

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

V Регіональна науково-практична конференція

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

20 жовтня 2016 року

**Кам'янець-Подільський
«Аксіома»
2016**

УДК 37.016:81(063)

ББК 74я431

М54

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою
факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(протокол № 2 від 23.09.2016 р.)*

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

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

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

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

М54 Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. – 92 с.

ISBN 978-966-496-386-9

Збірник наукових праць містить матеріали V Регіональної науково-практичної конференції “Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України”, яка відбулася 20 жовтня 2016 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 978-966-496-386-9

© Автори статей, 2016

© «Аксіома», видання, 2016

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

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

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

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

Сторчова Тетяна Володимирівна – керівник Лінгвістичного центру Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Худик Ніна Михайлівна – методист науково-методичного центру управління освіти і науки Кам'янець-Подільської міської ради

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

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

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

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

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

Білоусова Тетяна Павлівна – професор кафедри слов'янської філології та загального мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Боднарчук Тетяна Вікторівна – доцент кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Голубішко Ірина Юріївна – доцент кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ

20 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, майстер-класи з англійської мови (проводять працівники Лінгвістичного центру)
- 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

Шулик П.Л. Гра як основа діалогу на уроках зарубіжної літератури

Сторчова Т.В. Рік англійської мови в Україні: реалії та виклики вітчизняної освіти

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

Бєлєвич І.М. Wikispaces для формування колаборації учнів, батьків та вчителя англійської мови

Голдибан Е.П. Використання інтерактивних технологій, дистанційного навчання через інтернет-контент на уроках англійської мови для розвитку комунікативних компетентностей учнів

Галайбіда О.В. Idiom acquisition by English language learners

Кужель О.М. Навчання читання англійською мовою за допомогою навчальних комп'ютерних програм

Литвинюк О.М. Інтеграційні тенденції при навчанні граматики англійської мови

Петрова Т.М. Academic language instruction for English students

Секція 2. Новітні тенденції методики викладання німецької мови в європейському освітньому просторі

(ауд. 401)

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

Боднарчук Т.В. Die Kollokationen im Fremdsprachenunterricht

Добринчук О.О. Особливості створення та роботи з відеоматеріалами на заняттях з німецької мови

Казимір В.О. Художній переклад та методичні прийоми його використання в старших класах

Калинюк Т.В. Фразеологічні одиниці з національно-культурним компонентом як засіб формування лінгвокраїнознавчої компетентності

Микуляк М.І. Didaktische Funktionen von Sprachspielen im Fremdsprachenunterricht

Фоміна Г.В. Особливості вивчення та перекладу німецьких онімів

Шмирко О.С. Використання інформаційних технологій при вивченні іноземної мови в процесі професійної підготовки вчителів

Яремчук І.М. Прагмастилістичний аспект дослідження німецькомовних притч

Секція 3. Іноземні мови професійного спрямування

(ауд. 411)

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

Уманець А.В. Peculiarities of translating the Infinitive and Gerund into Ukrainian in ESP texts

Городиська О.М. Аудіювання на заняттях з іноземної мови

Крук А.А. Language training with professionally-oriented texts

Кульбанська Р.В. L'importance de la phonétique dans l'apprentissage du Français langue étrangère

Попель Н.А. Суфіксальний спосіб утворення сільськогосподарської лексики у французькій мові

Трофименко А.О. Міждисциплінарний підхід в предметно-іншомовній інтеграції

**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

Білоусова Т.П. «Дневник» Т. Шевченко как источник изучения композитивного словообразования

Голубішко І.Ю. Значение методических рекомендаций для организации самостоятельной работы по зарубежной литературе

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

Кеба Т.В. Принципи концептуального аналізу літературно-художнього тексту

Лаврова А.О. Інтегровані уроки з зарубіжної літератури

Семелюк Р.М. Вивчення повісті Г. Джеймса «Дейзі Міллер» на заняттях з зарубіжної літератури

Стахнюк Н.О. Sluchanie jako sposób doskonalenia sprawności komunikacyjnych

Ткачук Л.Ю. Читацький інтерес – передумова розвитку інтересу до читання молодших школярів

СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Белевич Ірина Миколаївна, вчитель англійської мови Кам'янець-Подільського НВК №8

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Кеба Олександр Володимирович, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германських мов і зарубіж-

ної 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

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

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

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

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

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

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

Попель Надія Аполлонівна, викладач кафедри іноземних мов Подільського державного аграрно-технічного університету

Семелюк Роман Миколайович, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри германських мов і зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Стахнюк Наталія Олександрівна, кандидат філологічних наук, асистент кафедри слов'янської філології та загального

мовознавства Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

Ткачук Людмила Юріївна, вчитель російської мови та світової літератури і вихователь-методист Кам'янець-Подільської спеціальної школи-інтернату I–III ступеня Хмельницької обласної ради, голова об'єднання вихователів молодшої школи

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

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

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

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

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

Яремчук Інна Михайлівна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

«ДНЕВНИК» Т. ШЕВЧЕНКО КАК ИСТОЧНИК ИЗУЧЕНИЯ КОМПОЗИТИВНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Произведения Тараса Шевченко, написанные на русском языке, богаты лексически, фразеологически, отмечены разнообразием синтаксиса. Шевченковский «Дневник» – не только ценное мемуарно-публицистическое произведение, но и замечательный с языковой точки зрения текст, насыщенный в т. ч. экспрессивными дериватами-композициями. Они представляют интерес с точки зрения изучения способов словообразования в школе и вузе, потому считаем нужным проанализировать их структурно-семантические особенности.

Анализ показал, что текстизобилует словообразовательными экспрессивами, созданными по способам осново- и словосложения с суффиксацией и интерфиксацией, слияния и слияния с суффиксацией. Изобразительно-выразительные свойства таких производных обусловлены, прежде всего, характером свертывания информации, заложенной в мотивирующей базе, т. е. самим актом превращения неоднословного наименования в слово: *быстроминувшая* (быстро/минувшая) *юность*, *глубоколюбящий Тарас*, *многомогущий начальник*, *человеколюбивое участие*, *двадцатиинструментный оркестр* и мн. др.

Экспрессивность усиливается благодаря включению в структуру композита старославянской основы с книжной стилистической окраской: *богоспасаемый* город, *богоугодная* молитва, *богохуление*, *боговдохновенная* галиматья, *чудотворный* резец, *чадолюбивая* маменька, *зловредное* существование, *благодатная* свобода, *лжеучители*, *сердцевед* и др.

Изобразительно-выразительная сила композитов может быть результатом наследования образности мотивирующего фразеологизма: *головоломная* (голов-/о/-лом-н(ая) *задача-задача*, для решения которой нужно ломать голову – ‘долго и напряженно обдумывать что-л.’; так же: *чистосердечно* (чист-/о/-серд-ечн-о) *задуманный* – задуманный от чистого сердца; *надавать зубочисток* (зуб-/о/-чист-к(а) – начистить зубы кому-л.; *руколомная* (рук-о-лом-н(ая) *пьеса* – пьеса, в которой руки ломают (заламывают); *кровопийца* (кров-/о/-пи-/й/-

ц(а) – тот, кто пьет кровьиз кого-л.; *простосердечные люди* – ‘простым сердцем’; *пустомеля* – ‘человек, который мелет (болтает) пустое’и др.

Образность некоторых производных основывается на дополнительных ассоциациях. Например, гарнизонный доктор– *коновал* (кон-о-вал[^]) – ассоциируется у Шевченко с‘лекарем, который традиционно занимается лечением домашней скотины в русских деревнях’.

Тарас Шевченко не только удачно использовал готовые композиты, но и создавал собственные, соединяя два понятия в одном слове: *глубокосердечный* (глубок-/о/-серд-ечн(ый) *друг*; *эполетлюбивые* (эполет-/о/-люб-ив(ые) *родители*; *колбасолюбивая* колбас-/о/-люб-ив(ая) *натура немцев*; *казармовидный* (казарм-/о/-видн(ый) *дворец*; *хмельнобагровое* (хмельн-/о/-багров-(ое) *лицо*; *ногоделье* (ног-/о/-дель-[j(э)]) – ‘прогулка, ходьба’; *спиртомор*(спирт-/о/-мор-[^]) – ‘тот, кто морит спиртом’; *дружбометр* (дружб-/о/-метр-[^]) – ‘то, чем меряют дружбу’ и т. д. Перу автора принадлежит глагольный дериват *путеплавать* (пут-/е/-плавать), которое буквально означает ‘плавать по пути’. Появление подобных новообразований можно рассматривать как «прием выдвигания особо важной части сообщения в виде новой цельнооформленной единицы, преодолевающей привычные и стандартные формулы выражения» [1, с. 31].

Исследованный фрагмент экспрессивного словообразования представляет собой реализацию эмоционального, оценочного и образного потенциала деривационной системы. Данный материал – не только свидетельство значительной экспрессивной насыщенности шевченковского стиля, значимости подобных единиц для самовыражения автора, но и благодарный источник изучения композиции в русском языке.

Список использованных источников

1. Александрова О.И. О формировании моделей поэтического словотворчества / О.И. Александрова // Актуальные вопросы лексики, словообразования, синтаксиса и стилистики современного русского языка :научные труды Куйбышевского педагогического института. Т. 120 / отв. ред.А.А. Дементьев. – Куйбышев, 1973. – С. 16-31.

WIKISPACES ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОЛАБОРАЦІЇ УЧНІВ, БАТЬКІВ ТА ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками, була визначена одним із базових компонентів, які складатимуть формулу Нової української школи. В той же час інформаційно-цифрова компетентність є одним з 10 ключових компетентностей Нової української школи. Формування зазначеної компетенції при вивченні англійської мови є можливим у співпраці всіх учасників процесу навчання, а інструменти пропонує Інтернет.

Першими починають навчати дитину батьки й в подальшому їх вплив на освіту учнів-початківців неможливо переоцінити. Авторитетне сприяння старших родичів опрацюванню різноманітних завдань з англійської мови може стати вирішальним фактором формування ситуації успіху, особливо якщо урок у школі відбувається двічі на тиждень (і лише один раз на тиждень у першому класі). В нагоді може стати Інтернет, однак, різноманіття завдань, ігор, вправ тощо, як інтерактивних, так і з друкованою основою, справді приголомшує.

Саме вчитель англійської мови може виступити модератором і координатором використання онлайн ресурсів для вивчення початківцем іноземної мови з використанням інформаційно-цифрових технологій, але в контрольованому безпечному середовищі.

Особливої увагизаслугує WikiWeb як інструмент створення колаборативного освітнього простору при навчанні гуманітарних наук. Wiki технологія базується на реалізації радикальної моделі колективного гіпертексту, коли можливість створення та редагування будь-якого запису надається кожному із членів мережної спільноти. Це робить Вікі найбільш перспективним засобом для колективного написання гіпертекстів. Саме тому Wiki можна використовувати для організації спільної роботи над колективним проектом середній та старшій школі. В контексті початкової школи Wikispaces може стати персональним інформаційним менеджером.

Соціальний сервіс Вікі може бути використаним у педагогічній практиці для подання, розширення та анотування на-

вчальних матеріалів, аудіо- та відеофайлів, тобто створення змістового контенту, який якомога краще відповідатиме конкретним цілям певного уроку.

Найефективнішими формами залучення батьків до процесу навчання є ті, які передбачають їх безпосередню участь. Сучасні інформаційно-цифрові технології стануть ланкою, що єднатице навчання в школі та вдома і закладатиме засади для подальшого навчання протягом життя. Варто пам'ятати, що час, який може проводити школяр перед монітором, суворо обмежений, і саме батьки вирішують коли і в яку комп'ютерну гру дозволити пограти. Вчитель англійської мови, який є організатором Wiki, викладатиме на своїй сторінці лише якісні ресурси, розроблені ним самим або пропонуватиме цікавинки з надійних джерел, таких як Learn English Kids Британської Ради.

Важливим є всебічне інформування батьків, про переваги, які надає колаборація школи та родини (наприклад, можливість бути в курсі того, що вивчалось на уроці, навіть якщо дитина була відсутня, або ж просто закріпити навчальний матеріал і удосконалити навички, граючи в інтерактивні мовленнєві ігри).

Основним призначенням інтерактивного освітнього онлайн середовища є забезпечення підвищення рівня вмотивованості до вивчення англійської мови учнів молодшої школи, напрацювання у них навичок роботи в сучасному інформаційному середовищі, розвиток умінь самостійної роботи.

