen und über 600 eigene Gedichte beschlagnahmt und vernichtet. Die Besonderheit seiner Übersetzungen ist ihre Aufrichtigkeit und Einsicht, der Dichter versuchte ausschließlich die Werke zu übersetzen, die er mochte, die seiner poetischen Natur künstlerisch und ästhetisch nahekamen.

Список використаних джерел

1. Григошкіна Я. В. Перекладацька діяльність Василя Стуса. С. 157-163. URL: <http://jvsmk.donnu.edu.ua/article/view/5699> (дата звернення 20.09.2018).
2. Наливайко Д. Василь Стус – перекладач. – Всесвіт. 1991. – № 1. – С. 141–144.

-
3. Колодкевич Г. В. Варіативність художнього мислення Василя Стуса : монографія. – Київ, 2015. – 242 с.

Т.В. Калинюк

ANSATZ DER PHRASEOLOGIE IM DAF-UNTERRICHT

Die Phraseologieforschung hat sich in den letzten Jahren zu einer eigenständigen, allgemein anerkannten Forschungsdisziplin entwickelt, in der interdisziplinäre Forschungsansätze zu vielfältigen Fragestellungen aus verschiedenen theoretisch-methodischen Paradigmen heraus verfolgt werden. Die phraseologische Grundforschung liefert u.a. Material für angewandte Arbeiten, z.B. Wörterbücher und Unterrichtsmaterial und Erkenntnisse zu Voraussetzungen sowohl von Fremdsprachenlernern als auch zu sprachsystematischen Eigenschaften der Muttersprache und der Fremdsprache sowie zu textsorten-, sprecher-, und sprachspezifischen Verwendung von Phraseologie. Solche Forschungsergebnisse bilden die Grundlage für die *Phraseodidaktik, d.h. die systematische Vermittlung von Phraseologie*. Also, die Phraseodidaktik ist der Teilbereich der Phraseologie, der sich mit der systematischen Vermittlung von Phraseologismen im mutter- oder fremdsprachlichen Unterricht befasst [1, S. 87].

Im Folgenden bildet die deutschsprachige Phraseodidaktik den Gegenstand der Untersuchung. Dem Problem der Phraseologie im Fremdsprachenunterricht wurden sich die Publikationen vom B. Wotjak, L. Lüger, P. Kühn, S. Ettinger, V. Kosakova gewidmet. Die ukrainischen Wissenschaftler wie K. Balabuch, T. Iwanowa, L. Witalisch haben auch einen großen Beitrag gemacht.

Zur Wichtigkeit der Phraseologie im Fremdsprachenunterricht werden verschiedene Meinungen vertreten:

1) die Phraseologismen sind Randerscheinungen, die in der fremdsprachigen Kommunikation nicht unmittelbar notwendig sind;

2) die Phraseologismen sind für die fremdsprachliche Kommunikation unverzichtbar, dass sogar eine begrenzte Kommunikation in der Fremdsprache ohne eine minimale Beherrschung der Phraseologie nicht möglich ist [2, S. 32]. Dies gilt insbesondere für

Phraseologie im weiten Sinne, zu der grundlegende Wortschatzeinheiten wie Kollokationen und Routineformeln gezählt werden.

Hinsichtlich der Frage nach der Behandlung formelhafter Sprache im Fremdsprachenunterricht ist daher festzuhalten, dass ihre Vermittlung eine absolute Notwendigkeit darstellt. Da vorgefertigte Formulierungen für die soziale Interaktion eine zentrale Rolle spielen, ist ihre angemessene Verwendung unentbehrlich für die Akzeptanz durch die Sprecher der Zielsprachengemeinschaft. Aus diesem Grund kommt dem Erwerb und dem Gebrauch formelhafter Sprache durch Nicht-Muttersprachler eine wichtige Bedeutung zu.

Dieser Ausgangspunkt führt dazu, dass die Kenntnisse der fremdsprachlichen Phraseologie als ein wichtiger Maßstab der fremdsprachlichen Kompetenz, als ein «Qualitätsmerkmal der Sprachbeherrschung» und das Lernen von Phraseologismen als eine grundlegende Voraussetzung der Sprachbeherrschung angesehen werden. Je mehr Phraseologismen ein Fremdsprachler kennt, desto besser ist seine fremdsprachliche Sprachkompetenz [3, S. 139].

Die Phraseologie gilt nach wie vor als kein leicht durchschaubares Phänomen, das für den Fremdsprachenlerner schwer zu überwindende Verständnis-, Lern- und Anwendungsprobleme darstellt. Es wird vielfach angenommen, dass fremdsprachliche Phraseologismen als vorgeformte semantische und syntaktische Einheiten auswendig gelernt werden müssen, um sie verstehen und anwenden zu können.

So können ganzheitlich gelernte Phraseologismen eine zentrale Funktion beim Fremdsprachenlernen haben, als sie nicht nur die grammatische sondern auch die pragmatische bzw. idiomatische Kompetenz verbessern helfen. Sowohl beim Verstehen als auch in der Sprachproduktion werden unterschiedliche Strategien eingesetzt, die möglicherweise als regelbasierte Verfahren erfasst und für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht beschrieben werden können. Um eine kommunikativ angemessene Sprachkompetenz aufzubauen, wäre daher der Phraseologie im weiten Sinne sowie den mit der Verarbeitung von Phraseologismen verbundenen Strategien eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht einzuräumen.

Inzwischen gibt es mehrere Ansätze, das Lernen von Phraseologismen in speziellen Übungen oder Unterrichtsmaterialien sys-

tematisch didaktisch aufzuarbeiten. Hier sind z.B. die Darstellungen in B. Wotjak [5], die Überlegungen zur Phraseodidaktik bei S. Ettinger [1] sowie die Überlegungen zur Phraseologie in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache und zu speziellen Übungsbüchern von P. Kühn [4] zu nennen. Als das wichtigste Forschungsdesiderat der fremdsprachlichen Phraseodidaktik nennt S. Ettinger die Erarbeitung von Lehrbüchern [...], mit denen der aktive Gebrauch von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird [1, S. 100].

Eine wichtige Aufgabe der Phraseodidaktik besteht auch darin, eine Integration der Phraseologie in die allgemeinen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache voranzutreiben. Das Postulat, dass Phraseologismen in die Lehrwerke und in den Unterricht zu integrieren sind, basiert darauf, dass Phraseme übliche Elemente des Wortschatzes sind, die im Sprachunterricht parallel mit der Einwortlexik zu behandeln sind.

Sehr viele phraseodidaktische Ansätze gehen auf die wegbereitenden Publikationen von Peter Kühn zurück. Basierend auf theoretischen Auffassungen und praktischen Unterrichtserfahrungen hat er *den phraseologischen Dreischritt*, ein Lernverfahren für den Erwerb fremdsprachlicher Phraseologismen für den Fremdsprachenunterricht, entwickelt [4]. Der phraseologische Dreischritt beinhaltet: 1) **das Erkennen** einer Wortverbindung im Text als phraseologische Einheit soweit dies möglich ist; 2) **das Entschlüsseln** der phraseologischen Bedeutung durch das Bild, durch den Kontext oder durch das Nachschlagen in Wörterbüchern; 3) **das Erwerben** des Phraseologismus als eine vorgeformte Einheit von Form und Bedeutung für die Anwendung in bestimmten Kommunikationssituationen.

Bei der Behandlung von Phrasemen im Fremdsprachenunterricht stehen das Erkennen, Erlernen, Einüben, Behalten und die situationsadäquate Anwendung von Phrasemen im Vordergrund.

Die auf dem phraseologischen Dreischritt aufbauenden Lernschritte *Erkennen*, *Verstehen*, *Festigen* und *Anwenden* gelten heute in der Phraseodidaktik als die grundlegenden Phasen des Erwerbs von Phraseologismen.

Verschiedene weitere Schritte sind auch inzwischen hinzugefügt worden, wie z.B. «eine Festigungsphase durch kontextualisierte Übungen» von H. Bergerova oder die Erweiterung von M. Laskowski, in der der Ansatz von Kühn in vier Phasen: Be-

kanntmachen (Input), Erkennen, Enkodieren (Verarbeitung) und Gebrauch (Output- Reproduktion) von Phraseologismen aufgeteilt wird.

Das didaktische Konzept des phraseologischen Dreischritts spielt bei der Entwicklung von neuerem Unterrichtsmaterial eine große Rolle.

Список використаних джерел

1. Ettinger, Stefan (2001): «Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch». In: Lorenz-Bourjot, Martine/Lüger, Heinz-Helmut: *Phraseologie und Phraseodidaktik*. Wien, Edition Praesens: 87-104.
2. Fleischer, Wolfgang (1997): *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer. 132.
3. Hessky, Regina (1997): «Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht». *Deutsch als Fremdsprache* 3, 139-143.
4. Kühn, Peter (1992): «Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 21: 169-189.
5. Wotjak, Barbara (1996): *Fremdsprache Deutsch 15: Redewendungen und Sprichwörter (Themenheft)*.

O. B. Кеба

МОЖЛИВОСТІ РЕЦЕПТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Рецептивна естетика та критика зародилася у ХХ столітті, хоча деякі аспекти її методології в початкових проявах були відомі й раніше. Протягом відносно короткого проміжку часу цей вид літературної критики отримав потужний розвиток і став в один ряд із найвпливовішими сучасними літературознавчими напрямками – «ною» критикою, міфологічною, феноменологічною школами, структуралізмом і деконструктивізмом.

Рецептивну методологію називають ще «критикою читацьких реакцій», бо на перше місце її прихильники ставлять не

текст, як це роблять «неокритики» та структуралісти, й не відбиті у тексті несвідомі настанови автора, пошуками яких переймаються феноменологи, а реакції читача на текст [1; 2]. Читач розглядається рецептивними критиками як центр усього літературного процесу. Література для них починається, коли ми беремося до читання і закінчується на останній сторінці книги. Автором твору вони вважають не творця тексту, а його споживача, читача, бо він вносить у текст свій досвід, і сприйняття тексту є абсолютно суб'єктивним, відмінним від того, що вклав у художній задум автор. Найбільш послідовно такий підхід утілено у працях В. Ізера [5; 6] та Х. Яусса [3; 4].

Одним із центральних понять рецептивної естетики є поняття горизонт очікування, запропоноване Х. Яуссом [4, с. 37]. Цим терміном позначається комплекс естетичних, соціально-політичних, психологічних та інших уявлень, які визначають ставлення автора та – в зв'язку з цим – твору до суспільства (та до різноманітних видів читацької аудиторії), а також ставлення читача до твору, зумовлюючи, таким чином, як характер впливу твору на суспільство, так і його сприйняття суспільством.

Горизонт очікування – центральне для теорії Х.Р. Яусса поняття – диференціюється у нього на горизонт очікування, закладений у творі, та горизонт очікування читача, заснований на його уявленні про мистецтво і суспільство [4, с. 37-38]. У процесі взаємодії цих двох горизонтів і здійснюється рецепція твору та формування естетичного досвіду читача. Як зазначає Яусс, горизонт очікування твору є стабільним, на відміну від горизонту очікування реципієнта, який постійно змінюється, здатний до трансформацій [там само].

Новий текст викликає у читача (слухача) знайомий з попередніх текстів горизонт очікування, який варіюється, коригується, видозмінюється або лише відтворюється. Варіації та коректури змінюють простір художньої дії, а зміни і відтворення – кордони жанрової структури. На думку Яусса, ідеальний випадок здатності до об'єктивізації представляють собою твори, які спочатку викликають у читача горизонт очікування, пронизаний уявленнями про давно знайомі форми, жанри та правила читання та розуміння, а потім крок за кроком руйнують горизонт очікування, що склався у читача – з тим, проте, щоб викликати не критичну реакцію останнього, а глибоко поетичне відчуття, яке народжується від зустрічі з дійсно новим. Напри-

клад, Сервантес у «Дон Кіхоті» первинно створює горизонт очікування, що обмежується традиційними уявленнями про лицарські романи, щоб іще яскравіше після цього спародіювати цю літературу та стиль життя свого героя. Так само і Дідро у творі «Жак-фаталіст» за допомогою фіктивних запитань читача, адресованих розповідачеві, створює горизонт очікування, який відповідає уявленням про модний сюжет «роману мандрів», обладнаному конвенціями традиційної романної фабули, щоб пізніше протиставити очікуваному романові мандрів і любовному романові «істину історії» у зовсім нероманному дусі, послідовно руйнуючи неправдивість канонічного художнього уявлення за допомогою зображення хаотичної дійсності.

Специфічне спрямування читача на певний жанр, яке автор так чи інакше враховує, може виникати, за Яуссом, і без наявності експліцитних сигналів з боку твору. Цей процес відбувається на основі трьох факторів: 1) відомих норм чи іманентної поетики жанру; 2) імпліцитних зв'язків з уже знайомими творами, які увійшли в історію літератури; 3) на основі протиріччя між вимислом та реальністю, можливість порівняти які й зіставити завжди існує для рефлексивного читача.

