

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

**III Регіональна науково-практична конференція**

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

**23 жовтня 2014 року**

**Кам'янець-Подільський  
«Аксіома»  
2014**

УДК 37.016:81(063)

ББК 74я431

М 54

*Рекомендовано до друку методичною радою  
факультету іноземної філології  
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
(протокол № 3 від 21.10.2014 р.)*

**Редакційна колегія:**

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

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

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

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

**Л. О. Іванова**, кандидат філологічних наук, доцент;

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

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

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

**М 54 Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України.** – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. – 100 с.

**ISBN 978-966-496-303-6.**

Збірник наукових праць містить матеріали III Регіональної науково-практичної конференції «Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України», яка відбулася 23 жовтня 2014 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**

ISBN 978-966-496-303-6

© Автори статей, 2014

© «Аксіома», видання, 2014

---

## ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

**Петрова Тетяна Михайлівна** – голова 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.

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

**Іванова Людмила 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.

**Галайбіда Оксана Василівна** – в.о. завідувача кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

---

## **ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ**

**23 жовтня**

- 8.00 – 10.00 – реєстрація учасників конференції
- 10.00 – 10.30 – відкриття конференції і пленарне засідання (ауд. 309)
- 10.30 – 13.00 – секційні засідання
- 13.00 – 14.00 – обідня перерва
- 14.00 – 15.00 – презентація нових наукових видань учасників конференції
- 15.00 – 16.00 – заключне пленарне засідання

---

## ПРОГРАМА ЗАСІДАНЬ

### РЕГЛАМЕНТ РОБОТИ

Доповідь на пленарному засіданні – 20 хв.

Доповідь на секційному засіданні – 15 хв.

Виступ в обговоренні – до 5 хв.

### ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

10.00 – 10.30

(ауд. 309)

### ДОПОВІДІ

1. *Шулик П.Л.* Проблема рецепції художніх творів у сучасній школі

### СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

*Секція 1. Формування міжкультурної комунікативної компетенції у процесі навчання англійської мови*

(ауд. 316)

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

1. *Гурман Т.Л.* Особливості навчання англійських прийменників
2. *Законова Н.А.* Технологія кооперованого навчання на уроках іноземної мови в акмеологічному ліцеї
3. *Кеба Т.В.* Інтерактивні методи в навчанні англійської мови в старших класах
4. *Литвинюк О.М.* Медіакомунікативні підходи у викладанні англійської мови для студентів-філологів
5. *Остапенко В.І.* Humour in EFL teaching/learning grammar
6. *Петрова Т.М.* Project based learning of English
7. *Свідер І.А.* Лакунарність як мовне явище
8. *Троцюк М.В.* Використання інтернет ресурсів на заняттях з англійської мови для формування мотивації навчання

- 
9. **Федірко С.М.** Історичний екскурс у дослідженні мовних за-  
позичень з англійської мови в українську
  10. **Яковлева О.В.** Інтерактивні методи та прийоми роботи на  
уроках англійської мови у старших класах

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

**Керівник: Боднарчук Т. В.**, кандидат педагогічних наук, до-  
цент кафедри німецької мови

1. **Боднарчук Т.В.** Особливості використання інтерактивних  
технологій на уроках німецької мови у старшій школі
2. **Братиця Г.Г.** Internet und landeskundliches/interkulturelles  
lernen
3. **Гавловська Т.А.** Домашнє читання як засіб навчання іно-  
земної мови
4. **Казимір В.О.** Особливості формування лексичних навичок в  
учнів старших класів
5. **Микуляк М.І.** Die Schwerpunkte im Phonetikunterricht  
Deutsch als Fremdsprache
6. **Палецька-Юкало А.В.** Особливості автентичного худож-  
нього твору як засобу формування німецькомовної лексич-  
ної компетентності майбутніх учителів
7. **Сторчова Т.В.** Методика формування вмінь синтетичного  
читання латиномовних текстів
8. **Шмирко О.С.** Педагогічна практика як засіб набуття май-  
бутніми вчителями професійного досвіду

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

**Керівник: Уманець А.В.**, кандидат філологічних наук, про-  
фесор кафедри іноземних мов

1. **Уманець А.В.** Використання перекладацьких трансформа-  
цій при перекладі текстів професійного спрямування
2. **Городиська О.М.** Основні принципи навчання читання про-  
фесійно орієнтованих текстів
3. **Гудзяк А.М.** Педагогічні інновації та трансформація ролі  
викладача іноземної мови

- 
4. **Крук А.А.** The formation of informative competence in English for specific purposes for students majoring in history
  5. **Кульбанська Р.В.** La compréhension écrite en classe de français langue étrangère (FLE)
  6. **Лукашовська А.В.** Міжкультурна комунікація у контексті вивчення англійської мови за професійним спрямуванням
  7. **Моштак О.В.** Роль мотивації до самостійної роботи при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням
  8. **Попадинець О.О.** Застосування інформаційних технологій у процесі викладання англійської мови професійного спрямування
  9. **Трофименко А.О.** Особливості перекладу при навчанні професійно-орієнтованого читання студентів неспеціальних факультетів

**Секція 4. Інноваційні шляхи та методи викладання  
слов'янських мов і світової літератури**

(ауд. 407)

**Керівник: Шулик П.Л.**, кандидат філологічних наук, професор кафедри германських мов і зарубіжної літератури

1. **Білоусова Т.П.** Роль дисципліни «риторика» у становленні особистісних та професійних якостей філолога
2. **Голубішко І.Ю.** Використання ілюстрацій як засіб кращого засвоєння змісту твору («Божественна комедія» Данте Аліг'єрі)
3. **Кеба О.В.** Особливості вивчення поезики модернізму в порівняльно-типологічному аспекті
4. **Кшевцевський В.С.** Вивчення творчості Нью-Йоркської групи поетів у школі
5. **Лаврова А.О.** Використання музичних творів при вивченні світової літератури в школі
6. **Петровська С.С.** Обучение студентов понимать смысл художественного текста
7. **Стахнюк Н.О.** Специфіка використання літературних текстів при вивченні польської мови як іноземної
8. **Шулик П.Л.** Проблема рецепції художніх творів у сучасній школі

---

## СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

**Білоусова Тетяна Павлівна**, кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри слов'янської філології та загального мовознавства

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

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

**Гавловська Тетяна Анатоліївна**, викладач кафедри німецької мови 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

**Гудзяк Алла Миколаївна**, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Гурман Тетяна Леонідівна**, викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Законова Наталія Анатоліївна**, учитель англійської мови, завідувач кафедри іноземної філології Українського гуманітарного ліцею Київського національного університету імені Тараса Шевченка

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

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



---

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

**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

**Кшевецький Володимир Сергійович**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

**Лукановська Аліна Вікентіївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

**Моштак Ольга Вікентіївна**, викладач кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Остапенко Валентина Іванівна**, старший викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

**Палецька-Юкало Антоніна Володимирівна**, аспірант Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

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

---

**Петровська Світлана Семенівна**, кандидат філологічних наук, доцент, професор кафедри слов'янської філології та загального мовознавства

**Попадинець Оксана Олександрівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов 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, асистент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства

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

**Троцюк Марія Володимирівна**, викладач англійської мови ВКНЗ «Володимир-Волинський педагогічний коледж імені А.Ю. Кримського»

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

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

**Федірко Світлана Михайлівна**, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

**Яковлева Ольга В'ячеславівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

## РОЛЬ ДИСЦИПЛІНИ «РИТОРИКА» У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТІСНИХ ТА ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ ФІЛОЛОГА

Відомо, що ораторська майстерність – запорука професійного зростання, досягнення успіху в різноманітних сферах людської діяльності. Для вчителя мови і літератури мистецтво красномовства – це не просто бажаний, це необхідний компонент професіоналізму.

Мистецтво говоріння має п'ять складових: психологічну (готовність оратора до контакту з аудиторією); логічну (формування чіткого логічного каркасу виступу); звукову, акустичну (техніка говоріння); культурно-мовленнєву (володіння сучасними нормами); власне риторичну (композиційна побудова промови, використання засобів увиразнення).

Професійні навички в оволодінні ораторською майстерністю дає гуманітарна дисципліна риторика, яка враховує досягнення філософії, психології, етики, естетики, логіки, лінгвістики, поетики, сценічної майстерності. На сучасному етапі розвитку можна констатувати визначальну роль риторики у підготовці високоосвіченого педагога, зокрема, вчителя і викладача мови та літератури. Деяким важливим аспектам такої підготовки присвячене це дослідження.

За даними експериментів, проведених Інститутом технології Карнегі, **особистість** людини відіграє значно більшу роль в його ділових успіхах, аніж глибокі знання. Істина вірна і в галузі ораторського мистецтва.

Становлення особистості – довгий і складний шлях. Завдання риторики на цьому шляху – допомогти молодій людині реально оцінити себе, позбутися невпевненості або зверхності, навчитися керувати своїм емоційним станом, дослухатися до інших людей. Численні факти з історії риторики, життєписи видатних ораторів та їх промови, класичні підручники навчають того, що моральні якості мовця, його чесність у ставленні до слухачів (етос) найбільше впливають на аудиторію. Про це йдеться у пораді-софізмі, що належить Квінтіліану: «Якщо хочеш стати гарним оратором, стань спочатку гарною людиною». Отже, сама специфіка діяльності

---

вимагає від оратора дотримання певних етичних норм, а його ставлення до аудиторії має бути абсолютно доброзичливим і професійним.

Теоретики вважають, що другим складником становлення оратора є робота над покращенням пам'яті, яка ґрунтується на врахуванні т. зв. «природних законів запам'ятовування»: враження, повторення, асоціації. Зокрема, щоб отримати сильне яскраве враження, студент має навчитися зосереджуватись і сприймати інформацію за допомогою різних каналів – зорового, слухового, тактильного (читання вголос, перегляд відеоролика – зорове і слухове сприйняття, малювання логічних схем, діаграм, підготовчі записи – зорове і тактильне тощо). В свою чергу, усвідомлене правильне повторення і асоціювання нових фактів із відомими роблять запам'ятовування більш міцним та «об'ємним».

Манера мовлення студента теж потребує корекції. Негативний вплив на неї справляють інтернет-контакти замість живого спілкування; відмова школи від практики написання творів і переказів; заміна розгорнутих відповідей різноманітними тестуваннями; всезагальне падіння рівня культури мовлення у суспільстві, спричине незгасанням інтересу до читання, театрального мистецтва, серйозного кіно; брак якісної цензури друкованих видань, теле- і радіопередач тощо. Слід звернути увагу і на такий прикрий факт, як відсутність у програмі підготовки фахівця з іноземних мов і світової літератури предметів «Культура мовлення», «Стилістика», «Мовленнєва комунікація» і подібних, орієнтованих на краще засвоєння рідної – української – мови.

Наш досвід свідчить, що під час занять з риторики можна частково заповнити ці прогалини завдяки наступним видам діяльності:

- робота зі словниками – перш за все, орфоепічним, тлумачним, іноземних слів, фразеологічним, синонімів тощо;
- звернення до підручників і довідників зі стилістики, культури мовлення, теорії мовленнєвої комунікації, прагмалінгвістики, соціолінгвістики та под.;
- читання творів класичної художньої літератури, публіцистики, промов знаменитих ораторів, прослуховування аудіо-, перегляд відеозаписів, детальний аналіз, заучування і відтворення уривків;

- 
- самостійна підготовка виголошення коротких промов інформаційного, надихаючого, агітаційного, переконуючого або розважального характеру, їх обговорення та спільне оцінювання;
  - навчання правилам дискутування з визначених тем та ін.

Слід визнати, що будь-які форми роботи над культурою мовлення не матимуть бажаного ефекту, якщо не навчити студентів «чути» себе та оточуючих людей: з одного боку, вирізняти слова-паразити, іншомовні вкраплення (болюча проблема суржику), зайві слова і вислови, нелогічні або просто неграмотні конструкції та позбуватися їх; з іншого – помічати позитивні зразки вживання влучних слів і висловів, інтонаційну майстерність, вдалі жарти, стрункі логічні побудови та озброюватись ними. Майбутній вчитель має оволодіти зрозумілими, стійкими критеріями обґрунтованої оцінки будь-якого виступу, для чого ми практикуємо детальний аналіз відповідей під час практичних занять, читання рефератів у супроводі презентацій (з наступним «розбиранням» за детальною схемою).

Велике значення має копітка робота над **звучанням голосу** студента і **кінетикою** – мімікою, жестикуляцією, позою.

Щоб удосконалити паралінгвістичні (дикція, артикуляція, діапазон голосу, тональність, гучність, звучність, польотність) та екстралінгвістичні характеристики мовлення (темп, паузація, несловесні вкраплення в мову), залучаємо спеціальні вправи, описані в літературі [1; 2; 5; 6; 7; 10] або ж продемонстровані у численних відеотренінгах [3; 4; 8; 9]. Робимо записи на диктофон, відео та аналізуємо їх. Вчимося помічати вади звучання під час відповідей на запитання, виступів з рефератами, обміну репліками у дискусії.

Покращення кінетичних проявів (поза, пересування по аудиторії, міміка, жестикуляція) та оволодіння правилами візуального контакту також вимагають тривалого вправлення, відеофіксування, самоспостереження, репетицій. У такій роботі на допомогу приходять ігри «Покажи слово», «Дзеркало», перегляд відеозаписів блискучих промов (наприклад, Стіва Джобса, Мартіна Лютера Кінга, Маргарет Тетчер та ін.), зрештою, приклади ораторської майстерності викладачів, учителів, однокурсників.

Підводячи підсумки, зазначимо, що у сучасних навчальних закладах і наукових установах академічна риторика роз-

---

вивається через взаємодію вчителя і учня, викладача і студента, співробітників і колег. Слово оратора-педагога має на меті прищепити студентові, учневі любов до навчального предмета, надати певні світоглядні орієнтири. Процес навчання, якщо до нього не підходить формально, в змозі стимулювати справжнє прагнення до творчості, до пізнання себе і світу. Важливо, щоб у ньому належне місце отримали глибокі теоретичні знання, практичні уміння та навички красномовства.

### **Список використаних джерел**

1. Абрамович С. Д. Риторика : навчальний посібник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – Львів : Світ, 2001. – 240 с.
2. Білоусова Т. П. Риторика : навчально-методичний посібник / Т. П. Білоусова. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2012. – 256 с.
3. Академия риторики: Тренинговый центр [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://buglakova.ru/>
4. iWars – ІНФОРМАЦІЙНІ ВІЙНИ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ultramadol.blogspot.com/2010\\_03\\_01\\_archive.html](http://ultramadol.blogspot.com/2010_03_01_archive.html)
5. Колотілова Н. А. Риторика : навчальний посібник / Н. А. Колотілова. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
6. Мацько Л. І. Риторика : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 311 с.
7. Олійник О. Б. Риторика : навчальний посібник / О. Б. Олійник. – К. : Кондор, 2009. – 170 с.
8. Orator.biz: Университет риторики и ораторського майстерства под. руководством Сергея Шипунова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.orator.biz/?resultpage=1&s=38&d\\_id=175](http://www.orator.biz/?resultpage=1&s=38&d_id=175)
9. Работа над дикцией [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://logoped12.narod.ru/article/articul.htm>
10. Сагач Г. М. Риторика / Г. М. Сагач. – К. : Видавничий дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.
11. Тренінги перемовин та продажу тренера Деревецького [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dere.com.ua/>

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Старший ступінь є завершальним у процесі оволодіння учнями іноземною мовою, тому значна увага повинна приділятися розвитку усного мовлення, яке набуває якісно нового змісту, природності, вмотивованості та інформативності.

Одним з напрямків модернізації системи навчання іноземної мови у старшій школі є удосконалення методів і форм навчання, які є орієнтованими на забезпечення самовизначення особистості, створення умов для самореалізації. Використання інтерактивних методів, які представляють собою продуктивну взаємодію учнів, сприяє засвоєнню нового досвіду, отриманню нових знань і відкриває можливість для самореалізації особистості.

Інтерактивні методи навчання мають низку особливостей, які потрібно враховувати у процесі навчання. Вони передбачають активну взаємодію учасників освітнього процесу, коли старшокласники в процесі вирішення спільних завдань, доповнюючи один одного, успішно їх вирішують. Використання інтерактивних методів навчання передбачає наступну логіку навчальної діяльності: мотивація – формування нового досвіду – його усвідомлення через застосування – рефлексія, коли формування нового досвіду здійснюється з врахуванням вже наявного, створення проблемних ситуацій, народження нових пізнавальних мотивів та інтересів. Крім того, інтерактивні методи навчання сприяють акумуляції і передачі соціального досвіду, створюють умови для більш повної реалізації особистості учня.

Дослідженню проблем інтерактивних технологій навчання присвячені праці Л. Вавилової, Т. Паніної [1], О. Пометун, Л. Пироженко [2] та ін.

Найбільш повною видається нам класифікація технологій інтерактивного навчання на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності: інтерактивні технології кооперативного навчання; колективно-групового навчання; ситуативного моделювання; оцінювання дискусійних

---

питань [2, 109-114]. Особливо актуальними для старшого етапу вивчення німецької мови слід відзначити останні дві.

Аналіз наукової літератури дає можливість визначити наступні переваги використання інтерактивних методів на уроках німецької мови у старшій школі: значне підвищення інтересу до навчання; вироблення вміння розуміти та оцінювати дії інших людей, регулювання своїх дій у відповідності до вимог членів групи і умов роботи; вміння вибирати форми та засоби передачі своїх думок, почуттів з метою досягти взаєморозуміння; можливість відстоювати свою точку зору, що сприяє перетворенню знань у впевнення тощо.

Незважаючи на те, що інтерактивні технології – це форма організації пізнавальної діяльності, що дає змогу створити комфортні умови навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, вони мають свої слабкі сторони: для вивчення навіть невеликого за обсягом матеріалу витрачається багато часу; результати роботи учнів не завжди виявляються ефективними, і їх складно передбачити, тому часто виникає необхідність подальшої корекції знань, умінь та навичок.

Щоб уникнути труднощів, які виникають під час застосування інтерактивних технологій, слід пам'ятати, що елементи інтерактивних технологій варто вводити в практику роботи поступово, адже ці технології передбачають зміни звичайного ходу уроку; підготовка до уроків за інтерактивними технологіями потребує від учителя й учнів значної кількості часу; інтерактивні технології не повинні стати самоціллю – вони мають бути засобом для створення комфортної атмосфери, яка дасть змогу реалізувати особистісно орієнтований підхід у навчанні.

#### **Список використаних джерел**

1. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для вузов / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2005. – 192 с.: іл.



## INTERNET UND LANDESKUNDLICHES/ INTERKULTURELLES LERNEN

Für einen Fremdsprachenunterricht, der interkulturell ausgerichtet ist, eröffnet das Internet wegen seiner netzspezifischen Kommunikationsformen neue Möglichkeiten: Mit Diensten wie E-Mail, Diskussionslisten, Newsgroups und Chatgroups ergeben sich für die direkte authentische Kommunikation zwischen Lernern einer Sprache und Sprechern der Zielsprache Möglichkeiten, die in dieser Vielfalt, Schnelligkeit, Reichweite und derart unabhängig von Rahmenparametern der Lernumgebung mit den bisherigen Unterrichtsformen und – medien nicht erreichbar sind [1, 292]

Ohne Frage kann so das Internet interkulturellen Austausch technisch sehr gut unterstützen, interkulturelle Lernprozesse erfolgen jedoch dadurch keineswegs automatisch. Einschlägige Internet – Angebote aus methodisch-didaktischer Sicht genügenden Grundanforderungen einer interkulturellen Landeskunde oder setzensogar neue Standards. Im Internet werden bei der didaktischen Umsetzung des übergreifenden Lernziels interkultureller Kompetenz durchaus unterschiedliche Wege beschritten“ [2, 13]. So werden folgende Wege beschrieben wie: Sensibilisierung für situations- und kulturspezifische Diskurskonventionen („Telefontaining“); primär kultur- und landeskundliche Informationen bereitstellende Netzangebote – wissensorientierter Ansatz („Internet Chronik“); landeskundliche Projekte – handlungs- bzw. projektorientierter Ansatz („Die deutsche Wiedervereinigung“; Öffnung des Deutschunterrichts für Fremderfahrungen („Märchen“); systematischen Bewusstmachung kulturspezifischer Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster und Austausch unterschiedlicher Sichtweisen auf ein und dieselbe Welt als potentielle Erweiterung der eigenkulturellen Blickwinkel („Interkulturelle Bewusstheit“).