Більшість батьків залюбки б допомагали своїм дітям вивчати англійську мову, але не завжди знають як це зробити ефективно. Wikispaces має потенціал стати комфортним місцем віртуальної зустрічі вчителя англійської мови з учнями та їх батьками, де він інформуватиме та надаватиме підтримку. Це не забере багато часу в дорослих, але скільки радості й захоплення визиватиме в дітей процес вивчення англійської мови за допомогою пісень та ігор ще й з улюбленим сучасним гаджетом.

Список використаних джерел

1. Bates A. Home-School Link – what it is?[Electronic resource] / Aimee Bates// Home School Link. – Electronic data. – [Part 1 of a series of 12 of Macmillan's Home-School Link]Mode of access: World Wide Web: http://www.macmillanyounglearners.com/microsites_files/default/HSL_Article.pdf (viewed on September 24, 2016). – Title from the screen.

-
2. Dudeney G. How to teach English with technology./ G. Dudeney, N. Hockly. — Pearson Education, 2012. — 192p.
 3. Wikispaces for Teachers. A Guide to Using Them in Your Classroom. [Electronic resource] Mode of access: World Wide Web: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi-2-6F_7rLAhUnJpoKHb_TArsQFghbMAG&url=http%3A%2F%2Fslsd-wikis.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FWikispacesHelp.ppt%2F36003927%2FWikispacesHelp.ppt&usg=AFQjCNECOkWHw6qDdboNhG2kkQSQeG78eA&bvm=bv.116636494,d.bGs (viewed on September 24, 2016). – Title from the screen.

T.B. Боднарчук

DIE KOLLOKATIONEN IM FREMSPRACHENUNTERRICHT

Beim Fremdsprachenerwerb kann man bemerken, dass viele Wörter in der Mutter- und Fremdsprache dazu tendieren, in relativ festen und wiederkehrenden Kombinationen aufzutreten, z.B. *eine Frage stellen, einen Vortrag halten, einen Vertrag schließen*. In der wissenschaftlichen Literatur werden solche typische und stets wiederholte Wortkombinationen einer Sprache die Kollokationen genannt.

Erst im interlingualen Vergleich fällt die Besonderheit der Kollokationen ins Auge: im Englischen *reitet* man sein *Fahrrad* (*ride a bike*) im Russischen *schlägt* man *ein Tor ein* (*забить гол*), *ein Spaziergang* wird *genommen* (engl. *take a walk*), *Zähne* werden *gebürstet* (engl. *brushonesteeth*), *ein Vortrag* wird *gegeben* (engl. *to give a talk*). Solche lexikalischen Kombinationen sind interlingual arbiträr, das heißt, dass sie von Sprache zu Sprache variieren. Was in einer Sprache eine Kollokation ist kann in einer anderen Sprache ein Idiom, ein einfaches Verb oder eine freie Wortverbindung sein. Deshalb stellen sie ein großes Problem für den Fremdsprachenlerner dar, der sie zwar ohne Schwierigkeiten versteht, mangels einer ausreichenden aktiven Kompetenz aber normalerweise nicht richtig verwenden kann. Nach F.J. Hausmann sind

Kollokationen insbesondere wegen ihrer Menge problemstiftend: „die Kenntnis der Kollokationen ist nicht etwa sprachlicher Luxus, sondern elementar. Banalste Alltagsdinge sind in Form von Kollokationen von der Sprache vorgegeben. Der Fremdsprachler lernt an ihnen nie aus“ [1, S. 9].

Die Vielfalt und große Anzahl der Kollokationen machen sie zu einem sehr umfangreichen Lerngegenstand. Aber wenn sie einmal beherrscht sind, erleichtern Kollokationen die Sprachverarbeitungsprozesse wesentlich. Wenn man die Omnipräsenz der Kollokationen nicht aus der Kostenseite, sondern aus der Nutzenseite betrachtet, so stellt man fest, dass große Mengen von Sprachrezeptions- bzw. Sprachproduktionsaufgaben sich mit Kollokationskenntnissen leichter bewältigen lassen. So können Fremdsprachenlerner, wenn sie Kollokationen gut kennen und sie richtig einsetzen, sich auf die inhaltliche Seite ihrer Aussagen besser konzentrieren, sie haben mehr Zeit, um ihre Äußerungen zu planen und zu strukturieren und um sich zu überlegen, was sie eigentlich mitteilen wollen.

Kollokationen haben einen unterschiedlichen Stellenwert für die Sprachproduktion und -rezeption. Beim Lesen verhalten sich Kollokationen eher unauffällig, sie werden von Rezipienten fast nicht zur Kenntnis genommen, weil diese Wortverbindungen meistens kompositionell sind und ihre Gesamtbedeutung in der Regel der Summe der Bedeutungen ihrer Bestandteile entspricht. Wenn man aber zum Verfassen eigener Texte übergeht, erweisen sich Kollokationen als fehlerträchtig, weil es auf die richtige Selektion ankommt. Anna Reder bezeichnet Kollokationen für Fremdsprachenlerner als „eine ‚zuverlässige‘ Fehlerquelle“. Sie verweist auf die Äquivalenzproblematik bei der Übersetzung, die ihrerseits zu Interferenzfehlern führt: „Kollokationen bilden ein erhebliches Sprachlernproblem, zumal deren Bestandteile in den einzelnen Sprachen nicht immer äquivalent sind und daher häufig Interferenzfehler auftreten können“ [2, S. 187].

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Kollokationen als wortübergreifende Einheiten zu vermitteln und zu erlernen sind, wenn wir Kollokationen als Phraseme betrachten. Besonders relevant ist der Umgang mit jenen Kollokationen als Einheiten, deren Entsprechungen in L1 nicht total äquivalent sind. Die Sensibilisierung für die Unterschiede und Ähnlichkeiten, sinnvolle Nutzung und Einsetzung der Forschungserkenntnisse im Fremdsprachen-

unterricht können positive Auswirkungen auf den Lernprozess einer Fremdsprache haben.

Список використаних джерел

1. Hausmann F. J. Was ist und was soll ein Kontextwörterbuch? / Franz Josef Hausmann // Ilgenfritz, Peter; Stephan-Gabel, Nicole; Schneider, Gertraud: Langenscheidts Kontextwörterbuch Französisch-Deutsch. Ein neues Wörterbuch zum Schreiben, Lernen, Formulieren. – Berlin: Langenscheidt, 1989. – S.5-9.
2. Reder A. Müssen Kollokationen zu Fehlern führen? Ein deutsch-ungarisches kontrastives Modell / Anna Reder // Herwig, Rolf (Hrsg.), Sprache und die modernen Medien. Akten des 37. Linguistischen Kolloquiums in Jena 2002. – Frankfurt am Main, 2004. – S. 183-196.

O.V. Halaibida

IDIOM ACQUISITION BY ENGLISH LANGUAGE LEARNERS

The vocabulary of a language grows continually with the developments in knowledge. New ideas must have new names. When we develop new concepts, we need new expressions for them, but very often instead of creating new words we use some already existent words or put them together in a new sense.

An important case of idiomaticity of the English language is the one-word idiom that occurs when a word is used in a surprisingly different meaning from the original one. Examples include *lemon*, said of bad watches, cars, or machines in general; and *dog*, said of a bad date or exam: *My car is a lemon; my math exam was a dog.*

New ideas can be expressed by the combination of two or more existing words: e.g. *wage-freeze*, *price-freeze*. These words were formed from verbal phrases. Lots of verbs in modern English are formed from nouns: *to pilot a plane*, *to Xerox a document*. Sometimes we understand the meaning of an idiom, sometimes its meaning is vague. In the latter case their form is set and only a limited number can be said or written in any other way without destroy-

ing the meaning of the idiom. Consider the idiom *kick the bucket*, for example. In the passive form we get an unacceptable form *the bucket has been kicked by a cowboy*, which no longer means that the cowboy died. Notice, however, that this idiom can be inflected for tenses: *the cowboy kicked / will kick / has kicked the bucket*. Although the gerundial form *His kicking the bucket surprised us* is better to be avoided.

Lack of predictability of meaning is not the only criterion of idiomaticity. Set phrases or phraseological units are also idiomatic, even though their meaning may be transparent. What is idiomatic (unpredictable) about them is their construction: *as a matter of fact, just in case, to be on the safe side*.

Idioms constitute an important lexical component of every language. English is very rich in idiomatic expressions. In fact, it is difficult to speak or write English without using idioms. An English native speaker is very often not aware that he is using an idiom. Mastery of idioms in a second language is an important part of learners' lexical and cultural competence. Only careful study and exact learning will help a non-native speaker to use idioms correctly.

One of the main difficulties is that the learner does not know in which situation it is correct to use an idiom, whether an idiom is natural or appropriate. That is why a learner should be provided by instructional input and enough supportive context as in the example: *Every Monday afternoon Mary takes dance lessons and every Thursday she goes to computer class. Mary is successful at both activities. Last week her dance teacher told her that if she comes to the studio on Thursdays too, she could become a ballerina when she grows up. Mary thanked her teacher but refused the offer. She was afraid if she went to dance lessons on Thursdays, she wouldn't be able to go to computer class as well. Mary isn't sure if she wants to be a ballerina or work with computer when she grows up, so she decided not to put all her eggs in one basket.*

Besides language teachers, learners and researchers should be aware that the acquisition of idioms is influenced by the similarities and differences between idioms in learners' language and target language.

It is possible to distinguish three types of idiomatic expressions: a) English idioms which have their exact equivalents in Ukrainian; b) English idioms which are similarly expressed in both

languages and c) English idioms which have nocounterparts in Ukrainian. That is why it is unwise to translate idioms into English from one's own native language. In most cases the result will be bewildering to the native speaker – and possible amusing.

The correct use of idiomatic English should be the aim of every learner. Mastery of idioms comes only slowly, through careful study and observation, through practice and experience.

Е.П. Голдибан

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ, ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ЧЕРЕЗ ІНТЕРНЕТ-КОНТЕНТ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Сьогодні реальністю Інтернет є соціальні медіа (social media), для яких визначне значення має фактор створення контенту самими користувачами, коли кожний з них може виконувати функції коментатора, репортера, фотокореспондента або редактора даного сервісу. Інтегрування звичайного уроку комп'ютерними засобами дозволяє вчителю англійської мови перекласти частину своєї роботи на ПК, а сам процес навчання стає більш цікавим, різноманітним та інтенсивним.

Інтернет-форуми, блоги, мікроблоги, вікі, відеохостінги, соціальні мережі, віртуальні ігри, проекти і світи – все це форуми соціальних медіа, які можна ефективно використовувати в ролі засобів навчального процесу.

Освітній блог – це нова педагогічна реальність. Важливою особливістю цих блогів є забезпечення і супровід навчального процесу. Серед освітніх блогів можна виділити особистий професійний блог вчителя, блог класу та класного керівника, блог вчителя на підтримку навчального предмета (<http://ellapeta9.blogspot.com>), блог гуртка/методичного (творчого) об'єднання, учнівські блоги (як електронні зошити), блог учнівського дослідницького проекту. Важливим у використанні освітніх блогів є супроводження і забезпечення навчального процесу:

обговорення актуальних проблем та суперечливих поглядів; реалізація спільних учнівських проєктів; моніторинг виконання проєктів; навчання учнів правилам ведення мережевої дискусії та культури спілкування в мережі; організація позаурочної роботи учнів; залучення батьків до участі в навчально-виховному процесі.

Хмаринки слів – це один із засобів візуалізації текстової інформації, який можна використовувати на уроках англійської мови (<http://www.tagxedo.com>, <https://www.jasondavies.com/wordcloud>, <http://www.wordle.net>, <https://tagul.com>). Їх доцільно використовувати на етапі введення або закріплення нового лексичного матеріалу, мозкового штурму; при наданні інформації про себе (кожен учень вводить ключові слова і створює свою хмару); при вигадуванні розповіді по хмарі слів; при проведенні простого опитування; при роботі з текстом (після прочитання тексту кожен учень фіксує основну ідею розповіді, всі ідеї представляються у вигляді хмари тексту); як прикрасу хмарою статті в блозі, презентації, відео, плакаті і т.д.; при узагальненні навчального матеріалу або рефлексії; при поданні будь-яких правил у вигляді хмари (ключові виділені слова є більш помітними, ніж просто перелік правил).