Третім фактором зумовлена та обставина, що читач може сприймати новий твір як у рамках вузького горизонту своїх очікувань, так і в широкому руслі свого життєвого досвіду. Суспільна функція літератури, підкреслює Яусс, проявляє свої справжні можливості лише там, де літературний досвід читача належить до горизонту очікування його життєвої практики, зумовлює форму його світорозуміння і тим самим спричиняє зворотну дію на його суспільну позицію.

Літературний твір може порушити очікування своїх читачів за допомогою незвичної естетичної форми і поставити їх перед проблемами, вирішення яких не забезпечила мораль, санкціонована релігією чи державою. Не лише Б. Брехт, але ще письменники епохи Просвітництва, як стверджує Яусс, прокламували «конкуренцію» літератури з канонізованою мораллю. Шіллер проголосив девізом буржуазної драми гасло «Законність сцени розпочинається там, де закінчується царина мирських законів».

Яусс підкреслює, що відношення між естетичним і практичним досвідом не зумовлює питання про перетворення змісту досвіду із фіктивного, неопредмеченого, в опредмечений, ре-

альний горизонт чи схему дії. Набагато більшою мірою в естетичній установці тематизується прихований (латентний) горизонт вже або ще не усвідомлюваних очікувань життєвої практики, і тим самим окремому читачеві відкривається можливість сприйняти світ, в якому «вже живуть інші». Комунікативна та суспільно-споглядальна функція мистецтва, за Яуссом, розпочинається не з того моменту, коли окремих читач завдяки асоціюванню з іншими індивідами, які мають ті самі надії та прагнення, стає «історичною силою», а з моменту імпліцитного сприйняття очікувань, норм та уявлень інших людей і залучення їх у свій власний досвід.

Таким чином, можливості рецептивного підходу у вивченні художньої літератури полягають у тому, що він допомагає з'ясувати роль читача (реципієнта) як у історико-літературному процесі, так і в інтерпретаційному процесі. Сприйняття літературного твору реальним читачем зумовлюється закладеним у твір «потенціалом впливу». В ході аналізу певного літературно-художнього твору його структура розглядається як апеляція (звернення до читача, направлене йому повідомлення). Основним завданням реципієнта при цьому є відкриття за допомогою «ретельного» читання авторської «програми впливу», виявлення засобів і прийомів організації тексту, за допомогою яких здійснюється такий вплив.

Список використаних джерел

1. Западное литературоведение XX века: Энциклопедия. Москва : Intrada, 2004. 560 с.
2. Література. Теорія. Методологія: Пер. з польськ. / Упор. і наук. ред. Д. Уліцької. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. 543 с.
3. Яусс, Ганс Роберт. Рецептивна естетика і літературна комунікація // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / За заг. ред. Дмитра Наливайка. – Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 178-194.
4. Яусс Х.-Р. История литературы как провокация литературоведения // Новое литературное обозрение. 1995. № 12. С. 34–84.
5. Iser W. *Prospecting. From Reader Response to Literary Anthropology.* – Baltimore: Johns Hopkins UP, 1989.
6. Iser W. *The Range of Interpretation.* – New-York : Columbia University Press, 2000.

ORGANISATION DES ÜBENS DER SPRECHKOMPETENZ IM FRAMDSPRACHENUNTERRICHT

Bei der Sprechkompetenz wird nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zwischen 1) zusammenhängendem Sprechen (Monolog bzw. Rede vor Publikum) und 2) der Fähigkeit, an Gesprächen teilzunehmen (dabei sind die Hörverstehens- und die Sprechkompetenz miteinander eng verknüpft) unterschieden. Die Unterschiede zwischen diesen zwei Formen von Sprechfertigkeit bewirken Organisation und Übungsformen im Unterricht. So können Lernende die Übungen zur Vorbereitung des Sprechens teilweise allein und selbstständig durchführen, während bei den Übungen für die Teilnahme an Gesprächen eine weitere Person beteiligt sein muss. Die Forscher konzentrieren sich hauptsächlich auf letztere, weil in der Lerngruppe bestimmte organisatorische Schwierigkeiten bestehen können.

Bei dem Üben von Sprechfertigkeit in Gruppen müssen unter anderem folgende Fragen beantwortet werden: mit welchen Methoden kann dieser Vorgang organisiert werden, wie sind die richtigen Voraussetzungen dafür und wo können die Übungen am besten durchgeführt werden.

Die Voraussetzungen für guten Unterricht schafft man durch richtiges Lerngruppenmanagement (sämtliche Maßnahmen eines Lehrers, mit denen ein optimales Klima geschaffen wird, in dem die Lernenden erfolgreich lernen können). Das Lerngruppenmanagement konzentriert sich auf: 1) die Kompetenzen des Lehrers: eindeutige Erklärungen, angemessene Reaktionen etc.; 2) didaktische Kompetenzen: methodisch guter Unterricht, Begleitung der Lernenden durch deutliche Regeln etc.; 3) Einrichtung des Unterrichtsraums: Schaffen einer motivierenden und ruhigen Lernumgebung, passende Anordnung von Tischen und Stühlen.

Was die Kompetenzen des Lehrers anbetrifft, so muss er deutliche Erklärungen geben, konsequentes Verhalten zeigen und ruhig reagieren können. Anweisungen sollten klar und deutlich erteilt werden (was und wie sollen die Lernenden tun, wann, mit wem, mit welchen Hilfsmitteln, welches Resultat soll man erhalten).

Wird der Arbeitsauftrag von den Lernenden vollständig verstanden, kann man Paare oder Gruppen bilden (3-4 Personen pro Gruppe) und die Rollen zuweisen. Außerdem ist es sinnvoll, in jeder Gruppe einen Gruppenleiter zu bestimmen. Dadurch übernehmen die Teilnehmer kommunikative Fähigkeiten und der Lehrer erhält Kontaktmöglichkeiten innerhalb der Gruppe. Bei der Aufteilung des Unterrichtsraums wird die Zustimmung der Lernenden gewünscht. Eine Einteilung in Vierergruppen ist ratsam, weil sie sich leicht in Zweiergruppen gliedern lassen, die ihre Ergebnisse gegenseitig kommentieren oder bewerten können.

Es gibt einige Möglichkeiten der Begleitung der Arbeit der Lernenden: im Unterrichtsraum umher zu wandern und die Lernenden bei der Arbeit, wo nötig, zu unterstützen; von einer Gruppe zur anderen zu gehen und mit jeder kurze Gespräche zu führen; vom Platz aus alle Gruppen zu beobachten, wie die Lernenden die Aufgabe ausführen.

Nach Beendigung der Aufgabe kann der Lehrer eine eventuelle Nachbesprechung der Aufgaben zur Übung von Sprechfertigkeit selbst leiten oder er lässt die anderen Präsentationen vor der Lerngruppe durchführen. Bei Präsentationen vor der ganzen Gruppe ist es zweckmäßig den Lernenden vorab zu erklären, wie sie ihre Resultate vorstellen sollen und wie viel Zeit sie dafür haben. Zudem erläutert der Pädagoge, welche Aspekte (Inhalt, Wortwahl, Sprechtempo usw.) kommentiert werden und von wem.

Bei Nachbesprechungen bzw. der Kontrolle kann der Lehrer mit gut vorbereiteten Fragen (Blitzlichtfragen) ein Unterrichtsgespräch über die Übungen zur Förderung der Sprechfertigkeit anregen. Dabei geben einen Kommentar erst die Sprecher, dann andere Lernenden und der Lehrer. Das Feedback muss sich auf die Handlungen in der konkreten Sprechsituation, nicht auf die Sprecher persönlich beziehen. Zuerst müssen positive Punkte genannt werden, dann müssen Ratschläge zur Verbesserung weniger gelungener Aspekte gegeben werden. Die Lernenden können sich jeweils Notizen dazu machen, um bei der nächsten Präsentation das Feedback ins Gedächtnis zu rufen und entsprechend zu berücksichtigen.

Список використаних джерел

1. Carel van der Burg. Werkzeugkiste Sprechen. Sprechen üben in grossen Gruppen. 2013. URL: https://www.goethe.de/resources/files/pdf85/Werkzeugkiste_Sprechen.pdf (Last accessed: 15.10.2018).

COGNITIVE ASPECTS OF TEACHING AND LEARNING THEORETICAL ENGLISH GRAMMAR

Theoretical grammars appeared in the second half of the 20th century and their starting points are very different, subjective and strongly depend on views offered by scholars. Close look at existing textbooks on theoretical English grammar allows us to single out several approaches to its instruction: formal [1], functional [4, p. 182], communicative [6], discourse [2] and cognitive [5; 9]. They coexist with corresponding linguistic perspectives on grammar and result from them. The formal approach makes the structure of English to be the central concern, excludes meaning from its study and narrows it to morphology and syntax. The domains of the language function oriented grammars are the regularities in the realization of the main functions of language [8, p. 9]. Communicative, discourse and cognitive approaches have roots both in the formal and functional theories of language. The three of them share the usage-based thesis claiming that the knowledge of language emerges from its use [5, p. 220].

The development of cognitive linguistics and its application still offers new insights into teaching-learning process of theoretical English grammar. The latter is grounded in the main commitments of cognitive linguistics. Let us look how some of them work. Firstly, grammar refers broadly to a general theory of language, encompassing phonology and semantics as well as morphology and syntax. Secondly, it should be taken into consideration that the fundamental unit of grammar is a symbolic unit (called a 'symbolic assembly' in Langacker's Cognitive Grammar framework [5, p. 15] or a 'construction' in construction grammar approaches [3].

Thirdly, the form of such units cannot be studied independently of meaning which is central to cognitive approaches to grammar. And it is not just lexical meaning that makes units clear, but the grammatical properties of the units are meaningful in their own right. Consequently, each grammar construction has its own schematic meaning. For instance, the difference between the Active Voice and Passive Voice constructions can be explained by emphasizing either the doer of the action who is the source of the action or the recipient of the action who is the goal of the action.

In the second case agentless passive can successfully conceal the source of the action minimizing their harmful effect onto the environment.

Meaningfulness of grammatical categories leads to the idea of a lexicon-grammar continuum encoding meaning on different levels from more specific to more schematic. In an example *It's no bed of roses teaching in a secondary school* [7, p. 1431] the noun *roses* has a specific phrasal meaning but the meaning of the plural morpheme is schematic and applies to all possible contexts.

Thus, applying cognitive linguistic theories to teaching and learning theoretical grammar seems promising as they provide new tools for explaining grammar categories and expanding horizons of English language students.

Список використаних джерел

1. Блох М. Я. Теоретическая грамматика английского языка / М.Я. Блох. – М. Высшая школа, 1983. – 383 с.
2. Biber D. Longman Student Grammar of Spoken and Written English / D. Biber, S. Conrad, G. Leech. – Harlow : Pearson Education Limited, 2002.
3. Goldberg A.E. Construction Grammar Approach to Argument Structure / A.E. Goldberg. – Chicago and London : The University of Chicago Press, 1995. – 265 p.
4. Halliday M.A.K. On Language and Linguistics / M.A.K. Halliday. – L., N.Y. : Continuum. – 476 p.
5. Langacker R. W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction / R.W. Langacker. – Oxford, N.Y. : Oxford University Press, 2008. – 562 p.
6. Leech G. A Communicative Grammar of English / G. Leech, J. Svartvik. – L., N.Y. : Pearson Education Limited, 2002. – 443 p.
7. Longman Dictionary of Contemporary English / [ed. D. Summers]. – 4th ed. – Harlow : Longman, 2005. – 1949 p.
8. Morokhovskaya E.J. Fundamentals of Theoretical English Grammar / E. J. Morokhovskaya. – К. : Vysca Skola, 1984. – 287 p.
9. Radden G. Cognitive English Grammar / G. Radden, R. Dirven. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 2007. – 375 p.

IMPLEMENTING INTERACTIVE METHODS IN TEACHING ESP

Due to the global economic, social and cultural changes in modern world, there are a lot of requirements for the teaching of foreign languages. English for specific purposes ensures the development of professional pedagogical and communicative students' competence. These problems are investigated in the works of K. Fujioka [2], E. Geyte [3], C.M. Nkwetisama [4], B. Paltridge [5], O. Pometun [1], N. Stojkovic [6], S.C. Tsai [7] and others.

High-quality language training of students is not possible without the use of modern educational technologies. Therefore, such modern technologies as professionally oriented foreign language teaching, project work, applications of information and telecommunication technologies, programs in computer training, learning foreign language in computer environment (forums, blogs, e-mail) are mostly used for students.

Modern communicative methods offer a wide introduction of active non-standard methods and forms of work in learning process. It contributes to better conscious learning. The effectiveness of such working forms as individual, pair and group work are quite effective. The most famous forms of group work are inside/outside circles, brain storm, jigsaw reading, think-pair-share, pair-interviews and others. Nowadays new forms of project work and increasing usage of Internet technologies promote the intensification of educational and cognitive students' activity. Various methods and forms of multimedia, role playing, panel discussions, interviews are used at classes.