Aus der Analyse dieser Netzangebote kann man solche Schlussfolgerungen machen: *„dass das Internet die Möglichkeiten der Fremdsprachendidaktik in zwei Bereichen deutlich erweitert: Zum einen erschließt es Fremdsprachenlernern und -lehrern ein in Vielfalt, Fülle und Aktualität so bisher nicht vorhandenes Informationsangebot - wirkt als ungefiltertes Medium gegenüber*

---

*herkömmlichen Unterrichtsmaterialien dabei allerdings auch erhebliche Qualitätsprobleme auf. Zum zweiten ermöglicht es als Kommunikationskanal via E-Mail, Chatgroups, Diskussionsforen etc. über das Klassenzimmer hinaus den un gelenkten Austausch mit fernen Gesprächspartnern. Das Internet schafft zwar (medial vermittelten) Kulturkontakt, trägt damit aber nicht automatisch zu Kulturverstehen bei [2, 13].*

Hermann Funk (1999) sieht folgende **Probleme und Chancen eines internetgestützten Landeskundeunterrichts** für die Lehrenden:

- Die Lernenden sind eventuell kompetenter und informierter als ihre Lehrenden
- Die Ergebnisse sind schwerer kontrollierbar als im herkömmlichen Unterricht
- Organisation des sozialen Aspekts des Lernprozesses
- Ergebnisoffener Landeskundeunterricht
- Motivation dank medialer Prozesskontrolle durch die Lernenden
- Training partnerschaftlichen Problemlösens
- Ausprobieren neuer Formen von Lernunterstützung statt Perfektionierung von Lehrmethoden
- Demotivation durch sprachliche Überforderung
- Verzicht auf systematische Landeskunde
- Individualisierung des Lernprozessestungs kompetenz
- Hohe sprachliche Anforderungen durch motivierende authentische Texte
- Aufbau einer kritischen Rezeptionskompetenz

#### **Список використаних джерел**

1. Breindl Eva. DaF goes Internet: Neue Entwicklungen in Deutsch als Fremdsprache. Deutsche Sprache, 25 (4), 1997. – S. 292.
2. Richter Regina. Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht am Beispiel von ‚Sichtwechsel neu‘, ‚Spielarten‘ und ‚Elemente‘. Deutsch als Fremdsprache, 1, 1998. – S. 45-51.

## **ДОМАШНЄ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Читання іноземною мовою як комунікативне уміння та засіб спілкування є важливим видом мовленнєвої діяльності та найбільш розповсюдженим способом іншомовної комунікації, також однією з практичних цілей навчання іноземній мові. Читання іншомовних текстів, зокрема, домашнє читання, розвиває мислення студентів, допомагає краще усвідомити особливості системи іноземної мови, сприяє розвитку мовної кмітливості, викликає інтерес до вивчення іноземної мови. Подібні заняття дозволяють отримати цінну інформацію про культуру та життя людей німецькомовних країн різних періодів, їхню повсякденність, менталітет, традиції, історію.

І.С.Тітаренко зазначає, що домашнє читання може бути охарактеризоване як безперекладне, комунікативне читання; гнучке читання про себе; «зріле» читання [2, 157]. А «зрілим» читанням є навчальна діяльність, більш близька до «читання для задоволення», яке є вищим етапом уміння читати іноземною мовою, відмічає М. І. Наказнюк [1, 139].

Заняття з домашнього читання при правильному підході користуються популярністю у студентів. Головне, для отримання позитивного результату необхідно зацікавити аудиторію, тобто створити позитивну мотивацію. Велику роль відіграє правильний підбір матеріалу для синтетичного читання, що враховує рівень володіння мовою. Навчання іноземних мов передбачає опрацювання оригінальних літературних творів, яке полягає насамперед у доборі високохудожніх текстів для читання, аналізу та перекладу, також на молодших курсах можна використовувати й адаптовані тексти. Отже, це все сприяє тому, що студент, зацікавлений змістом тексту, немає мовних труднощів для його розуміння, звикає до обов'язкового читання іноземною мовою, і не вважає його обтяжливим.

Існують різні думки щодо етапів роботи над текстом, але якого би підходу ми не дотримувалися, послідовність роботи над текстом буде приблизно наступна: передмовні вправи, контроль поняття змісту (текстовий етап), контроль поняття

---

важливих деталей тексту (аналіз і оцінювання, післятекстовий етап), аналіз літературно-стильових особливостей тексту.

Навчання читання німецькомовних текстів для студентів мовних факультетів може передбачати поетапне вирішення таких завдань:

1) етап попередньої роботи з текстом:

- інформація про автора та підготовка повідомлень про епоху, в якій жив письменник і яка знайшла відображення у творі;
- назва твору (спрогнозувати змістове та смислове розгортання подій);
- головна думка твору;

2) етап первинного та коментованого читання:

- прочитання тексту твору по главах (2-3 глави);
- головні герої твору;
- переказ змісту кожної глави, або відтворювати діалоги з роману;
- аналіз зображувальних засобів автора, добір лексики;

3) етап підвищення творчої активності, пропонуються наступні завдання:

- поділ твору на смислові частини;
- визначення місця подій та відтворення хронології подій твору;
- цікаві факти;
- для творчого переосмислення роману також підійдуть такі завдання, як:
- написання листа одному з героїв;
- художній переклад уривку тощо.

#### **Список використаних джерел**

1. Наказнюк Н. И. Принципы отбора текстов для занятий по домашнему чтению для студентов лингвистических специальностей / Н. И. Наказнюк // Вопросы методики преподавания в ВУЗе: сб. ст. – СПб. : Нестор, 2007. – Вып. 10. – С. 138-143.
2. Тітаренко І. С. Домашнє читання як засіб навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей / І. С. Тітаренко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2012. – № 15 (1). – С. 156-161.

## ВИКОРИСТАННЯ ІЛЮСТРАЦІЙ ЯК ЗАСІБ КРАЩОГО ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ТВОРУ («БОЖЕСТВЕННА КОМЕДІЯ» ДАНТЕ АЛІГ'ЄРІ)

Завдання викладача на заняттях зі світової літератури – підштовхнути студентів до аналітичної діяльності, самостійності сприйняття художнього твору і, крім того, подарувати їм естетичне задоволення. Щодо самостійності сприйняття твору, ми маємо на увазі можливість створення читачем свого власного варіанту прочитання твору, не обмеженого думкою традиційної критики. І тут, з нашої точки зору, широкі можливості відкриває ознайомлення студентів з найкращими взірцями ілюстрацій того чи іншого твору, що вивчається студентами (отже, необхідно окреслити коло художників). *Метою* даних нотаток є спроба з'ясувати прийоми застосування такого виду навчальної діяльності, як демонстрація творів живопису, щоб допомогти студентам краще засвоїти важкі для їхнього розуміння твори світової класики, наприклад, на заняттях з вивчення «Божественної комедії» Данте.

На етапі засвоєння біографії Данте рекомендуємо продемонструвати зображення фрески Доменіко ді Міколіно «Данте у стін Флоренції» (1465 р.) з церкви Санта Марія дель Фьоре у Флоренції. Студенти вже ознайомились з головними подіями життя поета. Він брав активну участь у житті рідного міста, любив його і прагнув сприяти його подальшому розквіту. Несправедливо засуджений владою на вигнання з міста, Данте на довгі 20 років покидає рідну Флоренцію. Він мандрує Італією, мешкає у багатьох містах і свій останній притулок знаходить у Равенні. Незважаючи на величезне бажання флорентійців повернути прах генія до рідного міста, їм досі це ще не вдалося. Його «Божественна комедія» теж була написана на чужині. Тому на фресці він стоїть біля стін Флоренції, оскільки не міг увійти всередину. Але, щиро люблячи рідне місто, саме тут він презентує свою «Комедію», тримаючи в руках розкритий том. Правою рукою поет показує на страждальців, які спускаються у Пекло. Позаду здійсмається багатоколе Чистилище, яке увінчує Рай земний з Адамом і Євою. Над всім зображенням сяє Рай небесний. Тобто фреска

---

розповідає коротко і історію самого поета, і зміст головного твору його життя.

«Комедія» Данте вплинула на творчість багатьох майстрів пензля, і кожен з них знаходив те, чого потребувало його світосприйняття, творча особистість. Ілюстрації, зрозуміло, були вже в перших виданнях «Комедії» – титульний аркуш, чудові заставки на початку пісень. Це були рукописні видання. Особливо багато ілюстрацій датується XV століттям, але автори майже невідомі. Можна припустити, що їх малювали у монастирях, де переписували твір. Одним з найяскравіших імен є Сандро Боттічеллі, який небезпідставно вважається найкращим ілюстратором «Чистилища». Дуже відомі гравюри і акварелі Г. Доре, А. Дюрера, В. Блейка.

Однією з оригінальніших фігур в англійському зображальному мистецтві межі XVIII-XIX ст. є Вільям Блейк. Крім того, він був поетом і філософом. Вважаючи місію художника романтично-містичною, він відмовлявся від «малювання з натури і при створенні графічних і живописних творів принципово звертався до світу високої «людської і божественної» фантазії. Свою філософію Блейк втілює у художні візуального характеру тексти» [3, 761-762]. Він вважав, що творчий процес «живописання думкою» є особливий глибинно сакралізований акт. Ілюстрував Блейк і поему Данте, залишив акварельні і гравюрні зображення [1]. Він розраховував всю серію виконати в гравюрах, але помер, встигнувши виготовити лише сім пластин. Гравюра «Смерч коханців» (друге коло Пекла) демонструє вічне прагнення людської душі до Божественного духу. Це прагнення реалізується лише після смерті людської плоті, що дає можливість любовного поєднання людських душ однієї з другою і з Богом.

Надзвичайно цікавими є гравюри Маргарет і Хелен Майтленд Армстронг, що ілюстрували нью-йоркське видання «Божественної комедії» 1902 року. Цікаво знайомлять художниці глядача з парою коханців Франческою і Паоло, що перебувають у другому колі Пекла. Вони зображені не у вихорі страждальців, а під час побачення ще за життя. Зображення пари виконано у стилі модерн: витончені обличчя, зачіска молодої жінки оздоблена квітами, драпування одягу, всі заставки на сторінках повторюють рослинні мотиви.

Своєрідним є бачення поеми Данте Сальвадора Далі, що і відбилосся в його ілюстраціях.

Безумовно, кожна ілюстрація подає своє бачення подій (ми спробуємо це показати на прикладі зображення Цербера, що приглядає за мешканцями третього кола Пекла), але це тільки допоможе опанувати зміст поеми Данте як засіб глибшого проникнення у задум автора. Цей прийом допоможе зіткнути різні точки зору, порівняти власне сприйняття студента і те, як ті самі події побачив художник. Наприклад, у третьому колі знаходяться ненажери, але однією з центральних фігур є Цербер – «звір з вишкіром потрійним». Збереглася акварель Вільяма Блейка із зображенням цієї міфологічної потвори. Щоб студенти краще зрозуміли, про кого йдеться, слід запропонувати їм пригадати, що вони пам'ятають про цю істоту, в яких міфах і античних творах вона з'являється.



*Cerberus* є однією з найвідоміших гравюр і Гюстава Доре, зроблених для ілюстрації «Божественної комедії».







Найзагадковішим художником, скульптором, декоратором, парфумером ХХ сторіччя є Сальвадор Далі. Поема Данте не залишила митця байдужим і він створив акварелі до кожної зі 100 пісень [2], що відрізняє його від Доре, який брав за основу сюжет з будь-якої терцини (3 рядки) з пісні. Незалежно від цього багато гравюр / акварелей Доре, Блейка і Далі перегукуються одна з одною, тим самим доповнюючи і даючи студентам фантазувати далі самим. На даному етапі – порівняння трьох ілюстрацій і повноти відображення змісту – студентам слід зосередитися на таких запитаннях: який епізод твору відобразили художники; чи точно картина передає словесні образи; чи такими студенти уявляли собі створені майстрами образи [4, 67].

Цей вид роботи, безумовно, є доречним під час практичних занять з вивчення художніх творів, незважаючи на те, що не всі студенти самі володіють пензлем. Але на першому курсі навчання у виші вони прослухали курс «Історія мистецтв» і, хоч досить обмежене, але мають уявлення про основні художні стилі, митців різних епох і можуть не просто застосувати ці знання, але й помітно їх розширити. Така робота викличе зацікавлення, а це великий крок на шляху опанування аналізу творів світової класики.



---

### Список використаних джерел

1. Ілюстрації В. Блейка до «Божественної комедії» Данте [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://top-antropos.com/literature/item/838-william-blake-dante>
2. Ілюстрації Сальвадора Далі до «Божественної комедії» Данте [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.daligenius.ru/Divine-Comedy.html>
3. Пантелеева И. А. и др. Всеобщая история искусств: [курс лекцій] / И.А. Пантелеева, М.М. Миркес, М.В. Тарасова и др. – Красноярск : ИПК СФУ, 2008. – 1020 с.
4. Штейнбук Ф. М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: [навчальний посібник] / Ф.М. Штейнбук. – К. : Кондор, 2007. – 316 с.

*О.М. Городиська*

---

## ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ТЕКСТІВ

Ідеї інтеграції та глобалізації європейської спільноти закладають якісно нові засади побудови та функціонування не лише європейського, але українського суспільства. Для України, яка має міцні територіальні, культурні та економічні зв'язки з Європою, питання іншомовної підготовки для професійної діяльності є надзвичайно важливим та актуальним. Зростаючі ділові та культурні зв'язки із зарубіжними країнами вимагають, щоб сучасні фахівці володіли навиками читання і перекладу фахової літератури.

Особливістю професійно орієнтованого іншомовного навчання є врахування потреб студентів у вивченні іноземної мови, що зумовлюються специфікою майбутньої професії. Ідея вивчення ІМ для спеціальних цілей узгоджується з діяльнісним підходом до навчання: коли в центрі уваги знаходиться студент зі своїми інтересами, потребами, когнітивними та емоційними здібностями. Тому професійно орієнтоване навчання розглядається як підхід до навчання ІМ, що побудований на потребах тих, хто навчається, і вважається ефективним засобом отримання додаткових знань з обраної спеціальності,

---

одним із шляхів використання набутих знань у професійній діяльності.

Такий підхід можна реалізувати у процесі навчання читання професійно орієнтованих текстів, як необхідної умови набуття студентами достатнього рівня комунікативної компетенції та засобом одержання інформації з метою застосування її у професійній діяльності.

У вітчизняній та зарубіжній методичній літературі існує декілька спроб класифікувати процес читання. Так, С. К. Фоломкіна виділяє чотири види читання: переглядове, пошукове, навчальне, ознайомлююче. [3].

В свою чергу, Е. А. Маслико розрізняє: переглядове, навчальне, ознайомлююче та пошукове читання. Уміння читати передбачає володіння усіма видами читання [1].

Тоді як В. Грейб та Ф. Столлер виділяють шість видів читання, які в нашій термінології представлені як: пошукове, ознайомлювальне, вивчаюче, інтегруюче, критичне та читання для загального розуміння.

Сам процес читання є складним, багатокomпонентним, оскільки для розуміння та аналізу інформації в тексті студент повинен застосовувати знання з граматики, вміти визначити тему, використовувати навички осмислення незрозумілих частин тексту через контекст.

У зв'язку з цим постає необхідність формування певних критеріїв та принципів відбору текстів за професійним спрямуванням. Проблема відбору навчального матеріалу та визначення змісту навчання студентів читанню професійно-орієнтованих текстів відображено у працях таких дослідників як Г. В. Барабанова, З. І. Кличнікова, Т. С. Серова, С. К. Фоломкіна та ін.

Проаналізувавши зазначені системи критеріїв та принципів відбору текстових фрагментів, вважаємо за необхідне виділити такі основні методичні принципи навчання читання фахової літератури: 1) принцип професійної спрямованості; 2) принцип новизни та актуальності 3) принцип автентичності; 4) принцип комунікативності. Лише дотримання та поєднання цих принципів дають можливість у повній мірі сформувати у студентів навички читання професійно орієнтованих текстів.

Поділяємо думку Ф. В. Рожкової [2], що у професійних навчальних закладах принцип професійної спрямованості навчання має бути провідним методичним принципом, який необ-

---

хідно враховувати й реалізовувати у процесі навчання іноземної мови.

Цей принцип найбільш повно та адекватно реалізується у процесі навчання читання професійно орієнтованих текстів, яке ми розглядаємо як вид мовленнєвої діяльності на достатньому комунікативному рівні для успішного функціонування в професійній сфері. Іншомовне читання фахових джерел повинно бути для студентів засобом отримання необхідної інформації з метою її застосування у спілкуванні зі спеціалістами в майбутній професійній галузі, для поповнення фахових знань та професійного вдосконалення.

У 21 столітті наука розвивається космічними темпами. Щодня з'являються нові наукові відомості в тій чи іншій професійній галузі. Масив професійних текстів необхідно постійно оновлювати. Якщо інформація в тексті є застарілою, мотивація студентів знижується, а саме мотивація є рушійною силою у процесі вивчення мови [3].

Особливу роль у навчанні читання професійно орієнтованих текстів відіграє принцип автентичності, зміст якого полягає у відборі автентичного текстового матеріалу професійного спрямування та організації роботи з ним.

У читанні професійно орієнтованих текстів вагоме значення має опанування фаховою термінологією іноземної мови, володіння якою є важливим компонентом професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції фахівця будь-якої галузі, а також збагачення знань студентів загальнонавчальною лексикою як основою для плідної інтерактивної мовленнєвої діяльності.

Дотримання вищезазначених принципів навчання читання професійно орієнтованих текстів та врахування специфіки спеціальностей дозволить досягти максимального результату навчання. Наявність сформованих навичок читання професійно орієнтованих текстів дозволить студентам постійно підтримувати та поповнювати свої академічні знання, відкрити можливості для самостійного розвитку та досягнення професійного успіху.

### **Список використаних джерел**

1. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская и др. – Минск. : Выш. шк., 1992. – 94 с.

- 
2. Рожкова Ф. М. Вопросы обучения иностранным языкам в средних профессионально-технических училищах / Ф. М. Рожкова. – М., 1984. – 123 с.
  3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005. – 254 с.

*А.М. Гудзяк*

---

## **ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ ТА ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЛІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Входження України у світовий освітній простір, технологізація та інформатизація суспільства і освіти, і, в зв'язку з цим, нові стратегічні завдання реформування та розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті, направлені на створення життєздатної системи неперервного навчання та виховання, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації, зумовили й необхідність реформування системи навчання іноземних мов. Оновлюється зміст навчання іноземних мов і зміст виховання засобами іноземної мови; висуваються нові вимоги до викладача іноземної мови, його професійної підготовки, готовності педагога до впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес.

Педагогічними інноваціями науковці називають «результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем.Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні» [2].

Сутність інноваційної діяльності викладача іноземної мови, на нашу думку, має полягати в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему навчання, що передбачає високий ступінь педагогічної творчості педагога. Творчому застосуванню методів і прийомів роботи зі студентами сприяє реалізація принципів дискусійності, проблемності в процесі індивідуального, парного, групового чи колективного

---

навчання. Визначальною спрямованістю при цьому є розвиток самостійності студентів, їхньої пізнавально-дослідницької діяльності, систематичне формування у них умінь виробляти свою точку зору, оцінку життєвих явищ та фактів, власні погляди, переконання.

Слід підкреслити, що інноваційна педагогічна діяльність є специфічною, досить складною і потребує особливих знань, навичок, здібностей. Більше того, не можна не погодитись, що «... впровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвинутою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування. Їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором» [1, 11].

Безперечно, викладач як організатор і учасник інноваційного процесу, крім готовності і бажання впроваджувати інновації, повинен знати основні закони перебігу інноваційних процесів, принципів управління ними, тобто, мати належну кваліфікацію для виконання своїх функціональних обов'язків. Тому необхідною умовою ефективною інноваційної діяльності викладача іноземної мови є і спеціальна підготовка педагога, і внутрішня налаштованість на досягнення успішних результатів діяльності, і осмислення досвіду такої діяльності, і внесення необхідних коректив, і успішне подолання перешкод, непередбачених моментів. Це можливо зробити, і з цим успішно справляються сьогодні вчителі, викладачі. Доказом цього є також поширення застосувань педагогічних інновацій в системі середньої та вищої освіти, у викладанні іноземної мови в школі та ВНЗ. Це доводять і результати нашого дослідження та професійної діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : [навчальний посібник] / І. М. Дичківська. – К. : Видавничий дім «Слово», 2013. – 448 с.
2. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці / В. Ф. Паламарчук // Педагогічні інновації в сучасній школі. – К., 1994. – С. 5-9.

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИЙМЕННИКІВ**

Прийменники (а також ідентичні за формою прислівники та частки) є надзвичайно продуктивними елементами англійської мови, які активно використовуються для утворення нових значень у комбінації з іншими частинами мови. Це сприяло надзвичайній розгалуженості і структурованості системи англійських прийменників та постійному зростанню її ролі для забезпечення потреб комунікації, оскільки прийменники передають просторові (стаціонарні та пов'язані з напрямком руху), темпоральні та найрізноманітніші відносні зв'язки, сприяють зміні значень слів, вступаючи з ними у комбінаторні відносини. Така активність призвела до того, що надзвичайно розгалужена система прийменників буквально пронизує структуру англійської мови, перетворюючи її на ефективний інструмент комунікації. З іншого боку, ефективність комунікації значно знижується, коли система англійських прийменників у свідомості індивіда недостатньо розвинена, що є типовим для ситуації вивчення англійської мови як іноземної. Звідси логічно випливає висновок про важливість категорії прийменників для оволодіння англійською мовою та її вживання як засобу комунікації.

Сучасний стан теорії формування навичок і умінь в іноземній мові дозволяє виділити чотири основні етапи роботи над граматичним матеріалом.

1. Етап презентації граматичних явищ і створення орієнтовної основи для подальшого формування навички.
2. Формування мовних граматичних навичок шляхом їх автоматизації в усній мові.
3. Включення мовних навичок в різні види мови.
4. Розвиток мовних умінь.

Основним чинником, що обумовлює успіх навчання мовної діяльності, є вправи, бо у вправах, що моделюють діяльність, формуються, розвиваються і удосконалюються мовні навички і уміння.

В цілому результати досвіду навчання підтверджують припущення про те, що процес навчання граматичній стороні мови як учнів шкіл, так і студентів стає ефективним, якщо реалізо-

---

вана методика навчання граматичній стороні мови, що обґрунтовує інтеграцію творчого і комунікативного компонентів в процесі оволодіння ними англійською граматикуою.