Працюючи на уроці з аудіо та візуальним матеріалом ([BritishCouncilshttp://learnenglishkids.britishcouncil.org/en](http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en)) вчитель керує навчальним процесом завдяки можливості зупинити пісню чи відтворити знову (play), вимкнути чи увімкнути субтитри (texton/off), що безпосередньо відображається на екрані на навігаційній панелі під малюнком. Крім того, цінним для роботи на уроці буде додатковий матеріал до пісень або казок у форматі PDF, який розташовано нижче. Працюючи з цим сайтом на уроці або як з дистанційним засобом підвищення мотивації учнів до навчання, вчитель може використовувати один і той самий ресурс для завдань різного спрямування (наприклад, прослухати пісню та вивчити нові слова до неї можна граючись, відповідаючи на завдання перед початком пісні (завдання: Match the Words and Pictures)) та формувати основні мовленнєві навички: говоріння, читання, письмо та аудіювання.

Цікавим освітнім інтернет ресурсом організації дистанційного навчання є програма Voki (<https://www.voki.com>), яка дає можливість перетворити процес навчання на освітню гру, де ди-

тина створює собі анімаційний персонаж (Avatar), надає йому відповідного зовнішнього вигляду та обирає мову, якою він буде говорити. Саме на цьому етапі гра стає навчанням, адже завдання учня не лише прослухати текст, але й відтворити, записавши свій голос на мікрофон. Завдання полягає у максимально наближеному до оригінального відтворенні вимови та інтонації англійського тексту. Старші школярі можуть переслати свій запис вчителю електронною поштою у форматі MP3, використовуючи програми iTunes або Audacity. Вчитель має можливість слідкувати за процесом навчання учнів та контролювати хід виконання поставлених ним завдань.

Google Форми – частина офісного інструментарію GoogleDrive, які є одним з найшвидших і найпростіших способів створити своє опитування або тест, який можна відправити учням електронною поштою або вбудувати на свій блог за допомогою спеціального коду. Для прискорення роботи можна додати пагін Flubaroo – він автоматично перевіряє відповіді учнів і ставить оцінки відповідно до заданих критеріїв.

За допомогою інтернет ресурсу Quizlet (<https://quizlet.com>) також можна створювати тести, в яких учні будуть вибирати правильні відповіді із запропонованих, зіставляти зображення та інформацію або вписувати власні варіанти. Ще цей сервіс корисний тим, що увесь матеріал, який вчитель англійської мови використовує для створення тесту, можна також використати як Flashcards для демонстрації (вивчення чи повторення) матеріалу тієї чи іншої теми (<https://quizlet.com/quizlette3206494>).

LearningApps.org – онлайнний сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи (<https://learningapps.org>). Їх можна використати на будь-якому етапі уроку, змінити під власні потреби, розробити схожий чи зовсім інший навчальний модуль, створюючи при цьому свої класи з логінами та паролями кожного учня та відстежуючи статистику пройдених тестів з тієї чи іншої теми.

Дуже цікавим є використання на уроках англійської мови інтерактивного плакату Glogster (<https://www.glogster.com>). Основна мета створення плакату полягає не у розміщенні в ньому певної інформації, а те, що ця інформація є наочною, що сприяє ефективності процесу навчання. Серед різновидів таких електронних плакатів можна виділити мультимедійні (містять у собі відео- та аудіоінформацію, звичайні ілюстрації, текст),

інтерактивні або тримірні (мультимедійні плакати, які мають зворотній зв'язок з користувачем, що дозволяє змінювати вигляд даних та спосіб їх відтворення).

Інтеграція технології Веб-квест розширює сучасні освітні можливості навчального процесу. Зокрема вона є перспективним напрямом формування інформаційно-комунікаційної компетенції на уроках англійської мови. Використання веб-квестів у вивченні англійської мови вимагає від учнів відповідного рівня володіння мовою для роботи з автентичними ресурсами Інтернет. Їх доцільно інтегрувати у процес навчання як творче завдання, що завершує вивчення будь-якої теми, супроводжуючи тренувальними лексико-граматичними вправами на основі вивченого мовного матеріалу, що використовується у веб-квесті в автентичних ресурсах. Виконання таких вправ інколи випереджає роботу над квестом або здійснюється паралельно з нею. Такий веб-квест дає учням можливість ефективно використовувати інформацію, що знайдена в мережі, та спрямований на розвиток навичок аналітичного і творчого мислення. Результати виконання Веб-квесту, залежно від матеріалу, який вивчається, учні представляють у вигляді усного виступу, комп'ютерної презентації, есе, Веб-сторінки тощо.

Створювати веб-квести можна за допомогою спеціальних сервісів для розміщення блогів (блог-платформ), серед яких є безкоштовні служби. Наприклад, <http://www.blogger.com>; <http://www.livejournal.com>; <http://www.blog.meta.ua>. Дуже зручним у користуванні є конструктор веб-квестів ZunalWebQuestMake (<http://zunal.com>). Тут можна знайти більш ніж 100 шаблонів для створення веб-квестів. Можна приєднувати файли YouTube и GoogleVideos.

В наші дні усі вчителі та учні користуються ІКТ, що спрощує процес пошуку інформації, обробки її та представлення в різноманітних презентаційних формах. Використання комп'ютера як інструмента творчої діяльності на уроках англійської мови сприяє підвищенню мотивації до самоосвіти, формуванню нових компетенцій, реалізації креативного потенціалу, підвищенню особистісної самооцінки та розвитку особистісних якостей як учнів, так і вчителів.

ЗНАЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ РЕКОМЕНДАЦИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В процессе обучения студентов, особенно в случае самостоятельного усвоения ими нового материала, трудно переоценить методические рекомендации преподавателя. Главным образом это своеобразные подсказки, пути поиска ответов на поставленные вопросы. Студент самостоятельно находит информацию и усваивает её. Желательно, чтобы использовалось несколько источников разного характера – теоретические, учебные, иллюстративные и т.д. Подобный подход чрезвычайно важен прежде всего потому, что иногда тема не включается в лекционный курс и предполагается полное самостоятельное её изучение студентами. Примером в курсе зарубежной (мировой) литературы XVII ст. может служить тема «Японская литература XVII века. Творчество Мацуо Басё». Студентам рекомендуется обратиться к сравнительному анализу материала. Например: вспомнить, какие поэтические жанры господствовали в европейской поэзии XVII века; опираясь на ранее полученные знания по истории и географии, установить, каковы причины схожести и различий культур Индии, Китая и Японии, их взаимовлияние. Кроме того, чтобы углубить понимание творчества Мацуо Басё, убедиться, что его творчество развивалось в русле японской культуры и являлось её отражением, рекомендуется выяснить суть основных восточных философских учений и как в творчестве поэта проявился эстетический принцип сатори. Следует вспомнить, что принцип **сатори** – «озарения» сокровенной сути вещей – заключается в том, что их истинную природу можно постигнуть внезапно, интуитивно, а не путем логического умозаключения. Мгновенное проникновение в сущность вещей противопоставляется рассудочным построениям рационального мудрствования. Также будет интересна подготовка мультимедийной презентации по изучению биографии поэта; поиск иллюстративного и фактического материала о художниках Японии, близких по настроению и творческим исканиям творчеству Мацуо Басё.

В рамках данной статьи невозможно развёрнуто проиллюстрировать возможные варианты ответов студентов, поэтому остановимся на одном из методических предложений – на последнем. Живопись – наиболее популярное средство выражения, существующее в Японии, к которому прибегают как любители, так и профессионалы. Характерной особенностью культуры той эпохи, созданной довольно узким кругом аристократического сословия, был культ красоты, стремление найти во всех проявлениях материальной и духовной жизни свойственное им очарование, подчас неуловимое и ускользающее. Живопись того времени, получившая в последствии название ямато-э (в буквальном переводе *японская живопись*), передавала не действие, а состояние души. Например, Хасэгава Тохакү (1539–1610), последователь Сэсю, автор ширмы «Сосны», её белую поверхность осмыслил как густую пелену тумана, «из которой внезапно вырываются силуэты старых сосен. Всего лишь немногими смелыми пятнами туши создаёт Тохакү поэтическую картину осеннего леса» [2, 227]. У поэта читаем: «Ты стоишь нерушимо, сосна! / А сколько монахов отжило здесь, / Сколько вьюнков отцвело...»; ещё одно хокку, посвященное местности под названием «Сосенки»: «Сосенки»... Милое имя! / Клонятся к сосенкам на ветру / Кусты и осенние травы».

Картина другого автора, написанная в том же стиле, тоже может служить иллюстрацией к стихам поэта:

«Туман и осенний дождь.
Но пусть невидима Фудзи.
Как радуется сердце она».

Вплоть до наших дней японцы предпочитали даже для письма использовать кисть, а не пишущие инструменты, и их мастерское владение кистевыми техниками вылилось в крайнюю чувствительность к ценностям и эстетике живописи. Существует специальный глоссарий [1] живописи, различных техник гравюры и т.п. Но нет необходимости рассматривать всю терминологию, достаточно остановиться на некоторых определениях, наиболее выражающих близость поэзии и живописи. Например:



Кано (Кано) – одна из самых известных художественных школ в японской живописи. Школа была основана художником Кано Масанобу (1434-1530), современником Сэсю и учеником мастера Сюбуна. Школа Кано формировалась из художников, принадлежавших к роду Кано. Художники школы кано часто работали с большими формами, они создавали картины природы, сцены птиц, растений, воды и животных на раздвижные двери или экраны на фоне сусального золота; замечательны их монохромные росписи чернилами по шёлку. Для их работ характерны комбинации из реальных предметов и животных, выступающих на первом плане картины, и из абстрактных, совершенно отвлечённых элементов заднего плана, например, облаков. Наибольшего развития в школе Кано достигает совершенствование изображённых в китайском стиле неба, облаков, моря (водоёмов вообще) и тумана. Например, у Мацзоа Басё читаем:

«Протянул ирис
Листья к брату своему.
Зеркало реки».

Укиё-э (Ukiyo-e) – картины “бренного мира”. Особое направление в японской живописи, представленное цветной гравюрой на дереве. Формируется в XVII веке, в эпоху Токугава. Первоначально слово укиё обозначало одно из буддийских понятий и переводилось как “бренный и быстротекущий мир”. Позже оно стало обозначать современный суетный мир, мир любви и наслаждений. Слово “э” означает “картина, изображение”. Поэтому название искусства “укиё-э” говорит о том, что оно отображает повседневную, современную жизнь периода Токугава.

Ханга (Hanga) – Южная школа японской живописи тушью. Художниками этого направления, учеными-конфуцианцами, по-новому осмыслены цели и задачи искусства, осознана ценность личности художника, что нашло отражение в формировании образа жизни художника, или «знаменитости», «интеллектуала», как часто называли адептов Южной школы. Их



*Внук Мотонобу
Кано Эйтоку
(1543–1590)*

творчество отличалось широким диапазоном тем и приемов. Они привнесли в живопись поэтическую непосредственность, оригинальность видения и трактовки пейзажей.

Японское изобразительное искусство пронизано чарующей магией Азии, особая атмосфера японской живописи поражает не только знатоков, но и тех, кто воспринимает картины исключительно как декоративный элемент. Школа японской живописи – интересный и занимательный предмет, однако тем, кто только знакомится с особенностями японского изобразительного искусства, не всегда легко разобраться в различных стилях и направлениях. Пытаясь понять японскую живопись, важно не забывать, что японское искусство на протяжении всей своей истории неизменно испытывало глубочайшее влияние мощных культурных школ Китая и Запада, однако при этом японцам удалось привнести в живопись свое особое видение сюжета, будь то пейзаж, натюрморт или портрет, что и подчеркивается хокку Мацуо Басё и картины Хиросигэ.

«Холодный дождь без конца.
Так смотрит продрогшая обезьянка,
Будто просит соломенный плащ».

Ещё один перевод:

«Осіння перша мряка!
Навіть мавпа
Здається, марить про дощовичок».

Через реальную картину и поэт, и художник передали своё настроение, душевное состояние. Таким образом, вывод, к которому приходят студенты, выполнив данное задание, очевидно, будет таким: искусству Японии свойственно совершенство образа и лаконизм, оставляющие зрителю и слушателю свободу для размышлений и собственных выводов.



*Внезапный дождь
на мосту Атакэ.
Хиросигэ, 1856*

Список использованных источников

1. Глоссарий японской живописи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://magic-orient.ru/vidyi-zhivopisi-v-yaaponii/>

-
2. Каптерева Т.П., Виноградова Н.А. Искусство средневекового Востока / Т.П. Каптерева, Н.А. Виноградова. – М. : Детская лит., 1989. – 240 с.