The selection of exercises and their tasks are very important in ESP teaching, develop the skills of communicative competence in scientific environment, help to perceive the hearing information, master the skills of academic writing, expand the vocabulary of general and terminological vocabulary. Project work is some kind of creative work. It leads to the integration of skills and information processing from different sources, reproducing the practical tasks that students face in the future professional environment. Such kind of activity reveals a creative person with intellectual activity and develop communicative skills.

References

1. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Пометун. – К. : Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство у школах України: теорія і методика навчання», 2014. – 94 с.
2. Fujioka K. Integrating Project Work in the EFL Classroom / K. Fujioka // JALT Conference Proceedings. – Tokyo : JALT, 2012. – P. 410–415.
3. Geyte E. Reading For IELTS / Els Van Geyte. – London : Harper Collins Publishers, 2013. – 145 p.
4. Nkwetisama C.M. The Competency Based Approach to English Language Education and the Walls between the Classroom and the Society in Cameroon: Pulling Down the Walls / C.M. Nkwetisama // Theory and Practice in Language Studies. – Maroua, Cameroon. – 2012. – Vol. 2, No. 3. – P. 516–523.
5. Paltridge B. The Handbook of English for Specific Purposes. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013. 592 p.
6. Stojkovic N. Vistas of 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.B. Кульбанська

MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

Les échanges internationaux augmentent le besoin de contact entre les individus et donc rendent nécessaire le développement de la communication écrite et orale des élèves. La connaissance des langues étrangère par exemple devient un des facteurs importants de la réussite personnelle des élèves pour permettre une communication directe avec les gens d'origines différentes. La langue étran-

gère joue un rôle très important dans la formation de la personnalité puisque porteuse d'altérité et de culture exogène.

Actuellement, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme l'une des priorités de la modernisation de l'enseignement scolaire moderne. Il est évident que l'existence et le développement de la société moderne ne sont possibles qu'avec un certain niveau d'alphabétisation de ses membres en langues étrangères. La motivation des élèves est une chose la plus importante dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Il existe plusieurs définitions de ce que c'est que la motivation. Selon le Petit Robert la motivation est facteur conscient ou inconscient qui incite l'individu à agir de telle ou telle façon. C'est un domaine très embrouillé et compliqué, c'est l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité [4, 744].

M. Lafontaine dit que de façon générale, la motivation peut être conçue comme une force intérieure amenant les personnes à accomplir ou non certains actes et elle est la résultante de trois éléments: les efforts investis dans l'apprentissage d'une langue, le désir d'atteindre un but, les attitudes envers la tâche à accomplir [3, 94].

Enseigner une langue étrangère en milieu scolaire, c'est répondre aux besoins réels de l'apprenant en utilisant les moyens les plus adéquats qui faciliteront son apprentissage.

La formation de la motivation d'apprentissage à l'âge scolaire sans exagération peut être appelée un des problèmes centraux de l'école moderne et peut être accomplie en résolvant les tâches suivantes:

- La création d'un système d'exercices spécialement conçu pour que les élèves ressentent le résultat de leurs activités.
- Le système d'impacts pédagogiques de l'enseignant, en particulier la présence d'incitations et de récompenses qui influencent la formation d'une motivation positive.
- L'utilisation la plus efficace des supports d'enseignement audiovisuels, des technologies informatiques et des ressources Internet lors des cours.
- L'implication de la sphère émotionnelle dans le processus d'apprentissage.
- L'utilisation de l'individualisation axée sur la personnalité.

- Le développement d'un système d'activités parascolaires qui améliorent l'aspect motivationnel de l'apprentissage des langues.

Finalement, la motivation a un rôle assez signifiant dans l'apprentissage d'une langue. Elle est un facteur important de l'apprentissage en milieu scolaire, en particulier et l'enseignant y joue un rôle fort crucial pour que les élèves s'intéressent aux langues étrangères.

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. Lafontaine M. Élaboration et validation d'échelles d'attitudes envers la lecture en français langue première, de motivation et d'anxiété envers la lecture en anglais langue seconde / M. Lafontaine // Revue canadienne des sciences du comportement, 2009. – Т. 39. – P. 92–109.
3. Viau R. La motivation à apprendre en milieu scolaire/ R. Viau. – Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique, 2009. – 289 p.
4. Le Petit Robert pour tous. – P.: Le Robert, 2008. – 1263 p.

А.О. Лаврова

ЛІТЕРАТУРНО-МИСТЕЦЬКА ВІТАЛЬНЯ ЯК ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЗІ СТУДЕНТАМИ ІЗ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасні реалії України, пов'язані з входженням держави у європейський і світовий простір, вимагають від вищої 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 студентів 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 – допомогти йому в цьому. І велику роль тут відіграє саме позааудиторна робота, яка дозволяє перевірити ступень засвоєння і вміння застосувати набуті знання і уявляє собою «єдність розумового, морального, трудового, естетичного виховання» [1].

Кафедра германських мов і зарубіжної літератури має неабиякий досвід в організації та проведенні літературно-мистецької вітальні та заохоченні студентів до цієї роботи. Серед найцікавіших засідань останнього часу, у підготовці та проведенні яких взяли участь студенти факультету іноземної філології, можна відзначити такі, як «Осінь рапсодія», «Любов, одна лише любов», «Кохання в житті великих письменників», «Марія Стюарт – королева і поетеса», вечір, присвячений річниці з дня народження В. Шекспіра.

Підготовка до проведення заходу вимагає концентрації зусиль як студентів, так і викладачів. Віднайти таланти, написати разом із молоддю сценарій, розподілити ролі, забезпечити технічні засоби та їх безперебійне функціонування під час засідання вітальні, якщо у цьому є потреба – знайти або підготувати костюми. Усе це потребує часу, вміння працювати у команді, інтелектуальних зусиль, адже «вміння чітко і ясно висловити свої думки, говорити грамотно, вміння не лише привернути увагу своєю мовою, а й впливати на слухачів є своєрідним дзеркалом культури й освіченості» [1]. Але витрачений на підготовку заходу час винагороджується зміцненням зв'язків між студентами і викладачами, задоволенням від спільної творчої праці та реалізації задуманого, оплесками і вдячністю гостей вітальні.

Підготовка до заходу складається з кількох етапів. Перш за все, це обрання теми. Для цього варто звернутися до календаря знаменних і пам'ятних дат або прив'язати захід до річниці з дня народження письменника. Обравши тему, слід разом зі студентами обговорити стратегію проведення вечора, де враховується час проведення і тривалість, форма проведення заходу, кількість учасників, застосування технічних засобів.

Другий етап – написання сценарію. Роль викладача у цьому – підказати, скорегувати написане, взяти участь у репетиціях, якщо потрібно – допомогти владнати деталі з адміністрацією. Під час репетицій стане зрозумілим, що слід виправити

у сценарії: вилучити чи, навпаки, додати. Слід пам'ятати, що тривалість заходу не повинна перевищувати годину.

Досвід проведення подібних вечорів свідчить, що участь у них викладачів є надзвичайно корисною для студентів не лише через те, що зближує молодь з наставниками і дає змогу для неформального спілкування, а й через те, що студенти вчаться у своїх педагогів культурі мовлення, збільшують багаж знань. Написання сценарію вимагає звернення до великої кількості джерел, вчить відбирати найважливіше і найцікавіше. Це спонукає молодь більше читати, заохочує до творчості, розвиває командний дух.

Список використаних джерел

1. Давыденко Т.И., Катренко Л.А. Литературно-музыкальная гостиная как одна из форм внеклассной работы с учащимися. URL : <http://открытыйурок.рф/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/647838/> (дата звернення 24.10.2018).

А.М. Марчишина

МЕТОДИЧНИЙ ЗМІСТ НАВЧАННЯ В МЕЖАХ КОМУНІКАТИВНО- ПРАГМАТИЧНОГО ПІДХОДУ

Сучасні глобалізаційні процеси спричинили суттєве посилення ролі іноземних мов у різних сферах діяльності, що спонукає учнів, переважно старшокласників, до усвідомлення необхідності оволодіння навичками іншомовної комунікації. Це передбачає не тільки вивчення основ мови (фонетики, граматики, лексики), але й норм поведінки, правил етикету, культурних надбань та врахування особливостей і досвіду спілкування в певній сфері життєдіяльності. В умовах міжнародного співробітництва виникає потреба у фахівцях, які були б здатні здійснювати ділову фахову міжкультурну взаємодію зі знанням національно-культурних особливостей, філософії світосприйняття, притаманних носіям як певних етносів, так і певних професій, тобто – певної комунікативної культури.

Успіх іншомовної комунікації ґрунтується не тільки на знанні мови, а й на володінні фоновим соціокультурним досвідом, що дозволяє будувати мовленнєву стратегію з урахуванням екстралінгвальних тактик. Виходячи з таких позицій, змінюється компонентний склад змісту іншомовного навчання, зокрема, в напрямку розвитку творчої діяльності й ціннісний орієнтацій, активного застосування отриманих знань на практиці. Потреба врахування національно-культурних особливостей упродовж спілкування вимагає створення на заняттях з іноземної мови соціокультурного тла та організації навчального спілкування на основі комунікативно-когнітивного підходу, що досягається використанням автентичних навчальних матеріалів і створенням ситуацій реального спілкування.

Зазвичай основними компонентами змісту навчання іноземної мови вважають лінгвістичний, психологічний та методологічний. Склад цих компонентів фактично не змінюється, варіюється їхнє змістове наповнення. **Лінгвістичний** складник охоплює, окрім одиниць мови і мовлення, мовного (фонетичного, граматичного, лексичного) і мовленнєвого матеріалу (мовленнєві зразки і ситуації, мовленнєві дії, що здійснюються з одиницями мови і мовлення в основних видах мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, читання, письма, тобто мовленнєві ситуативно обумовлені висловлювання різної протяжності, що виконують різні комунікативні функції: запит інформації, інформування, висловлення сумніву, захоплення, повідомлення тощо) матеріал соціокультурного плану – соціокультурно детерміновані особливості вживання лексичних і фразеологічних одиниць, комунікативних типів речень, їх поєднання з невербальними засобами, наповнення ціннісним змістом і т.ін.

Психологічний компонент змісту іншомовного навчання містить сукупність навичок і вмінь спілкування іноземною мовою як в усному вигляді (слухання і говоріння), так і письмовому (читання і письмо). Така сукупність передбачає залучення певних компетентностей – набутих у процесі навчання інтегрованих здатностей особистості, що складаються із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [1, с. 181]. До **когнітивної** компетентності включено знання, поняття, стереотипи, а також здатність виконувати мовленнєво-мисленнєві операції, вміння застосовування знання засвоєних правил для вирішення певної проблеми і загалом

пізнавальну діяльність. Сюди ж долучаємо оволодіння когнітивними стратегіями концептуалізації (виокремлення ознак, порівняння, встановлення кореляцій, класифікація фактів, узагальнення, систематизація, селекція та ін.) і мнемічні когнітивні стратегії (повтор, асоціативне запам'ятовування, схематична систематизація, використання в контексті тощо) [3, с. 140-141]. До **метакогнітивної** компетентності залучаємо здатність до планування, загальної і вибіркової уваги, ідентифікації проблеми, самокорекції та самооцінки. Учні треба визначити не тільки вербальне наповнення висловлення, але й інтонацію, міміку, вміння «оживити» семантику лексичних і синтаксичних одиниць. Сюди ж відносимо оволодіння культурно-специфічними особливостями комунікативних стратегій (наприклад, вміння ухилитися, маневрувати, замовчувати, перемикати тему тощо).

Методологічний компонент змісту викладання іноземної мови вимагає організації активної діяльності учня упродовж навчання. Для цього слід спонукати аудиторію планувати власну навчальну діяльність (скласти план засвоєння граматичної, лексичної, країнознавчої теми), вибирати засоби досягнення поставленої мети (самостійне вивчення, робота в парі чи групі, співпраця з учителем), використання довідкової літератури (словники, енциклопедії, довідники, карти, інформаційні буклети), здійснення самоконтролю й самокорекції упродовж навчальної діяльності тощо [2, с. 29]. Цей аспект уміщується у **метакогнітивну** компетентність, набуття якої сприяє збагаченню досвіду пізнавальної діяльності, творчості та встановлення емоційно-ціннісних стосунків у навчальній групі. **Метакогнітивна** компетентність передбачає «роздуми про процес навчання, контроль результатів» [3, с. 139] і забезпечує єдність навчальної, пізнавальної й виховної мети освіти.

Таким чином, компонентний зміст навчання іноземної мови в межах комунікативно-когнітивного підходу зумовлений соціокультурними особливостями міжкультурного спілкування.

Список використаних джерел

1. Літвінчук А. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземної мови із застосуванням проектною технології // А. Літвінчук / Витоки педагогічної майстерності. – 2015. – Вип. 15. – С. 180–184.

-
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс / Е. Н. Соловова. – М. : АСТ «Астрель», 2010. – 238 с.
 3. Щепилова, А. В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А. В. Щепилова. – М. : Школьная книга, 2003. – 488 с.