#### **Список використаних джерел**

1. Федірко С. М., Гурман Т. Л., Мамчур Н. О. Prepositions inside out: навчально-методичний посібник для вивчення прийменників сучасної англійської мови / С. М. Федірко, Т. Л. Гурман, Н. О. Мамчур. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – 96 с.
2. Ямшинська Н. В. Навчання граматичного матеріалу на заняттях з іноземної мови / Н. В. Ямшинська. – Режим доступу : <http://intkonf.org/yamshinska-n-v-navchannya-gramatichnogo-materialu-na-zanyattyah-z-inozemnoyi-movi/>. – Назва з екрана.

*Н.А. Законова*

## **ТЕХНОЛОГІЯ КООПЕРОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В АКМЕОЛОГІЧНОМУ ЛІЦЕЇ**

“English is not a language any more. It’s a gateway to the commitment and development, a gateway to the new life”. Ці слова Саймона Сміта, Посла Великобританії в Україні можна поширити на всі іноземні мови, знання яких є запорукою ефективної взаємодії країн в сучасному світі та ознакою висококультурної, освіченої, розвиненої особистості.

У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини, значною мірою залежатиме від результативності запровадження освітніх технологій (зокрема і у навчанні іноземним мовам), що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання. Зміна соціального замовлення на володіння іноземною мовою визначила нові підходи до мети навчання, до визначення навчального процесу як іншомовної мовленнєво-розумової діяльності, поставила вимогу переосмислення існуючої моделі методичної концепції навчання іноземної мови у навчальному закладі.

---

Проблему технологічності навчання розглядали багато вчених, зокрема В. Безпалько, Н. Островерхова, І. Подласий, О. Падалка, Г. Селевка, О. Савченко та ін.

Технологічний підхід характеризує спрямованість педагогічних досліджень на вдосконалення діяльності навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності. Саме цей підхід відбитий у визначенні ЮНЕСКО, відповідно до якого освітня технологія - це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з обліком технічних і людських ресурсів і їхньої взаємодії, що ставить своєю задачею оптимізацію форм освіти.

Г. С. Сазоненко пропонує визначати поняття «освітня технологія» як «інтегративну модель, що об'єднує в єдину цілісну систему мету, зміст, дидактичний комплекс (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технологічне забезпечення) та результат навчально-виховного процесу, побудовану на філософії й методології українознавства, життєтворчості особистості» [4, 17]. Ці технології (принципи, моделі, психолого-педагогічні засади, практико-орієнтовані ліцейні інваріанти) розглянуті в науково-методичних посібниках: «Перспективні освітні технології» (2000), «Педагогіка успіху» (2004), «Освіта майбутнього» (2008), «Акмеологія шкільної освіти» (2010).

Для моделювання технології навчання важлива постановка цілей і цільова орієнтація навчання. В Українському гуманітарному ліцеї КНУ ім. Тараса Шевченка створюється акмеологічний простір, що сприяє успіху, творчості, досягненню високих результатів, коли престижно добре вчитись і працювати, дотримуватися морально-правових норм взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу. Формування мовленнєвої та комунікативної компетентності ліцейств зумовлене не тільки реалізацією відповідного оновленого змісту освіти, але й адекватними методами і технологіями навчання. Найбільш дієвими є акметехнології технології, використання яких сприяє активній взаємодії у сфері «учитель – учень», «учень – учень», «учень - учитель» та сприяє самоорганізації, самонавчанню, самореалізації ліцейств. У своїй діяльності учителі іноземних мов використовують продуктивне та моделююче навчання, інформаційно-комунікаційні технології, технології проектного навчання, коопероване навчання, ігрові технології.



---

Технологія кооперованого навчання як інноваційна освітня технологія найпоширеніша на уроках іноземної мови. Ця технологія гарантує активну взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу та забезпечує реалізацію мети навчання.

Девід Джонсон [4, 27] виділив основні компоненти кооперованого навчання:

1. Позитивна взаємозалежність. Розв'язуючи запропоновані завдання, члени групи цінують один одного, дбають про взаємний успіх та соціальні досягнення. Робота в парах та малих групах зорганізується таким чином, щоб максимально задіяти учнів у процес виконання завдання. Кожному з членів малої групи ставиться конкретне питання або узагальнюється інформація, яку надають всі члени групи.

2. Учасники групи відповідальні за те, щоб оволодіти матеріалом, та заохочують успіхи інших. Прогрес як окремої особистості, так і групи відслідковується та оцінюється. Важливою є вербальна взаємодія учасників групи – учні пояснюють, сперечаються, співпрацюють та пов'язують матеріал, що вивчається, з тим, що вони засвоїли раніше.

3. Лідерство поділяється між членами групи. На кожному етапі виконання завдання важливо покласти відповідальність на різних членів групи.

4. Команда будується на довірі, відкритості та груповій згуртованості.

5. Розвиток соціальних навичок, відпрацювання їх на практиці, побудова на їх основі навчання.

6. Аналіз учасниками ефективності функціонування групи, постійний зворотній зв'язок.

Навіть коли учні вже активно працюють в групах, учитель виконує великий обсяг роботи. Групи потребують управління або моніторингу з боку педагога, який у будь-яку хвилину має надати групі потрібну допомогу. Функціональна роль учителя при кооперованому навчанні на уроці полягає в ухваленні організаційних рішень перед початком виконання завдань, в розробленні структури уроку, в моніторингу роботи групи, в оцінюванні результатів та процесу групової роботи [9, 29].

Слід зауважити, що технологія кооперованого навчання рідко застосовується відокремлено від інших технологій. На різних етапах роботи учитель може застосовувати елементи інших освітніх технологій (зокрема, інформаційної, проектно-

---

моделюючої, тощо). Враховуючи сучасні інформаційні технології, процес здобуття особистістю освіти може проходити як у рамках навчального процесу безпосередньо в закладах освіти, так і поза ними. Тому важливо надати педагогу право вибору технологій здобуття освіти й проектування результату вдосконалення здібностей і поведінки учнів, під час якого вони досягають соціальної зрілості й індивідуального зростання.

#### **Список використаних джерел**

1. Акмеологія шкільної освіти: Науково-методичний посібник / Заг. ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Основи, 2010. – 335 с.
2. Деркач А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993. – 334 с.
3. Островерхова Н. Педагогічна майстерність – похідна професіоналізму вчителя // Завуч. – 2005. – № 25. – С. 4-5.
4. Перспективні освітні технології : наук. – метод. посібник. / За ред. Г. С. Сазоненко – К. : Гопак, 2000. – 560 с.
5. Подласый И. П. Педагогика. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 402 с.
6. Сазоненко Г. Від пошуку «свого вчителя» до становлення висококомпетентного професіонала // Завуч. – 2005. – № 25. – С.15-19.
7. Сазоненко Г. С. Освіта Майбутнього : наук.-метод. посібник / Г.С. Сазоненко. – К. : Основа, 2008. – 638 с.
8. Сазоненко Г. С. Педагогіка успіху «Досвід становлення акмеологічної системи ліцею» / Г.С. Сазоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 684 с.
9. Халецька Л. Педагогічна рада як фактор створення ситуації успіху // Директор школи. – 2011. – № 25. – С. 22-31.

*В.О. Казимір*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

Центральною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних навичок (інтуїтивно правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків). Сутність поняття активізації лексики в старших класах, його дидактичні умо-

---

ви і засоби, а також інші аспекти цієї складної проблеми розглядаються в дослідженнях багатьох педагогів (І. Я. Лернер, А. М. Матюшин, М. І. Махмутов, М. Н. Скаткін, Г. І. Щукіна) [4, 35].

Активізація мовленнєвої діяльності можлива, якщо реалізується принцип залучення до мовленнєво-розумової діяльності. Діючим прийомом навчання школярів іноземній мові, який сприяє досягненню поставлених перед собою завдань; є диференційний підхід до учнів. Його використання викликає інтерес школярів до вивчення предмета, розвиває їх здібності, необхідні вміння та навички, активізує мовленнєву діяльність [1, 44].

При організації тренування у вживанні знайомої лексики, в умінні вживати вивчені явища робота організовується в режимі: вчитель – добре встигаючий учень – вчитель – слабо встигаючий учень.

У старших класах доцільно також пропонувати добре встигаючим учням на окремих етапах уроку замінити вчителя, взяти на себе роль вчителя. Такий прийом привчає учнів до самостійності, виховує у них сміливість, винахідливість, вміння визначати свої дії в різноманітних ситуаціях. Він сприяє також організації подальшої роботи в парах і групою.

Іноді з метою активізації мовленнєвої діяльності учнів можна знайомити їх з деякими лексичними явищами раніше, ніж це передбачено програмою.

Помітне скорочення кількості уроків вимагає особливої організації контролю і повторення активної лексики. Досвід показує, що дана установка програми може бути успішно реалізована, якщо керуватись положенням педагогіки про навчальну і контрольну функції навчального процесу. Згідно даним теорії та практики викладання навчальний контроль лексичних навичок практично можна здійснювати при 1) ціленаправленому керуванні активізацією потрібного мовного матеріалу в усній мові і читанні; 2) реалізації міжпредметних і міжаспектних зв'язків; 3) використанні мовного матеріалу як засобу контролю інших об'єктів [3, 67]. Ефективним засобом реалізації даних положень педагогіки і методики є виконання зв'язку між книгою для учнів та книгою для читання. Таким чином основний підручник і книга для домашнього читання взаємно доповнюють, збагачують один одного і допомагають вчителю організо-

---

вувати повторення і контроль засвоєння лексичного мінімуму. Показником засвоєння потрібної лексики є вживання її учнем в новій ситуації у відповідності з комунікативним завданням на основі прочитаного.

Вміння об'єднувати навчальну і контролюючу функції уроку на основі міжпредметних і міжаспектних зв'язків залежить від досвіду вчителя, його педагогічної майстерності і, звичайно, від того, на скільки добре він знає зміст всіх компонентів навчально-методичних комплексів для всіх класів.

У процесі засвоєння лексичного матеріалу можна виділити: 1) етап ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями (ЛО) - семантизація; 2) етап автоматизації дій учнів з новими новими ЛО, де розрізняють а) автоматизацію на рівні словоформи, вільного словосполучення та фрази/речення, б) автоматизацію на понадфразовому рівні – діалогічної або монологічної єдності. Далі здійснюється удосконалення дій учнів з ЛО і як результат – ситуативне вживання засвоєних ЛО при висловлюванні своїх думок в усній формі (говоріння) та письмовій формі (письмо).

Обираючи спосіб семантизації, необхідно також брати до уваги належність слова до активного чи пасивного мінімуму, ступінь навчання (початковий, середній, старший), вікові особливості та мовну підготовку учнів.

У багатьох випадках доцільно об'єднувати два чи більше способів, наприклад., вербальну наочність (контекст) та невербальну (малюнок, рухи, жест тощо). Таку можливість дає вчителю розповідь з елементами бесіди, яка включає нові ЛО. Перед новою ЛО вчитель трохи уповільнює темп мовлення і виділяє нове слово інтонацією. Потім в залежності від факторів семантизує нове слово тим чи іншим способом і продовжує свою розповідь, час від часу залучаючи учнів до бесіди в межах їх мовних можливостей.

На старшому ступені поряд з подальшою активізацією реального словникового запасу розширюється потенціальний словниковий запас учнів, що підсилює роль вправ з багатозначними, складними, похідними та інтернаціональними словами. При цьому зростає питома вага самостійної роботи учнів з новою лексикою, удосконалюються прийоми користування двомовними словниками.

Перспективу подальшого дослідження може складати пошук нових, нетрадиційних форм, методів та прийомів органі-

---

зації групового спілкування, яке є; обов'язковою ланкою у навчанні іншомовному спілкуванню. Оскільки це питання ще недостатньо досліджене, то слід підкреслити його актуальність, а можливо й необхідність його вивчення.

#### **Список використаних джерел**

1. Демкова Н.И. Дифференцированный подход к учащимся при обучении немецкому языку / Н.И. Демкова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 3. – С. 41-47.
2. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: курс лекцій / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
3. Соколова Е.Н. Один из приемов актуализации лексики / Е.Н. Соколова // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 5. – С. 65-68.
4. Тамбовкина Т.Ю. Активизация речемыслительной деятельности учащихся на начальном этапе обучения / Т.Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 2. – С. 35-40.

*О.В. Кеба*

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ПОЕТИКИ МОДЕРНІЗМУ В ПОРІВНЯЛЬНО- ТИПОЛОГІЧНОМУ АСПЕКТІ**

Феномен літературного модернізму, попри те, що впродовж уже майже століття є предметом активних критичних і наукових студій, досі залишається однією з найскладніших тем у процесі вивчення зарубіжної літератури як у загальноосвітній, так само й у вищій школі. Особливі труднощі при цьому складає поетика прозових модерністських творів, оскільки вона кардинальним чином відрізняється від класичного сюжетно-лінійного наративу, чітко окресленою ідейною проблематикою та більш чи менш легко виявлюваною авторською позицією. Ефективним шляхом з'ясування специфічної поетики прозового модернізму є використання типологічного методу і зіставлення індивідуально-авторських концепцій світу і людини в

---

найбільш характерних творах представників даного літературного напрямку.

Типологічно-загальними ознаками модерністської прози є «вільна» манера оповіді, «згорнута» структура образу, підкреслена суб'єктивізація художнього мовлення, пошук нових засобів вираження внутрішнього світу людини. Ці ознаки віднаходимо в творчості Дж. Джойса, Ф. Кафки, М. Пруста, А. Платонова, А. Камю та ін.

Так, А. Платонова із творчістю Дж. Джойса, незважаючи на, здавалося б, кардинальні зовнішні розходження, зближує, з одного боку, пильна увага до співвідношення свідомості і почуттєвої сфери життя людини, а з іншого – явне прагнення віддалитися від традиційної структури словесного образу. Безсумнівно, що завдання, які стояли перед Джойсом і Платоновим, були принципово різними. Автор «Уліса» прагнув створити картину «транскрибованої» свідомості, його начебто неупорядкованої природності. Це викликало до життя особливу форму оповіді – добре тепер відомий «потік свідомості», що створює ілюзію ментального зрізу людської психіки, хаотичного переплетення в ній усляких рефлексивних фрагментів мислення, образних асоціацій, уявлень і т. п. Для Платонова більш суттєвим є завдання передати не так спонтанність людського мислення й одномоментність різноманітних переживань, як складність самого процесу трансформації зовнішніх вражень і відчуттів у сферу думки і мовлення. Протиріччя почуття і думки складає чи не найважливішу проблему платонівської людини, для якої процес розуміння себе і світу з'єднаний із муками народження слова, що й виявлено безпосередньо в стилі письменника. Водночас важливо усвідомити, що утруднене, недорікувате мовлення героїв письменника (яке поширюється й у мовну сферу оповідача) відкриває прямий шлях до глибинного смислу висловлювання. «Неправильна» платонівська фраза, найчастіше побудована на контроверзі і «серйозній» мовній грі, вбирає в себе цілу множину значень і не піддається однозначній інтерпретації.

Відзначене вище протиріччя почуття і думки виявляє певну гармонізацію їх у стилі Платонова, оскільки для героїв письменника характерне конкретно-чуттєве, перцептивне сприйняття світу, що стосується не тільки матеріальної, предметно-речової сфери, але переноситься також і в сферу людської ментальності. Як наслідок, у платонівському світі всі явища, незалежно від

---

приналежності до матеріального чи духовного світу, наділяють-ся фізичними характеристиками і виявляють здатність нести в собі наочно-образний зміст. Цим пояснюється повсюдна поширеність у творах письменника аномальних висловів, побудованих на основі зорової (або квазізорової) рецепції (порівн.: «зорко вспоминала всю жизнь»; «увидел в своем сердце усталость»; «воображал что-нибудь чувством»; «видя по его телу»; «смотрела в смерть» і т.п.). Цей пріоритет «бачення» у світі Платонова у певному сенсі перегукується з тим, як декларує своє естетичне кредо герой роману Джойса «Уліс» Стівен Дедал, для якого першорядне значення в сприйнятті світу має, як він говорить, «невідмінима модальність зримого» (в оригіналі – *ineluctablemodalityofthevisible*). Потік свідомості цього героя і будується як калейдоскоп гострих зорових відчуттів (особливо наочно це виявляється в третьому романному епізоді «Уліса»).

З іншим представником літератури потоку свідомості – М. Прустом – Платонова зближує особливе значення в його поетиці образів пам'яті і часу. Як відомо, Пруст відтворює у своїй прозі не стільки потік свідомості, скільки потік спогадів, що нагадують калейдоскопічну гру асоціацій і образів, перетворюючи світ індивідуальної пам'яті людини у всеосяжний універсум. При цьому новаторським є самий принцип включення спогадів у текст Пруста. Справжнє оживлення минулого неможливе шляхом його відтворення думкою. Воно досягається за допомогою так званого несвідомого спогаду, «мимовільної пам'яті», коли безпосереднє, сьогоденне відчуття асоціативно викликає до життя картини минулого. Дуже точно охарактеризував метод Пруста А. Моруа: «Пруст відкрив, що сполучення Безпосереднього Відчуття і Далекого Спогаду у часовому відношенні є те ж саме, що стереоскоп у відношенні просторовому. Воно створює ілюзію часової об'ємності; воно дозволяє знайти, «відчутти» час» [2, 266].

Багато спільного в поетиці модернізму виявляють особливості психологізму. За оцінками спеціалістів, «основна і загальна тенденція в еволюції психологізму в літературі ХХ сторіччя – це відштовхування від засобів аналітичних на користь синтетичних, відхід від прямих і раціоналістичних прийомів до користь непрямих, складно опосередкованих і таких, що якнайпильніше звернені до сфери підсвідомого» [1, 8]. Розпад характеру в літературі, що оголює феномен психологічної непевності людини обумовлює **розвиток** символіко-міфологічного

---

психологізму й **утвердження хронотопічних** засобів виявлення психології героя через його «внутрішній час»; **образи-напливи пам'яті й уяви** [Ibid, 8] (виділено автором цитати. – О. К.). У прозі Платонова представлені практично усі з відзначених тут новітніх форм психологізму, але особлива роль приділяється уяві людини. У романі «Чевенгур», приміром, внутрішній світ героїв постійно розкривається через картини їхніх візій. Вони вирізняються винятковою конкретністю і промовистістю. Такими є марення Копьонкіна про Розу Люксембург, видіння Дванову свого покійного батька в труні під землею, реалізована в його уяві метафора роботи розуму і серця як греблі і розливу річки за нею, уявлення про вичерпаність чевенгурського комунізму як вечора природи і вечора життя тощо.

Платонівські засоби зображення внутрішнього світу людини, кардинально відрізняючись на поверхні тексту від психологізму Джойса або Пруста, виявляються подібними, наприклад, із поетикою Франца Кафки. Як і Платонов, автор «Замка» і «Процесу» відмовляється від безпосереднього проникнення в сферу свідомості і почуттів людини, але, тим не менше, знаходить чимало засобів розкриття всієї їхньої складності. Для Кафки характерним є зображення непідвладних психічних станів шляхом візуалізації їх як зовнішніх і, отже, таких, що піддаються опису. Тому винятково важливе значення в нього одержують деталі бачень і сновидінь, змішання образів пам'яті, уяви, фантазії і т. п. Щось подібне спостерігається й у прозі Платонова. При цьому знаменно, що, як і в Кафки, увагу російського письменника займають переважно невизначені, невиразні душевні стани.

У модерністській прозі були вироблені специфічні принципи сюжетно-композиційної організації матеріалу. На відміну від реалістичного роману, в сюжеті якого домінувала орієнтація на емпіричну реальність, провідним сюжетотворчим принципом модерністського роману стає проекція або на духовну сферу автора (героя), або на метафізичну модель дійсності (часто ці проекції тісно переплітаються). Це спричиняє ослабленість сюжетного розвитку, відмову від причинно-наслідкового детермінування подій і характерів, фрагментарність наративу, актуалізацію архаїчних сюжетних схем, мотивне «зчеплення» епізодів і планів оповіді. Зіставлення й узагальнення цих аспектів модерністської поетики дає змогу більш глибоко проникати в закономірності літературного процесу.



---

### Список використаних джерел

1. Колобаева Л. «Никакой психологии», или фантастика психологии? (О перспективах психологизма в русской литературе нашего века) / Лидия Колобаева // Вопросы литературы. –1999. –№2. –С. 3-20.
2. Моруа А. Марсель Пруст / Андре Моруа // Моруа А. Собр. соч. в 6 тт. – М. : Пресса, 1992. – Т. 6. – 320 с.

*Т.В. Кеба*

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ**

У сучасній методиці викладання іноземних мов спостерігається тенденція до переходу від комунікативного підходу до його різновиду – інтерактивного підходу. Інтерактивні методи орієновані на більш широку взаємодію учнів не лише з вчителем, але й один з одним, а також на збільшення активності учнів у процесі навчання.

Інтерактивні методи були блискуче реалізовані в інтенсивних технологіях навчання іноземним мовам ще у середині ХХ сторіччя. Спираючись на розробки болгарського професора Г. Лозанова [3], лінгвісти та лінгводидакти розробили інтенсивні методи навчання ІМ, такі як: емоційно-смісловий метод [9], метод використання внутрішніх резервів особистості і колективу [2], системний підхід до навчання дорослих [1], при використанні яких інтерактивність досягається завдяки ефективності управління й організації навчального процесу (як і випереджувальне навчання; і навчання дітей за інтересами; програмоване; колективне; групове навчання) [4, 105, 150-160]

Аналіз науково-педагогічної літератури довів, що головними інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії є полілог, діалог, процес обдумування, процес творчості, створення ситуацій успіху, позитивність, оптимістичність оцінювання і рефлексія. Для досягнення головної мети на уроці організується індивідуальна, парна, групова робота; застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, робота з документами, різ-

---

ними джерелами інформації, використовуються творчі форми роботи [5, 190; 7, 135; 8, 192].