О.М. Городиська

АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Проблема навчання сприйняттю автентичного мовлення є одним з головних аспектів навчання іншомовному спілкуванню. Тому питання створення та розвитку технологій навчання аудіювання є досить важливим та актуальним і посідає чільне місце у сучасній методиці навчання іноземних мов. Без аудіювання неможливе спілкування, оскільки це процес двосторонній, а аудіювання – одна зі сторін говоріння поряд зі слуханням. Якщо „слухання” означає акустичне сприйняття звукоряду, то поняття „аудіювання” включає процес сприйняття і розуміння мовлення, що звучить [1, с. 112]. Недооцінювання ролі аудіювання на заняттях з іноземної мови професійного спрямування може негативно позначитись на мовному рівні студента.

Аудіювання є важливим засобом навчання іноземної мови. Воно допомагає оволодіти звуковою стороною мови, її фонемним складом та інтонацією, ритмом, наголосом, мелодикою. За допомогою аудіювання йде засвоєння лексичного складу мови та її граматичної структури. Водночас аудіювання полегшує процес оволодіння говорінням, читанням та письмом.

Основними процесами, які задіяні у процесі аудіювання, є пам'ять, уява, сприйняття і мислення. Активізуючи ці особливості людської психіки, ми одночасно розвиваємо їх, що є основоположним фактором різностороннього розвитку особистості студента. Таким чином, аудіювання є не лише засобом вивчення іноземної мови фахового спрямування, але й невід'ємною частиною розвиваючого навчання.

У процесі навчання аудіюванню виникають труднощі, пов'язані з мовними аспектами та з особливостями мовлення. Серед труднощів, які пов'язані з мовними аспектами, виділяють фонетичні, граматичні та лексичні.

Основна складність при сприйнятті іноземної мови полягає у тому, що мовна форма є ненадійною опорою для смислового прогнозування. Хоча на ній концентрується увага студента. Необхідно навчити студентів сприймати інформацію і при наявності невідомих мовних явищ.

Неправильне сприйняття частини мовного повідомлення (слово, словосполучення, фраза) компенсується за допомогою прогнозування (антиципації). Необхідно у процесі аудіювання розвивати навички прогнозування змісту висловлювання, щоб зміст і форма утворили єдине ціле. У методичній літературі виділено комплекс вправ, що готують до аудіювання. При виконанні цих вправ у студентів формуються навички сприйняття на слух мовленнєвих одиниць на рівні речень та надфразових єдностей. Виділяють наступні види вправ: 1) вправи на визначення граматичних орієнтирів. Найбільша інформативність закладена в підметі, присудку та додатку, тому необхідно в першу чергу навчити учнів знаходити ці члени речення, а також автоматично розпізнавати інші граматичні орієнтири; 2) вправи на здогадку про значення незнайомих слів (за їх співзвучністю з відповідними словами рідної мови, за словотворчим елементом, з контексту); 3) вправи на розуміння речень, що містять незнайомі слова, які не впливають на розуміння смислу висловлювання. Студенти повинні вміти ігнорувати незнайомі слова, які не є ключовими, тобто не несуть основної смислового навантаження; 4) вправи на антиципацію (прогнозування); 5) вправи на виділення різноманітних категорій смислової інформації: родової категорії; категорії часу; категорії місця; категорії причини тощо; 6) вправи на визначення різних видів зв'язків між реченнями; 7) вправи на визначення основної думки в групі речень. За допомогою цих вправ розвивається вміння розуміти на слух понадфразові єдності; 8) вправи на розвиток аудитивної пам'яті, аудитивної уваги [2, с. 55].

Поєднання вищезазначених вправ з комплексом вправ в аудіюванні текстів, які призначені для розвитку умінь безпосередньо розуміти та осмислювати аудіотексти, сприятиме формуванню у студентів навичок аудіювання, яке являє собою окремий вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відбиває потреби людини або характер її діяльності.

Список використаних джерел

1. Лисовець І.П. Інтегроване навчання аудіювання і усного мовлення / І. П. Лисовець// Англійська мова і література. – № 30 . – 2004р.
2. Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Т.Е. Сахарова, Ф.М. Рабинович, Г.В.Рогова.– М. : Просвещение., 1991. –287.

О.О. Добринчук

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ТА РОБОТИ З ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Використання відеофільму або відеофрагменту на занятті сприяє розвитку різних сторін психічної діяльності студентів, і передусім, уваги і пам'яті. Під час перегляду відео в групі виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. У цих умовах навіть неуважний студент стає уважним, тому що для розуміння змісту відеофрагменту необхідно прикласти певні зусилля. Колектив німецьких педагогів констатує: «Використання різних каналів надходження інформації (слуховий і зоровий канали, моторне сприйняття) позитивно впливають на міцність запам'ятовування лінгвістичного та мовного матеріал» [3, S. 34-36].

Як зазначає О. В. Сітаров, «відеоурок може використовуватися як поліфункціональний метод на різних етапах навчального процесу, забезпечуючи більш ґрунтовне та змістовне засвоєння знань у їх емоційно-поняттєвій цілісності та емоційній забарвленості завдяки тому, що активізує у студентів наочно-чуттєве сприйняття, тим самим сприяючи формуванню світогляду та розвитку абстрактно-логічного мислення» [2, с. 59].

У методиці є багато різних класифікацій відеоматеріалів. Т. П. Леонтєва розробляє класифікацію відеоматеріалів відповідно до їх призначення, ця класифікація є найширшою. Отже, відеоматеріал можна поділити на:

– спеціально призначений для навчання іноземній мові (відеокурси та інші навчальні фільми);

-
- призначений для носіїв мови або автентичний, включаючи художні фільми і пряму трансляцію телепрограм в ефірі;
 - розроблений самими викладачами та учнями [2, с. 63].

Відеоматеріали, що відносяться до перших двох категорій, широко використовуються в процесі навчання через доступність і меншу складність у використанні. Відеоматеріали, розроблені самостійно, можуть вирішити більшу кількість задач, поставлених викладачем, оскільки викладач сам обирає фрагменти для зйомки і може вплинути на процес, направляючи його в потрібне русло. Для створення таких матеріалів необхідно багато часу, ретельне планування і наявність технічного обладнання.

Саме про створення та роботу над таким відео буде йти мова надалі. Робота над власно створеним відео передбачає не лише перегляд – це кінцевий етап, але й написання сценарію, зйомку тощо. Зауважимо, що сама ідея – знімати фільм, вже заохочує студентів, викликає не аби який інтерес, стимулює до колективної роботи. Рекомендуємо такий вид роботи для студентів старших курсів, які в змозі працювати над створенням відео більш самостійно, лише під керівництвом викладача. Відзняте відео має тривати не більше 10 хв.

На початковому етапі потрібно обрати тему, яка б зацікавила студентів. Вона може бути як повністю новою, так і вже добре відомою. Ми обрали тему для зйомки: сучасна інтерпретація казки братів Грімм. На перший погляд може здатися, що казки – це не дуже популярна тема для студентів. Проте, саме новий погляд на стару казку дозволить проявити фантазію та ініціативу студентів, дозволить їм висловити свої думки та погляди.

Серед великої кількості казок потрібно обрати лише одну, а для цього потрібно перечитати їх. Отже, перше завдання *прочитати* казки братів Грімм в оригіналі та *розповісти* про них у групі. Студенти самі обирають казку, над якою вони хотіли б далі працювати. Важливими критеріями відбору, окрім сюжету та нових ідей його інтерпретування, стають: кількість дійових осіб та реальні місця для зйомок. Обравши казку, студенти уважно перечитують її, *обговорюють*, *висловлюють припущення* щодо нового бачення даної казки.

Після цього студенти переходять до *написання* сценарію. На цьому етапі вони демонструють свої письмові навички, зна-

ння лінгво-культурологічного аспекту. Студенти обговорюють можливі граматичні конструкції, підбирають фразеологічні вирази, збагачують текст різноманітними висловами, які характерні для носія мови.

Важливим етапом також є *читання вголос* сценарію. Цей вид роботи в першу чергу допомагає тренувати вимову студентів, інтонацію у реченнях, й звісно акторські навички.

Після того як сценарій написано та вчитано, можна переходити до зйомок. Це складний процес, який потребує спеціального обладнання та вміння, проте для аматорського відео достатньо й звичайної відеокамери, телефону тощо. Важливим також є розподіл обов'язків, монтаж, проте це більш технічні питання.

На завершальному етапі відбувається перегляд відзнятого відео. Доречно буде проаналізувати роботу студентів, при цьому використати комплекс вправ. Проте перший перегляд рекомендую не переривати стоп-кадром, не запитувати ні про що, дати можливість студентам насолодитися результатом своєї роботи.

Методисти розробляють низку вправ при роботі з відеоматеріалами. В основному, такі вправи спрямовані на розуміння змісту побаченого. У нашому випадку, зміст відзнятого відео добре відомий студентам, тому вправи потрібно розробити більш аналітичного характеру. Доречним буде обговорення побаченого та наступні запитання емоційного характеру:

1. Hat der Film Ihnen gefallen? Warum?
2. Was hat Ihnen am besten gelungen?
3. Was ging schief?
4. Hat Ihnen der Prozess der Filmaufnahme gefallen? etc.

Запитання не до змісту, а режисерського характеру можуть бути цікавими, наприклад:

1. Wie wirkt die Stimme und Intonation? Welche Symbole sind zu erkennen? (Farben, Räume, Bewegungen, Musik...)
2. Kameraeinstellung, – perspektive: Welche kommt oft vor? (Oben, unten, nah, fern) Welche Wirkung ergibt sie?
3. Wie lenkt der Regisseur den Blick der Zuschauer? Was wird dadurch wichtig?
4. Ton: Welche Geräusche, Musik? Haben sie eine besondere Bedeutung? Farben und Licht: Wie wirkt das Zimmer aus? Haben Farben und Licht eine besondere symbolhafte Bedeutung?

5. Wie wird die Sequenz filmisch erzählt? (Flashbacks, Zeit im Film, chronologische Reihenfolge...)

Також можна запропонувати студентам організувати вручення «Оскара» за різними номінаціями. Звісно, ведучі та учасники зйомок повинні підготувати свої промови німецькою мовою.

Отже, робота з відеоматеріалами може бути дуже цікавою та плідною, особливо якщо такі сюжети створюються власноруч. Як бачимо, під час створення відеосюжету студенти використовують усі чотири види мовленнєвої діяльності, навіть в більш повному та ґрунтовнішому об'ємі, ніж при перегляді простого навчального відеофрагменту.

Список використаних джерел

1. Леонтьева Т. П. Опыт и перспективы применения видео в обучение иностранных языков / Т. П. Леонтьева // Нетрадиционные методы обучения иностранных языков: материалы конференции. – Минск, 1995. – С. 61-75.
2. Ситаров А. В. Дидактика : учебное пособие [для студентов высш. пед. учеб. заведений] / А. В. Ситаров ; под ред. В. А. Слостенина. – [2-е изд., стереотип] – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
3. Aktivitäten zu You Tube. Videos im DaF-Unterricht für Kinder und Jugendliche / [Ahrenholz K., Scheer Evelin H., Schmidt Lair M., Schmidtke Batista E., Pozzobon E.] // Aktivitäten zu You Tube. Videos im DaF-Unterricht für Kinder und Jugendliche // DaF Brücke. – 2012. – № 12. – S. 33-37.

В.О. Казимір

ХУДОЖНІЙ ПЕРЕКЛАД ТА МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ЙОГО ВИКОРИСТАННЯ В СТАРШИХ КЛАСАХ

В статті звертаємося до міжмовного перекладу, що є основою ознайомлення школярів з художнім твором, написаним іншою (нерідною) мовою. Особливо широко обговорюється питання про *використання на уроках оригінальних текстів*. Звісно, це ідеальний варіант вивчення твору, проте такий підхід не завжди можна втілити в життя. Адже, по-перше, школярі

здебільшого вивчають лише одну іноземну мову – англійську, німецьку або французьку. А по-друге, знання учнів з мови ще не настільки глибокі, щоб опановувати художні твори взагалі, великих розмірів – зокрема. Це обмежує можливості ознайомлення школярів з чудовими творами письменників навіть тих країн, мову яких вони вивчають.