М.В. Матковська

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА MOODLE ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ КУРСУ «ПРАКТИКУМ З АНГЛОМОВНОЇ ЛІНГВОПРАГМАТИКИ»

Успішна реалізація процесу навчання з використанням дистанційних технологій, організація роботи з навчальним матеріалом значною мірою визначаються особливостями інформаційного середовища, яке обране як база для реалізації дистанційних форм навчання. Широкі можливості для впровадження елементів дистанційного навчання в освітню систему класичного університету надають електронні системи управління навчанням.

У Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка з цією метою використовується інформаційне середовище Moodle, яке базується на застосуванні Інтернет-технологій та має значні дидактичні можливості для активізації пізнавальної навчальної діяльності студентів.

У разі використання інформаційного середовища Moodle у навчальному процесі університету з'являються широкі можливості для впровадження активних форм навчання з використанням елементів дистанційних технологій для організації самостійної та аудиторної роботи студентів. Навчальний матеріал можна розміщувати у вигляді семінарів, тренінгів, лабораторних та практичних робіт, тестів та організовувати доступ до них з допомогою засобів Інтернет. Інформаційне середовище Moodle має розвинені можливості для проведення спільного розв'язання навчальних завдань, передачі результатів засобами Інтернет, активного обговорення їх на форумах, чатах, установ-

лення гнучкої системи оцінювання, яке може бути автоматичним та дозволяє спільне оцінювання результатів один одного.

На базі інформаційного середовища дистанційного навчання Moodle реалізована можливість створення дистанційних курсів для вивчення різних дисциплін. Розміщений в курсах навчальний матеріал, засоби для його вивчення можна використовувати в традиційній системі навчання для організації самостійної роботи та під час аудиторних занять.

Перехід до впровадження елементів дистанційного навчання в традиційну систему освіти супроводжується активізацією навчальної пізнавальної діяльності студентів, розвитком розумової діяльності, підвищенням відповідальності за результати своєї навчальної діяльності та сприяє формуванню активності як риси особистості.

Сучасні дистанційні технології – важливі механізми, що торкаються основних напрямів модернізації освітньої системи [1]. Вони відкривають нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу. Змінюється парадигма освіти. Велика роль надається методам активного пізнання, самоосвіті, дистанційним освітнім програмам.

Інтенсивний розвиток технологій дистанційного навчання в найближчому майбутньому відкриє нові можливості для отримання інформації, перетворення її в знання і використання отриманих знань на практиці. Таким чином, інформаційному суспільству необхідно розробити нову модель дистанційного утворення – з урахуванням його етичних, правових і моральних принципів, а також теоретичних і методологічних основ, фінансування, організаційного і технічного забезпечення, підвищення ефективності освітнього процесу, професійної підготовки кадрів і оцінки якості освіти.

Таким чином, 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.

APPS IM DAF-UNTERRICHT

Mobile Endgeräte sind im alltäglichen Leben nützlicher Helfer. Die mobilen Medien können von Lehrkräften im Unterricht eingesetzt werden. Im Fokus dieses Artikels steht die Frage nach dem Einsatz von Apps im DaF-Unterricht und Erstellung der Klassifikation der mobilen Anwendungen.

Der Begriff App wird laut Duden als Synonym zu Computerprogramm verwendet. App steht für die Abkürzung aus englischer Sprache *application* und bedeutet eine Anwendung. Mobile App können auf mobilen Endgeräten wie Smartphones und Tablet genutzt werden.

Die Auswahl an Web 2.0-Tools wird nach Strasser in fünf Kategorien unterteilt: Lehrerwerkzeuge, Visualisierung, Kollaboration, Audio und Schreiben.

Bei der Anwendung von App Duolingo handelt es sich um ein Sprachlernkonzept, das sowohl über den Webbrowser abrufbar, als auch als App für iOS, Android und Windows Phone verfügbar ist. Das Grundprinzip bei Duolingo besteht darin, die fremde Sprache mithilfe von Bildern und später mithilfe des erworbenen Wissens, ohne Übersetzungshilfe zu entdecken. Einzelne Wörter können angeklickt werden, um deren Bedeutung zu erfahren. Neben Zuordnungsübungen gibt es hinsichtlich der Aufgabenstellung einen Steigerungsgrad. Bezüglich des multimodalen Aufbaus bietet diese App allerdings die Möglichkeit, viele Sinneskanäle gleichzeitig anzusprechen. Dies kann für Selbstlerner zu einer erhöhten Lernmotivation führen. Es gibt auch die Möglichkeit, sich virtuell mit anderen Duolingo-Nutzern zu vernetzen. Dadurch können sich Nutzer austauschen und ihren jeweiligen Lernstand miteinander vergleichen.

Die App «Lern Deutsch – Die Stadt der Wörter» vom Goethe-Institut versetzt den Nutzer in eine fiktive, virtuelle Stadt in Deutschland. Mit einer Figur, die er selbst gestalten kann, dem sogenannten Avatar, muss er diese Stadt erkunden, Aufgaben lösen und mit anderen Figuren interagieren. Dabei sollen Schritt für Schritt kontextuell eingebundene Wörter erlernt und angewendet werden. Zudem gibt es zahlreiche landeskundliche Elemente, die der Nutzer im Laufe der Geschichte erkundet.

Im Rahmen des DaF-Unterrichts kann diese App mit ihrem multimodalen Aufbau besonders für die Vermittlung landeskundlichen Wissens eingesetzt werden. Durch die Simulation verschiedener Alltagssituationen werden die Lernenden auf reale Begegnungen und mögliche reale Situationen in ihrer Lebenswelt vorbereitet.

Der Einsatz von Apps ist vor allem durch ihre relative Kurzlebigkeit gekennzeichnet. Es ist schwer, bei der rasanten technologischen Entwicklung im Blick zu behalten, was gerade auf dem Markt ist.

Dabei ist es zum einen wichtig zu wissen, was Apps überhaupt sind und welche Formen sie haben können (native App, Web-App, hybride App; Lernapp oder Organisationsapp). Zum anderen sind Aspekte wie Inhalts-, Zeit- und Orts(un)abhängigkeit relevant, um das didaktische Potenzial für den Unterricht abschätzen zu können. Durch den Einsatz von Apps, die nach diesen Kriterien kategorisiert werden können, kann sowohl die Lehrkraft als auch der Lernende eine persönliche Lernumgebung schaffen, die den Spracherwerb nachhaltig verändert.

Список використаних джерел

1. Falk S. Ap(p)ropos mobil – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht / S.Falk // German as a Foreign Language. – 2015. – № 2. – S. 15-18.

О.П. Наїсма

ОСНОВНІ ЕТАПИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕКСТУ В ЛІНГВІСТИЦІ

Розвиток мовознавства певною мірою пов'язаний з опорою на текст. Інтерес науки про мову до цього явища пояснюється тим, що, по-перше, із самого початку лінгвістичні дослідження базувались на філологічних засадах, тобто на збиранні письмових пам'яток минулого, встановленні і тлумаченні їхніх текстів; по-друге, тексти є єдиним джерелом усіх лінгвістичних спостережень і узагальнень, і, по-третє, повнота результатів вивчення мовних одиниць могла бути досягнута лише за умо-

ви застосування їх для поглибленого розуміння лінгвістичних особливостей тексту [1, с. 6].

Текст певною мірою є «класичним предметом мовознавства» [6, с. 5]. Він завжди слугував джерелом даних лінгвістичного аналізу. Однак відношення тексту до мовної системи, його суть, місце в ієрархії мовних елементів у різні періоди розвитку мовознавства лінгвісти уявляли собі по різному.

Проблема вивчення тексту має давні корені. Понад 2000 років тому в класичній поезії і риторичній вивчалися структурні моделі поетичних, драматичних, політичних та правових текстів. У Давньому Римі на базі досягнень філософів і мовознавчої практики в елліністичний період з'являється філологія, покликана вивчати, готувати до критичного видання і коментувати пам'ятки класичної писемності. Сферою її інтересів була смислова сторона текстів. Олександрійці досліджували мовні закономірності у класичних текстах, намагаючись відокремити правильні форми від неправильних і висуваючи на цій основі принцип аналогії.

До кінця XIX століття лінгвісти у своїх дослідженнях спираються на принципи класичної граматики, що базується на трьох основних критеріях: а) співвідношенні суспільно-мовної практики з іншими видами семіотичної діяльності; б) традиціях, закріплених суспільно-мовною практикою; в) перспективах суспільно-мовної практики стосовно немовних видів діяльності людини [6, с. 5]. У зв'язку з цим лінгвістична інтерпретація тексту відходить на задній план, текст вважається, перш за все, об'єктом риторики, поезики, логіки, теорії стилю, літературної критики. Задача лінгвіста полягає лише в оцінці створених текстів, їхніх мовних переваг, у продукуванні ідеальних текстів, текстів-зразків.

Розподілення внутрішньої лінгвістики на лінгвістику мови (*la linguistique de la langue*) і лінгвістику мовлення (*la linguistique de la parole*), а також визнання за статичною лінгвістикою статусу центрального об'єкта уваги мовознавців стає передумовою звернення останніх до тексту як основної одиниці досліджень. Тексти розглядаються як матеріал, необхідний для досконалого вивчення мовної системи.

Аналіз тексту / висловлення як вихідного матеріалу проводиться з метою: а) виокремлення в ньому узагальнених інваріантних одиниць (фонем, морфем, схем речень, що співвід-

носяться з конкретними мовленнєвими сегментами; б) визначення меж варіювання мовних одиниць при умові збереження ними самототожності; в) встановлення правил переходу від мовної системи (від глибинного представлення) до мовленнєвої реалізації (до поверхневої структури).

Ставлення мовознавців до тексту як першочергового предмета лінгвістичних досліджень сприяє становленню у той час лінгвістики тексту як самостійної мовознавчої дисципліни. На першому етапі свого розвитку вона переважно займається вивченням способів збереження формальної зв'язності і зрозумілості тексту. Значна увага приділяється структурі та граматиці тексту [2; 5].

У 60-70-х починають розроблятися комунікативно-діяльнісні теорії мови: теорія комунікації, психолінгвістика, соціолінгвістика, функціональна стилістика, лінгвістична прагматика і її напрямки: теорія мовленнєвої діяльності, теорія мовленнєвих актів, теорія референції. Тепер основна увага приділяється питанням комунікативного плану, дослідженню умов успішної комунікації. За таких обставин докорінно змінюється визначення лінгвістики тексту. Змінюються погляди і на самий текст. Його розглядають як вищу комунікативну одиницю, як цілий мовленнєвий твір, як системно-мовленнєве утворення. Текст визначається вже не як послідовність речень, а як послідовність мовленнєвих подій.

У 70–80-х роках посилюється увага до вивчення людського фактору, продовжують вивчати комунікативно-прагматичні аспекти структури комунікативного акту, який розглядається як багаторівнєве утворення, де ілокутивний рівень становить основний об'єкт дослідження мовознавців.

Текст виступає основною одиницею аналізу мовленнєвої комунікації і розуміється як комунікативний засіб реалізації цілісності змістовної сторони когнітивної структури. Він містить у собі наче усю картину «ситуації спілкування», яка передбачає адресанта і адресата, а також наявність у першого намірів вплинути на другого за допомогою мовленнєвих засобів.

Крім того, об'єктом дослідження лінгвістики тексту стають комунікативна модель (зовнішня організація тексту) й екстралінгвістичні фактори, комунікативна організація тексту, прагматичні властивості, комунікативні функції, їхню залежність

від екстралінгвістичних факторів. Увагу лінгвістів захоплює цілий мовленнєвий твір [4, с. 13]. Вирішальну роль при цьому відіграють загальні зміни орієнтації мовознавства – зростаючий інтерес до проблем функціональної лінгвістики, теорії комунікації, прагмалінгвістики.

На кінець ХХ століття усвідомлення того факту, що саме через тексти, де фіксується упорядкована інформація про світ, ми здебільшого отримуємо як загальні, так і спеціальні знання, спричинює появу дискурсивного напрямку когнітивних досліджень, пов'язаного із вивченням тексту з точки зору комунікативно-контекстного функціонування [7, с. 115]. Розробляються ідеї стосовно когнітивних механізмів сприйняття і розуміння тексту та способів його концептуальної організації. У зв'язку з цим у лінгвістичній літературі вивчаються поняття «схеми», «сценарію», «фрейму» як різноманітних способів представлення структур вербалізованих знань.

Для сучасних лінгвістичних студій властивий багатоаспектний аналіз мовних явищ, при якому когнітивні параметри вивчаються у тісному зв'язку з комунікативними, при чому текст як продукт розумово-мовленнєвої діяльності людей, що виникає у ході пізнання навколишньої дійсності і в процесі безпосередньої або опосередкованої комунікації, виступає центральним об'єктом лінгвістичних досліджень [3].

Список використаних джерел

1. Бухбиндер В.А. Проблемы текстовой лингвистики / В.А. Бухбиндер. – К. : Вища школа, 1983. – 174 с.
2. Дресслер В. Синтаксис текста: Пер. с немецкого / Т.Я. Андрущенко, О.Г. Ревзина, В. Дресслер // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8: Лингвистика текста. – С. 111–138.
3. Колегаева И.М. Текст как единица научной и художественной коммуникации / И.М.Колегаева. – Одесса : Изд-во ОГУ, 1991. – 121 с.
4. Москальская О.И. Грамматика текста / О.И. Москальская. – М. : Высшая школа, 1981. – 183 с.
5. Николаева Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы / Т.М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1978. – Вып. 8: Лингвистика текста. – С. 5–43.