Спільна діяльність учнів у процесі навчання має на меті внесення кожним учнем свого особистого вкладу у процес пошуку, коли відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Це має відбуватися в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що переводить процес пізнавальної діяльності у форму кооперації і співробітництва.

До основних методичних принципів інтерактивного підходу навчання ІМ належать такі:

- Одночасна взаємодія – усі учні працюють одночасно.
- Однакова участь – для виконання завдання кожному учневі дається однаковий час.
- Позитивна взаємодія – група виконує завдання при успішній роботі кожного учня.
- Індивідуальна відповідальність – при роботі у групі у кожного учня своє завдання [6, 220-223; 104].

Шляхи інтеграції інтерактивних методів у навчальний процес практично необмежені, що надає можливість зробити урок більш динамічним та цікавим, а матеріал для навчання відповідним до реалій сьогодення. Це стосується, у першу чергу, лексичного словника, стилів мови, нових ідіом і професійного жаргону різних сфер бізнесу і культури, який швидко розвивається. Найбільша увага приділяється такій проблемній складовій вивчення ІМ, як усне мовлення. Для цього чисельні практичні розмовні завдання мають бути підкріплені технічними (аудіо, відео, CD і DVD) і методичними (рольові ігри, моделювання ситуацій та ін.) засобами, які забезпечують безперервну діалогову взаємодію двох сторін: вчителя і учнів, або груп учнів, під час якої аналізуються, обговорюються та розв'язуються навчальні й професійні завдання.

До найбільш поширених сучасних інтерактивних методів викладання безспідставно відносять метод проектів, який дозволяє розвивати комунікативну компетенцію учнів на уроках ІМ і використання інформаційних технологій.

Проектні роботи користуються незмінною популярністю серед учнів, тому що потребують від учнів як дослідницьких та комунікативних вмінь і навичок, так і творчих здібностей, щоб вирішити проблему, яка лежить в основі проекту.

Формування багатьох з цих вмінь є цілями навчання різним видам мовленнєвої діяльності. Таким чином, працюючи над

---

проектами, вчитель формує в учнів, вдосконалює і розвиває навички аудіювання, письма, читання, мовлення, також учні набувають навички міжнародного і міжкультурного спілкування.

Використання інформаційних технологій відкриває нові можливості у навчанні через значну інтенсифікацію уроку і підвищення емоційного впливу на учнів. Активне застосування учнями комп'ютерних технологій вирішує одночасно декілька задач: учні вчать самостійно добувати інформацію, вчать творчо використовувати набуті знання на практиці, крім того, вони отримують досвід спілкування під час підготовки проекту і вміння працювати у групі. До того ж комп'ютерні презентації є незамінними при презентації країнознавчого матеріалу.

Підсумовуючи вищезгадане, можна зробити висновок, що використання інтерактивних методів навчання іноземної мови, а особливо проектною методикою із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій збагачує не тільки учня, а й вчителя, стимулює пошук, ініціативу, бажання здобути як винагороду не тільки оцінку, а знання. Інтерактивні методи навчання формують вмотивований інтерес до ІМ, допомагають засвоєнню навчального матеріалу, сприяють розвитку соціокультурних знань, збагачують комунікативний досвід, забезпечують адекватну поведінку у контексті міжкультурної взаємодії.

#### **Список використаних джерел**

1. Гегечкори Л. Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых / Л. Ш. Гегечкори. // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 5. / Ред. С. И. Мельник. – М. : МГПИИЯ им. М.Тореза, 1979. – С.63-76.
2. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика: [учеб.-метод. пособие] / Г. А. Китайгородская. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк.: Науч.-образоват. центр «Школа Китайгородской», 2009. – 277 с.
3. Лозанов Г. К. Суггестология / Г. К. Лозанов. – София : Наука и искусство, 1971. – 518 с.
4. Махмутов И. А. Современный урок / И. А. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 175 с.
5. Пехоти О. М. Освітні технології: Навч.-метод. посібн. / О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
6. Полат Е. С. Бухарки М. Ю. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.

- 
- пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. Кадров / Под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
7. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К., 2002. – 135 с.
  8. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. - метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
  9. Шехтер И. Ю. Эмоционально-смысловой подход к обучению чужому языку / И. Ю. Шехтер. – М.: НГУ Н. Нестеровой, 1993. – 154 с.

*A. Kruk*

---

## **THE FORMATION OF INFORMATIVE COMPETENCE IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES FOR STUDENTS MAJORING IN HISTORY**

The basic requirement for teaching foreign languages envisages the developing of foreign communicative competence in speech and writing professional communication. Study of foreign language for specific purposes is investigated as one of the most important factors in improving the quality of training.

There are many pedagogical conditions of usage the information technologies for improving the formation of foreign language competence in the field of professional communication. They include the use of information and communication technologies in the training sessions, individual work of students in the educational process, the use of audio, video and text didactic materials in electronic form, the use of multimedia educational programs with an open structure and floating content, which allow intensify learning new vocabulary from the field of professional communication and control within the classroom work, and the formation of professional information component. O. Fofanov writes that “ESP teaching should not be considered a separate subject-content study. As mentioned above, the professional activity of the IT-specialist includes oral and written communication, participation in international projects, and formation of self-work

---

strategies that can be a tool in acquiring professional up-to-date knowledge. Therefore, it was proposed that the alternative approach to ESP course development was carried out, when the focus was on the ESP tasks (project and research exercises, text-analysis, discourse and genre analysis, technical vocabulary)” [5, 104].

Teacher’s task is to enhance the cognitive activity of students in the learning process, to form English skills for professional communication in a foreign language, to create the conditions of practical language acquisition for each student for selecting the teaching methods that would allow everyone to show their activity and creativity [1]. Informatization of society, the introduction in education and technical training facilities of modern information and communication technologies open up new prospects for improving education, particularly through the study cycle disciplines of basic training, which include history.

#### **Список використаних джерел**

1. Андрущенко О. О. Формування у студентів умінь англомовного професійного спілкування з використанням новітніх інформаційних технологій [Електронний ресурс] / О.О. Андрущенко. – Режим доступу : [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu techno-logy/24423/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu techno-logy/24423/)
2. Асоянц П. Г. Формування у студентів умінь англомовного професійного писемного спілкування з використанням інформаційних технологій / П. Г. Асоянц, В. В. Бебих // Іноземні мови. – 2004. – № 3. – С. 40–43.
3. Пехота О. М. Освітні технології: навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К. : АСК, 2004. – 256 с.
4. Brunton M. An account of ESP – with possible future directions [Electronic Resource] / Mike Brunton // English for Specific Purposes. – 2009. – Issue 3 (24), Vol. 8. – Access Mode : <http://www.esp-world.info>
5. Fofanov O. Development of professional communicative competence of IT-students through learning foreign language for specific purposes / O. Fofanov, T. Sidorenko, O. Zamyatina // World Transactions on Engineering and Technology Education. – Tomsk, 2010. – Vol. 8, No. 1. – P. 101–106.
6. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 183 p.

## **LA COMPREHENSION ÉCRITE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)**

La compréhension écrite est l'une de compétence à travailler dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à coté de la compréhension et production orale et la production écrite.

La compréhension de documents écrits comme le soutient un site de cours d'initiation à la Didactique de FLE est liée à la lecture. Pour ce site lire en langue maternelle revient à pratiquer pour son plaisir ou son travail des techniques de lecture, apprises les plus souvent à l'école

Cela dit, une pédagogie de la compréhension de texte suppose que l'apprenant soit à mesure d'interroger un texte et émettre des hypothèses afin de trouver dans le document qu'il a sous les yeux des réponses à son questionnement. En didactique du français langue étrangère, on peut esquisser plusieurs compétences à faire acquérir et à développer chez l'apprenant par le biais de la lecture :

- une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite (exprimé) de l'écrit.
- une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite (exprimé) du document.
- une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.

L'objectif de la compréhension écrite est donc d'amener le sujet-apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte.

L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire, de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français.

Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser nos apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension.

---

En principe, l'apprenant doit être capable progressivement de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrits (cause, conséquence, enchaînement chronologique...), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit(les accords, les types de phrase, les formes verbales), et enfin de dégager le présupposé d'un énoncé, quand il acquit une très bonne connaissance de langue.

Tout comme en compréhension orale, l'apprenant découvrira grâce au texte, du lexique, des faits de civilisation, des éléments de grammaire, de structures, qui vont l'amener à enrichir largement sa compétence communicative.

Face à un texte nouveau, la réaction la plus flagrante des apprenants est celle d'ouvrir immédiatement le dictionnaire et chercher à traduire systématiquement les mots inconnus. Soulignons ici au passage que lire n'est pas traduire comme le soutient J. Courtillon [3, 90] ; sinon on tombe dans le piège d'une focalisation excessive aux lexiques, aux structures et aux détails isolés. Et étouffé par le détail, l'apprenant est désormais incapable d'avoir une vision assez globale du texte. D'autre part, par peur de répondre « faux », il reste prisonnier des mots du texte, préférant la citation à la reformulation personnelle.

L'explication de ces difficultés réside essentiellement dans l'approche linéaire de la compréhension, qui procède par accumulation de significations, sans perspective globale. Placé devant un document écrit, l'apprenant attaque aussitôt sa lecture à la première ligne du texte et progresse mot à mot, sans mettre en rapport texte et paratexte, sans chercher préalablement une compréhension globale du document.

Les activités de compréhension dans la classe du FLE viseront donc à substituer à un comportement passif une attitude active de découverte, grâce à la mobilisation de techniques appropriées auxquelles sera formé l'apprenant et qu'il pourra appliquer ensuite à toute situation de compréhension, à de fois transférer à des activités similaires dans sa langue maternelle.

### **Список використаних джерел**

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 335с.

- 
2. Пахомова Т., Савицька Г. Впровадження комунікативного підходу у викладанні іноземних мов / Т. Пахомова, Г. Савицька // Школа. – 2011. – № 8. – С. 78-80
  3. Courtillon J. Elaborer un cours FLE / J. Courtillon.– P. : Hachette, 2003. – 160p.

*О.М. Литвинюк*

---

## **МЕДІАКОМУНІКАТИВНІ ПІДХОДИ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Процес глобалізації, що відбувається у світі, розширив для студентів можливість навчання за кордоном, отримувати подвійні дипломи, брати участь у обміні студентами, відвідувати літні школи. Все більше людей приймає участь у спілкуванні з іноземцями, тому сформувалось соціальне замовлення на високий комунікативний рівень знання іноземної мови [1].

Іноземна мова ВНЗ характеризується процесом вдосконалення навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Для реалізації цієї мети потрібна ефективна методика формування мовленнєвих компетенцій у говорінні, читанні, аудіюванні та письмі, яка б повністю відповідала сучасним вимогам та досягненням у навчанні іноземних мов.

Однією з таких вимог є дотримання загальнометодичного принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності (П.С. Григорьева, І.О. Зимня, В.А. Мерзлякова та ін., 1985, Р.П. Мильруд, И.Р. Максимова, 2000, І.М. Берман, В.О. Бухбіндер, 1977, С.К. Фоломкіна, 1987, Л.М. Черноватий, В.І. Карабан, 2005, R. Oxford, 2002 та ін.) [2].

Впровадження інноваційних підходів до викладання англійської мови студентам-філологам передбачає використання мультимедійних засобів навчання. Для традиційної моделі освіти характерні використання дошки, крейди, підручника, це формує навички мисленної діяльності, схожої до структури друкованого тексту. Студент завчає на пам'ять текст, або його частину для подальшої репродукції.



---

Використання технічних засобів роблять заняття більш насиченим і продуктивним. Наприклад, проектори дають можливість презентації матеріалу у схематичному вигляді, систематизовано. Таке використання медіа засобів збільшують обсяг учбового матеріалу. Комп'ютерне тестування дає можливість досягти максимально об'єктивних результатів при заощадженні часу.

Якщо проаналізувати методику викладання англійської мови для студентів-філологів молодших курсів (програми складені за підручником М.О. Возної), тоді можна окреслити основні мовленнєві активності: виконання граматичних вправ, аудіювання, рольові ігри, але головним чином вони читають, перекладають і презентують зміст текстів різного тематичного спрямування в усній формі.

Використання сучасних засобів навчання (мультимедійні підручники, диски, універсальні енциклопедії, презентації, відео, аудіо матеріали, ресурси Інтернету, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка) значно покращує якість подавання та засвоєння матеріалу. Медіакомунікативний підхід об'єднує в собі традиційну статичну візуальну інформацію (текст, графіку) і динамічну інформацію (мову, музику, відео, анімацію), це активізує різні рецептори студентів. Впровадження зазначеного підходу значно підвищує якість презентації учбового матеріалу та ефективність його засвоєння студентами, збагачує зміст освітнього процесу, підвищує мотивацію до вивчення англійської мови, створює умови для більш тісної співпраці між викладачами і студентами [1].

Студенти навчаються комунікації у процесі комунікативної діяльності. Відповідно усі вправи та завдання повинні бути комунікативно виправданими. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних аудіо-, відеоматеріалів, тобто таких, яких реально використовують носії мови. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понадфразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання, розуміння почутого та побаченого [3].

Для досягнення комунікативної компетенції – комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і

---

вмінь – викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі [3].

Медіакомунікативні прийоми повинні відповідати цілям і завданням курсу навчання і органічно вписуватися в учбовий процес. Вони мають безперечні переваги над іншими навчальними технологіями. Це можливість поєднання логічного та образного способів освоєння інформації, активізація освітнього процесу за рахунок посилення наочності, інтерактивна взаємодія, що дозволяє управляти представленням інформації, індивідуально змінювати настройки, вивчати результати, змінювати швидкість подавання інформації та кількість повторювань, що повинні задовольняти індивідуальні академічні потреби.

#### **Список використаних джерел**

1. [http://www.rusnauka.com/1\\_KAND\\_2010/Philologia/1\\_55136.doc.htm](http://www.rusnauka.com/1_KAND_2010/Philologia/1_55136.doc.htm)
2. [http://www.br.com.ua/referats/dysertacii\\_ta\\_autoreferaty/45208.htm?dl](http://www.br.com.ua/referats/dysertacii_ta_autoreferaty/45208.htm?dl)
3. [http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00202484\\_0.html](http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00202484_0.html)

*А.В. Лукановська*

## **МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

Успішна міжкультурна професійна комунікація передбачає поряд із володінням іноземною мовою, вмінням адекватно інтерпретувати комунікативну поведінку представника іносоціуму також готовність учасників спілкування до сприйняття іншої форми комунікативної поведінки, розуміння її відмінностей і варіювання від культури до культури. Стратегія зближення інокультурних знань спрямована на запобігання не тільки смисловим, а й культурним збоям у комунікації.

Найважливішим компонентом професійного спілкування є його інтенціональна сторона, у зв'язку з цим в описі цілей і змісту спілкування представлений перелік інтенцій (намірів), що змінюються кількісно і якісно від рівня до рівня. Так,

---

якщо на базовому рівні домінують інтенції інформування (повідомлення, заява, пояснення та ін.), елементарного волевиявлення, запиту інформації, то на наступних рівнях особливу важливість набувають інтенції активної дії на співрозмовника (переконавання, аргументування, рекомендація, порада тощо). Крім того, необхідно відзначити, що в дискурсах, актуальних для вищих рівнів, спостерігається складна взаємодія, поєднання різних інтенцій (наприклад, думка + аргументування; констатація + аргументування + стурбованість; думка + застереження та ін.). Удосконалення комунікативних умінь, за допомогою яких реалізується інтенціональний і пропозиціональний зміст спілкування, здійснюється на мовному і мовленнєвому матеріалі, що постійно зростає, завдяки збільшенню об'єму тематичної лексики, використанню лексичної й граматичної синонімії, різноманітності функціонально-стильових засобів. На основі цього тексти в галузі ділового спілкування розглядаються як комунікативні одиниці двох рівнів: когнітивного як відображення інтенційного та змістового наповнення комунікативного акту.

Комунікація трактується як текстова діяльність, в якій стратегія досягнення комунікативної інтенції є, з одного боку, когнітивною дією, детермінованою фоновими знаннями, а з іншого – комунікантами, оскільки знаходячи втілення в мовних формах, комунікація направлена на досягнення комунікативно значимого результату в процесі спілкування. Основні функції комунікації корелюють із основними комунікативними інтенціями особистості в діловому спілкуванні – встановленням контакту, обміном інформацією і взаємодією при вирішенні практичних завдань. Вміння реалізовувати ці інтенції іноземною мовою поетапно формуються в моделях міжособистісної комунікації [1, 34].

Ділове спілкування передбачає сформованість умінь встановлювати та розвивати ділові контакти, які мають особливе значення в міжкультурному спілкуванні. Успішна міжкультурна професійна взаємодія членів ділових соціумів означає адекватну комунікативну поведінку в процесі взаємопізнання (перцептивний рівень), взаєморозуміння (комунікативний рівень), встановлення взаємовідносин професійної співпраці (інтерактивний рівень) та, відповідно, передбачає поряд із досить високим рівнем володіння іноземною мовою, вміння адекват-

---

но інтерпретувати і приймати соціокультурну різноманітність партнерів комунікації при вирішенні практичних завдань. Тому необхідно навчити майбутніх спеціалістів комунікативно-орієнтованому володінню іноземною мовою в професійно-значимих ситуаціях міжкультурного ділового спілкування.

Таким чином, вдосконалення навичок міжкультурного ділового спілкування між спеціалістами різних соціумів ставить питання про формування мовної особистості, яка володіє основами ділового міжкультурного спілкування, тим самим сприяючи реалізації стратегії зближення інокультурних знань між представниками різних ділових культур і готуючи їх до більш адекватного сприйняття та інтерпретації варіативних форм професійної взаємодії.

#### **Список використаних джерел**

1. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И. И. Халеева. – М., 1989. – 256 с.

*М. Mykulyak*

## **DIE SCHWERPUNKTE IM PHONETIKUNTERRICHT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE**

Jede Sprache hat ihren Klang, der sie von anderen Sprachen unterscheidet und der beim Fremdsprachenlernen eine ebenso große Rolle spielt wie der neue Wortschatz oder die neue Grammatik. Die geringe Unterrichtszeit, fachliche Unsicherheiten bei den Lehrenden und fehlende Materialien führen oft dazu, dass im Unterricht auf Ausspracheübungen verzichtet wird. Die Lernenden sprechen die Fremdsprache so aus, wie ihre eigene. Dabei lohnt es sich, auch den Klang des Deutschen zu erlernen.

Der typische Klang einer Sprache entsteht nicht nur durch Vokale und Konsonanten. Auch vor allem Melodie und Rhythmus, Betonungen und Pausen prägen ihn. Diese intonatorischen Elemente sind für die Kommunikation bestimmend: Sie sichern die Verständlichkeit, indem sie Äußerungen strukturieren, Wichtiges hervorheben, Sachlichkeit oder Emotionalität signalisieren und den Rollenwechsel im Gespräch steuern.

---

Ein wichtiger Teil der Intonation ist der Rhythmus. Er gibt der Sprache das spezifische klangliche Gepräge. In der Linguistik Rhythmustypen unterschieden:

1. Sprache mit einem ausgeglichenen, wenig kontrastreichen Rhythmus und von der Struktur und der zeitlichen Dimension her im wesentlichen gleichartigen Silben.

2. Sprache mit einem unausgeglichenen, stark kontrastierenden Rhythmus und unterschiedlich strukturierten, unterschiedlich langen Silben, aber etwa gleichlangen rhythmischen Einheiten.

Beide Gruppen unterscheiden sich in wesentlichen phonetischen Merkmalen.

Während Vorschulkinder in der Regel noch in der Lage sind, eine zweite Sprache akzentfrei sprechen zu lernen, treten bei 8- bis 10-Jährigen oft schon Hör- und Ausspracheprobleme auf. Viele von ihnen sind nicht mehr ohne Hilfe des Lehrers, die neue Sprache und ihre phonetischen Besonderheiten wahrzunehmen und zu imitieren. Darum ist es wichtig, möglichst oft, wenn auch nur für kurze Zeit zu üben, das Hören zu trainieren, dabei Handzeichen und Körperbewegungen für eine schnelle Kontrolle der Hörergebnisse zu nutzen, Hör- und Ausspracheübungen situativ, möglichst als Spiel anzulegen, Übungen interessant, abwechslungsreich, spannend zu gestalten.

Für jede Ausgangssprache lassen sich spezifische Übungsthemen angeben. Im Folgenden sollen einige genannt werden, die für viele Ausgangssprachen in Frage kommen und die für die Kommunikation mit deutschen Muttersprachlern besonders wichtig sind.

An erster Stelle stehen die prosodischen Merkmale, die als grundlegende Klangmerkmale auch den Schwerpunkt von Übungen bilden sollten:

- die Akzentuierung auf Wort-, Akzentgruppen,
- Rhythmus und Gliederung,
- die Sprechmelodie.

Zu nennen sind die Vokale:

- die für das Deutsche charakteristischen Merkmale lang-gespannt, kurz-ungespannt,
- die Ö- und Ü-Laute, die E-Laute,
- die reduzierten Vokale,
- der Vokalneueinsatz im Wort- und Silbenlaut.