Художній переклад є відтворенням засобами рідної мови особливостей чужоземного літературного тексту в нерозривній діалектичній єдності його змісту й форми. [1, с. 17] Перше і найголовніше завдання, що стоїть перед перекладачем, якраз і полягає в майстерному відображенні гармонії цієї єдності. Абсолютизація однієї зі сторін чи нехтування нею веде до двох цілком протилежних, але однаково вагомих тенденцій у перекладі. Втім, це загальновизнане положення про гармонійність поєднання змісту і форми, на думку В. Радчук, в мистецтві здебільшого порушується: зміст (дух оригіналу) переважає над формою (буквою) в перекладі. Така практика призводить до того, що переклад перетворюється на звичайну копію оригіналу, яка втрачає здатність нести читачеві естетичну насолоду. [2, с. 35]

Не менш шкідливе й надмірне захоплення формою оригіналу, копіювання лексики, механічне перенесення в переклад чужих синтаксичних і фразеологічних конструкцій. Гіркий досвід попередників свідчить, що за формалістичного підходу до перекладу він втрачає легкість, природність поетичного виразу; перед читачем постає «розчленований труп оригіналу», а не мистецький витвір. [4, с. 22]

Плідна діяльність видатних письменників переконує, що слід не шукати еквівалент слова, а «перекладати» думку, почуття автора оригіналу, душевний настрій ліричного героя, проникаючи у глибину поетики іонаціонального твору (звісно, що для цього перекладач має бездоганно володіти як рідною мовою, так і мовою оригіналу). Саме такий вид перекладу найбільше відповідає вимогам якнайкращого відтворення поетичного твору і має бути обраний для його вивчення.

Переклади не з першотвору, а з інтерпретації іншою мовою чи з дослівного підрядника не бажані, оскільки це часто призводить до грубих помилок і спотворень. Такі вторинні трансляції взагалі не можуть розглядатися як матеріал для вивчення.

Надзвичайно цікавим і рідкісним явищем в художній літературі виступає авторський переклад, тобто повторне створення того самого тексту іншою мовою. Письменники, як відомо, здебільшого віддають перевагу написанню нових творів перед перекладом уже написаних. Однак іноді митець все ж перекладає себе самого. Такого перекладача від «звичайного» відрізняють декілька моментів:

1) як повноправний господар твору, не обмежений жодними суто перекладацькими чинниками, він володіє тією «творчою сваволею», що дозволяє йому переробляти власний текст у будь-якому напрямку, змінювати його композицію, образи і т. ін. В результаті переробок іноді з'являється абсолютно новий твір;

2) перекладач-автор, на відміну від будь-кого іншого, бачить оригінал, так би мовити, «з середини», що допомагає йому створити справді повновартісний, мистецьки довершений вторинний текст (звісна річ, якщо він вільно володіє обома мовами).

На відміну від першотвору, переклад є самостійним художнім твором; його основною рисою визнається якнайтісніший зв'язок із оригіналом.

Учні мають справу переважно з перекладними текстами. Отож, у методичній літературі даються поради-настанови для вчителя, що повинні допомогти йому зорієнтуватись у формах і методах роботи з таким текстом, урізноманітнити її.

1. Починати аналіз перекладу треба не з нього самого, а з усвідомлення першотвору в його зв'язках з життям країни і епохи, що в ньому відображені. Треба також знати, яке місце посідає оригінал у творчості автора, яку роль він відіграв у розвитку літератури.

Знання всього цього створить необхідне тло, на якому сприймається першотвір, а також необхідні передумови для подальшого об'єктивного судження про сам переклад.

2. Для того, щоб зробити правильний висновок про відповідність інтерпретації оригіналові, необхідно точно встановити, з якого саме тексту перекладав інтерпретатор.

3. При оцінці творчого внеску перекладача важливо знати також його зв'язок із попередніми версіями перекладів даного твору, якою мірою інтерпретатор спирався на колишні переклади або які рішення запропонував сам.

4. Після того, як учень виявить джерела перекладу, він може приступити до головної мети свого дослідження: аналізу

основних принципів самого творчого процесу, тобто перекладацького методу та перекладацької концепції. Інакше кажучи, будь-який переклад складається з певної кількості (залежно від його точності – більшої чи меншої) якісних відмінностей, яких надав текстові перекладач. Саме відмінності від оригіналу найкраще демонструють метод перекладача та його погляди на відтворення оригіналу рідною мовою. А тому аналіз треба починати із зіставлення його з першотвором.

Проте одразу треба застерегти учнів від безпосереднього зіставлення слів, синтаксичних конструкцій чи асонансів оригіналу з відповідними еквівалентами тексту перекладу (чи навпаки). Адже перекладаються не елементи тексту: в художньому перекладі відтворюється функція того чи іншого елемента в естетичній цільності оригіналу.

Перекладений художній твір порівняно з оригіналом має яскраво виражені особливості, а саме: а) вторинність, тобто залежність від об'єкта перекладу, б) своєрідність комунікативної моделі (автор – перекладач – читач), в) багатоваріантність реалізацій (оригінал дає поштовх до численних перекладів).

Щоб не порушувати принципу науковості, у процесі викладання літератури, написаної іноземною мовою, потрібно формувати уявлення учнів про своєрідність, особливість взаємозв'язку оригінального та перекладеного творів. Ефективним засобом розв'язання даної проблеми є залучення учнів до **порівняння першоджерела і перекладу**.

На думку методистів, слід поступово знайомити учнів з основами перекладацької праці, а також застосовувати елементи аналізу перекладів на уроках. Наприклад, вгimназії з поглибленим вивченням мов уже в 6 класі можна запропонувати найпростіший вид такої роботи – порівняння оригіналу й перекладу поезії. Слід зупинитися спочатку саме на поезії, тому що вона доступна для сприйняття в оригіналі і дає яскраві приклади перекладацької майстерності.

Мета таких уроків – привернути увагу учнів до проблеми точності художньої трансляції, дати короткі відомості про побудову відповідного поетичного жанру, розкрити ідейно-тематичну сутність і художню своєрідність твору-оригіналу, підкреслити перекладацьку майстерність; показати роль підрядника (I-го етапу перекладу); розвивати навички виразного читання

та аналізу поетичного твору і перекладу; виховувати повагу до праці перекладача.

В ході роботи з учнями важливо дійти спільного висновку про те, що майстерним вважається не той переклад, який дослівно передає текст, а той, в якому відображено «дух» оригіналу, тобто розкрито його ідейно-тематичну сутність, відтворено особливості художньої форми. Яскравим доказом цього висновку можуть стати слова М.Т. Рильського: «Треба перекладати не букву, а дух, треба пам'ятати ще гоголівську вказівку про те, що для наближення до оригіналу слід інколи відходити від нього. Ось чому я особисто перед терміном *точність* даю перевагу термінові *вірність*.» [3, с. 67]

Переклад є дуже складним процесом для майстрів слова, і тим більше – для школярів. Тому перші уроки слід присвятити складанню підрядника (дослівної передачі тексту без збереження віршованого розміру). У підготовлених класах можна попрацювати над синонімічним рядом, щоб доцільніше, влучніше відтворити першоджерело. Підсумовуючи такі уроки, варто поставити узагальнююче питання: «Чому, працюючи над перекладом, дуже важливо ніде не порушити тієї рівноваги змісту і форми, яка притаманна оригіналові?» [1, с. 168]

Такі видироботи на уроці розвивають творчий потенціал учнів, спонукають їх до самостійної роботи і осмислення твору, сприяють розвитку розумових здібностей, що і є основним завданням навчання взагалі.

Список використаних джерел

1. Коптілов В. Теорія і практика перекладу / В. Коптілов. – К. : Юніверс, 2003. – 215 с.
2. Радчук В. На жертovníку мистецтва / В. Радчук // Хай слово мовлено інакше... : Проблеми художнього перекладу. – К., 1982. – С. 35–37.
3. Рильський М. Мистецтво перекладу : Статті, виступи, нотатки. / М. Рильський. – К. : Радянський письменник, 1975. – 344 с.
4. Россельс В. Опыт теории художественного перевода / В.Россельс // Искусство перевода. – М. : Изд-во «Прогресс», 1974. – С. 5–24.

ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ З НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИМ КОМПОНЕНТОМ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Необхідність опанування іноземної мови (ІМ) у тісному зв'язку з культурою народу, мова якого вивчається, розглядається у сучасній методиці викладання ІМ як аксіома. Якщо раніше країнознавчі відомості супроводжували базовий курс лише як коментар при вивченні того чи іншого матеріалу, то на сучасному етапі суспільство відчуває необхідність навчати молодь культури країни, мова якої вивчається. Окрім того, формування лінгвокраїнознавчої компетентності (ЛКК) необхідне для реалізації кінцевої мети навчання ІМ – формування комунікативної компетентності. Не можна підготувати студентів до іншомовного спілкування, сформуванати навички комунікації без прищеплення норм адекватної мовної поведінки і у відриві від культурних норм країни, мова якої вивчається.

Постійно зростаючий інтерес дослідників до лінгвокраїнознавства ставить за необхідність глибокого вивчення одиниць мови, що мають національно-культурну цінність. Особливе місце у цьому відводиться фразеологічним одиницям (ФО), бо «своєрідність життя і побуту того чи іншого народу перш за все знаходить своє відображення у фразеології, яка конденсує весь складний комплекс культури і психології певного народу, неповторний склад його образного мислення» [2, с. 13]. Отже, процес опанування будь-якої ІМ неможливий без вивчення її фразеології. На окрему увагу заслуговують реалії-фразеологізми, які є носієм і джерелом соціокультурної інформації [3, с. 10]. Дослідження фразеології в аспектах загальної та когнітивної лінгвістики, перекладознавства, лінгвокультурології та інших галузей мовознавства (Б. Ажнюк, С. Денисенко, О. Селіванова, В. Телія та ін.) дають підстави розглядати ФО як джерело лінгвокраїнознавчої фонові інформації завдяки культурному компоненту значення (Є. Верещагін, В. Костомаров) [1].

Як слушно зауважує польська дослідниця А. Мадея, «навчання фразеології є нелегким завданням, але воно дозволяє зробити навчальний процес привабливішим, дає змогу застосо-

вувати цікаві методичні рішення, урізноманітнювати заняття» [4, с. 71]. Непоодиноким є випадки, коли при вивченні ІМ (німецької мови зокрема) студенти стикаються із проблемою перекладу ФО з національно-культурним компонентом, розуміння нюансів їх значення, включаючи підтекст, натяки.

Вважаємо, що до навчально-методичних матеріалів лінгвокраїнознавчого комплексу повинні входити ФО, які найбільш яскраво віддзеркалюють національні особливості культури народу – носія мови та середовища його існування. А наведення лінгвокраїнознавчого коментаря дозволить у значній мірі забезпечити не лише ефективне вирішення практичних, сформованих завдань, але й містить великі можливості для подальшої підтримки мотивації в навчальній діяльності.

До таких ФО відносимо сталі словосполучення з національно-культурним компонентом семантики. Пропонуємо деякі з них: *ein alter Zopf* – пережиток минулого (досл. стара коса) (походження пов'язане із відмовою від носіння у пруській армії перуки із довгою косою ззаду); *ins alte Register kommen* – (розм. жарт.) потрапити до старих (відображає давній звичай вносити до спеціального списку (das Register) імена людей у віці, які потребували підтримки); *von echtem Schrot und Korn* – справжній, непідробний; *die Wümer (einzeln) aus der Nase ziehen* – витягувати з кого-н. зізнання (шляхом уміло поставлених запитань); *keinen Schuß Pulver wert sein* – ламаного гроша не бути вартим; *jmdm. den Garaus machen* – (розм., заст.) прикінчити, порішити кого-н.; *etw. längst an den Schuhen/ Schuhsohlen/ Sohlen abgelaufen haben* – (розм.) збитися з ніг, розшукуючи кого-н. (з метою набуття практичного досвіду на різних робочих місцях, ремісники, під час навчання, повинні були декілька років подорожувати); *herein, wenn's kein Schneider ist!* – (жарт.) заходьте! (говориться тому, хто постукав у двері); *umgekehrt wird ein Schuh draus* – (жарт.) якраз навпаки. Дані ФО відображають історію функціонування професійних спілок кравців, які були дуже поширеними на території Німеччини, також особливості технології виготовлення взуття. Вислів *so schnell schießen die Preußen nicht* – (розм.) так швидко діло не робиться – зафіксований у німецькій мові після того, як у пруській армії запровадили новий значно швидший вид зброї.