-
6. Рождественский Ю.В. Об исследовании текста в языкознании / Ю.В. Рождественский // Проблемы теории текста. – М.: Наука, 1978. – С. 5–35.
 7. Сологуб Л. «Текст» і «дискурс»: до проблеми співвідношення центральних понять сучасної лінгвістики / Л. Сологуб // Актуальні проблеми менталінгвістики. – Черкаси: Черкас. держ. у-т, 2001. – Ч. 1. – С. 113–116.

С.І. Никитюк, П. В. Годованюк

ПОДКАСТИ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Усе більш популярним на сьогодні стає новий метод вивчення іноземних мов, зокрема англійської, на основі аутентичних матеріалів в мережі інтернет-подкастів. Явище подкастингу поширене в усьому світі, в Україні ж воно тільки починає набувати популярності. Використання таких аутентичних аудіоматеріалів може дуже поживати та урізноманітнити навчальний процес.

Подкасти (від англ. podcast або podcasting) є, по суті, аудіоблогами. Термін «podcasting» утворився із поєднанням англійських слів iPod – назви популярного плеєра компанії Apple, та другої частини слова «broadcasting» (у перекладі на українську це «радіомовлення, передача») [4].

Подкасти – своєрідні теле- й радіопередачі, викладені у вільний доступ у мережі. Кожен охочий може копіювати цікаві для себе записи та слухати їх, прослуховувати аудіофайли й переглядати відеопередачі не в прямому ефірі, а в будь-який зручний для себе час. За тривалістю вони можуть бути від декількох хвилин до декількох годин. Виокремлюють різні типи подкастів: 1) автентичні подкасти (файли із записом носіїв мови); 2) подкасти, створені викладачами для своїх студентів; 3) студентські подкасти. Зазвичай подкасти розміщують на офіційних сайтах авторів [2].

Викладачі іноземних мов, в основному, використовують подкасти у двох напрямках: 1) для повторення вже вивченого матеріалу (repetitive), наприклад, для запису лекцій, включаючи лекційні слайди та демонстраційний матеріал (скрінкасти);

2) для надання додаткової інформації (supplemental), наприклад, прослуховування інтерв'ю, різних додаткових аудіоматеріалів з певної тематики, радіопрограм, оголошення, коментування чогось, надання інструкцій щодо практичної роботи студентів, тощо. Подкаст доцільно слухати двічі: для першого разу важливо зрозуміти головний зміст (ознайомлювальне аудіювання), протягом другого слухання увага звертається на деталі. Чим більше разів студент слухає подкаст, тим краще він звикає до вимови та інтонації носія мови та розуміє суть. Доцільно використовувати подкасти на початку заняття для створення сприятливої мовної атмосфери для подальшої роботи зі студентами (заміна «warm-up»), а також для презентації нових лексичних або граматичних явищ [3].

Однак найприйнятнішим і найреалістичнішим завданням використання подкастів із навчальною метою залишається розвиток рецептивних аудитивних навичок при роботі з фонетичним, лексичним і граматичним матеріалом і вмінь розуміння іншомовного мовлення на слух – відокремлювати головне від другорядного, визначати тему повідомлення, членувати текст на смислові фрагменти, встановлювати логічні зв'язки, виокремлювати головну думку, сприймати повідомлення в певному темпі, певній тривалості, до кінця без пропусків. Все це готує сучасних фахівців до ситуацій реального спонтанного спілкування [1].

Використання подкастів сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземних мов; появи вибору у відборі цікавого фонетичного матеріалу; формуванню навичок аудіювання та здатності сприймати різні стилі мовлення з різними акцентами й інтонаціями; вдосконаленню навичок говоріння, стимулюючи обговорення тем і розширюючи кругозір сучасних фахівців.

Список використаних джерел

1. Тихонова Е. В. Использование современных электронных устройств как средство повышения эффективности интеграции Интернет-технологий в лингвообразовательное пространство / Е. В. Тихонова // Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования: сб. матер. V междунар. науч.-метод. конф. – М. : РГСУ, 2011. – С. 127–140.
2. Метод подкастів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://studway.com.ua/navchalni-podkasti/>.

-
3. Barry T. Strategy for Using Podcasts for Teaching and Learning in the Biosciences. [Электронный ресурс] / Barry T. – Режим доступа : <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/ftp/tdf/barrystrategy.pdf>.
 4. Middleton A. 100 great ideas for educational podcasting. [Электронный ресурс] / Middleton A. – Режим доступа : <https://teaching.shu.ac.uk/podcast/pdf/edpod-workbook.pdf>.

T.M. Petrova

TEACHING ENGLISH ONLINE

E-learning is a growing trend in the learning industry with its opportunities and problems. Some of the advantages are: 1) it's more convenient and cheaper: you can learn using any device connected to the Internet, often free; 2) it takes less time: there's no need to spend time commuting to and from the classroom, for both the teacher and the students. Also, the teacher/trainer doesn't need to give the same class over and over again to a different group of students; 3) it allows for self-paced learning: students or trainees can take their courses anytime, anywhere, using their own devices. Students who don't have time for regular classes can learn online whenever they do have time; 4) it's modern: most people today prefer to consume content using the Internet rather than in any other way and deserve to be taught with 21st-century technology. Although there are some disadvantages to online learning (it takes self-discipline, it may provoke cheating and plagiarism, and bring isolation), no doubt, that the advantages outweigh.

There are many different things to consider when it comes to online teaching. It opens up new levels of creativity and opportunity, it drives to surpass yourself and focus more on best practice as well as innovation.

Many freelance teachers teach through Skype. It's the simplest thing to do, as Skype is very stable for audio quality and you simply screen-share your desktop to show PowerPoint presentations or work directly from educational websites. While Skype works for

small-scale teaching, you need something more sophisticated for larger groups or getting your school or organisation online.

As for resources, the following sites have wonderful materials: One outstanding find is the **English Out There** initiative by Jason West who has created six-level courses of English that incorporate the use of social media for fluency development, confidence-building and social/emotional engagement. ESOL Cambridge has free online exam materials for teachers and other online preparation courses. The British Council also provides a lot of online support for IELTS preparation. Other great resources can be found at **busy-teacher.org**, **EFL classroom 2.0**, and **TeachersPayTeachers**.

Motivating students online depends on the context of the online teaching model. One can motivate students online through interactive learning environments. Teachers have got to be as expressive as possible to make students feel as if they are in the same room. There is an art to using the chatbox as a back channel, and this is often far more effective than a traditional classroom, as you can have some students on audio, and/or video, while the others comment, chat, or interact through the chat box.

In building rapport the learning management systems (LMS) give the backdrop necessary for informal communication between live online sessions. Teachers can manage online discussions with your classes, just like on Facebook.

Teachers should also consider some pitfalls to avoid. If you are a freelance teacher, you will need to have a dynamic online presence. Having your own teaching page with a unique teaching brand that reflects your professional values helps a lot. The pitfall, however, is getting sucked into a social quagmire. You've got to be aware of this and keep a professional distance. Webtools are, of course, creative and useful for online teaching, but be realistic about how many you can sensibly use, and avoid the trap of playing with too many toys. Tools should fulfill educational objectives on a deep level.

ОСНОВНІ ОЗНАКИ КАЗКОВОГО ДИСКУРСУ

Актуальність розгляду казкового дискурсу як репрезентації національної картини світу та менталітету того або іншого народу зумовлена підвищеною увагою дослідників фольклору до вивчення концептуальної системи народної казки, в якій зосереджено багатство етнокультурного досвіду людства. Сьогодні спостерігається підвищений інтерес фольклористики та лінгвістики до вивчення дискурсивних аспектів мови народної казки, чітко виявляється необхідність подальшої розробки проблем, пов'язаних із виявленням механізмів формування казкових образів та їх вербального впливу на поведінку й мислення людини, потреба в розробці типології казкового дискурсивного простору.

Поняття дискурсу від часу свого виникнення зазнало певних змін. Усебічний характер, багатоаспектність наукових пошуків накладають відбиток на термінологічний інструментарій та вироблення загальної методології. Полісемантичне ключове поняття «дискурс» сьогодні розуміємо як текст, що актуалізується за певних умов (за З. Харрісом), та дискурсивну практику (за М. Фуко). Сучасна лінгвістика характеризує дискурс як «складне комунікативне явище, що містить крім тексту ще й екстралінгвістичні фактори (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта), необхідні для розуміння цього тексту» [1].

Дослідженням проблем казкового дискурсу займалися такі вчені, як Г. Почепцов, Т. Вавринюк, О. Леонтєва, І. Соборна, М. Дьоміна, О. Бока, Н. Акіменко, В. Ковальчук та інші. Ю. Мамонова, наприклад, розуміє казковий дискурс утилітарно, як «джерело культурно-аксіологічної інформації, вираженої лексичними засобами, концептуальна організація яких вивчається» [3, с. 64]. М. Дьоміна називає казковим дискурсом «динамічний процес когнітивної й мовної діяльності, вписаний у казковий контекст, та її результат, тобто текст, представлений у вигляді особливої соціальної даності» [2, с. 90].

Головне призначення казкового дискурсу – розважити, розвеселити, заспокоїти, повчити, застерегти. Здебільшого казки виділяються за чіткою композицією та структурними ознаками. За дослідженням фольклористів, специфічна композиція

казок чітко регулюється. Дієвими тут є закон поступової еволюції (від спокою до дії та від дії до спокою), закон повторення, закон протилежності (*розумний-дурень, добрий-поганий* та ін.), закон наслідування подій, вигадки, витівки. Казковому дискурсу притаманні лінійність, циклічність, інформативність, інтегральність, стильова функціональність, завершеність і прагматична спрямованість. Характерні для казки підпорядкованість певним законам, особливі традиційні формули розповіді, семантичні універсалії, багатство мовних форм. Серед універсалій казки особливе місце посідають категорії хронотопу і антропоса. Казковий дискурс вирізняється обов'язковою тривимірністю – категоріями Часу, Простору та Людини, що специфічно семантизуються та експлікуються в казковому просторі.

Отже, казковий дискурс є багатошаровим, поліфункціональним та прагматичним. В цілому моделі сюжетного розвитку різних казкових текстів є ідентичними, а специфічна композиція казок регулюється певними законами, особливими традиційними формулами розповіді, що обмежує свободу тексту казки. Таким чином, казковий дискурс спрямований на досягнення прагматичного ефекту, відображає етнічні універсалії і залишається у свідомості народу. Тому вважаємо, що плідним є подальше дослідження поетики казкового дискурсу саме як вербальнознакової символізації культурного досвіду людства в цілому та віддзеркалення національної картини світу певного народу.

Список використаних джерел

1. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса : прагмалингвистический и когнитивный аспекты : монография / В. С. Григорьева. – Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2007. – 288 с.
2. Демина М. В. Тендерная концептосфера британского сказочного дискурса : от традиции к современности / М. В. Демина // Вестник СамГУ. – Самара : Изд-во СамГУ, 2006. – № 10/2 (50). – С. 90–97.
3. Мамонова Ю. В. Когнитивно-дискурсивные особенности лексики английской бытовой сказки : дис. канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Ю. В. Мамонова. – Челябинск, 2004. – 185 с.

РОЛЬ ТА МІСЦЕ ГРАМАТИКИ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Погляди на місце та роль формальних аспектів мови в теорії та практиці глоттодидактики розвивалася одночасно із зміною методів викладання іноземних мов. У публікаціях, присвячених місцю та ролі граматики в межах конкретних методик навчання та теорії засвоєння іноземної мови [1, 2, 3] підкреслюється еволюція від домінуючої ролі граматики, яка є основою дидактичної програми у граматично-перекладному методі, до відмови від формальних аспектів на користь комунікації в комунікативному підході. На противагу попередній практиці, комунікативний підхід (особливо в його ранніх версіях) базувався на відмові від систематичного вивчення граматики, пропонуючи в обмін максимальну подібність ситуації в класі до природних умов спілкування. Це мало сприяти формуванню навичок спілкування, які повинні забезпечити ефективну взаємодію за допомогою іноземної мови. Отже, увага була зосереджена на виокремленні та описі набору мовних функцій для окремих мов та характеристиці комунікативних ситуацій в культурно-суспільно-лінгвістичному контексті. Правильність висловлювань іноземною мовою, особливо граматична, перебувала поза основною метою дидактичної діяльності, а граматичний компонент вводився в мінімальному діапазоні, необхідному для ефективного спілкування. Отже, на сьогоднішній день домінує переконання в тому, що вивчення іноземної мови – це, перш за все, практичний вимір, де мова – посередник, що сприяє спілкуванню з різною метою.