---

Für die Konsonanten lassen sich folgende Schwerpunkte nennen:

- die Merkmale fortis (stimmlos) vs. lenis,
- die Auslautverhärtung,
- Ich- und Ach-Laute,
- der H-Laut,
- die R-Laute, gesprochen als Konsonant oder Vokal,
- Konsonantverbindungen, Assimilation.

Oft sind die Laut-Buchstaben-Beziehungen des Deutschen ein Problem.

Die Lehrer müssen besonders gut ausgebildet sein, sie sollten nicht nur etwas über die phonetischen Grundlage des Deutschen und der jeweiligen Aussprache wissen sowie dies im Unterricht vermitteln – sie sollten auch die didaktischen Möglichkeiten dafür kennen und entsprechende Übungsmethoden beherrschen und gezielt einsetzen.

#### **Literatur**

1. Andreas Fischer. Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methode und Material. – Schubert-Verlag Leipzig. – 2007.

*O.V. Моштак*

## **РОЛЬ МОТИВАЦІЇ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

Формування у студентів мотивації до самостійної роботи має здійснюватися, виходячи із соціального замовлення суспільства, а саме: підготовки і виховання свідомих, високоосвічених та кваліфікованих спеціалістів, здатних до розумової праці та активної діяльності у сфері науки та державотворення, тобто постає необхідність підвищувати результативність цілеспрямованого впливу викладача на особистість студента, зокрема на мотивацію його поведінки.

Актуальним є розвиток власне пізнавальних мотивів та інтересів, які забезпечують самостійність і творчість студен-

---

та при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням.

Процес формування мотивації полягає в тому, що викладач намагається під час цілеспрямованого впливу викликати ті чи інші зміни в мотиваційній сфері. Щоб ці дії не носили випадкового і безсистемного характеру, потрібно орієнтувати процес на таку сукупність і збіг різних сторін мотивації, які повинні бути отримані, орієнтувати їх не тільки на ізольовані особливості мотивації в окремому вияві, а й на перспективу, беручи до уваги особливості не тільки того чи іншого віку, а й враховувати динаміку мотивації [2].

Упродовж навчальної діяльності з'являються нові мотиви, інтереси та потреби, які впливають у протилежному напрямі на діяльність. Навчальна діяльність проходить ефективніше і дає якісніший результат, якщо в студента є сильні, яскраві, глибокі мотиви, які викликають бажання активно діяти, перемагати труднощі, цілеспрямовано рухаючись до мети. Самостійна навчальна діяльність просувається ефективніше, якщо в студента сформоване позитивне ставлення до навчального процесу, якщо є чітке усвідомлення поставленої мети і розуміння того, для чого йому потрібні ті чи інші знання. Провідну роль у стимулюючих методах, спрямованих на формування позитивної мотивації до самостійної роботи студентів, завжди відіграють особисті відносини викладача та студента. Використання впливу особистих відносин із студентом призводить до формування у нього позитивного чи негативного ставлення до процесу учіння в цілому [5].

Для викладача контроль за самостійною роботою студентів не повинен бути самоціллю, а насамперед стати мотивуючим фактором освітньої діяльності студента. Варто включати результати виконання самостійної роботи у показники поточної успішності, у білети і питання на заліку (іспиті), від оцінок яких залежить рейтинг студента, остаточна оцінка, а, отже, стипендія чи її розмір. На думку вченої Т. Гусак, активна самостійна робота студентів можлива лише за наявності серйозної і стійкої мотивації. Найсильніший мотиваційний фактор – підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності [2].

Отже, ефективне й успішне управління процесом формування позитивної мотивації до самостійної роботи у студента при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням зна-

---

чною мірою залежить від задоволення його основних потреб, що визначаються його місцем в соціальній структурі, набутим раніше досвідом, конкретними обставинами життя.

#### **Список використаних джерел**

1. Грабовська Т. Формування позитивної мотивації діяльності особистості / Т.Грабовська, О.Киричук // Рідна школа. – 2002. – № 4(867). – С. 12–14.
2. Гусак Т. Формування у студентів мотивації до учіння / Т. Гусак, В. Крилова // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 39–41.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. посібник / С.С. Занюк – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
4. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
5. Подтикан І.В. Особливості формування мотиваційної сфери особистості / І.В. Подтикан // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 29–37.

*В.І. Остапенко*

## **HUMOUR IN EFL TEACHING/LEARNING GRAMMAR**

The given study focuses on how humour can be an effective tool in creating a foreign language classroom environment more conducive to learning. It will also investigate how non-native English teachers can benefit from using humour in classroom language. Most teachers and learners are, at the beginning, reluctant to use jokes with much language content in them. That is why most teachers avoid using humour in ELT. The reason to use humourous texts is to enhance language learning and to increase student participation in classroom activities.

Through the use of humour, students may practice three skills: listening, speaking and reading, and the whole atmosphere in the class is relaxed. So, the implementation of jokes into a unit may randomly help teachers create a more appealing atmosphere. Harmer [1, 39] describes using jokes as a “...balanced activities approach”. The approach sees the methodology as being a



---

balance between the components of input and output. The main justifications in using humour in language teaching are given by Medgyes [2, 5] as it: 1) is a good vehicle for providing authentic cultural information; 2) builds bridges between cultures; 3) practices language items in genuine contexts; 4) brings students closer together; 5) releases tension; 6) develops creative thinking; 7) provides memorable chunks of language; 8) reinforces previously learned items; 9) generates a happy classroom; 10) enhances motivation; 11) enriches textbook-based courses; 12) introduces a refreshing change from routine language-learning procedures.

There are some limitations in using humour as a teaching and practice tool. The use of humour may also be considered as supplementary activities related to a coursebook. In fact, using humour, if not done to the extreme, does not require much time in presentation and practice. In various cases, due to teachers' consideration of humour in an EFL class and their struggle using it as an ice-breaking tool, it may sometimes place a burden.

In general, using humour as a medium holds such advantages as follows: 1) jokes are short and can be told within the space of a few minutes; 2) they are rule-governed; 3) there is a wide range of speech patterns within the single genre of a joke; 4) jokes are common to all cultures; 5) jokes embody a culture; 6) speech behavior that is learned by listening to, and telling jokes, can be generalized to speech acts other than the joke; 7) jokes relax the tension in the classroom [3, 19].

The use of jokes is presented through various activities. Let us assume that if the jokes are meaning-based, the emphasis will be on the meaning unless they are culture-based. So, the idea is to choose an appropriate activity related to the jokes. If not, student's motivation may decrease and the outcome may not be achieved. The main aim is to enable students to use language functionally for communicative purposes.

To make the meaning comprehensible and to increase class participation, teachers can motivate students to use the necessary components of target language. Telling jokes and presenting new structures in them do not require much time, but it may help reduce teacher talking time (TTT) while increasing student talking time (STT). Telling jokes is a supplementary activity that may help both learners and teachers increase enthusiasm and create a positive

---

and enjoyable atmosphere as well as enhancing the implementation of the syllabus.

Teachers may apt to create their own activities which suit to their needs and content in their lesson. The activities with jokes can be classified under various headings as in the following: 1) matching the punchline; 2) guessing the punchline; 3) 'jocloze' test; 4) reconstructing the dialogue; 5) tense changing exercise; 6) matching two-line jokes; 7) scrambled sentences.

Using humorous texts in classes, no doubt, will be a demanding task for both students and teachers but following the main guidelines will make teaching grammar easier and more interesting: by making the students listen to and understand the punchline of the joke; by providing them with part of the joke and asking them for their own ending; the student may choose the answer from suggested options; pictures can help to understand the content of a joke.

#### **Literature**

1. Harmer J. Teaching and Learning Grammar / Jeremy Harmer. – London : Longman, 1990. – 71 p.
2. Medgyes, P. Laughing Matters: Humour in the Language Classroom / P. Medgyes. – Cambridge : CUP, 2002. – 262 p.
3. Trachtenberg S. Joke Telling as a Tool in ESL / Susan Trachtenberg // English Teaching Forum. – 1980. – № 18 (4). – P. 8-13.

*А.В. Палецька-Юкало*

## **ОСОБЛИВОСТІ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

Автентичний художній твір, як джерело і засіб удосконалення словникового запасу займає чільне місце у формуванні іншомовної лексичної компетентності, адже літературна мова, збагачена різноманітними синтаксичними конструкціями та насичена різними мовними засобами, вважається еталоном. Художній твір розглядається як основна сфера розвитку та

---

удосконалення мови. Оскільки він насичений семантичними та синтаксичними структурами, а також характеризується поліфункціональністю та багатоманітністю, то художній твір, на нашу думку, є моделлю вживання іноземної мови з усіма її особливостями.

На сьогодні досліджено ряд аспектів проблеми використання автентичних художніх творів у вивченні іноземних мов. Зокрема, проаналізовано використання художнього твору як засобу розширення мовних знань студентів (Ю. Б. Борисов, С. П. Тер-Минасова, М. Лёшман (M. Löschmann), можливість розширення словникового запасу у процесі читання автентичних художніх творів (І. М. Берман, В. М. Плахотник, Г. В. Рогова, О. Б. Тарнопольський), відбір художніх текстів для навчання іноземної мови (Т. К. Левіна, Л. П. Смелякова), розглянуто художній твір як основу для розуміння соціокультурної інформації (Л. Ф. Рудакова). Проте, недостатньо дослідженим залишається питання формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів на основі автентичних художніх творів. Поряд із набутим досвідом вивчення основних питань у формуванні німецькомовної лексичної компетентності існує необхідність теоретичного обґрунтування та практичної розробки методики формування німецькомовної лексичної компетентності з опорою на автентичний художній твір.

Важливість використання автентичних художніх творів у процесі навчання іноземних мов пояснюється тим, що мова художніх творів вважається високою і найкращою формою, що містить в собі найбільш яскраво виражені повноцінні мовні засоби [4, 118], а також виступає так званим регулятором мовної норми в широкому значенні слова [3, 69].

Беззаперечним є факт, що володіння мовою передбачає знання певної кількості слів і оперування ними в мовленнєвій діяльності [5]. Однак, знання багатьох слів ще не означає вміння доцільно використовувати їх у комунікації, адже лексична компетентність, як основа для реалізації мовленнєвої та лінгвосоціокультурної компетентностей, вимагає засвоєння семантики слів, знання безеквівалентної лексики, формування «відчуття» слова, а також вміння «автоматизовано підбирати слова у ході здійснення мовленнєвого акту і включати їх в синтагму та фразу, дотримуючись правил лексичної сполучуваності іноземної мови» [2, 41]. Правильне вживання лексики та насиче-

---

ний словниковий запас – це ключ до вільного спілкування іноземною мовою, іншими словами, опанування іноземною мовою передбачає і відповідний рівень володіння лексичною компетентністю.

Створення сприятливих умов для свідомого засвоєння іншомовної лексики відбувається у процесі використання автентичних художніх творів, тому доцільно використовувати художній твір мовою оригіналу як першоджерело, як змістову опору та зразок у формуванні іншомовної лексичної компетентності.

Основними перевагами використання автентичного художнього твору для формування іншомовної лексичної компетентності варто вважати ряд наступних аспектів:

1) *значний мовний та мовленнєвий потенціал* автентичного художнього твору, що є джерелом лінгвістичної інформації для студентів; можливості для сприйняття та аналізу таких явищ, як *синонімія, антонімія, полісемія*, що, в свою чергу, зумовлює оволодіння більш *точним слововживанням, формуванням ґрунтового словника*, а також *засвоєнням зв'язних мовленнєвих структур*, характерних для німецької мови;

2) можливість ознайомлення з *полісемантичним потенціалом слів*, розгляд та аналіз не лише мовного, а й контекстуального значення слова у мові автентичного художнього твору;

3) *часта повторюваність лексичних одиниць у нових контекстах*, комбінаціях і знайомих граматичних конструкціях з новим лексичним наповненням;

4) створення *відчуття мови* не лише як набору вдало поєднаних лексичних одиниць, а як цілісного явища іноземної культури;

5) демонстрація *правильного слововживання*, можливості для сприйняття та засвоєння *лексичної сполучуваності* іноземної мови, що передбачає вміння формувати зв'язні висловлювання;

6) насиченість *зображально-виражальними засобами мови, емоційно-забарвленою та стилістично нейтральною лексикою*, що ілюструє функціонування мови в натуральному соціальному контексті;

7) автентичний художній твір характеризується наявністю *загальнообов'язкових та загальнозрозумілих мовних стандартів*, наявністю *відхилень від норм слововживання*, а також *безеквівалентною лексикою*.

---

Лексичне наповнення автентичних художніх творів можна характеризувати як сукупність стабільних, загальнозрозумілих мовних норм, як взірець іноземної мови з її особливостями, як широкий діапазон лексичних одиниць. Проте, є й *труднощі*, які виникають під час роботи з автентичними художніми творами. Насамперед, такі труднощі пов'язані з певними відхиленнями від семантичної норми, від мовного стандарту у словотворенні, з лексикою, яка збігається зі словами рідної мови за формою, але не за значенням, безеквівалентною, архаїчною лексикою, власними назвами та аббревіатурами. Вважаємо, що вищезазначені труднощі варто розглядати як переваги використання автентичного художнього твору для формування іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів. Оскільки автентичні художні твори є ефективним засобом навчання культури, мова якої вивчається, а вивчати мову без культури – спроба оволодіти неживою системою мови, то наявність лексики, що не має еквівалентів у рідній мові, можна віднести до особливостей, які необхідні для формування не тільки лексичної, а й лінгвосоціокультурної компетентностей.

Отже, використання автентичного художнього твору сприяє формуванню ґрунтового словника, засвоєнню зв'язних мовленнєвих структур, забезпечує часту повторюваність лексичних одиниць, створює можливості для сприйняття та аналізу різноманітних мовних явищ, можливості для роботи з мовними кліше, «узусною» та емоційно-забарвленою лексикою.

Таким чином, висвітлено переваги використання автентичного художнього твору для формування іншомовної лексичної компетентності майбутніх учителів.

### **Список використаних джерел**

1. Ампілогова Л. П. Робота з автентичними текстами / Л. П. Ампілогова, О. М. Соснова // Німецька мова в школі. – 2013. – №12(60). – С. 2-9.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних пед. і лінгвіст. у-тів / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
3. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография. – СПб.: Образование, 1992. – 142 с.

- 
4. Тер-Минасова С. Г. Использование художественных текстов в качестве учебного материала / С. Г. Тер-Минасова // Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та. – 1986. – С. 115-132.
  5. Oliver Bayerlein. Anmerkungen zur Wortschatzarbeit im Deutsch-als-FremdspracheUnterricht. – [Электронный ресурс] / Режим доступа : <https://ir.kochi.u.ac.jp/dspace/bitstream/10126/1569/1/H037-13.pdf>

*T.M. Petrova*

## **PROJECT BASED LEARNING OF ENGLISH**

Introducing projects into the curriculum is not a new or revolutionary idea in education. During the past years, however, the practice has evolved into a more formally defined teaching strategy. What is it? Project-based learning (PBL) is an instructional model that involves students in investigations of compelling problems that culminate in authentic products. In such a way students become more engaged in learning when they have a chance to dig into complex, challenging, and sometimes even messy problems that closely resemble real life. When PBL comes to classrooms today, students want more than the lectures and quiet classrooms of the past. They want technology to use as learning tools, they want to collaborate, and they want to work on projects that are relevant to their learning and the real world.

Drilling down into more detail, project-based learning takes multiple forms in classrooms. It can be used as students read a novel or short story as a way of helping them analyze and understand the text. For example, while reading a Shakespearean play, students may be asked to answer the question, “How is Shakespeare still relevant today?” and conduct research, note instances in the text and create items to show that relevance. Project-based learning can also be used as the central focus of a grammar or writing unit, helping students build their skills as they solve a problem or complete a task. A common example of this is when students

---

learn about persuasive writing and propaganda while creating a campaign for school president.

The key to project-based learning classroom is figuring out what students should learn, providing them with a few overarching questions to consider and then giving them the tools or suggesting specific mediums for students to use to answer those questions. Students may keep an online diary to help them analyze a character while reading a novel, create a game to go through the process of writing a short story or develop a sock puppet presentation to highlight some common propaganda and persuasive techniques. Whatever students are tasked with and however they display their learning, the goal is that students are discovering and learning for themselves.

Thus, for students, benefits of PBL include: 1) increased attendance, growth in self-reliance, and improved attitudes toward learning; 2) academic gains equal to or better than those generated by other models, with students involved in projects taking greater responsibility for their own learning than during more traditional classroom activities; 3) opportunities to develop complex skills, such as higher-order thinking, problem-solving, collaborating, and communicating; 4) access to a broader range of learning opportunities in the classroom, providing a strategy for engaging culturally diverse learners.

Specific challenges facing teachers include: 1) recognizing situations that make for good projects; 2) structuring problems as learning opportunities; 3) collaborating with colleagues to develop interdisciplinary projects; 4) managing learning process; 5) integrating technologies where appropriate; 5) developing authentic assessments.

Indeed, teachers may have to be willing to take risks to overcome initial challenges. A supportive administration can help by implementing more flexible schedules, such as block schedules or team planning time, and providing teachers with professional development opportunities.

### References

1. Bransford J. How people learn: Brain, mind, experience, and school / J. Bransford , J. Brown, R. Cocking. – Washington : National Academy Press, 2000. – 123 p.
2. Thomas J. W. Project-based learning: Overview / J. W. Thomas. – Novato : Buck Institute for Education, 1998. – 104 p.

## **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ПОНИМАТЬ СМЫСЛ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

Проблема понимания художественного текста имеет характер скорее общий, нежели частный, и в науке традиционно связывается чаще с литературоведческими вопросами. Однако отдельные вопросы, в частности понимание поверхностного смысла художественного текста, классификация тёмных мест (как и причины их возникновения) продолжают оставаться актуальными и малоизученными. Если отдельные лексические единицы художественного текста требуют дополнительной интерпретации, читатель нуждается в помощи. Цель работы со студентами-филологами – хотя бы частично ликвидировать перекос в решении общефилологической проблемы понимания художественного текста путём нахождения и обозначения возможных непонятных слов и выражений, доказать прямую зависимость поверхностного смысла художественного текста от его лексики.

Поверхностный смысл художественного текста состоит из неких семантических составляющих, которые неотъемлемо входят в него. Самая содержательная единица языка – слово, поверхностный смысл художественного текста напрямую мотивируется его словарным составом. Таким образом, текстовые особенности художественного текста в плане его поверхностного смысла предопределены совокупностью смыслов отдельных лексических единиц – лексем, которые в тексте воспринимаются как слова. Лексический уровень – самый важный уровень в художественном тексте, так как через слово даёт себя знать семантическая организация текста. Слово создаёт смысловую основу текста, а остальные его единицы в этом отношении лишь служат слову: расставляют слова по местам, соединяют их, актуализируют и т. п.

Понять текст – значит скоординировать его с ситуацией, с реальной действительностью. В этом процессе слово – опорная единица текста. Современные требования лингвистов и литературоведов наследуют рекомендацию Г. А. Гуковского изучать смысл отдельных компонентов художественного текста, так как это «первый акт познания произведения, за которым следует второй акт – изучение их в совокупности, как целого». Слово является ключом к пониманию текста. Не случайно самые



---

главные в смысловом отношении слова и называют ключевыми. Ключевые слова – это слова, получающие в художественном тексте новое, приобретённое значение. Понимание художественного текста происходит через восприятие его как единого информативного целого.

Чтобы первый акт познания был успешным, читатель должен прежде всего разгадать ситуацию: понять слова, составляющие текст, – как ключевые слова, так и рядовые, обычные, которые также вносят свой вклад в микротему, а затем тему текста. Их роль не так заметна, как роль ключевых слов, но обычные слова служат надёжной опорой для конструирования смысловой организации текстов и фоном для более ярких – ключевых – слов. Понимать художественный текст можно лишь при условии понимания всех его составляющих. Поверхностный смысл художественного текста доступен, если нет загадок в лексическом значении слов текста. Студент для проникновения в глубины смысла художественного текста должен получить расшифровку тёмных мест.

Затемняют поверхностный смысл текста прежде всего устаревшие элементы, неологизмы; диалектизмы, специальная лексика, ограниченные в употреблении территориально и социально, существенно препятствуют пониманию текста; заимствованные слова в зависимости от степени их формального и особенно семантического усвоения часто выступают как своеобразный шум, мешающий восприятию текста.

Для проникновения в глубины смысла художественного текста студент должен получить расшифровку тёмных мест.

*О.О. Попадинець*

---

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ**

В сучасному світі Інтернет і комп'ютерні технології стали невід'ємною складовою не тільки повсякденного життя, а й освітнього процесу в цілому. У сучасній системі освіти відбуваються стрімкі і великі зміни, які не обходять стороною і

---

викладання іноземної мови. Використання інноваційних технологій під час навчання іноземної мови студентів обумовлена соціальними потребами в спеціалістах з високим рівнем знань іноземної мови. Тому, викладання іноземної мови саме професійної направленості являє собою вузькоспеціалізовану та професійно-спрямовану галузь викладання іноземної мови. Саме тут, дуже доцільним стає використання технологічних новинок у викладанні іноземної мови. Зараз стає можливим розробляти матеріал безпосередньо спрямований на предмет вивчення (професійне середовище), відкидаючи все зайве та непотрібне.

Зазначимо, що дослідженням проблеми використання новітніх інформаційних технологій у навчанні іноземної мови займаються українські та зарубіжні науковці: М. Варшауер, Ю. Гапон, В. Ляудіс, Є. Маслико, Е. Носенко, О. Палій, К. Brucher, М. Collins, М. Simonson, А. Thompson та ін. Зазначені дослідники теоретично обґрунтовують, що Інтернет-технології – це педагогічний інструмент, який дає змогу збагатити та розширити викладання іноземних мов. Вчені дійшли висновку, що мультимедійні навчальні програми мають значні переваги над звичайними, традиційними та стверджують, що кращий спосіб оволодіння мовами – активізація уяви за допомогою мультимедійних засобів навчання.