У низці ФО відображено історичні факти та повсякденне життя німців: контакти з іншими народами, зокрема зі

слов'янами – *jmdm./ für jmdn. böhmische (spanische) Dörfer/ ein böhmisches Dorf sein* – (розм.) тарабарщина (нерозуміння німцями мови жителів богемських сіл); старі правила ведення війни – *jmdm. eine goldene Brücke/ goldene Brücken bauen* – полегшити кому-н. шлях до відступу, дати час опам'ятатися; середньовічні лицарські турніри – *jmdn. aus dem Sattel heben* – вибити кого-н. із сідла; епізоди із життя імператорів – *ein Gang nach Canossa* – шлях у Каноссу, шлях приниження (Каносса – замок у Північній Італії, куди німецький імператор Генріх IV, відлучений від церкви римським папою, пішов пішки, щоб покаятися перед ним).

Таким чином, неабияке значення для розвитку мовної особистості та формування готовності до іншомовного міжкультурного спілкування як у середній, так і у вищій школах має навчальний потенціал фразеологічного фонду мови.

Список використаних джерел

1. Костомаров В. Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В. Г. Костомаров. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
2. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / А. В. Кунин. – М. : Высшая школа, Дубна : Изд. Центр “Феникс”. – 2-е изд. перераб. – 1996. – 381 с.
3. Ройзензон Л. И. Фразеология и страноведение. / Л. И. Ройзензон // Бюллетень по фразеологии. – № 10. – Самарканд, 1989. – С. 10-15.
4. Madeja A. Co należy wiedzieć, chcąc uczyć cudzoziemców frazologii? / A. Madeja // Sztuka czy rzemiosło? Nauczycь Polski i polskiego / Pod red. A. Achtelik i J. Tambor. – Katowice, 2007. – S. 71–78.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТВОРІВ НОВІТНЬОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Міжтекстові зв'язки завжди відігравали важливу роль у літературному процесі, однак особливого значення вони набули в постмодерну добу, коли завдяки теоретикам постструктуралізму (Р. Барт, Ю. Кристева, Ж. Женетт) сформувався уявлення про будь-який текст як інтертекст, як загальне поле анонімних формул, походження яких встановити практично неможливо, оскільки вони відтворюються позасвідомо, у вигляді автоматичних цитат. Водночас актуальним залишається і розуміння інтертекстуальності як синоніму міжтекстових зв'язків, тобто особливої якості окремих літературно-художніх творів, коли текст містить конкретні і більш-менш явні відсилки до попередніх текстів, що реалізуються за допомогою словесно-стилістичних прийомів. При цьому передбачається, що автор свідомо включає у твір елементи чужих текстів (Н.А. Фатеева, Н.А. Кузьміна та ін.). У будь-якому разі згідно з різними аспектами теорії інтертекстуальності літературно-художній твір набуває необхідної смислової повноти тільки завдяки його співвіднесеності і взаємодії з іншими текстами в загальному міжтекстовому (інтертекстуальному) просторі культури.

Порівняно з класичною літературою новітня література значно розширює поле інтертекстуальності. Окремий художній текст стає місцем перетинання й контрастної взаємодії найрізноманітніших «текстових площин», розмивання меж між ними. Це особливо характерно для модерністської і, ще більшою мірою, для постмодерністської літератури. Саме щодо творів, які належать до цих напрямів, інтертекстуальний аналіз є найбільш ефективним, оскільки авторські інтенції у них реалізуються насамперед у монтажі й перетворенні різнорідних інтертекстуальних елементів. Саме через встановлення й актуалізацію зв'язків аналізованого твору з попередніми текстами інтертекст реалізує свою основну функцію, виступаючи «конденсатором культурної пам'яті» і «генератором нових смислів» (Ю.М.Лотман). Завдяки інтертексту здійснюється творення ху-

дожньої багатозначності тексту, розширення його смислового «простору».

Застосування терміну «інтертекстуальність» передбачає врахування двох взаємопов'язаних його аспектів: по-перше, це особлива властивість окремого тексту, коли в ньому простежуються зв'язки з іншими текстами; по-друге, це літературознавча стратегія, орієнтована на відчитування в певному тексті інших текстів і з'ясуванні функціональної значущості багатопланових перегуків та трансформацій.

До числа найбільш продуктивних форм, в яких оприявнюється інтертекстуальність, зазвичай включають ремінісценцію (відсилання до попереднього, «прецедентного» тексту); алюзію (натяк на певні екстратекстові події чи обставини); цитату (безпосереднє відтворення в авторському тексті фрагменту «чужого» тексту, точно або з незначними відхиленнями); паратекст (відношення між текстом і заголовком, передмовою, епіграфом, післямовою); архітекст (жанровий зв'язок текстів).

Інтертекстуальні елементи вносять у твір чимало нових значень і дозволяють небагатьма словами сказати надто багато. Вияв таких елементів потрібен для глибинного прочитання тексту; інтертекстуальність відкриває приховане і значиме в тому, що здавалося простим, дозволяє «розшифрувати» те, що здавалось загадковим чи було прихованим.

Отже, основна мета інтертекстуального аналізу полягає у з'ясуванні смислопороджувальної функції інтертекстуальних елементів. Тому в ході інтертекстуального аналізу слід не просто виявити «чужі» тексти, «чужі» дискурси у складі аналізованого твору, але з'ясувати й визначити функції інтертексту, роль окремих його елементів у творенні нового художнього смислу. Інтертекстуальні аспекти літературознавчого аналізу можуть включатися в будь-який концептуальний підхід до літературного твору – міфопоетичний, наративний, мотивний, рецептивний, структуралістський, деконструктивістський тощо.

ПРИНЦИПИ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ЛІТЕРАТУРНО-ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ

Класична парадигма аналізу літературно-художнього тексту, що сформувалася у XVIII-XIX ст., передбачала цілісний підхід до нього, без виокремлення і тим паче автономізації літературознавчого та лінгвістичного аспектів. Таке розрізнення відбулося приблизно у 1920-ті роки і мало як позитивні, так і негативні наслідки. На сучасному етапі розуміння й інтерпретації творів словесного мистецтва, формування якого припадає на 60-ті роки минулого століття, вказане розмежування поступається місцем міждисциплінарним контактам. У різних національних філологічних школах спостерігаються спроби синтезувати власне літературознавчі та лінгвістичні прийоми аналізу тексту в єдиний філологічний метод. Дана стратегія ґрунтується на переконанні більшості дослідників в тому, що односторонній аналіз літературно-художнього тексту є неадекватним своєму об'єктові. Відтак новітня філологія характеризується активними пошуками інтегральних наукових стратегій щодо мистецтва слова.

Особливою продуктивністю з-поміж цих стратегій відзначається сучасна когнітивна теорія. Її базовими поняттями є «концепт» та «концептосфера». Конкретне трактування цих понять пов'язано з різними сферами їх вживання: лінгвістичною, літературознавчою, психологічною, загальнокультурною. Однак найбільш ефективним слід вважати комплексно-інтегративний підхід до вищеназваних понять, яким позначені праці С. Аскольдова, Н. Арутюнової, А. Вежбицької, О. Кубрякової, Д. Лихачовия та ін. Загальним висновком їхніх досліджень є трактування концепту як ментального явища, що є мінімальною одиницею культурної пам'яті будь-якого обсягу, від полінаціонального до індивідуально-авторського. Система авторських концептів (інакше – концептосфера авторської творчості), формується на основі авторської картини світу. Ця картина, у свою чергу, зумовлює систему концептів окремого періоду, циклу творів або окремого твору. Таку більш локальну систему часто називають концептуальним полем художнього тексту або групи текстів.

Введення поняття “концептуального поля” дає змогу, по-перше, розглядати кожен текст або цикл текстів як змістовну художню цілісність, по-друге, членувати її, відокремлюючи ключові та варіативні концепти, по-третє, простежити еволюцію письменницької творчості як еволюцію, тобто динаміку, її провідних концептів.

Концептуальне поле включає в себе, поряд із основними авторськими концептами, їх субконцепти. Саме субконцепти забезпечують варіабельність основних (або ключових) концептів, а деякі з них можуть у процесі авторської еволюції зайняти місце основного концепту, трансформуючи статус останнього до субконцепту. Така трансформація концептів у субконцепти й навпаки є складним діалектичним процесом, зумовленим різними чинниками і зазвичай пов’язана із сутнісними змінами у світогляді й художньо-естетичних пріоритетах автора..

Для цілісного сприйняття й інтерпретації літературно-художнього тексту визначальними є такі ознаки концепту: це ментально-узагальнювальний феномен; концепт пов’язаний із процесами мислення, мовлення та розуміння; концепт реалізовується внаслідок взаємодії двох суб’єктів художнього процесу – автора та читача; засобами художньої комунікації та обміну інформацією концепт із індивідуальної сфери переходить до сфери колективної; концепт виступає як мінімальна одиниця знання про світ і людину, що локалізується в пам’яті індивідуума; концепт – це константа історичної, національної, соціально-культурної свідомості; концепт, як найширша семантико-змістова одиниця, позначений універсальністю, має відношення до сфери загальнолюдських цінностей (Є. Кубрякова, Д. Лихачов, І. Сусов, О. Сусов та ін.).

Концептуальний аналіз літературно-художнього тексту має виявити парадигму культурно значущих концептів у творчості певного автора, або окремого етапу його творчої еволюції, або ж особного твору даного автора. Відтак уможливується наукове моделювання індивідуально-авторської концептосфери.

LANGUAGE TRAINING WITH PROFESSIONALLY-ORIENTED TEXTS

Studying foreign languages promotes effective communication skills in the implementation of various trends for professional activities. The purpose of learning the foreign language is to develop students' capacity for professional speech. This will allow them to communicate within their profession through the learned educational material. These problems are investigated in the works of J. Day, M. Krzanowski [2], W. Mackey [3], B. Paltridge [4], J. Simpson [5], N. Stojkovic [6], M. Zhaldak [1] and others.

The main methodological procedure is the principle of communication. Professionally-oriented learning of foreign language is recognized as a priority in the renewal of education. It has resulted a new approach to the selection of text's content. The study of professionally oriented foreign language learning implies the formation of persistent language and communication skills in academic and professional environments. Communicative and professionally-oriented approach to the foreign language teaching with the aim of professional communicative competence formation are oriented on the development of all components of speech activity. They are reading, speaking, writing and listening. W. Mackey notes that "all teaching whether good or bad must include some sort of 'selection', some sort of 'gradation' some sort of 'presentation' and some sort of 'repetition'" [3, 157]. It is impossible to teach the whole of a field of knowledge. We are forced to select the part of it we want to teach. "It is impossible to teach all of what we have selected at once; we are forced to put something before or after something else" [3, 157].

It is important to teach students to understand the information that is in the text and isolate the main or additional information fully and accurately. The usage of authentic texts is very effective in this way. Work on professionally-oriented texts should include terminology tailored for learning. Furthermore the use of lexical and grammatical exercises related to the text content, and aimed at improving the professional level of students is also effective. Such exercises take into account the vocabulary and grammatical

peculiarities that can be found in the text. This elaboration better helps to understand the content of the text.

Practical experience proves that perfect selection of authentic ESP text and complex of lexical and grammatical exercises, based on this text play a significant role in ESP teaching and learning. They promote the multilateral and integral formation of students, preparing them for future careers.

References

1. Жалдак М.І. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : посібник / Жалдак М.І., Шут М.І., Жук Ю.О., Дементієвська Н.П., Пінчук О.П., Соколюк О.М., Соколов П.К. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
2. Day J., Krzanowski M. Teaching English for Specific Purposes: An Introduction / Jeremy Day, Mark Krzanowski. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 34 p.
3. Mackey W. Language Teaching Analysis / William Francis Mackey. – London : Longman, 1965. – 554 p.
4. Paltridge B. The Handbook of English for Specific Purposes / Brian Paltridge, Sue Starfield. – Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. – 592 p.
5. Simpson J. The Routledge Handbook of Applied Linguistics / James Simpson. – USA, N. Y. : Routledge, 2011. – 752 p.
6. Stojkovic N. Vistas of English for Specific Purposes / Nadezda Stojkovic. – U.K., Newcastle upon Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2015. – 420 p.