Незважаючи на те, що у польській глоттодидактиці поки що не проводилося всебічного емпіричного вивчення ролі, місця і техніки навчання граматики, можна стверджувати, що сьогодні існує беззаперечна потреба та доцільність вивчення граматичних конструкцій. Ця практика обґрунтовується типологічними особливостями польської мови, оскільки вона належить до мов зі значним розмаїттям формальних показників семантичних зв'язків між словами, які є частиною висловлення. На цю характерну рису польської мови вказує Йоланта

Тамбор, яка наступним чином мотивує необхідність вивчення елементів граматичної системи: «У викладанні польської мови як іноземної, не можна оминати граматику, оскільки це було б абсолютно неекономічно. Людина, яка знає правила відмінювання, може не лише створювати, але й відтворювати, розуміти набагато більше висловлювань, ніж без цих знань» [4, 9]. Автор цих слів ставить питання економії, яка є важливим параметром вивчення мови. Для вчителя та студента важливо, щоб процес вивчення / навчання був ефективним і швидким. У цьому контексті знання граматичних правил даної мови полегшує ефективне кодування та декодування значень. Економним вивчення граматики є також і з іншої причини – освоєння мовної системи є одним із базисів формування автономної позиції учнів. Базові знання про граматику значно полегшують самоосвіту, наприклад, після закінчення мовного курсу [3].

З огляду на все вище сказане, роль граматики у навчанні польської мови як іноземної не слід применшувати. Усе ще актуальним залишається питання методу, обсягу та відповідного моменту презентації та введення граматичної системи польської мови. Отже, питання про доцільність та необхідність навчання граматики наразі не виникає. Натомість важливо відповісти на наступні питання: чому і як навчати, як це зробити ефективно. Надзвичайно важливою є функціоналізація граматики та її кореляція з відповідною лексикою, оскільки конкретні рішення в цьому відношенні визначають граматику як інструмент, а не самоціль.

Список використаних джерел

1. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*. – Warszawa, 2003. – 204 s.
2. Piegżik W. *Glottodydaktyczne poglądy na rolę gramatyk – implikacje edukacyjne // Języki Obce w Szkole*. – 2006. – № 4. – S. 13-20.
3. Sulikowska A. *Gramatyka – uczyć czy nie? Rola instrukcji formalnej w świetle wybranych teorii akwizycji języka obcego // Języki Obce w Szkole*. – 2009. – № 5. – S. 19-31.
4. Tambor J. *Po co są końcówki równoległe? // Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achtełik, J. Tambor. – Katowice, 2007. – S. 9-20.

CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS: FOCUS ON ENGLISH TEACHING FRAMEWORK

After gaining the initial professional qualification English language teachers have a feeling that they are alone. In addition, this feeling is especially very strong when student teachers are pitched into the harsh realities of school practice without adequate preparation. That is why, in this article we aim to highlight the special role of a concept which has taken root as a career perspective in teaching.

The world known international organization for educational opportunities British Council has worked out Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers of all subjects. It enables us to understand and plan teachers own professional development. The Framework defines four stages of development (awareness, understanding, engagement, integration) and twelve professional practices such as planning lessons and courses, understanding learners, managing the lesson, knowing the subject, managing resources, assessing learning, integrating ICT, taking responsibility for professional development, using inclusive practices, using multilingual approaches, promoting 21-st century skills, understanding educational policies and practice [1].

In this way, CPD is an acknowledged issue within the English language teaching as well which is a continuing, growth-oriented and individual process based on internal agenda (Rod Bolitho).

One common way of catering for CPD is through participation in in-service training courses, but the term embraces a much wider range of options for a teacher, including: professional reading studying for higher qualifications; joining and contributing to a teachers' association such as International Association for Teachers of English as a Foreign Language (IATEFL); taking on training responsibilities; writing materials; carrying out small-scale research into one's own practice; a reciprocal class observation and feedback arrangement with a colleague; working to improve one's own language proficiency; giving workshops or seminars at conferences; writing for professional journals [2].

Moreover, in Ukraine there is a great amount of opportunities for teachers to continue to develop their skills. In support of the education reforms, the British Council Ukraine, Cambridge University Press and the Cambridge Assessment English, in cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine, have created an online platform to enable teachers of English to further develop their professional skills and to provide continuing methodological support in the implementation of the standards of the New Ukrainian School.

The new learning platform for teachers of English emphasizes recognition of teacher role as a facilitator of learning, personal performance improvement and new skill levels and professional development, reinforcement of teacher grasp of learner-centred teaching and learning by doing, identification of the latest approaches to content selection and organisation of the educational process, the ability to use effective language acquisition techniques in a communicative context, the ability to shape lessons that are more interesting, engaging and productive for children, the chance to see children transformed from learning for grades to learning for knowledge and skills, the opportunity to promote the development of thinking skills suited to the 21st century, the ability to save time preparing lesson plans with high quality resources, professional satisfaction from the ease with which children connect with teachers and their teaching style, well-deserved respect from the children and their parents! [3].

Secondly, the profile of a newly-qualified English teacher within the framework of the Ukrainian project «New Generation School Teacher» [2], which was launched in Ukraine in 2017, demonstrates the following knowledge, skills and qualities: understanding learners, planning lessons and courses, managing the lesson, evaluating and assessing learning, knowing the subject of English, managing own professional development.

Managing own professional development includes understanding the principles of reflective practice; collaborating with colleagues through sharing experiences and ideas with other teachers and getting support from them; undertaking further training; keeping up to date with the latest developments in ELT; understanding how to observe and learn from other teachers; identifying areas for professional development, setting goals and plan development to achieve these goals; building learner autonomy in themselves.

In the same way, Cambridge English Teaching Framework and Tracker help teachers identify their current stage of professional development and the areas they need to focus on, and provide detailed guidance on how to access the knowledge, skills and qualifications needed to achieve specific goals.

The Cambridge English Teaching Framework [4] is designed to help teachers think about the skills they have and the skills they would like to develop. By using the framework teachers can:

- identify where they are in their development
- plan where they would like to be
- identify what they can do to get there.

The framework is organised according to four stages of teacher competency: foundation, developing, proficient and expert.

Each of these stages is applied to five categories of teaching knowledge and skills:

1. Learning and the Learner

This category looks at understanding of key language learning theories and concepts, awareness of different learning styles, and ability to apply this understanding to plan and facilitate language learning.

2. Teaching, Learning and Assessment

This category looks at ability to plan and manage language learning, make effective use of learning resources, understand teaching language systems and skills, and assess learning.

3. Language Ability

This category looks at own language ability, understanding of the language points taught at different levels of the Common European Framework of Reference for Languages, and ability to use language accurately and appropriately when interacting with learners and other teachers.

4. Language Knowledge and Awareness for Teaching

This category looks at understanding of key terms and concepts used to describe language, use of strategies to check and develop language awareness, and ability to apply such knowledge practically in order to facilitate language learning.

5. Professional Development and Values

This category covers understanding and practice in the areas of teacher learning, classroom observation, professional development and critical reflection.

In conclusion it should be mentioned that the positive changes in the educational system of Ukraine have started. Ukrainian English language teachers have opportunities to continue to develop their skills through resources of face-to-face seminars, online teaching support, courses and qualification such as Language for teaching, CELTA, TKT, CELT-P, CELT-S, ICELT, Delta, EMI Skills, joining to IATEFL etc. External changes with the advent of technology, the knowledge explosion with its effect on mobility define education in the 21st century in the wider context. We as teachers have to respond to those external changes to develop professionally, which is an internal process – CPD.

References

1. Teaching for Success: Continuing Professional Development (CPD) Framework for teachers: British Council, 2015. 19 p.
2. Rod Bolitho. Continuing Professional Development. URL: <https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/kite> (accessed 2nd September).
3. Нова українська школа. For teachers. URL: <https://nus-english.com.ua/en/for-teacher> (accessed 20th August).
4. Cambridge English Teaching Framework. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (accessed 25th August).

А.О. Трофименко

ПРИНЦИП ІНТЕГРОВАНОСТІ АКАДЕМІЧНИХ ЗНАТЬ ТА ПРАКТИЧНОГО ДОСВІДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ESP

Необхідність англійської мови для міжнародного використання в науці, освіті та бізнесі вплинуло на зростання попиту на вивчення ESP. Даний напрямок у навчанні отримав свої характеристики, пов'язаний з виконанням конкретних професійних задач. Мова різних професійних спільнот відображає академічну та професійну практику різноманітних моделей ESP, яка базується на професійних уміннях та навичках, а також на досвіді викладання англійської мови, який об'єднує дисциплінарні

знання у інтегрованих сферах багатьох дисциплін. Навчання за спеціальними мовними моделями пов'язане із науковим обміном та підготовкою активних конкурентоспроможних спеціалістів. [1, с. 114].

Протягом навчання студенти намагаються опанувати основи своєї професії за допомогою англійської мови, зосереджуючись головним чином на застосуванні різних мовних явищ у гіпотетичних ситуаціях. Студенти реалізують реальні практичні ситуації англійською мовою і фокусуються на удосконаленні практичних комунікативних навичках з даної професійної діяльності, виходячи з особистих амбіцій та досвіду.

Відмінні стратегії на різних етапах навчання можуть успішно застосовуватися за наявності наступних факторів:

- при правильному визначенні термінів, цілей і завдань, орієнтованих на навчання;
- створення позитивної атмосфери на заняттях;
- визначенні конкретних навичок і вмінь, якими повинні оволодіти студенти;
- виокремлення мовних аспектів, які найбільше затребувані;
- відбір матеріалів для реорганізації та функціонування при застосуванні різних методів навчання;
- включення аутентичних сучасних текстів з необхідними термінами, назвами;
- поєднанні всіх аспектів мови для удосконалення мовних навичок, на основі: читання, обговорення, говоріння, аудіо-та відео-прослуховування;
- залучення студентів до практичних досліджень, аналітичної та наукової діяльності на основі отриманих знань;
- наявності зворотнього зв'язку (інтерактивні методи навчання);
- створення атмосфери мотивації [2, с. 156; 3, с. 146].

Головний аспект даної стратегії: педагогіка співпраці і взаємодії викладачів, студентів і викладачів спец дисциплін.

Отже, даний підхід відповідає основним положенням педагогіки співпраці: він взаємодіє зі студентами, спираючись на їх професійні знання та досвід, відбір матеріалів для створення реальної аутентичної інтеграції спеціальних професійних дисциплін.

Список використаних джерел

1. Назаренко А. Л. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей / А. Л. Назаренко. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – С. 114.
2. Widodo H. P.& Pusporini R. (2010) Materials design: English for specific purposes. Muenchen. – P. 156.
3. Чилингарян К. П. Английский для специальных целей в современном обществе / К. П. Чилингарян // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 3-1. – С. 145-150.

А.В. Уманець

STAGES OF PROJECT DEVELOPMENT IN TEACHING ENGLISH

Project-based learning embraces a number of principle constituents which involve different stages and elaborate different methods of teaching. Scientists envisage the following main stages of a full-scale project: classroom planning, carrying out the project, reviewing and monitoring the work. Stages of project development include stimulus (initial discussion of the idea), definition of the project objective, creating general outline, practice of language skills, doing basic research around the topic, collating information, organisation of materials, project presentation, project assessment and evaluation.

We suggest the following kinds of project-based work in ESP teaching.

Project 1. You are going to make a new set of laws for your country. Here are some questions to consider:

- a) How would you change the laws affecting young people?
- b) What new laws would you introduce?
- c) What kind of law enforcement system would you have?
- d) Look at different kinds of crime mentioned in this project.

What punishments would you have for each one?

Make your own set of laws.

Project 2. Make a project about the production and use of electricity in your environment. Here are some areas that you could investigate and write about:

-
- In what ways do you and your family use electricity?
 - What could you do to save energy?
 - Is there a power station near your place? Find out more about it.
 - What kind of power station is it? How does it work?
 - What effects does it have on the local economy and the local environment?
 - What alternative ways of producing electricity are there?
 - Find out more about one of them.

Project 3. Make a project about a mystery – something that is difficult to explain in scientific terms. Here are some possible topics.

1. A famous mystery, for example the Loch Ness monster, the Bermuda Triangle, UFOs.

- What do people say they have seen?
- Tell the story of one incident.
- What possible explanations are there?

2. Superstitions.

- What common superstitions are there? Do not forget things like lucky charms and mascots.

- Why are people superstitious?
- What are the origins of superstitions?

3. Telling the future.

- What other ways are there of trying to predict the future?

Describe some different ways.

- What is the basis to these methods?
- Do you believe these methods can work?

Project 4. Make a project about celebrations and festivals in your country. Your project should give the following information:

- When are the festivals held?
- What kind of festivals are they – religious, national, etc.?
- What are the origins of the festivals?
- How are they celebrated?

Illustrate your project with pictures.

Project 5. Make a project about a region of your country. It can be your own region or a different one.

Your project should include some information about:

- things that are typical of the region;
- things that are different for the region and the rest of the country;

– important events in the region's history; national heroes and heroines.

To conclude, project work develops a communicative approach to teaching English and involves different stages of progress development.