Для успішного впровадження мультимедійних технологій у процес викладання іноземної мови у вищій школі вимагається наявність таких необхідних компонентів як програмні засоби (мультимедійні диски, презентації, відео та аудіо-ролики, ресурси мережі Інтернет), а також обладнання (ПК, аудіо та відео апаратура, мультимедійний проектор, інтерактивна дошка).

Електронні інтерактивні дошки є найбільш універсальним засобом навчання. Електронні інтерактивні дошки – це ефективний спосіб впровадження електронного змісту навчального матеріалу та мультимедійних матеріалів у процес навчання. За допомогою електронних інтерактивних дошок досліджуваний матеріал подається в повному обсязі, матеріал чітко вимальовується на екрані інтерактивної дошки і націлює кожного студента до активної плідної діяльності.

Презентація інформації за допомогою програми PowerPoint є також самостійно підібраним матеріалом і дана програма дає можливість охопити всі види мовленнєвої діяльності студентів (писання, читання, говоріння, аудіювання та переклад).

---

Електронна пошта є одним з допоміжних методів функції контролю, а також додатковим методом спілкування. Студенти мають можливість уточнити інформацію або вирішити питання, що виникли в поза аудиторний час, тим самим більш якісно підготувати домашнє завдання і виконати всі вимоги викладача.

Використання рольових ігор дає можливість учасникам спілкуватися один з одним, граючи певну роль. Студенти повинні знайти інформацію, необхідну для ролі та гри, тим самим студенти виявляють самостійність у пошуку та підборі необхідної та цікавої інформації англійською мовою.

Застосування комп'ютерних технологій у вивченні іноземної мови відкриває доступ до нових джерел інформації, підвищує мотивацію студентів до отримання та обробки професійної інформації іноземною мовою, підвищує ефективність самостійної роботи, дає нові можливості для творчості, надбання та закріплення професійних навиків (під час комп'ютерних ділових ігор і роботи з програмами-тренажерами; при використанні текстових, графічних і табличних редакторів, локальних і мережних баз даних), сприяє розвитку навичок дослідницької діяльності, дозволяє реалізовувати якісно нові форми та методи навчання іноземної мови [1].

Отже, використовуючи інноваційні технології на заняттях, ми крокуємо в ногу з часом, і що набагато важливіше, маємо можливість готувати висококваліфікованих фахівців з глибокими знаннями іноземної мови.

### **Список використаних джерел**

1. Молянинова О. Г. Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : монография / О.Г. Молянинова. – Красноярск : КрaсГУ, 2002. – 300 с.
2. Павлович А. Використання інформаційних технологій в сучасних методах викладання іноземної мови професійного спрямування / А. Павлович. – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/en/node/1009>
3. Подзигун О. Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 [Електронний ресурс] / О. Подзигун : Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.

- 
4. Чусовская И. В. Компьютер в обучении иностранным языкам / И.В. Чусовская // Информатика и образование. – 2000. – №9. – С.35-36.
  5. Warschauer M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. Multimedia Language Teaching. – Tokyo, 1996.

*І.А. Свідер*

## **ЛАКУНАРНІСТЬ ЯК МОВНЕ ЯВИЩЕ**

У зв'язку із зростаючою актуальністю проблеми міжнародної комунікації, породженої сучасними вимогами суспільства, досить важливим для лінгвістики стає вивчення такого явища, як міжмовні лакуни. Явище лакунарності охоплює номінативну сферу усіх предметних сторін життя суспільства, що є свідченням універсальності лакунарності як мовного явища.

Термін «лакуна» розуміється неоднозначно. У лінгвістиці та психолінгвістиці під «лакунами», зазвичай, розуміють базові елементи національної специфіки лінгвокультурної спільноти, що утруднюють розуміння деяких фрагментів текстів реципієнтами-представниками інших культур [1, 95–96]. Канадські лінгвісти Ж. П. Віне та Ж. Дарбельне вперше використали термін лакуна (від лат. lacuna – заглиблення, западина, прогалина) і визначають його як «явище, котре з'являється тоді, коли слово однієї мови не має відповідників у іншій мові [4, 10]».

Основною властивістю лакун можна вважати їх амбівалентність: вони, з одного боку, атрактивні (від англ. attractive), а з іншого боку, деструктивні, бо є причинами нерозуміння, несприйняття інформації. У зв'язку з цим відзначається і інший підхід до поняття «лакуна», у рамках якого лакуна визначається ширше – як деякий фрагмент тексту, в якому є щось незрозуміле, дивне, помилкове [3, 77].

Тому ми можемо припустити, що лакуни, вірогідно, існують не лише на рівні мовному, але й на рівні позамовних корелятивів, оскільки усе, що інтерпретується реципієнтом як помилкове, незрозуміле або дивне, являється специфічним сигналом присутності в тексті мовних феноменів і наявності позамовних корелятивів. Крім того, лакунарним може бути і будь-який компо-

---

нент або навіть окрема сема лексичного значення, і конкретний предмет, і ще ширше – інформація, що супроводжує це явище у свідомості носіїв мови, підкреслює Ю. Липатова [2, 17]. Зазвичай, лакуни є помітними тільки при зіставленні мов. Причини появи лакун різні. Інколи лакуни обумовлені відмінністю відповідних культур. Наприклад, в англійській мові, окрім слова lawyer, є ще декілька позначень різновидів адвокатської професії: attorney, barrister, solicitor, counsel, counsellor, advocate, в українській мові цим позначенням відповідає лише одне слово – адвокат. Тому, порівнюючи особливості судових систем двох культур, української та англійської, відповідно можна зробити висновки, про те, що остання є більш розвинутою та насиченою специфічною термінологією.

Хоча термін «лакуна» вживається лише у тих випадках, коли мова йде про відсутність якогось поняття у мові перекладу, яке не можна пояснити, не варто відносити всі лакуни до безеквівалентної лексики. Серед найближчих понять можна назвати реалії, оскільки вони означають поняття, відсутні в мові перекладу. Багато лінгвістів відносять до безеквівалентної лексики національні реалії, які відображають специфіку певної культури, обумовлену особливою структурою матеріальних і духовних цінностей, що склалися у процесі становлення і розвитку даної культурно-генетичної спільності.

Отже, явище лакунарності охоплює номінативну сферу усіх предметних сторін життя суспільства, що свідчить про універсальність лакунарності як мовного явища. Також є припущення, що лакуни існують не лише на рівні мовному, але й на рівні позамовних корелятів.

Варто відмітити, що внутрішньомовні лакуни характеризуються високим рівнем латентності, їх дуже важко, а інколи майже неможливо виявити.

### **Список використаних джерел**

1. Белянин В. П. Введение в психолінгвістику / В. П. Белянин. – М. : ЧеРо, 2000. – 235 с.
2. Липатова Ю. Ю. Лакуны в русском языке: диахроническое исследование на материале разновременных переводов английской литературы сер. XIX-XX вв.: диахроническое исследование на материале разновременных переводов английской литературы сер. XIX-XX вв.: дис. канд. филол. наук / Ю. Ю. Липатова. – Чебоксары, 2005. – 159 с.

- 
3. Сорокин Ю. А. Опыт систематизации лингвистических и культурологических лакун: Методологические и методические аспекты / Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина // Лексические единицы и организация структуры литературного текста: Сб. науч. трудов. – Калинин, 1983. – С. 35–52.
  4. Vinay J. P. Stylistique Comparee Du Francais Et De L'Anglais / J. P. Vinay, J. Darbelnet. – Paris : Didier et Montreal, Beauchemin, 1958. – 331 p.

*Н.О. Стахнюк*

## **СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ ТЕКСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ**

Літературний текст завжди був невід'ємною складовою дидактичного процесу. Однак, його роль та місце серед інших навчальних матеріалів змінювалися залежно від розвитку методичних тенденцій. Комунікативний підхід у своїх найбільш радикальних проявах відводив літературі другорядну роль, зважаючи на значні обсяги творів, неактуальність змісту, що вводить читача в одноманітний культурний контекст у розрізі певної епохи. Адже художні тексти, незважаючи на літературність їх мови, дуже часто є далекими від живої мови, оскільки автори прагнуть надати своїм творам оригінальних, неповторних рис. Велика кількість різноманітних стилістичних засобів, багатство авторських неологізмів, відхилення від норм синтаксису тощо роблять такий твір неординарним, але разом з тим виключають його з категорії текстів, які можна використовувати на заняттях з іноземної мови. Прихильники такого підходу аргументували це тим, що студент повинен отримувати та засвоювати знання про нормальні, звичні мовні явища (словосполучення, побудова речень і т.д), які можна ефективно застосовувати у щоденному спілкуванні.

Однак, з часом погляди на місце та роль літературних текстів у межах комунікативного підходу змінилися. У них почали вбачати не лише засіб для збагачення лексичного запасу, але й широке культурне тло, адже «мова – це не тільки структури та

---

функції, а насамперед динамічна особливість людського розуму, що слугує розвиткові, будучи водночас проявом індивідуальної та суспільної свідомості» [3, 92].

Більшість польських науковців у галузі глоттодидактики погоджуються з тим, що літературні тексти варто і треба вводити у процес вивчення польської мови як іноземної [1; 2; 5]. Але методологія, що охоплює важливі проблеми щодо місця, статусу та способів навчання літератури, досі залишається у стані зародження.

А. Серетни на підставі багаторічного досвіду у роботі з іноземцями виокремила кілька стратегічних критеріїв, що мають сприяти включенню художнього тексту як важливої інтегральної частини до дидактичного процесу: обґрунтування доцільності використання таких текстів у рамках кожного окремого курсу; рівень знань студентів, який дозволить їм працювати з текстом; критерій відбору текстів та у який спосіб з ними працювати для досягнення поставленої мети [5, 250-253].

І. Яновська, досліджуючи проблему відбору текстів, що використовуються на заняттях, стверджує, що відповідно до вимог сучасної методики це мають бути автентичні тексти, якими є художні твори. Говорячи про «текст», дослідниця насамперед бере до уваги його найважливіші риси та функції у процесі навчання: «Текстом є кожен дискурс (усний чи письмовий), що належить до даної сфери життя, який під час виконання комунікативного завдання стає приводом до мовленнєвої діяльності, стає метою або засобом для її досягнення, отже, функціонує як елемент процесу реалізації, або ж як кінцевий результат цієї діяльності» [2, 562].

У цьому контексті істотним є питання залежності між завданням та текстом. Адже тексти тісно пов'язані з завданням, а у багатьох випадках текст, приготований для виконання завдань вимагає від студентів створення власних текстів. Таким чином, викладач повинен використовувати літературні тексти на заняттях, маючи на увазі досягнення студентами певної мети, а також вирішення конкретних завдань, що проявляється у чітко визначених видах мовленнєвої діяльності. У таких випадках текст стає стимулом для того, щоб студент, реагуючи, досягав конкретних, визначених викладачем цілей. Це може бути, наприклад, створення нових текстів, парафразування, переказ тощо.

---

На тему різних видів роботи з літературним текстом цікаво висловила Г. Мрозовська, яка виокремила три можливі підходи учителя до текстів, що використовуються на заняттях з польської мови як іноземної: естетичний, прагматичний та стратегічний [4, 24–30]. Перша модель базується на надмірній увазі викладача до художніх цінностей твору, нав'язування студентам єдино можливої його інтерпретації та не передбачає ведення діалогу. Прагматичний підхід розглядає текст як матеріал для вправ на закріплення певних структур або лексики, залишаючи поза увагою сферу ідеї. З точки зору дискурсивної дидактики та сучасної методики найбільш ефективним є стратегічний підхід, за якого студентам не нав'язується «єдино слухна» інтерпретація, але й літературний текст не трактується як додаток, що ілюструє раніше впроваджений матеріал. Таким чином, не текст «керує» студентами, а студенти – текстом. Така модель створює ситуацію, коли літературний текст, активізуючи уяву, стає претекстом до виникнення діалогу. Однак, щоб текст міг виконувати таку функцію, необхідні свідомі дії зі сторони викладача як у процесі роботи на занятті, так і на попередніх етапах. Насамперед це стосується етапу відбору текстів, коли треба прийняти правильне рішення, враховуючи рівень складності відібраного матеріалу, а також можливості, потреби та очікування самих студентів.

Тексти, які впроваджуються на початкових етапах вивчення мови, повинні підготувати та мотивувати студентів до подальшої роботи. Усвідомлення, що навіть на цьому рівні вони можуть читати та розуміти тексти такого типу, зазвичай надихає та стимулює до продовження навчання. Адже більшість студентів вірить у силу літератури загалом та поезії зокрема, у їх нетлінну художню цінність. Завдання викладача – не дозволити цій вірі зникнути, а у тих, хто її не має – принаймні посіяти зерно зацікавлення. Тому найбільш доцільно на цьому рівні пропонувати студентам фрагменти автентичних ліричних творів, казок, легенд, новел, оповідань тощо. Майже необмежені можливості щодо роботи з різноманітними художніми текстами виникають на заняттях зі студентами, які демонструють високий рівень володіння мовою. Однак, варто зазначити, що деякі прозові форми, як наприклад, повість роман, досить складно використовувати у повному обсязі, оскільки такий матеріал вимагає додаткового часу. Через це багато хто з викладачів від-



---

мовляється від ідеї використання таких текстів на своїх заняттях. Та в рамках одного заняття цілком можливо розглянути певний епізод, що має дискусійний характер, запропонувати студентам вжитися в роль того чи іншого персонажа з метою проілюструвати конфлікт та знайти ймовірні шляхи вирішення проблеми.

Разом з тим потрібно наголосити, що першочерговою метою дидактичної діяльності завжди повинна бути провокація студентів до пошуку відповідей. Викладач повинен організувати свою роботу таким чином, щоб під час заняття створити студентам умови для ведення повноцінного діалогу, засвоєння нових культурних реалій, формулювання власних суджень та висновків, які б сприяли їх самоідентифікації.

Отже, підсумовуючи, варто сказати, що літературні тексти можуть відігравати значну роль у процесі вивчення польської мови як іноземної, якщо прийняти за правило, що заняття з мови полягають насамперед у спільному відкритті студентами того, що приховується у словах між рядками художнього тексту та сприйнятті його змісту крізь індивідуальну призму.

#### **Список використаних джерел**

1. Czerkies T. Własnym głosem, czyli jak studenci czytają tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego i jak na niego reagują? / T. Czerkies // *Яęzyки Obce w Szkole*. – 2008. – nr 5, s. 58–64.
2. Janowska I. Tekst i jego rozumienie w podejściu zadaniowym / I. Janowska // *Teksty i podteksty w nauczaniu języka polskiego jako obcego – 2*. Pod red. Zarzycka G., Rudziński G. – Łódź, 2010. – s. 561–569.
3. Martyniuk W. Wartość dydaktyczna tekstów w nauczaniu języka obcego / W. Martyniuk // *Polonistyczna edukacja językowa i kulturowa cudzoziemców*. – Łódź, 1998. – 214 s.
4. Mrozowska H. Tekst literacki jako strategia dydaktyczna / H. Mrozowska // *Яęzyки Obce w Szkole*. – 2001. – nr 3, s. 24–30.
5. Seretny A. Nauka o literaturze i teksty literackie w nauczaniu języka polskiego jako obcego/drugiego / A. Seretny // *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. – Kraków: Universitas, 2006. – s. 243–279.

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ СИНТЕТИЧНОГО ЧИТАННЯ ЛАТИНОМОВНИХ ТЕКСТІВ**

Традиційно читання латиномовних текстів відбувається на основі вмінь аналітичного читання за посередництва структурного та лінійного аналізів, що дозволяє сформувати стійкі рецептивні лексико-граматичні навички. Високий рівень автоматичного рецепіювання мовних знаків латини є передумовою формування умінь синтетичного читання.

Синтетичне читання тексту, яке є результатом максимального згортання аналітичних операцій, спрямоване на цілісне сприймання змісту окремих речень, фрагментів текстів та цілих текстів. Синтетичне читання як вивчаюче безперекладне паралельно розширює та поглиблює мовні та соціокультурні знання, удосконалює рецептивні граматичні та лексичні навички, формує соціокультурні вміння.

Організація формування вмінь синтетичного читання відбувається на основі таких принципів навчання: диференційованого та інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, взаємопов'язаного навчання аспектів іноземної мови при домінуючій ролі одного з них, домінуючої ролі вправ, поліфункціональності вправ, урахування рідної мови, зв'язку лінгвістичного та екстралінгвістичного матеріалу.

Розвиток умінь синтетичного читання розширює та поглиблює читацьку, граматичну, лексичну та соціокультурну компетенцію.

Формування читацької компетенції на етапі синтетичного читання спрямоване на виконання студентом дій для розуміння значення лексичних одиниць та граматичних структур, визначення головних смислових частин тексту, зіставлення здобутої інформації з власним досвідом, оцінювання інформації, коментування окремих фактів тощо [1, 385].

Для синтетичного читання слід використовувати латиномовні тексти, які містять до 20 % незнайомої лексики. Його організація передбачає чітку поетапність: 1) вироблення установки на розуміння тексту шляхом прогнозування змісту за заголовком; 2) аналіз складних місць, викликаних мовними та

---

позамовними чинниками; 3) безпосереднє читання без перекладу з вибіркоvim аналізом граматичних та лексичних форм; 4) перевірка розуміння змісту прочитаного.

Формування граматичної компетенції на етапі синтетичного читання реалізується на цілісному сприйманні речення, абзацу чи тексту шляхом удосконалення навичок вчленовування, упізнання граматичних форм, установлення граматичних та смислових зв'язків між словами та частинами речення.

Формування лексичної компетенції через сприймання та розуміння цілісних моделей висловлювання без попереднього їх аналізу потребує удосконалення навичок встановлення лексичного значення слова у контексті, смислових зв'язків між лексичними одиницями у реченні. Саме тому етап синтетичного читання латиномовного матеріалу потребує суттєвого розширення пасивного та потенційного словника, закріплення та удосконалення навичок розпізнавання еквівалентної, безеквівалентної та конотативної лексики.

Навчання лексики є найбільш дотичним до формування соціокультурної компетенції як здатності студента набувати різноманітні культурологічні, (лінгво-)краєзнавчі, соціокультурні і міжкультурні знання з їх використанням для розуміння латиномовних текстів.

Текстово-синтетичний етап (за визначенням В. Шовкового) здійснюється у два під етапи – підготовчий та власне читання тексту [3, 152]. Підготовчий етап спрямований на формування у майбутніх філологів умінь цілісного сприймання та розуміння (без перекладу) окремого речення чи абзацу. Основним типами вправ будуть умовно-комунікативні рецептивні одномовні вправи на членування речення на синтагми; на читання з дотриманням усіх пауз; на співвіднесення слова з контекстом речення; на встановлення смислових зв'язків між словами, реченнями, абзацами; на визначення головного і другорядного в реченні тощо. Формування окреслених умінь одночасно супроводжується розвитком та удосконаленням граматичної, лексичної та соціокультурної компетенції. Пропонуємо завдання вправ, які використовуються на цьому підетапі.

*Вправа.* Поділіть речення на синтагми. Прочитайте речення, дотримуючись пауз та інтонації.

*Вправа.* Прочитайте, визначте, з якими словами у реченніс-піввідносяться виділені займенники.

---

*Вправа.* Прочитайте, визначте, з якими словами у реченні пов'язані підкреслені слова. Перекладіть речення.

*Вправа.* Прочитайте речення, визначте, якими словами потрібно заповнити пропуски (подаються варіанти відповідей). Прокоментуйте культурно-специфічні поняття та реалії. Визначте граматичні форми підкреслених слів.

Другий підетап (власне читання тексту) передбачає формування вмінь синтетичного читання тексту та розуміння його цілісного змісту. Він включає дотекстовий, текстовий та післятекстовий кроки, які реалізуються за допомогою дотекстових вправ на аналіз лексичних, граматичних, соціокультурних явищ; текстових вправ, спрямованих на формування комунікативної установки на читання; післятекстових, метою яких є перевірка глибини, точності та чіткості розуміння змісту тексту. Проілюструємо застосування цих вправ на прикладі тексту «De viro avāro» [2, 129-131].

#### **Дотекстові вправи**

1. *Визначте граматичне значення виділених слів та синтаксичних конструкцій.*

2. *Прочитайте, виконайте граматичний аналіз та перекладіть виділене речення.*

#### **Текстові вправи**

3. *Прочитайте текст, знайдіть речення, яке найглибше розкриває зміст заголовка.*

4. *Прочитайте текст, визначте речення, у якому йде мова про те, як жадібний чоловік втратив сокиру.*

5. *Прочитайте текст та визначте епізод, у якому Бог подарував чоловікові три сокири.*

6. *Прочитайте текст, визначте його головну думку.*

#### **Післятекстові вправи**

7. *Стисло передайте зміст тексту українською мовою.*

8. *Знайдіть у тексті місце, у якому йде мова про те, як Бог викрив жадібного чоловіка.*

9. *Сформулюйте основну ідею твору.*

10. *Погодьтеся чи спростуйте твердження:*

a) Чоловік сидів біля річки та плакав.

b) Ремісник не захотів купувати нову сокиру.

c) Бідний чоловік поспішив додому та все розповів сусідові.

d) Коли Бог приніс срібну сокиру, жадібний чоловік упізнав

iii.