О.М. Кужель

НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЗА ДОПОМОГОЮ НАВЧАЛЬНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОГРАМ

Для наукового вирішення проблеми навчання читання АМ існує достатня теоретична база. Всебічно дослідженою є психологічна природа читання (Л.С. Виготський, Т.Г. Єгоров, О.О. Вейзе, Т.М. Дрідзе, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, З.І. Кличнікова, О.О. Леонт'єв, А.Р. Лурія); сформульовано завдан-

ня навчання читання та зміст його навчання (Б.А. Лapidус, Г.В. Рогова, С.К. Фоломкина). Дослідження вчених доводять, що комп'ютерні засоби навчання сприяють формуванню вмінь „самонавчатися”, яке вкрай важливе для розвитку активної мовної та мовленнєвої іншомовних компетентностей.

Незважаючи на кількість досліджень, в них не описано процесу формування компетентності в читанні англійською мовою учнів основної школи, не описано фаз розуміння англомовного тексту учнями основної школи.

Аналіз нормативних документів, спостереження за навчальним процесом під час власного досвіду викладання англійської мови у школі та вивчення науково-психологічної літератури дозволив зробити висновок про необхідність розробки ефективної методики навчання читання англійською мовою учнів основної школи. Тому вважаємо за доцільне дослідити особливості процесу навчання англомовного читання учнів 5-х класів з використанням комп'ютерних навчальних програм, що і вважаємо основною метою цієї статті.

Найбільші можливості для розвитку навичок самостійної роботи учнів з текстами, на нашу думку, дає навчання домашнього читання англійською мовою за допомогою комп'ютерних навчальних програм, тому що: 1) розширює кругозір учнів, формує та поглиблює сформовані вже вміння і навички читання; 2) розвиває інтелектуальну сферу учнів, оскільки процес читання неможливий без аналітико-синтетичної діяльності мислення, включення вищих форм мнемічної діяльності (сислової логічної пам'яті), уваги, уяви, через необхідність переборювати труднощі в процесі самостійного домашнього читання, організувати свою роботу і підпорядковувати її певній меті; 3) виховує наполегливість, цілеспрямованість, тобто волю сферу особистості, а тематика текстів сприяє моральному вихованню учнів; 4) слугує засобом збудження і підтримання інтересу до англійської мови – у процесі продуктивного читання за допомогою комп'ютерної навчальної програми виникає почуття задоволення своєю діяльністю, реальності спілкування англійською мовою.

Крім того, комп'ютерні програми надають можливість реєструвати процес роботи з текстом для читання кожного учня, забезпечуючи вчителя необхідною інформацією, яка дає можливість здійснювати контроль за всіма етапами сприйняття та

розуміння тексту, засвоєння матеріалу і корегувати наступні завдання відповідно до рівня виконання ним попередніх.

Процес навчального читання за допомогою комп'ютерних навчальних програм можна уявити як дію з текстом, направлену на вирішення комунікативного завдання й реалізуючого основні функції опосередкованого спілкування: пізнавальну, регулятивну, ціннісно-орієнтаційну [1].

Отже, можна зробити висновок, що навчальне читання англійською мовою за допомогою комп'ютерної навчальної програми як спілкування опосередковане не книгою, паперовим носієм, а комп'ютером, з монітора якого виводиться інформація. Таке спілкування є особливим видом взаємодії, новою сферою людської діяльності [2]. Це діалог учня не лише з автором тексту, а й із комп'ютерною програмою, яка має ім'я, обличчя (інтерфейс), образ. Учні пропонуються зареєструватися, а персоналіфікація та реєстрація надають навчальній ситуації рис реального спілкування англійською мовою.

Список використаних джерел

1. Бим И.Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – №5. – С.30–38.
2. Шевченко С.І. Формування комунікативної компетенції в читанні англійською мовою із застосуванням комп'ютерних технологій у вищих навчальних закладах : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шевченко Світлана Іванівна. – К., 2004. – 223 с.

Р.В. Кульбанська

L'IMPORTANCE DE LA PHONÉTIQUE DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Chaque langue possède des particularités, c'est la raison pour laquelle quand on enseigne une langue, l'enseignant doit prendre en considération ces particularités du point de vue phonétique, phonologique, sémantique et lexical.

La phonétique a occupé plusieurs places dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues

étrangères. Il est important de rappeler que la phonétique est devenue une discipline scientifique vers le milieu du 19^{ème} siècle grâce au développement de la linguistique historique et comparative. C'est une composante linguistique fondamentale pour l'acquisition de la compétence communicative.

La phonétique c'est une partie de la linguistique qui s'intéresse à l'analyse des phones (en français, le R peut-être prononcé de diverses manières selon les accents, ce sont donc des phones différents).

Elle se divise en trois domaines:

- la phonétique articulatoire (production des sons). Par exemple, nous savons que pour faire un [p] en français, il faut mettre les deux lèvres ensemble, sortir un peu d'air des poumons, et ensuite ouvrir les lèvres.

- la phonétique acoustique (qui s'intéresse à la transmission du sonet à son analyse physique). Par exemple, nous savons que le son produit par la consonne [s] en français a une fréquence plus élevée que le son produit par une consonne comme [ʃ]. Comparez *sou* et *chou*.

- la phonétique auditive (qui interroge la perception des sons par le récepteur). Par exemple, qu'est-ce qui nous permet de saisir une syllabe accentuée? Est-ce la durée, la force, la fréquence ou une combinaison des trois?

La prononciation est actuellement au centre des réflexions linguistique et didactique. Selon A. Borrell la phonétique est si importante que sans une bonne phonétique il n'y a, à l'oral, aucune chance de transmettre un message qui sera bien compris, même si les mots ont été bien choisis et si la syntaxe est correcte [1, 262].

C'est pourquoi pendant les cours de français l'enseignant doit mettre l'accent sur l'apprentissage de la phonétique qui a pour but d'apprendre à l'étudiant la prononciation exacte des mots, d'avoir une intonation correcte en français pour pouvoir se faire comprendre dans toutes les situations, regarder des films en français et comprendre des dialogues sans utiliser les sous-titres.

Le travail sur l'oralité s'effectue à plusieurs niveaux:

- la situation de communication originale que constitue l'interaction enseignant / apprenant / groupe durant la séance de correction phonétique;

- l'extraverbal, autrement dit les comportements non verbaux qui revêtent une importance de premier plan;

-
- le paraverbal – rythme et intonation;
 - l'unité de correction considérée.

En conclusion l'enseignement des langues étrangères est un domaine où la phonétique a une très grande importance pratique. Ainsi, celui qui veut apprendre ou même enseigner une langue étrangère, devra acquérir d'abord la maîtrise d'un grand nombre d'habitudes articulatoires nouvelles, car le système phonétique diffère d'une langue à l'autre.

Список використаних джерел

1. Borrel, A. Importance de la phonétique dans l'enseignement/ apprentissage des langues secondes et étrangères/ A. Borrel // Revue de Phonétique Appliquée. — Belgique: Université de l'Etat de Mons, 1991. — P. 261-270.
2. Cuq J.-P. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / J.-P. Cuq, I. Gruga. — Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2002. — 454 p.

А.О. Лаврова

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ З ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Сучасні реалії України, пов'язані з входженням держави у європейський і світовий простір, вимагають від школи зміни парадигми мислення і нових підходів до викладання. Характерним є ускладнення змісту освіти при зростанні обсягу навчального матеріалу і, водночас, зменшенні часу на його засвоєння. Мета формування у дітей цілісної картини світу і пошуки адекватних шляхів її досягнення, удосконалення системи освіти висунула на перший план необхідність звернення до інтеграції навчання, принцип якого в Україні проголошено основним поряд із принципами гуманізації та диференціації при реформуванні освіти [4]. Дидактичні особливості інтеграції змісту навчання стали предметом пильного вивчення О. Біляєва, Л. Варзацької, Т. Донченко, В. Паламарчук, О. Савченко та ін. Приваблює ця ідея і багатьох вчителів-практиків, адже «уроки, побудовані на інтегрованому змісті, створюють передумови для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища і формують системне мислення, пробудження уваги, по-

зитивного емоційного ставлення до пізнання [2]. Однак, попри зацікавленість можливостями, що криються у впровадженні такої форми навчання, існують і певні обмеження. Стосовно цього нам здаються надзвичайно актуальними спостереження Л. Петренка і О. Дубровської: «Взаємопов'язане вивчення ряду предметів, міжпредметні зв'язки, привертаючи прискіпливу увагу вчителів, методистів, вчених, усе ж ніяк не можуть міцно і назавжди прижитися у школі. Дуже часто вчителю не вистачає уміння виокремити у розмаїтті вивчаємих предметів те загальне, що можна взяти за основу. Педагогу, який замислив провести інтегрований урок, слід враховувати, що інтеграція – це не просто додавання, а взаємопроникнення двох або більше предметів. І тому на одному занятті не можуть бути представлені рівною мірою література і історія, фізика і хімія, література і музика. Одному з них слід потіснитися, увібрив у себе другий, а інакше користь від інтегрування є сумнівною, а шкода (хоча б у вигляді перевантаження) явною» [1]. Поряд із цим, інтегровані уроки відкривають такі запаморочливі горизонти, що важко уникнути спокуси спробувати застосувати таку форму роботи хоча б на деяких заняттях.

Важливою вимогою часу є володіння іноземними мовами для входження у світовий культурний та науковий простір. Саме тому в системі викладання зарубіжної літератури дуже доцільним нам вважається впровадження інтегрованих/інтегральних уроків. Зрозуміло, що викладання окремих тем із залученням мови оригіналу вимагає від вчителя володіння іноземними мовами, тому виникають певні складнощі із реалізацією такого проекту. Але з огляду на те, що Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка упродовж багатьох років готує вчителів зарубіжної літератури із знанням англійської, німецької, російської і польської мов, а практично в усіх школах вивчення іноземної мови розпочинається вже у молодших класах, це нам видається не лише цілком можливим, а й потрібним. Підставою для таких міркувань є лист МОНУ № 1/9-113 від 11.03.2004 року, в якому, зокрема, зазначено, що «необхідно створювати сприятливі умови для самореалізації й мовного самовияву кожного з учнів, формування полікультурної особистості», для чого рекомендовано «вивчення творів світової класики на уроках «Зарубіжної літератури», «Літератури» мовою оригіналу [3]. Це, зазначається у документі, надає

можливість «розвивати комунікативні компетенції школярів і готувати гуманних, освічених людей, які на належному рівні зможуть практично використовувати отримані знання в галузі мов і літератур» [3].

Отже, володіння вчителем іноземними мовами сприяє впровадженню у навчальний процес інтегрованих уроків. Але, розуміючи реалії школи, ми пропонуємо використовувати також й інтегральні уроки із залученням вчителів іноземної мови та історії. Прикладом такого уроку може стати урок з вивчення творчості Волта Вітмена (10 клас). Тему пропонуємо проголосити таку: «Збірка Волта Вітмена «Листя трави» як нове знаряддя у боротьбі за свободу і прогрес людства». Неможливо говорити про В. Вітмена як особистість і поета у відриві від історії Сполучених Штатів періоду Громадянської війни 1861 – 1865 рр. і Реконструкції, руху аболіціонізму і трагічної загибелі Авраама Лінкольна. Цей історичний період вивчається у курсі всесвітньої історії у 9-му класі. Отже, школярам відомі ті події, які відбувалися на північноамериканському континенті. «Мета, яку мають висунути вчителі літератури і історії, – це, насамперед, навчити знаходити відображення історичного процесу в художньому творі, відпрацювати вміння застосовувати раніше набуті знання» [2]. Тому радимо для читання й аналізу зупинитись на наступних віршах Вітмена як таких, що найяскравіше демонструють соціально-політичну позицію автора, його естетичне кредо і особливості художнього стилю: уривки з поеми «Пісня про себе», поезії «Я чую, Америка співає», «Пісня радощів», «О Капітане!», «Бийте! Бийте! Барабани!», «Себе я оспівую».

Роботу над віршами доцільно розпочинати з читання їх мовою оригіналу і перекладів українською і російською мовами. Важливо звернути увагу учнів на працю перекладача: не лише якомога точніше передати зміст твору рідною мовою, а й відтворити ритм, метр вірша, донести до читача ідею твору. Лише після цього варто обговорити поезію, дати можливість учням самостійно визначити демократичну ідею вірша, провести літературознавчий аналіз твору, визначити художні засоби, за допомогою яких поетові вдається донести до читача образ президента Лінкольна, продемонструвати своє ставлення до нього як особистості, до його трагічної загибелі. Зважаючи на те, що аналізувати вірш неможливо без володіння категоріальним апаратом, важливу роль відіграє ознайомлення учнів з літера-

турознавчими поняттями. Радимо продублювати ці поняття англійською (учні за допомогою вчителя читають запропоновані визначення верлібру, метафори, американізмів, трансценденталізму та відповідають на питання: «What is the metaphor?»; «If the Captain is the metaphor for Lincoln, explain the metaphor of the ship»; «Why is free verse particularly suited to Whitman's ideas? How do you think it relates to Whitman's democratic principles?»).