I.A. Федькова

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ (АНГЛІЙСЬКОЇ) МОВИ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

На сучасному етапі модернізації освіти, що супроводжується переходом до кредитно-модульної системи організації навчання у вищих навчальних закладах, гостро постає проблема впровадження якісно нових методів організації самостійної роботи як передумови самореалізації особистості студента, розвитку його інтелектуальних можливостей і творчих здібностей. Чільне місце серед новітніх технологій посідає метод проектів, основним завданням якого є навчання студентів самостійно здобувати знання та використовувати їх у практичній діяльності. Головною метою цього методу є надання студентам можливості для самостійного отримання знань в процесі вирішення практичних завдань та проблем, які спонукали б до пошуку необхідної інформації у різних наукових джерелах. Проекти мають такі загальні риси: 1) використання мови в комунікативних ситуаціях, які наближені до реальних умов спілкування; 2) спонукання студентів до самостійної роботи (індивідуальної або групової); 3) пошук та вибір теми проекту, яка максимально цікавить студентів, і безпосередньо пов'язана з умовами, в яких проект виконується; 4) пошук мовного матеріалу, видів завдань та послідовності роботи згідно з темою та метою проекту; 5) візуальний показ кінцевого результату [3, с. 25]. Є. Полат з метою вдосконалення вивчення англійської мови, докладно розроблюючи теоретичні основи створення і використання системи засобів навчання для середньої загальноосвітньої школи, визначила зміст методу проектів. На думку дослідниці, робота над проектом включає усвідомлення учніми мети, оформлення

задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту [3, с. 25].

Домінантною рисою всіх проектів є їх позитивна мотивація. Ця мотивація досягається низкою причин. По-перше, проект є індивідуальною роботою. Ті, що навчаються, описують своє життя, свої власні спостереження та дослідження, захоплення та мрії. Іншими словами, їм надається можливість більше розповісти світові про себе. По-друге, проектна робота є дуже активним посередником. Студенти не лише ознайомлюються з лексикою чи вживають її, вони: збирають інформацію; малюють карти, малюнки, діаграми, складають плани; групують тексти, використовують наочність; проводять опитування, інтерв'ю, проводять дослідження, роблять записи тощо [1, с. 32].

У системі технічних засобів навчання комп'ютер відіграє важливу роль, і є втіленням дидактичного принципу зворотного зв'язку. Створення власних мультимедійних презентацій (наприклад, у програмі Microsoft Power Point) також уможливується за допомогою комп'ютера як інструмента навчання [2, с. 86]. Проектна робота – це навчання через дію. Проекти дають повне відчуття чогось досягнутого, можливість виготовити якийсь продукт. Ця характерна риса проектної роботи дуже добре підходить для груп з різними здібностями, тому що студенти можуть працювати відповідно до їхнього рівня та успішності. Здібні можуть показати, що вони знають незалежно від програми чи плану, в той час, коли слабші можуть досягнути того, чим вони пишаться, компенсуючи нижчий рівень володіння мовою показом відеоматеріалу чи наочності. Ключовим моментом у використанні проектного методу на заняттях з іноземної мови, що викладається на неспеціальних факультетах, є формування проблеми, над якою студенти будуть працювати у процесі роботи над темою програми.

Прикладами для ілюстрації можуть бути наступні завдання для проектних робіт: 1. «The role of play in child development», «Technology Education for Primary Schools», «Regard, Consideration and Respect» (До теми «Education» для студентів педагогічного факультету); 2. «Sports and Games», «Olimpic Games», «Physical Rehabilitation» (До теми «Sport in our Life» для студентів факультету фізичної культури) та інші.

Захист проектів відбувається групами. Це творче завдання, що набуває форми ділової гри. Зайве говорити, що весь захист

ведеться англійською мовою. У процесі підготовки вводиться і тренується необхідна термінологічна лексика, повторюється граматичний матеріал, без знання якого утруднено формулювання висловлювання. Окрім створення позитивного настрою до вивчення англійської мови, метод проектів дозволяє ефективно використовувати іноземну мову в природній ситуації професійного спілкування.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес студентів до професійних проблем, що передбачає володіння відповідною сумою знань, умінь і навичок, та через проектну діяльність, щоб віднайти шляхи розв’язання однієї або цілої низки професійних проблем, показати практичне застосування здобутих знань, рівень володіння іноземною мовою, а також компетентність у тих чи тих питаннях.

Список використаних джерел

1. Егоров О. Мобильность «мозгового центра»: Методическая служба инновационной школы // Учитель (Россия). – 2000. – № 5. – С. 30-32.
2. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 328 с. (Серія «Альма-матер»).
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 25-26.

В.М. Чапай

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інтеграція (від лат. «повний, цілісний») – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних предметів, видів діяльності тощо). Проблема інтегрованого навчання в школах є предметом наукового інтересу багатьох дослідників. На думку Т. Усатенка, «реалізація ідей інтеграції і гуманітаризації передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного

мислення, а й усієї системи освіти – вихід учителя за межі власного предмета.

Інтегроване навчання допомагає вчителю по-новому бачити свій предмет, більш чітко усвідомлювати його співвідношення з іншими науками; допомагає поєднувати можливості різних навчальних дисциплін у створенні цілісних уявлень учнів про світ, суспільство, науку, мистецтво літературу.

Інтегрований урок – нововведення сучасної методики навчання, яке сміливо втручається в непохитні шкільні програми та пов'язує несумісні на перший погляд предмети, наприклад, хімію та іноземну мову. За своєю суттю ці предмети вже є інтегрованими. Вивчення іноземної мови передбачає міжпредметні зв'язки.

Учні, опановуючи іноземну мову, отримують знання з багатьох галузей науки, мистецтва, культури, а також реального повсякденного життя.

Інтерактивні форми роботи з формування іншомовної комунікативної компетентності передбачають також уведення міжпредметних зв'язків або часткової інтеграції навчального змісту іноземної мови з іншими предметами, що стає можливим завдяки проведенню інтегрованих уроків.

Ключовими положеннями інтегрованих уроків є те, що, по-перше, школярі усе пізнають через діяльність, через творчість, а, по-друге, діти мають потребу в самовираженні, у втіленні власного ставлення до навколишнього світу.

Інтегрований урок – 45 хвилин підвищеної активності, адже тут поєднується декілька предметів, тому учням потрібно мобілізуватися і ще більш активніше працювати.

Міжпредметну інтеграцію дуже добре можна прослідкувати, адже вивчаючи певну тему з англійської мови згідно державної програми можна поєднати урок іноземної мови з будь-яким іншим: малювання (намалювати малюнок до теми), інформатика (створити тематичну наочність, презентацію до теми), географія (ознайомитися з географічним положенням Великобританії),

Основний акцент в інтегрованому уроці роблять не стільки на засвоєння знань про взаємозв'язок явищ і предметів, скільки на розвиток образного мислення.

Інтегровані уроки також передбачають обов'язковий розвиток творчої активності учнів. Це дозволяє використовувати

зміст усіх навчальних предметів; залучати відомості з різних галузей науки, культури, мистецтва, звертаючись до явищ і подій навколишнього життя; наводити приклади застосування міжпредметних зв'язків для виконання різноманітних завдань.

Інтегровані уроки розвивають потенціал учнів, спонукають до активного пізнання навколишньої дійсності, до осмислення і знаходження причинно-наслідкових зв'язків, до розвитку логіки, мислення, комунікативних здібностей.

Якісне та результативне вивчення іноземної мови учнями забезпечується завдяки створенню невимушеної атмосфери в колективі та організації навчального процесу у такий спосіб, щоб кожен учень зміг проявити свою активність, творчість, самостійність, здатність до комунікації, що реалізується в тому числі через застосування інтерактивних технологій, які забезпечують активне залучення до ситуації іншомовного мовлення.

О.Г. Шаповал

МЕДІАОСВІТА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій: web-технологій, хмарних обчислень і big data, масове використання смартфонів та інших гаджетів, широке впровадження інтерактивних систем комунікації, навчальних програм у мультимедійних технологіях забезпечило вторгнення в суспільство недоступного раніше потоку аудіовізуальної інформації. Вплив медіа посилився на всі верстви населення, передусім на дітей і молодь, часто перетворюючись на провідний чинник соціалізації молодого покоління, стихійного соціального навчання. Медіа стають не лише засобом дистанційної, а і джерелом неформальної освіти [2]. Проте, на сучасному інформаційному ринку відсутні механізми ефективної саморегуляції, які не допускали б недоброякісної медіапродукції, тому дитина виявляється незахищеною від медіаконтенту, що може шкодити її здоров'ю та розвитку. В цьому аспекті особливої уваги заслуговують питання підготовки майбутніх вчителів, діяльність

яких сприяє кращій підготовці та адаптації дитини до життя в цьому суспільстві.

Основні вимоги до майбутніх вчителів та інших педагогічних кадрів декларуються в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Програмі розвитку освіти в Україні у XXI столітті, у яких наголошується на необхідності підвищення вимог до професійних та особистісних якостей вчителя, створення відповідного освітнього середовища, яке забезпечить та буде спонукати до саморозвитку майбутніх вчителів. На формування такого освітнього простору великий вплив має сучасний медіапростір, володіння необхідними знаннями та навичками роботи в якому сприяє розширенню можливостей для реалізацій сучасного вчителя. Для здійснення професійної діяльності в сучасному освітньому медіапросторі вчитель повинен володіти навичками роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями, опанувати методики викладання навчального матеріалу з використанням медіа, розвивати медіаграмотність учнів, застосовувати медіатехнології в навчально-виховному процесі. Тому питання підготовки майбутнього вчителя до медіаосвітньої діяльності набувають особливої актуальності на сучасному етапі реформування української освіти.

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових джерел засвідчує, що проблеми медіаосвіти та медіаграмотності висвітлюються у працях Л. Баженової, О. Баранова, О. Волошенюк, Н. Габор, Л. Зазнобіної, В. Іванова, Г. Онкович, Ю. Усова, О. Федорова, особливостям медіаосвіти у вищій школі присвячені праці Ю. Казакова, Р. Гришкової. Проте, дослідження шляхів впровадження медіаосвіти в навчальний процес підготовки майбутніх вчителів залишається актуальним.

Важливим кроком у модернізації підготовки майбутніх фахівців стало розроблення і прийняття у 2016 році нової редакції Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, спрямованої на підготовку і проведення широкомасштабного поетапного експериментального і подальшого інтенсивного масового впровадження медіаосвіти в педагогічну практику на всіх рівнях. Пріоритетним напрямом Концепції проголошується забезпечення медіаосвіти у вищій школі, насамперед при підготовці фахівців педагогічного профілю [2].

Відповідно до Концепції головними завданнями медіаосвіти є сприяння формуванню:

-
- медіаінформаційної грамотності як комплексу умінь, знань, розуміння і відносин, які дають споживачам можливість: ефективно і безпечно користуватися медіа, усвідомлено обирати, розуміти характер контенту і послуг;
 - медіаімунітету особистості, який робить її здатною протистояти агресивному медіасередовищу, забезпечує психологічне благополуччя при споживанні медіапродукції, що передбачає медіаобізнаність, уміння обирати потрібну інформацію, захищатися від потенційно шкідливої інформації з урахуванням прямих і прихованих впливів;
 - рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції і саморегуляцію взаємодії з медіа на основі ефективного орієнтування в медіапросторі та осмислення власних медіапотреб; і здатності до медіа творчості;
 - спеціалізованих аспектів медіакультури: візуальної медіакультури (сприймання кіно, телебачення), аудіальної і музичної медіакультури, розвинених естетичних смаків щодо форм мистецтва, опосередкованих мас-медіа, сучасних напрямів медіа-арту тощо [2].

Ще одним кроком державного рівня є лист МОН України від 29.03.2013 р. № 1/9-226 «Про запровадження вивчення курсу «Основи медіаграмотності в навчальних закладах», у якому рекомендовано запровадити, починаючи з 2013/2014 навчального року, вивчення курсу «Основи медіа грамотності» у вищих педагогічних навчальних закладах за рахунок годин вибіркової частини освітньо-професійної програми. МОН України розроблено і затверджено програми курсу, а також низка відповідних посібників, що значно полегшує впровадження медіаосвіти в навчальний процес.

Погоджуємось із думкою Г. Онкович, що «формування медіаграмотності майбутніх фахівців у межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через введення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже існуючої системи навчально-виховного процесу, зокрема – завдяки виконанню міждисциплінарних досліджень з інформаційних, комунікаційних та освітніх наук, соціології та ін.» [3, с. 91]. Оскільки дисципліна «Основи медіа грамотності» не є нормативною, то викладається далеко не у всіх вищих навчальних закладах. Більшість вишів ідуть шляхом інтеграції елемен-

тів медіаосвіти в інші дисципліни [1], але є вже вдалі приклади впровадження окремих курсів з основ медіаосвіти, зокрема у Харківському національному університеті імені Г.С. Сковороди [4]. За нашим спостереженням, подібні курси переважно впроваджуються в рамках освітньо-професійної програми підготовки магістрів і, найчастіше, на факультетах інформаційних технологій. Проте, набуття медіаграмотності є постійним та динамічним процесом. Тому важливим кроком впровадження наскрізної медіаосвіти є «розроблення стандартів медіаінформаційної грамотності педагогів, уведення медіакомпетентності у професійні стандарти підготовки педагогів, відповідне врахування вимог медіаінформаційної грамотності в освітніх і освітньо-наукових програмах фахової підготовки, розроблення спеціалізованих навчальних медіаосвітніх курсів для підготовки і перепідготовки працюючих фахівців» [2].