---

Отже, етап формування вмінь синтетичного читання латиномовних текстів відкриває якісно інший рівень читання – читання з розумінням змісту без попереднього його лінгвістичного аналізу. Формування умінь синтетичного читання здійснюється за допомогою дотекстових, текстових та післятекстових вправ.

#### **Список використаних джерел**

1. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Вігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
2. Сторчевая Т. В. Методика формирования грамматической компетенции по латинському мові (на материале системы перфекта) : монографія / Т. В. Сторчевая. – Deutschland : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 293 с.
3. Шовковий В. М. Методика викладання класичних мов / В'ячеслав Миколайович Шовковий. – К. : Вадекс, 2012. – 222 с.

*А.О. Трофименко*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ПРИ НАВЧАННІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

Усі текстові матеріали відбираються з урахуванням вимог відповідності цілям і завданням професійно орієнтованого навчання, виховання і розвитку особистості фахівця, сучасності й актуальності, репрезентативності мовного матеріалу, лінгвістичної доречності і цінності, змістовності й ілюстративності. Предметний план текстів слугує важливим засобом управління мотивацією студентів під час організації мовленнєвої діяльності. Для навчання використовуються тексти різних ступенів складності. Саме наукові тексти через їх логічність, безособовість, відсутність емоційності є найбільш придатними для формування навичок професійного мовлення студентів-філологів. Вони найбільш прозорі для вивчення чинників, що

---

впливають на фахове становлення і розвиток навичок усного й писемного мовлення майбутніх фахівців різних галузей [1; 3]. Особливості структури науково-навчального тексту мають неминуче відбиватися на його розумінні, структурна зв'язність тексту також нерозривно пов'язана з характерними ознаками мови, якою він написаний [2].

Не буде перебільшенням сказати, що вироблення навичок аналізу – синтезу українською мовою, вміння послідовно й логічно викладати ланцюг суджень, продукуючи зв'язне мовлення, аргументовано розмірковувати, робити висновки неможливе без роботи над навчальними текстами. Навички як діалогічного, так і монологічного висловлювання, такі необхідні студентам у їхньому професійному спілкуванні, доцільно формувати на текстах за фахом. Принципи відбору, організації і подання текстового матеріалу визначаються конкретними завданнями кожного етапу навчання з урахуванням методичних, психологічних і лінгвістичних вимог. Базові навчальні тексти групуються за складністю і тематичними циклами, супроводжуються певною кількістю лексико-граматичних вправ, у яких граматичний мінімум заняття органічно пов'язани із лексичним. З метою добору текстів для навчання професійного мовлення і термінологічного мінімуму для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ України доцільним є поєднання когнітивно-комунікативного, компетентнісно-діяльнісного та професійно орієнтованого підходів. Отже, найбільш придатними для нашого дослідження вважаємо такі критерії добору навчального матеріалу: урахування потреб фаху; урахування специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти; урахування професійної цінності текстів та частотності їх насичення термінами за фахом; добір найбільш уживаних та частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються в певному мовленнєвому оточенні.

Враховуючи результати наведених досліджень, а також специфіку оволодіння лексичною компетентністю в говорінні (як продуктивному виді мовленнєвої діяльності), вважаємо, що одиницями відбору навчального матеріалу в контексті нашої тематики доцільно вважати:

- словоформи (слова, схожі на слова рідної мови; слова, похідні від вивчених, утворені за допомогою типових префіксів і суфіксів);

- 
- вільні та стійкі словосполучення;
  - усні і письмові міні тексти (мінідіалоги, мінімонологи) та тексти (монологи, діалоги).

Доцільність уведення до навчального матеріалу слів, похідних від вивчених, які утворені за допомогою типових префіксів і суфіксів (наприклад, прикметника *unhappy* чи іменника *happiness* від прикметника *happy*) зумовлюється їх здатністю значно розширювати активний словниковий запас студентів.

Уважаємо, що потребує певного пояснення відбір стійких словосполучень. Виходячи з класифікації А. Глапа [4: 89], згідно з якою існує чотири групи стійких словосполучень (ті, які повністю, дослівно співпадають в обох мовах; дослівно не співпадають, але співпадають образно), вважаємо, що на другому році навчання доцільно обмежитися першими двома, тоді як у наступні роки можливе вивчення словосполучень усіх чотирьох груп. Використання мінідіалогів та мінімонологів у формуванні лексичної компетентності студентів здійснюється з метою демонстрації мовленнєвих зразків, формування у студентів умінь створювати власні мінімонологи та мінідіалоги.

Отже, у статті визначено одиниці відбору навчального матеріалу (словоформи, вільні та стійкі словосполучення, усні і письмові мінітексти та тексти); критерії відбору текстів (автентичності, тематичності, інформативності, посиленості та доступності, комунікативної спрямованості).

#### **Список використаних джерел**

1. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н.Д. Зарубина. – М. : Рус. яз., 1981. – 112 с.
2. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно- комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
3. Суворова Е. Г. О письменной речи иностранных студентов технических вузов на основном этапе обучения / Е.Г. Суворова // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. ст. – 1983. – № 22. – С. 48–52.
4. Glaap A. R. Idiomsim Englischunterricht – kontextualisiert, sachfeldbezogen, kontrastiv / A. R. Glaap // Die neueren Sprachen. – 1979. – № 78. – S. 485–498.

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ**

Розв'язання проблем удосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів і підвищення якості навчання становить об'єкт цілого ряду теоретичних досліджень та пошуку практичних рішень. Найважливішим у наш час є знаходження внутрішніх резервів інтенсивного розвитку навчального процесу у вищих навчальних закладах. Особливу складність у процесі вивчення іноземних мов представляє нестаток мотивації.

Проблема мотивації є однією з найважливіших проблем на сучасному етапі викладання англійської мови, так як мотивація визначає продуктивність навчальної діяльності і є її органічною складовою. Актуальність проблеми мотивації зумовлюється тим, що вона тісно пов'язана з питаннями активізації, індивідуалізації, інтенсифікації діяльності певної особистості в певних обставинах, ситуації.

В наш час мотивація, як психічне явище трактується по-різному. В одному випадку – як сукупність факторів, які підтримують і скеровують поведінку (К. Мадсен, Ж. Годфруа, 1992), в другому випадку – як сукупність мотивів (К. К. Платонов, 1986), в третьому – як спонукання, яке викликає активність організму і визначає її спрямованість. Крім того, мотивація розглядається, як процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Ш. Магомед-Емінов, 1998), як процес дії мотиву і як механізм, який визначає виникнення, спрямованість і спосіб здійснення певних форм діяльності (І. А. Джідарьян, 1976), як система процесів, яка відповідає за стимул і діяльність (В. К. Вілюнас, 1990) [1, 65].

Практика викладання іноземних мов у ВНЗ показує, що із загальноосвітньої школи учні, зазвичай, виносять невисокий рівень знань іноземних мов. Не у всіх наявна яскраво виражена мотивація вивчення іноземної мови: вони не завжди достатньо усвідомлюють необхідність володіння іноземною мовою для її використання в майбутній професійній діяльності.

Завдання сучасного вузу – підготовка конкурентоспроможного фахівця. Інформаційний бум, що супроводжує наше жит-



---

тя, змушує нас, викладачів, переглядати традиційні форми роботи, переосмислювати зміст освіти. В останнє десятиліття активно впроваджуються інноваційні методики, які використовують нові, прогресивні технології.

Розвиток освіти в наші дні органічно зв'язаний з підвищенням рівня його інформаційного потенціалу. Ця характерна риса багато в чому визначає як напрямок еволюції самої освіти, так і майбутнє всього суспільства. Для найбільш успішного орієнтування у світовому інформаційному просторі необхідне оволодіння студентами інформаційною культурою, а також комп'ютерно-екранної культури, оскільки пріоритет у пошуку інформації усе більше і більше віддається Інтернету [5, 15].

У сучасних умовах ставляться все більш високі вимоги до процесу навчання іноземним мовам. Обсяги інформації стрімко зростають, і сучасні способи їх передачі та обробки вимагають нових підходів. Інформаційні комп'ютерні технології надають великий спектр можливостей для підвищення ефективності навчання іноземним мовам завдяки:

- реалізації принципів індивідуалізації і диференціації навчання, що дозволяють ефективніше виконувати завдання;
- створенню умов для самостійної роботи та комфортного середовища навчання;
- подачі інформації в зручній аудіовізуальній формі, що забезпечує якісно нове її сприйняття і переробку;
- підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови студентами.

Одним з найбільш революційних досягнень за останні десятиліття, що значно вплинуло на освітній процес в усьому світі, стало створення всесвітньої комп'ютерної мережі, що одержала назву Інтернет, що буквально означає “міжнародна мережа” (англ. international net). Використання кібернетичного простору (cyberspace) у навчальних цілях є абсолютно новим напрямком загальної дидактики і приватної методики, тому що зміни, що відбуваються, торкаються всі сторони навчального процесу.

Як показує педагогічний досвід, використання Інтернет-ресурсів цікаве студентам своєю новизною, актуальністю, креативністю і дає можливість виявляти свою активність кожному. У цих умовах викладач тільки сприяє доступу студентів до мережі і більше не є єдиним носієм знань, а стає, скоріше, настав-

---

ником-консультантом, і координатором, що допомагає розібратися в безмежному потоці інформації. Інтернет-ресурси можна використовувати в різних видах освітньої діяльності: включення в контекст уроку автентичних матеріалів мережі, самостійна робота студентів з метою пошуку інформації в рамках заданої теми, навчання на дистанційних курсах або отримання дистанційної освіти. Існують різні види інтеграції Інтернет-ресурсів у навчальний процес: використання готових навчальних матеріалів, застосування комунікативних служб для участі в обговоренні по заданій темі, створення і використання веб-сторінок і веб-сайтів.

Для вивчення англійської мови використання Інтернету є особливо актуально, оскільки переважна більшість сайтів всесвітньої павутини на англійській мові. Структура Інтернету досить складна, вона складається з декількох сервісів або служб. Зручно буде розділити основні служби на дві великі групи відповідно до їх функцій - комунікативної та інформаційної. До комунікативних служб можна віднести наступні види зв'язку: електронна пошта, телеконференція, веб-форум, відеоконференція, чат. Інформаційні служби надзвичайно популярні у викладанні, оскільки вони містять багаті освітні ресурси, прості у використанні і майже не потребують додаткового обладнання і матеріальних витрат. На сьогоднішній день система гіпермедіа WWW (World Wide Web), пошукові системи, інформаційні каталоги і служба FTP широко використовуються в навчанні іноземної мови. Однак треба зазначити, що інформаційні технології, інтернет-технології – це аж ніяк не панацея на шляху підвищення мотивації і самостійності студентів в процесі вивчення іноземної мови в пізнавальному процесі.

Основна мета вивчення іноземної мови – формування комунікативної компетенції, всі інші цілі (освітня, виховна, розвиваюча) реалізуються в процесі здійснення цієї головної мети. Комунікативний підхід має на увазі навчання спілкуванню і формування здатності до міжкультурної взаємодії, що є основою функціонування Інтернету. Поза спілкуванням Інтернет не має змісту – це міжнародне багатонаціональне, крос-культурне суспільство, чия життєдіяльність заснована на електронному спілкуванні мільйонів людей в усьому світі, що говорять одночасно - найбільш гігантська по розмірах і кількості учасників розмова, що коли-небудь, відбувалась. Включаючись в нього на

---

уроці іноземної мови ми створюємо модель реального спілкування [3].

З метою вивчення іноземних мов може використовуватись як вільне спілкування в Інтернеті, так і спеціально організоване спілкування в режимі електронної пошти, електронної конференції та дошки об'яв. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення.

Найбільш широко використовується організоване спілкування за допомогою телекомунікаційних мереж: листування між окремими студентами і між цілими групами та навчальними закладами, обмін інформацією між навчальними закладами різних міст, країн. У цьому випадку викладач грає роль організатора роботи, який допомагає спланувати листування, написати лист чи скласти колективну відповідь.

Проведення Інтернет-проектів дає можливість практично використовувати здобуті знання в реальних життєвих ситуаціях, сприяє розвитку комунікативних умінь та навичок студентів.

Існує два види проектів, планування, проведення і результати яких відрізняються один від одного: WWW-проекти і E-mail-проекти.

WWW-проекти розраховані на те, що студенти отримують завдання, для виконання якого їм необхідно знайти інформацію в Інтернеті і представити потім результати свого пошуку. Тема проекту може відповідати темі підручника або бути незалежною від неї. В будь-якому випадку вона має бути цікавою для тих, хто навчається.

Комунікацію електронною поштою краще за все проводити за допомогою E-mail-проектів. Успішним проект може бути в тому випадку, якщо він правильно спланований, має цікаву тему і відповідає рівню знань студентів.

Перевагою E-mail-проектів є те, що комунікація іноземною мовою відбувається з реальними партнерами. Студентам важливо, що тексти створюються не для викладача з метою продемонструвати свої знання та отримати оцінку, а для партнерів-однолітків з метою передачі цікавої інформації чи обговорення актуальної проблеми. Це сприяє розширенню мовної компетенції студентів і підвищенню мотивації вивчення іноземної мови.

Кібернетичний простір містить великий культурний і дидактичний матеріал, який уже використовується в процесі на-

---

вчання в усьому світі. Однак для оптимального й ефективного використання Інтернет-контенту в навчальних цілях необхідно виробити загальні та індивідуальні принципи роботи, критерії відбору ресурсів, сайтів і матеріалів [2,14]. Велику увагу в цьому процесі слід приділити комп'ютерній грамотності студентів, навчити їх використовувати ресурси мережі для навчання та власного розвитку. Необхідно показати студентам невичерпні можливості Інтернету для мотивації, полегшення навчання, виконання завдань для самостійної роботи, розширення кругозору.

Отже, організація навчання з використанням Інтернет мережі має багато переваг, і одна з них – це створення мотивації навчання. Однак, робота з таким ресурсом повинна відповідати усім методичним вимогам і принципам особистісно орієнтованого навчання, а також бути мотиваційно спрямованою. Не можна забувати про те, що Інтернет - лише допоміжний технічний засіб навчання, і для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати його використання в процес заняття.

#### **Список використаних джерел**

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Спб. : Изд-во «Питер», 2000. – 324 с.
2. Клименко Н.О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / Н.О. Клименко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
3. Коломоець М. С. Освітні Інтернет- ресурси. – К. : Освіта України, 2005. – 202 с.
4. Плугатарьова О. І. Використання Інтернет-контенту під час вивчення іноземної мови //Англійська мова та література. – 2011. – №11. – с. 14.
5. Полат Е.С. Інтернет на уроках іноземної мови // Іноземні мови в школі. – 2001. – №5. – с. 15.

## ВИКОРИСТАННЯ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТЕКСТІВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У визначенні адекватності перекладу велику роль відіграють перекладацькі трансформації. Перекладацькі трансформації трактуються нами як лексико-семантичні, структурні і функціональні засоби адекватної передачі асоціативно-інформаційних зв'язків у текстах оригіналу та перекладу, що відтворюють особливості процесу вербалізації певних концептуальних ознак у когнітивному процесі на лінгвальному та паралінгвальному рівнях, враховуючи аломорфні та ізоморфні особливості мов оригіналу і перекладу.

Основна вимога перекладу – максимально можлива міра еквівалентності оригіналу як в плані адекватного відтворення інтерлінгвістичних / інтертекстуальних зв'язків, так і в плані потенційної дії на адресата. У багатьох випадках мовний посередник вимушений прибігати до відступу від мовних паралелей, шукати інші способи для передачі змісту вихідного тексту засобами мови перекладу. Якщо такі паралелі між мовами відсутні, використовуються перекладацькі трансформації.

У нашому дослідженні ми розглядаємо граматичні перекладацькі трансформації, що використовуються при перекладах текстів професійного спрямування. Граматичні трансформації виникають за певних умов. Це, насамперед, відсутність відповідних граматичних конструкцій у мові перекладу або ж їх часткова відповідність у мовах оригіналу та перекладу, існування відмінностей у характері та вживанні мовних одиниць у мовах оригіналу та перекладу.

Найбільш поширеними та різноманітними видами граматичних перекладацьких трансформацій є субституція, пермутація, додавання, вилучення. Наприклад:

When the gene responsible for the impediment was pinpointed just a few years later, it finally provided evidence that the ability to speak is indeed written in our DNA [1].

Коли ген, відповідальний за заїкання, був остаточно визначений, його існування врешті решт довело, що здатність говорити закладена в наших ДНК.

---

У даному випадку при перекладі тексту з генетики використано два види перекладацьких трансформацій: додавання і опущення. Причому прийом опущення був використаний декілька раз – при опущенні слів, зрозумілих за контекстом, використання яких було б недоречним. Використання прийому додавання передбачає смисловий розвиток – для більш доступного та адекватного сприйняття тексту носіями мови.

Для адекватного перекладу текстів професійного спрямування важливо враховувати структурно-семантичні особливості граматичних структур мови оригіналу та перекладу, організацію текстових зв'язків, комбінаторні властивості мовних одиниць, конвенційне / неконвенційне використання мовних знаків, адекватність відтворення семантики певних частин мови різнооформленими структурами тощо.

Пермутація та субституція як види перекладацьких трансформацій також найбільш вживані прийоми, що використовуються при перекладах ESP текстів, коли змінюється розташування (порядок) мовних елементів у тексті перекладу при порівнянні з текстом оригіналу або ж змінюються граматичні ознаки частин мови, членів речення та речень.

Для подальшого дослідження певний інтерес викликають проблеми відтворення внутрішньо текстової парадигматики та використання комплексних перекладацьких трансформацій у перекладах текстів професійного спрямування.

#### **Список використаних джерел**

1. <http://genetics.emedtv.com/klinefelter-syndrome/chil-dren-with-klinefelter-syndrome-p2.html>.

*С.М. Федірко*

## **ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС У ДОСЛІДЖЕННІ МОВНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНСЬКУ**

Запозичення іншомовних слів тією чи іншою мовою – це звичайне явище з давніх-давен. Наприклад, давні римляни, завоювавши Грецію, переймали активно давньогрецьку культуру

---

як більш високу. Тому в латинську мову ввійшло багато грецьких слів, а через латинську – у багато інших мов, у тому числі й в українську мову. Британія була завойована англосаксами, що принесли з собою германську мову. У XI столітті Англію завоювали нормани, і їх стара французька мова стала державною мовою країни. Поступово із злиття цих двох мов склалася нова англійська, в якій значна частина слів французького походження. У наступні століття англійці запозичили багато слів з інших мов: німецької, голландської, іспанської та інші. Так що в самій англійській мові запозичень не менше, ніж в українській. Але історично склалося так, що англійська поступово стала найбільш поширеною мовою у світі і до XX століття одержала статус і значення однієї з основних мов міжнародного спілкування.

Перші відомості про контакти Києва з Англією й іншими європейськими країнами відносяться до часів Володимира Мономаха. Українські товари через балтійський порт Гданськ потрапляли до Англії, Шотландії, Голландії й інших країн. Мав місце певний потік товарів і в зворотному напрямку, що приносило відомості і знання про спосіб життя, культуру і мову західноєвропейських країн, у тому числі Англії. Це означає, що в мову східних слов'ян, зокрема Києва, могли проникати іншомовні слова, також і англійські. Початком більш широких контактів англійців з Україною можна вважати XVI століття. У цей час посилюються контакти України з Англією, внаслідок чого відбувається обмін делегаціями, українці відвідують Англію, працюють у дипломатичних службах, переймають певну кількість англійських слів, які приносять і в Україну.

Протягом усього XVIII століття помічається подальше проникнення англіцизмів в українську мову. Цьому сприяло те, що у країні знайшлося немало прибічників і послідовників реформ Петра I, які підтримували контакти з іншими країнами, зокрема з Англією, і заохочували навчання в англійських коледжах вихідців з України. Зв'язки України з Англією тривали протягом усього XVIII століття, особливо в другій його половині. Це неминуче сприяло збагачуванню мови за рахунок запозичень. Були перекладені книги з англійського законодавства, історії, релігії, англійського побуту: *parliament, business, businessman, instruction, information, club, gin* [6].

---

З кінця XIX століття інтенсивно розвивається українська літературна мова, виробляються науковий, публіцистичний стилі, і відповідно український лексикон поповнюється запозиченими, в тому числі англійськими словами [3]. Процес запозичення англіцизмів у XX сторіччі істотно відрізняється від того ж процесу в XVIII – XIX століттях як шляхами запозичення, так і типами слів, що запозичувалися. Якщо в XVIII – XIX століттях запозичення іншомовної лексики відбувалося здебільшого усним шляхом, то у XX столітті іншомовна лексика проникає майже виключно писемним шляхом, в основному через періодичні видання і спеціальну літературу, а саме: технічну, наукову, спортивну й іншу [4]. Усне запозичення англіцизмів має місце лише у двомовному середовищі [ 1; 7]. Радіо, кіно, а з середини сторіччя й телебачення, також надають широкі можливості для запозичень. Із середини 60-х років відбувається помітна активізація процесу запозичень англіцизмів й американізмів. Це було зумовлено інтенсифікацією міжнародних зв'язків, інтернаціоналізацією науки і техніки, універсалізацією великої кількості термінів. Водночас зміцнюються позиції англійської мови як мови міжнародного спілкування, у всьому світі вже половина найменувань газет і майже 60% радіопередач виходять англійською мовою. Англіцизми потрапляють в українську мову через публіцистику, переклади художньої літератури, радіо, кіно, телебачення.

Таким чином, протягом століть відбувався процес збагачування словникового складу української мови внаслідок засвоєння іншомовних лексем, у тому числі англійських [2; 5]. Цей процес посилювався з розвитком суспільно-політичних, культурних і науково-технічних зв'язків. Процес запозичень з англійської мови зростав з посиленням впливу англійської мови у світі.

В останнє десятиріччя з розвитком економічних зв'язків з зарубіжними країнами, із зміною суспільно-економічних відносин спостерігається інтенсивне проникнення англіцизмів, в тому числі й американізмів, в українську мову. При цьому простежуються такі шляхи проникнення: нові запозичення з англійської мови, це такі слова, як: poster, scanner, site, flyer, face-lifting; розширення функціонування раніше відомих тільки у вузькій сфері запозичень, наприклад: credit, grant, internet, leader, image, monitoring, sponsor, investment [4].



---

### Список використаних джерел

1. Жлуктенко Ю.О. Українсько-англійські міжмовні відносини: Українська мова в США, Канаді / Ю.О. Жлуктенко. – К. : Вид-во КДУ, 1974. – 167 с.
2. Словник української мови / [ В П т.] – К. : Наукова думка, 1970-1980. – 360 с.
3. Терехова Д.І. Особливості сприйняття лексичної семантики слів (психолінгвістичний аспект) / Д.І. Терехова. – К. : КДЛУ, 2000. – 244 с.
4. Финансово-инвестиционный словарь / Под редакцией Т.С. Аристовой. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 585 с.
5. Щерба Л.В. Из лексикографического архива / Л.В. Щерба // В кн.: Современная лексикография. – Л. : Наука, 1983. – С. 154-159.
6. Vaugh A.C. A history of the English language / A.C. Vaugh. – [2<sup>nd</sup> ed. ] – New York , 1957. – 506 p.
7. Bradley H. The making of English / H. Bradley. – London, 1951. – 245 p.

*О.С.Шмирко*

---

## **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ НАБУТТЯ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ**

Для професійного розвитку студентів важливо організувати всю їхню навчально-пізнавальну діяльність в умовах, наближених до майбутньої професійної роботи. Найуспішніше слугує цьому проходження студентами педагогічної практики.

На винятковому значенні педагогічної практики для професійного розвитку майбутнього вчителя наголошували провідні педагоги минулого і сучасності. Значний внесок у розробку проблем підготовки вчителя зробив К. Д. Ушинський. Досліджуючи питання підготовки вчителів, він зазначав необхідність їхнього всебічного розвитку, стверджував про необхідність єдності педагогічної теорії і педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх фахівців. На думку дослідника, методиці викладання можна навчитися з книг або зі слів викладача,

---

але набути вмінь користуватися тим чи іншим методом можна тільки завдяки довготривалій практиці [2]. Науковці, які досліджували означену проблему, сходяться на думці, що педагогічна практика в ході якої відбувається формування у студентів уміння застосовувати науково-теоретичні знання, здобуті під час вивчення суспільних, психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін є важливою частиною навчально-виховного процесу. Це дозволяє студентам, з одного боку, закріпити, поглибити та збагатити знання в процесі вирішення педагогічних завдань, а з іншого, набути вміння і навички, необхідні для майбутньої самостійної роботи. Крім того, у такий спосіб відбувається: ознайомлення з сучасним станом навчально-виховного процесу в освітніх закладах, передовим педагогічним досвідом; розвиток у майбутніх учителів інтересу до професії педагога; виховання професійно значущих рис особистості; вироблення творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; формування потреби в педагогічній самоосвіті та педагогічній свідомості. Доходимо висновку, що педагогічна практика виконує низку функцій: адаптаційну, навчально-виховну, розвивальну та діагностичну.

Під час проходження студентами педагогічної практики створюється спеціально організований простір, де майбутні вчителі оволодівають практичними знаннями, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до оточення, досвідом спілкування та педагогічної взаємодії. Вплив педагогічної практики на професійний розвиток майбутніх учителів значною мірою залежить саме від моделі взаємодії викладачів ВНЗ, учителів середньої школи і студентів. Саме тому ще одним напрямом організації навчального процесу, спрямованого на професійний розвиток майбутніх учителів, визначаємо організацію взаємодії усіх суб'єктів навчання (студентів, викладачів ВНЗ, вчителів) на принципах гуманізму і творчого підходу до розвитку особистості. На цих засадах ґрунтується педагогіка співробітництва (Ш. А. Амонашвілі, Е. Н. Ільїн, В.Ф. Шаталов та ін.), серед головних ідей якої виокремлюємо: ставлення до навчання як творчої взаємодії вчителя й учня; самоаналіз (індивідуальне та колективне підведення підсумків діяльності учнів), колективну творчу виховну діяльність, творчу самоврядування учнів, особистісний підхід до виховання, співпрацю вчителів, співпрацю з батьками [1, 189]. Спираючись на означену теорію, серед мож-

---

ливих спільних дій суб'єктів навчального процесу визначаємо: спільне планування (визначення змісту, методів); узгодження індивідуальних дій; спільну участь у науково-дослідних проєктах; взаємовплив – обмін досвідом.

### **Список використаних джерел**

1. Педагогический энциклопедический словарь / Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л.С. Глебова и др.; Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
2. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. / Издательство Академии педагогических наук РСФСР / К. Д. Ушинский. – М.-Л., 1950. – Т. 8: Человек как предмет воспитания (опыт педагогической антропологии). – 776 с.

*П.Л. Шулик*

## **ПРОБЛЕМА РЕЦЕПЦІЇ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

Своєрідність рецепції художніх творів учнями обумовлює вибір учителем методів, прийомів та форм роботи з текстом. У той же час саме від професійності учителя літератури залежать і рівень сприйняття учнями шедеврів світової класики, що увійшли у шкільну програму, і здобуття навичок самостійного визначення художньої цінності творів, які виходять за межі шкільної літературної освіти.

Послугуючись визначенням Гете, можна виділити три типи художнього сприйняття:

1. Насолоджуватися красою без зайвих міркувань.
  2. Судити, не насолоджуючись.
  3. Судити, насолоджуючись, і насолоджуватися, міркуючи
- [2, 48]

Сам Гете віддавав перевагу останньому, вважаючи, що тільки цей тип відкриває можливості для засвоєння всього багатства художньої думки.

Для шкільного викладання літератури важливо, що природі художнього твору адекватний саме цей тип сприйняття. Отже, перед учителем світової літератури, який виконує роль посередника між художнім твором і учнем-читачем гостро поста-

---

ють рецептивні проблеми. Створюючи умови для формування в учнів необхідного роду рецепції, вчитель-словесник повинен враховувати, що характер дії художнього твору залежить: по-перше, від епохи; по-друге, від національної культури; по-третє, від індивідуальних психологічних особливостей реципієнта (учня), крізь призму якого здійснюється художнє сприйняття об'єкту (літературного твору).

Для цього учням пропонується ознайомитися з особливостями рецепції літературних феноменів сучасниками авторів, прослідкувати зміни, що відбуваються у художньому сприйнятті наступних поколінь, а також порівняти особливості ставлення до творів у різних національних культурах. Наприклад, при вивченні роману Сервантеса «Дон Кіхот» звертається увага на те, що письменник задумав «Дон Кіхота» як пародію на рицарські романи, маючи на меті висміяти захоплення ними в Іспанії. У авторській передмові до першої частини твору визначається, що завдання роману – підірвати авторитет поширених у народі рицарських книг. І перші критики сприймали Дон Кіхота як комічний персонаж, пародію на рицарський ідеал. У XVII-XVIII ст. Дон Кіхот – це тип хоча і симпатичний, але негативний. Для доби Просвітництва герой Сервантеса — рицар, що намагається узаконити у світі соціальну справедливість за допомогою непридатних засобів. Переворот у поглядах на «Дон Кіхота» здійснили німецькі романтики. Для Новаліса і Ф. Шлегеля головне у ньому — прояви двох життєвих сил: поезії, втіленої у Дон Кіхоті, та прози, інтереси якої захищає Санчо Панса. Головним наслідком засвоєння багатьма поколіннями читачів роману Сервантеса стало таке культурне явище, як «донкіхотство». Термін «донкіхотство» з кожною новою епохою наповнювався новим змістом: одні акцентували принизливе значення слова, інші підкреслювали високий смисл «донкіхотства». Як зазначає С. І. Піскунова: «Все варианты прочтения «Дон Кихота», возникавшие на протяжении его четырёхвековой жизни в истории культуры, так или иначе тяготеют к двум противоположным подходам: один акцентирует сугубо комическую сторону похождения и бесед Дон Кихота и Санчо Пансы, другой основан на представлении о том, что за внешним комизмом разнообразных ситуаций, в которых оказывается знаменитая пара сервантесовских героев, за авторской иронией и пародией на рыцарские романы скрывается серьёзное, если не трагическое содержание, побуж-

---

дающее читателя не столько смеяться над Рыцарем Печального образа, сколько сострадать ему» [3, 117]. Висловлювання І. Тургенєва, Г. Гейне, Т. Манна, Х. Л. Борхеса, І. Франка та інших допоможуть учням уявити своєрідність сприйняття образу Дон Кіхота в національних літературах. Але все це тільки складе основу для індивідуального сприйняття.

Для того, щоб художнє сприйняття перетворило художній твір у факт свідомості учня-реципієнта, необхідно у практиці викладання застосовувати діяльнісний підхід, що передбачає активну участь школярів у співтворчому діалозі з текстом і автором. Для учня-читача розуміння авторської позиції стає і самопізнанням. Згадаймо прекрасну формулу М. М. Бахтіна: «Быть – значит общаться диалогически» [1, 117].

Отже, у читацькій діяльності і формуванні естетичної рецепції важливо те, що смисл народжується тільки у безпосередньому (синергетичному) процесі аналізу тексту. У той же час характер художнього сприйняття визначається не тільки художнім текстом, але й особливостями реципієнта. Щоб у діалозі два співрозмовника (текст і учень) відчували себе на рівних, необхідно враховувати особливості «непрофесійної» рецепції сучасного учня, який більше слухає ніж читає і для якого глибина емоційного змісту і невичерпне багатство літературних образів, сюжетів почасти наближується завдяки використанню мультимедіа, інтернет-ресурсів, зразків сучасного мистецтва, які своїм успіхом завдячують художнім творам. Це сприятиме досягненню основної мети діалогу – підняти дитяче сприйняття тексту на вищий, аналітичний рівень.

Розуміння важливості проблеми рецепції для сучасного викладання світової літератури – запорука результативної роботи вчителя-словесника. Головний шлях вирішення цієї проблеми – створення умов для рівного діалогу між співрозмовниками: текстом, через який автор, передає читачеві свої думки, почуття, ідеї, свій сюжет тощо, і учнем – реципієнтом, у свідомість якого через художнє сприйняття трансплантується художній світ автора.

#### **Список використаних джерел**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – М.: Худ. лит., 1986. – 412 с.
2. Боров Ю.Б. Теория художественного восприятия и рецептивная эстетика, методология критики и герменевтика //

---

Художественная рецепция и герменевтика. – М. : Наука, 1985. – С. 3–69.

3. Пискунова С. И. Истоки и смысл смеха Сервантеса / С. И. Пискунова // Вопросы литературы. – 1995. – № 2. – С. 143–169.

*О.В. Яковлева*

---

## **ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОБОТИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ**

Сучасні системи освіти характеризуються орієнтацією на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу. Одним із найважливіших компонентів викладання англійської мови стає особисто-орієнтована взаємодія учителя і учня.

Методи та прийоми інтерактивних технологій є предметом дослідження багатьох науковців [1; 2; 3].

На думку О. Пометун та Л. Пироженко інтерактивне навчання - це сукупність технологій. Автори розподіляють інтерактивні технології на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів [3].

На наш погляд, доречно дотримуватись цієї класифікації при використанні інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови у старших класах. Наведемо приклади найефективніших з них:

### **1. Акваріум**

Учасники об'єднуються у групи по 4-6 осіб та ознайомлюються із завданням. Одна з груп займає місце в центрі аудиторії, отримує інструкцію щодо проведення групової дискусії: «Прочитайте завдання вголос; обговоріть його в групі, за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення або підсумуйте дискусію». Після завершення відведеного часу група повертається на місце. Коротке обговорення того, що почули всім класом: чи погоджуєтеся ви з думкою групи? Чи була ця думка достатньо аргументованою? Потім інша група займає місце в центрі кола. Наступна

---

група може обговорювати інше питання або іншу проблему. Рефлексія: для чого ми це робили? Як себе почуваємо?

## **2. Метод «прес»**

Використовується у випадках, коли виникають суперечливі питання та необхідно чітко аргументувати позицію з проблеми, переконати інших у правоті. Алгоритм виступу доповідача має бути чітким і включати:

Позицію — «I THINK THAT...» (висловлення думки, пояснення точки зору).

Обґрунтування: «...BECAUSE...» (наводиться причина появи цієї думки, докази на підтримку пропозиції).

Приклад: фраза продовжується «... FOR EXAMPLE...» і наводяться факти, що підтверджують думку, позицію.

Висновки: «Summing up, I claim that...»

## **3. Ажурна пилка**

Прийом, що заохочує до навчання один одного, дає змогу засвоїти значну кількість інформації за обмежений час. Учні повинні підготуватися до роботи в різних групах: домашній, члені якої отримують завдання, удома добирають інформацію, засвоюють та обговорюють її у групі; експертній, утвореній у класі вчителем із учнів — представників із кожної домашньої групи, що розробляла певну тему. Завдання полягає в тому, що кожному представнику «домашньої групи» треба повідомити присутнім про свою тему, з членом групи обговорити всі доповіді, узагальнити їх і зробити висновок.

## **4. Ток-шоу**

Застосовується для залучення учнів до діяльності з набуття вмінь публічно виступати. Планом передбачається:

Оголошення теми дискусії.

Пропозиція висловити думку окремим учням, які готувалися до дискусії із запропонованої теми.

Пропозиція глядачам поставити запитання до цих учнів (ті, які запитують і відповідають, повинні робити це в стислій, лаконічній формі).

## **5. Журналісти**

Клас ділиться на команди, до складу яких входить по 4-5 осіб. Це представники певного відомого для учнів літературного видання (можна телепередачі). Необхідно в стилі даного видання (телепередачі) написати коротенький нарис із теми. Цікаво проходять уроки, на яких пропонується виконати це завдання

---

з позицій спортивного коментатора, ведучого політичної телепередачі, лікаря, що веде телепередачу «Планета здоров'я», редактора гумористичного журналу «Єралаш», ведучого передач «У світі тварин», учасників команди КВК або «Караоке на Майдані» та ін. Одним із варіантів проведення цієї гри може бути пропозиція учням написати твір певної форми. Це може бути вірш, загадка, гумористична розповідь, анекдот, сенкан, репортаж з місця події, передовиця в серйозну політичну газету

### **6. Магазин самообслуговування**

Застосовується після вивчення певного розділу. Учні із запропонованого переліку запитань із теми, які вивішуються на дошці, повинні обрати за власним бажанням запитання та дати відповіді на них. Клас розбивається на декілька команд. До складу кожної не повинно входити більше п'яти учнів. Кількість запитань, обраних для розкриття, повинна дорівнювати складу учнів у команді. Кожен учень має право дати відповідь на одне запитання. За рівнем складності запитання не однакові. Біля кожного зазначається коефіцієнт складності. Заявку про відібрані запитання команди на листочку передають журі, до обов'язків якого входить: прийняти заявку, оголосити перелік запитань за номерами, зазначеними на дошці, оцінити відповіді учнів і заповнити зведену таблицю результатів

Правила ведення дискусії:

1. Сперечатися по суті.
2. Не допускати образливих реплік, не давати виступам оцінку. Не нав'язувати свою думку. Поважати погляди опонентів. Перш ніж критикувати, намагатися зрозуміти точку зору опонента.
3. Чітко формулювати свої думки, стримувати емоції.
4. Намагатися встановити істину, а не демонструвати красномовство.
5. Уміти усвідомити свою неправоту та дійти спільної думки.

### **7. Метаплан**

Маловідомий спосіб дискусії, що містить елементи «мозкової атаки», аналізу випадків, гри. Його можна використовувати як у малих групах, так і у великих аудиторіях. Методична структура метаплану включає:

Крок 1. Вступ до проблеми. Пояснення учасникам суті метаплану як методу вирішення проблеми (створення плаката, в якому відображені основні аспекти проблеми).



---

Крок 2. Постановка першого завдання. Створення першого плаката. Робота з картками. Ранжування. Переміщення першого плаката.

Крок 3. Поділ на групи й узгодження другого завдання (теми). Створення другого плаката у групах. Робота з картками. Презентація плакатів.

Крок 4. Узагальнення пропозицій, зафіксованих на плакатах усіх груп. Підбиття підсумків.

#### **Список використаних джерел**

1. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент обучения нового опыта / М. В.Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.12-18.
2. Крамаренко С. Г. Интерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів / С. Г. Крамаренко // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6. – С.7-10.
3. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2004. – 192 с.

---

## ЗМІСТ

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

***Т.П. Білоусова***

Роль дисципліни «риторика» у становленні особистісних та професійних якостей філолога .....	11
---	----

***Т.В. Боднарчук***

Особливості використання інтерактивних технологій на уроках німецької мови у старшій школі .....	15
--	----

***Г.Г. Братиця***

Internet und landeskundliches/interkulturelles lernen .....	17
---	----

***Т.А. Гавловська***

Домашнє читання як засіб навчання іноземної мови .....	19
--	----

***І.Ю. Голубішко***

Використання ілюстрацій як засіб кращого засвоєння змісту твору («Божественна комедія» Данте Аліг'єрі) .....	21
--	----

***О.М. Городиська***

Основні принципи навчання читання професійно орієнтованих текстів .....	25
---	----

***А.М. Гудзяк***

Педагогічні інновації та трансформація ролі викладача іноземної мови .....	28
--	----

***Т.Л. Гурман***

Особливості навчання англійських прийменників .....	30
---	----

***Н.А. Законова***

Технологія кооперованого навчання на уроках іноземної мови в акмеологічному ліцеї .....	31
---	----

***В.О. Казимір***

Особливості формування лексичних навичок в учнів старших класів .....	34
---	----

***О.В. Кеба***

Особливості вивчення поезики модернізму в порівняльно-типологічному аспекті .....	37
---	----

---

<b><i>Т.В. Кеба</i></b>	
Інтерактивні методи в навчанні англійської мови в старших класах . . . . .	41
<b><i>А. Крук</i></b>	
The formation of informative competence in english for specific purposes for students majoring in history . . . . .	44
<b><i>Р.В. Кульбанська</i></b>	
La comprehension écrite en classe de français langue étrangère (fle) . . . . .	46
<b><i>О.М. Литвинюк</i></b>	
Медіакомунікативні підходи у викладанні англійської мови для студентів-філологів . . . . .	48
<b><i>А.В. Лукановська</i></b>	
Міжкультурна комунікація у контексті вивчення англійської мови за професійним спрямуванням . . . . .	50
<b><i>М. Мукуляк</i></b>	
Die schwerpunkte im phonetikunterricht deutsch als fremdsprache . . . . .	52
<b><i>О.В. Моштак</i></b>	
Роль мотивації до самостійної роботи при вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням . . . . .	54
<b><i>В.І. Остапенко</i></b>	
Humour in EFL teaching /learning grammar . . . . .	56
<b><i>А.В. Палецька-Юкало</i></b>	
Особливості автентичного художнього твору як засобу формування німецькомовної лексичної компетентності майбутніх учителів . . . . .	58
<b><i>Т.М. Петрова</i></b>	
Project based learning of English . . . . .	62
<b><i>С.С. Петровская</i></b>	
Обучение студентов понимать смысл художественного текста . . .	64
<b><i>О.О. Попадинець</i></b>	
Застосування інформаційних технологій у процесі викладання англійської мови професійного спрямування . . . . .	65
<b><i>І.А.Свідер</i></b>	
Лакуарність як мовне явище . . . . .	68
<b><i>Н.О. Стахнюк</i></b>	
Специфіка використання літературних текстів при вивченні польської мови як іноземної . . . . .	70

<b>Т.В. Сторчова</b>	
Методика формування вмінь синтетичного читання латиномовних текстів . . . . .	74
<b>А.О. Трофименко</b>	
Особливості перекладу при навчанні професійно-орієнтованого читання студентів неспеціальних факультетів . . . . .	77
<b>М.В. Троцюк</b>	
Використання інтернет ресурсів на заняттях з англійської мови для формування мотивації навчання . . . . .	80
<b>А.В. Уманець</b>	
Використання перекладацьких трансформацій при перекладі текстів професійного спрямування. . . . .	85
<b>С.М. Федірко</b>	
Історичний екскурс у дослідженні мовних запозичень з англійської мови в українську . . . . .	86
<b>О.С.Шмирко</b>	
Педагогічна практика як засіб набуття майбутніми вчителями професійного досвіду . . . . .	89
<b>П.Л. Шулик</b>	
Проблема рецепції художніх творів у сучасній школі . . . . .	91
<b>О.В. Яковлєва</b>	
Інтерактивні методи та прийоми роботи на уроках англійської мови у старших класах . . . . .	94

---

Наукове видання

Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та  
вищих навчальних закладах України

Редактор *К. В. Панькова*  
Комп'ютерне верстання *В. О. Фаріона*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 5,81.  
Тираж 100 пр. Зам. № 571.

Видавництво «Аксиома»,  
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.  
Тел./факс: (03849) 3-90-06. E-mail: aksiomakp@rambler.ru.

Надруковано у видавництві «Аксиома».  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 1808 від 26.05.2004.