Отже, уміння протистояти негативним інформаційним впливам та маніпуляціям є невід'ємною складовою розвитку сучасної особистості. Тому необхідно впроваджувати елементи медіаосвіти (медіаграмотності) в навчальний процес вищої школи у вигляді окремої дисципліни, чи, принаймні, у формі інтеграції до чинного навчального плану певного напрямку підготовки (спеціальності).

Список використаних джерел

1. Козак Т. Впровадження елементів медіаосвіти в навчальний процес вищої школи. *Медіаосвіта – пріоритетний напрям в освіті XXI століття: проблеми, досягнення і перспективи* : матеріали Міжн. наук.-практ. Інтернет-конференції. 25-27 жовт. 2013 р. Харків : Харківська академія неперервної освіти, 2013. С. 38-41.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). MediaSapiens. URL: <http://osvita.mediasapiens.ua/> (дата звернення: 01.11.2018)
3. Онкович Г.В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. *Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті* : матер. II Міжн. Семінару. Київ-Вінниця, 2010. С. 89 – 92.
4. Остапенко Л., Соловійова О. Інтеграція медіа освітньої компоненти в процес підготовки майбутніх вчителів. *Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи* : зб. статей VI міжн. наук.-метод. конф. Київ :

П.Л. Шулик

ОСВІТНІ ТРЕНДИ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Організація вивчення будь-якого предмета вимагає урахування його специфіки. Оскільки література – це один із видів мистецтва, її вивчення повинно відбуватися на естетичних засадах за законами мистецького розвитку, щоб сформувати потребу діалогічної взаємодії з художнім твором.

На *сучасному* етапі, враховуючи те, що *сучасні* учні належать до покоління, в якого спостерігається загальне падіння рівня читацької активності і пріоритет аудіовізуальних засобів *отримання інформації*, вчителі зарубіжної літератури все активніше звертаються до технологій і освітніх трендів, які широко використовуються при викладанні інших предметів.

У світі стрімко набуває популярності і актуальності STEM-освіта. Акронім STEM вживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics), тому впровадження цієї технології на уроках зарубіжної літератури викликає багато запитань. З одного боку, дуже привабливим є і визначення STEM-освіти як «навчання навпаки», і те, що ланцюжок «від теорії до практики» у STEM зазвичай зворотний: спочатку – гра, придумування та майстрування пристроїв і механізмів, а вже потім, у процесі цієї діяльності, – опанування теорії та нових знань, і також існування численних моделей STEM-освіти за типом інтеграції, в розмаїтті яких привабливим для філологів є такі:

► **STEAM** = Science + Technology + Engineering + Arts + Mathematics (природничі науки, технологія, інжиніринг, **мистецтво**, математика)

► **STREAM** = Science + Technology + Reading+wRiting + Engineering + Arts + Mathematics (природничі науки, технологія, **читання + письмо**, інжиніринг, мистецтво, математика).

Окрім того, залучення учнів до STEM може формувати не лише розвиток креативного мислення та компетентності дослідника, особливо під час реалізації конкретного проекту, а й розвивати такі навички, як **співпраця, комунікативність, творчість**.

Разом з тим не треба забувати, що основними компонентами STEM-освіти є: **наука** (вивчення природного світу, в тому числі законів природи, пов'язаних з фізикою, хімією, біологією, а також оперуванням або застосуванням фактів, принципів, концепцій, пов'язаних з цими дисциплінами!), **технологія** (включає в себе всю систему людей і організацій, знань, процесів і пристроїв, які входять до створення та функціонування технологічних артефактів, тобто продукти технологічної діяльності!), **інжиніринг** (сукупність знань про дизайн та створення продуктів і способу вирішення проблеми; інжиніринг використовує поняття науки та математики, а також технологічні процедури та інструменти), **математика** (вивчає закономірності і взаємозв'язки між величинами, цифрами та формами; математика включає теоретичну математику і прикладну математику). І у руслі такої інтеграції залишається велика небезпека загубити мову та літературу.

Доречно у межах застосування STEM-освіти залучати учнів до створення кросвордів, філвордів, ФБ-сторінок літературних героїв, QR-кодів, інтелект-карток, хмаринок тегів, літературних мемів, кроссенсів. Але елементи STEM-освіти і названі прийоми і форми роботи можуть стати лише додатковими інструментами на уроках зарубіжної літератури, адже не відбивають специфіку предмету і не можуть презентувати повноцінну систему вивчення твору чи окремої теми.

Для уроків зарубіжної літератури особливого значення набуває технологія Storytelling. Storytelling (story – історія; telling – розповідати) – це ефективний метод донесення інформації до аудиторії шляхом розповідання смішних, зворушливих або повчальних історій з реальними або вигаданими персонажами. Він поєднує в собі психологічні, управлінські та інші аспекти і дозволяє не лише ефективно донести інформацію до аудиторії, а й мотивувати її на певні вчинки і отримати максимально високі результати. Тому, цей метод сьогодні активно використовується у різних сферах людського буття. Так, у бізнесі технологія сторітеллінг була визнана найкращою бізнес-ідеєю

2006 року. Незважаючи на те, що це далеко не новий спосіб, вперше широкій аудиторії представив його керівник корпорації з США Armstrong International – Девід Армстронг. Для зарубіжної літератури він відомий ще за часів аедів, рапсодів, жонглерів, шипільманів, хугларів та ін.

Протягом багатьох віків усі суто літературознавчі предмети використовували цей метод. Достатньо згадати *риторику*. Метод Storytelling, або розповідання історій, особливо ефективний в епоху технологій, коли факти, що їх мають запам'ятати на уроках учні, губляться серед інформаційного шуму. Вдало побудована історія має великий шанс прижитися серед учнівської аудиторії. Адже розповідання історій передбачає вкраплення власного або чужого досвіду, комунікацію та емоційне співпереживання. Донесення ідеї, а не лише інформації. В сучасній школі на уроках літератури ця технологія допомагає на всіх етапах вивчення твору формувати і підтримувати інтерес до нього, тримати учнів у режимі творчого пошуку, розвивати фантазію, логіку, підвищувати загальний рівень культури, будувати емоційні зв'язки, створювати якісні, довірливі взаємовідносини між юними читачами і текстом, між вчителем і учнями.

Різноманітні прийоми та форми роботи, які передбачає Storytelling, допомагають дітям більш повно уявляти час та події, описані в літературному творі, аналізувати й зіставляти важливі факти, продумувати структуру публічного виступу. Для слухачів це теж має велике значення: імовірність того, що вони запам'ятають літературний твір і конкретні моменти з нього, значно зростає. Адже тепер в уяві закріпиться стійка асоціація: літературний твір – цікавий виступ когось з однокласників. Серед різноманітних форм роботи за технологією Storytelling – ознайомлення з творчим задумом письменника, з відгуками про твір, з особливостями функціонування тексту у вигляді інтертексту в літературних творах і в інших видах мистецтва, інтепретування, реінтепретування, постінтепретування, створення паспорту художнього твору (за схемою: **Сюжет – Композиція – Конфлікт**) або літературного героя, фанфіків (**фанфік**, або **фенфік** (від англ.fan – *шанувальник* і fiction – *художня література*) – текст, у якому використано ідеї, сюжет або (та) персонажі оригінального твору (здебільшого літературного або

кінематографічного) тощо. Наприклад, завдання для фанфіків за повістю Й. Ягелло «Кава з кардамоном» (10 кл.):

- Придумати власну версію продовження твору «Життя Лінчиної сім'ї після розкриття родинної таємниці».
- Написати листа з порадами Лінці Барській, як їй далі поводитися з Адріаном.
- Описати момент розкриття родинної таємниці очима Касі Печериці (очима Лінчиної мами).
- Уявити особисту зустріч із Лінкою (з Касею) й записати уявну розмову з нею.
- Ввести до тексту повісті епізод про роздуми й почуття Адріана після того, як він сів до лондонського літака.
- Написати епізод «Життя Лінки Барської після 1-го вересня».

Такі завдання розвивають також емоційний інтелект і здатність до емпатії, що відповідає естетичній природі предмету.

Дедалі ширшого використання в освіті набуває віртуальна реальність (VR). У практиці викладання зарубіжної літератури у цьому напрямі здійснені лише перші кроки. Саме застосування елементів VR здатне допомогти учням перенестися в епоху, коли жив і творив письменник, зануритися і відчувати атмосферу середовища, яке відображене у тексті.

Отже, не викликає сумнівів теза про необхідність зміни системи освіти з урахуванням сучасних технологій. Але успішне їх застосування при вивченні зарубіжної літератури можливе лише за умови врахування специфіки самого предмета.

ЗМІСТ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ	3
ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ	4
ПРОГРАМА ЗАСІДАНЬ.....	5
СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ	8

Т.П. Білоусова

Роль дисципліни «прагмалінгвістика» у фаховій підготовці філолога.....	11
---	----

Т. Vodnarchuk

Grundsätze beim Einsatz von Schreibspielen im Fremdsprachenunterricht	13
--	----

Ж.С. Варламова

Розвиток критичного мислення на уроках літератури	15
---	----

Т.А. Гавловська

Використання казок у навчанні німецької мови	18
--	----

О.У. Halaibida

Reflection on reading	20
-----------------------------	----

Н.А. Глушковецька

Використання засобів асинхронної комунікації на заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти	21
--	----

І.Ю. Голубішко

Коментування на заняттях із зарубіжної літератури	23
---	----

О.М. Городиська

Особливості викладання іноземних мов на немовних факультетах	26
---	----

Н.І. Дворницька

Діяльність викладачів Києво-Могилянської академії в аспекті створення нормативної мови	29
---	----

А.В. Дубінська

Удосконалення мовних навичок студентів, які вивчають іноземну мову	32
---	----

І.В. Жирун

Особливості формування лексичної компетентності учнів початкової школи в загальноосвітніх навчальних закладах.....	37
--	----

<i>Т.В. Зданюк, В.О. Казимір</i>	
Vasyl Stus: er widmete sein Leben der Übersetzung	42
<i>Т.В. Калинюк</i>	
Ansatz der Phraseologie im DaF-Unterricht.	44
<i>О.В. Кеба</i>	
Можливості рецептивного підходу в процесі вивчення художньої літератури	47
<i>Ж. Кретька</i>	
Organisation des Übens der Sprechkompetenz im Fremdsprachenunterricht	51
<i>А. Крешталюк</i>	
Cognitive aspects of teaching and learning theoretical English grammar.	53
<i>А.А. Крук</i>	
Implementing interactive methods in teaching ESP.	55
<i>Р.В. Кульбанська</i>	
Motivation dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte scolaire	56
<i>А.О. Лаврова</i>	
Літературно-мистецька вітальня як позааудиторна робота зі студентами із зарубіжної літератури	58
<i>А.М. Марчишина</i>	
Методичний зміст іншомовного навчання в межах комунікативно-прагматичного підходу	60
<i>М.В. Матковська</i>	
Використання інформаційного середовища <i>MOODLE</i> для організації самостійної роботи із курсу «Практикум з англomовної лінгвопрагматики»	63
<i>М. Мукул'як</i>	
Apps im DaF-Unterricht	65
<i>О.П. Наїста</i>	
Основні етапи дослідження тексту в лінгвістиці	66
<i>С.І. Никитюк, П. В. Годованюк</i>	
Подкасти у вивченні іноземних мов	70
<i>Т.М. Петрова</i>	
Teaching English online	72

<i>І.А. Свідер</i>	
Основні ознаки казкового дискурсу	74
<i>Н.О. Стахнюк</i>	
Роль та місце граматики у формуванні комунікативної компетенції при вивченні польської мови як іноземної	76
<i>Т. Storchova</i>	
Continuing professional development of English language teachers: focus on English teaching framework	78
<i>А.О. Трофименко</i>	
Принцип інтегрованості академічних знань та практичного досвіду при вивченні ESP	81
<i>А.В. Уманець</i>	
Stages of project development in teaching English.	83
<i>І.А. Федькова</i>	
Метод проєктів у процесі навчання іноземної (англійської) мови студентів неспеціальних факультетів	85
<i>В.М. Чапай</i>	
Інтегрований підхід до навчання іноземної мови	87
<i>О.Г. Шаповал</i>	
Медіаосвіта в навчальному процесі підготовки педагогів.	89
<i>П.Л. Шулик</i>	
Освітні тренди на уроках зарубіжної літератури.	93

Наукове видання

VII Регіональна науково-практична конференція

Методика викладання філологічних дисциплін
у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України

Комп'ютерне верстання *У. М. Зарицька*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 5,83.
Тираж 100 пр. Зам. № 880.

Видавництво «Аксиома»,
вул. Симона Петлюри, 30а, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomaprint@ukr.net.

Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.