Доречним нам вважається використання такого прийому, як спроба самостійного перекладу віршів. Це дасть змогу учням зануритись в атмосферу поетичного слова, відчути радість творення. Для такого виду роботи варто потурбуватися про наявність двомовних словників, словників синонімів української мови. Але це завдання може бути використане у якості домашнього.

На нашу думку, такі інтегровані/інтегральні уроки розширюють світогляд учнів, збагачують їхню лексику, вчать вдумливо і шанобливо ставитися до слова, цінувати мову як вище досягнення культурної еволюції людства, поважати працю перекладачів.

Список використаних джерел

1. Дубровская О. Литература – зеркало истории : Интегрированные уроки / О. Дубровская, Л. Петренко // Учительская газета. – [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ug.ru/old/03.13/pg9.htm>
2. Меніна О.В. Інтегровані уроки як засіб формування потреби у власних знаннях / О.В. Меніна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lisschool6.ucoz.ua/publ/integrovanii_uroki_jak_zasib_formuvannja_potrebi_u_vlasnikh_znannjakh/1-1-0-3
3. Методичний лист МОНУ № 1/9-113 від 11.03.2004 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.566.0>
4. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. // Освіта України. – 2002. – № 33. – 23 квітня. – С. 1.

ІНТЕГРАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРИ НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Опанування іноземною мовою – це головний інструментарій у вирішенні комунікативних завдань. Формування граматичної компетенції можна віднести до найбільш актуальних завдань методики викладання іноземної мови для студентів філологічних спеціальностей.

Вивчення граматики, розпізнавання граматичних форм у мові та на письмі відбувається завдяки формуванню граматичних навичок. Проблема оволодіння граматичною стороною іншомовного спілкування досліджували такі вітчизняні і зарубіжні дослідники: П. Гурвіч, Ю. Пассов, Н. Склярєнко, Л. Черноватий, С. Шатілов, J. Allen, M. Finocchiaro, J. Harmer, J. Isenberg та інші. Метою дослідження є аналіз методів формування граматичних навичок у студентів-філологів.

Відомо, що не існує універсального методу, єдиного для усіх, оскільки ефективність того чи іншого методу завжди залежить від цілей і умов навчання, від рівня знань, отриманих студентами у школах та інших суб'єктивних та об'єктивних причин [1]. Отже, потрібно розглядати комплексні, інтегративні методи, які увібрали в себе елементи різних методів, пам'ятаємо про особистісно орієнтований підхід.

Планувати заняття – це значить готувати до практичного вживання граматичних навичок англійської мови. Тому важливі всі комунікативні наміри, що виникають на заняттях. Сюди відносяться не тільки важливі для занять мовленнєві акти (наприклад, запитати, аргументувати і т.д.), але читання – переробка інформації (структурування, упорядкування і т.д.), навички письма [2].

Навчання іноземним мовам навіть за умови мовленнєвої досконалості не може не визнавати факту, що необхідна «комунікативна компетенція» розрахована на комунікацію живих людей з різних культур. І тому розуміти іншого і робити так, щоб розуміли тебе, буде можливо тільки тоді, коли буде мати місце факт включення соціокультурних елементів у структуру заняття.

Проте засвоєння граматичної системи мови відбувається тільки на основі знайомої лексики. Таким чином, як граматичні, так і лексичні навички та вміння є центром мовленнєвої компетенції. Адже саме з моменту усвідомлення граматичної форми фрази і її лексичного значення простий набір звуків, який людина чує, читає, вимовляє і говорить, набуває сенсу.

Грамматичний матеріал має бути організований функціонально, а саме: граматичні явища повинні органічно поєднуватися з лексичними. Наприклад, при навчанні правильній побудові та структурі речень потрібно брати до уваги також їх зміст та тематику. Грамматичні навички повинні формуватися як на рівні окремих структур, так і на рівні зв'язного діалогічного та монологічного мовлення. Грамматичні навички є компонентами різних видів мовленнєвої діяльності, і тому вони відрізняються залежно від виду мовленнєвої комунікації. Наприклад, граматичною навичкою говоріння є стабільно правильне і автоматичне, комунікативно мотивоване використання граматичних явищ в усному мовленні [1]. Навички письмового мовлення мають ті ж самі механізми, але вони доповнюються також орфографічними навичками.

Ефект у навчанні повинен виражатися не тільки в кількості вивчених слів і структур, але і в розвитку особистості. У порівнянні своєї і чужої культури вони дізнаються щось важливе для себе, те, що після закінчення навчання буде означати для них більше, ніж вивчені напам'ять слова і правила. Тому при плануванні заняття з практичної граматики англійської мови викладачеві варто керуватися принципом інтегрованості дисципліни з іншими навчальними предметами, які вивчають студенти. Це забезпечить високу ефективність засвоєння знань та вироблення автоматизму продукування граматичних навичок.

Список використаної літератури

1. Ефимов Л.П. Об алогизмах и противоречиях английской грамматики / Л.П. Ефимов // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 24-30.
2. Сысоев П.В. Нужна ли нам грамматика, и если нужна, то какая? / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 2. – С. 31-35.

DIDAKTISCHE FUNKTIONEN VON SPRACHSPIELEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Der Fremdsprachenunterricht fokussiert natürlich hauptsächlich auf die Sprache; Eigenschaften der Lerner sind jedoch auch von Wichtigkeit und bestimmen, wie erfolgreich der Prozess verläuft. Eine Fremdsprache zu beherrschen, bedeutet nicht nur, dass man Gedanken in zwei Sprachen ausdrücken kann, sondern führt zur Ausdifferenzierung des Denkens, Fühlens und Handelns. Handlungen und der Ausdruck von Emotionen variieren in unterschiedlichen Sprachen – diese kulturspezifischen Kommunikationshandlungen können durch Sprachspiele den Lernern schneller und effektiver vermittelt werden. Kotthoff unterscheidet in Anlehnung an Jakobson sechs Kategorien der Funktionen der Sprachspiele in der Kommunikation:

1. *emotive Funktion* – Sprachspiele dienen dazu, die Emotionen des Sprechers/Schreibers auszudrücken und weiterzugeben, den Empfänger zu erheitern oder zu belustigen.

2. *phatische Funktion* – Sprachspiele dienen zur Kontaktherstellung, sie sind oft inhalts- und informationsarm und gehen über das instrumentelle Ziel des Diskurses hinaus. Mit einem Witz ist es einfach, die Aufmerksamkeit der anderen zu erregen. Spaßkommunikation hat immer phatische Dimensionen.

3. *referentielle (kognitive) Funktion* – Sprachspiele regen zum Denken an, sie enthalten Mehrdeutigkeiten, die erschlossen werden müssen, um die Absicht der Äußerung zu verstehen.

4. *konative (soziokulturelle) Funktion* – Diese Funktion ist auf den Empfänger ausgerichtet, es wird signalisiert, dass vom Hörer gewisse Reaktionen erwartet werden.

5. *poetische Funktion* – Sprachspiele unterscheiden sich vom alltäglichen Sprachgebrauch, das Ausmaß an Kreativität ist dabei besonders hoch.

6. *metasprachliche Funktion* – Sprachspiele bewirken, dass man beginnt, über die Sprache nachzudenken [1, c.66-67].

Über die Zielstellung des Umgangs mit den Sprachspielen und sprachspielerischen Texten im Fremdsprachenunterricht herrschen verschiedene Meinungen. Man kann behaupten, dass viele von den von Jakobson hervorgehobenen Funktionen,

vor allem die referentielle, poetische und metasprachliche Funktion, auch auf den Fremdsprachenunterricht zu übertragen sind.

Man kann eine Vielzahl von Gründen nennen, warum die Verwendung von Sprachspielen und sprachspielerischen Texten zu einem motivierenden Deutschunterricht führen könnte. Die folgende Aufzählung enthält die bedeutendsten von diesen Gründen:

Durch Sprachspiele lernt man neue bzw. alternative sprachliche Ausdrucksformen kennen, da sie oft von den üblichen Normen abweichen.

Es entsteht ein anderes Verhältnis zur Sprache, die Lernenden werden sensibler gegenüber der Sprache, sie lernen vor allem in der Fremdsprache zu unterscheiden, was richtig und falsch ist, d. h. das Richtige wird über das Falsche, über „Fehler“ gelernt.

Sprachspiele fördern die Kreativität und Phantasie der Lernenden, sie regen zum „Mitspielen“, zur selbstständigen Benutzung von Sprachspielen an.

Sprachspiele eignen sich als Vorlagen und Impulse für eigene Schreibversuche, Imitationen, Analogiebildungen, Experimente.

Sprachspiele können Hilfsmittel für die Bearbeitung von anderen Lerngebieten, z. B. Grammatik, Phonetik, Rechtschreibung, Semantik, Syntax u. a. sein.

Die Arbeit mit sprachspielerischen Texten kann interkulturelle Kompetenz fördern, indem der Lerner die kulturellen Bedingtheiten von Verstehens- und Sinngebungsprozessen einzuschätzen lernt.

Sprachspiele bringen Abwechslung, Entspannung, Spaß in den Unterricht. Lustvolle Sprachbenutzung weckt Liebe zu einer Fremdsprache [1, c. 68-69]. Als eine der wichtigsten Funktionen der sprachspielerischen Texte kann die Anregung zum Nachdenken über die Sprache, zur Sprachreflexion hervorgehoben werden. Die Sprachspiele unterstützen die Theoriebildung über Sprache, weil man mit der Sprache spielend am besten Distanz zu ihr gewinnt. Diese Distanz ist eine Voraussetzung für die sprachanalytischen Prozesse, die vor allem im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung sind. Durch die Sprachspiele gelangen wir schneller zur Erkenntnis, was Sprache eigentlich ist und inwieweit die Menschen selbst von ihrer Sprache beeinflusst werden können.

Список використаних джерел

1. Jung M. Kreativität und Phonetikunterricht: Sprachspielerische Texte in der Ausspracheschulung der DaF-Lernenden / Merle Jung// gfl-journal. -2005. – №. 3.
2. Kotthoff H. Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor / Helga Kotthoff. – Tübingen: Niemeyer, 1998.

Т.М. Петрова

ACADEMIC LANGUAGE INSTRUCTION FOR ENGLISH STUDENTS

There has been much discussion around the topic of academic language instruction for English learners, and for all students. The discussion has revolved around the need to teach students the language of academia, the language of college and career readiness, and language needed to be successful in our ever-changing society.

Within this discussion, the topic of vocabulary often comes to the surface. Vocabulary is one key component of academic language, and one with which teachers are very familiar. Given the high importance of vocabulary in instruction, teachers should use every available opportunity to emphasize key vocabulary in the classroom.

It is important to start off with a clear understanding of different types of vocabulary. While any word could be considered vocabulary, in terms of academic language, vocabulary can be broken up into two basic groups: general academic vocabulary and domain-specific vocabulary.

General academic vocabulary includes words that are utilized in various academic contexts and materials, and that do not necessarily pertain to one specific content area. These words may also be words that are seemingly common, but may change meaning in academic contexts, such as table or process (analysis, objectives, critique, evidence, excerpt, precise, trace).

Domain-specific vocabulary, on the other hand, refers to words and phrases that pertain to specific subject areas, and are often

only encountered within a specific topic or area of study (photosynthesis, tectonic, personification, monarchy).

When people think of vocabulary instruction, they often focus on domain-specific vocabulary words. However, research points to a greater benefit in teaching and emphasizing general academic vocabulary for English learners, as these words are cross-cutting; they benefit students in multiple ways by helping to deepen their understanding of both texts and discourse.

Moreover, general academic vocabulary often appears in high-stakes standardized texts. Students may be asked to distinguish, compare or evaluate. They may be asked to examine an excerpt and interpret its meaning as it compares to another article or text. While students may understand the concepts being discussed in the article, if they do not understand the directions, they may not be able to successfully complete the task. While some teachers use the term targets, we can expose students to the term objectives from day one, sharing that this is what we are going to accomplish.

Consider the following statement for any grade level, and how the contextual definitions add scaffolding for more beginning level English learners and younger students: “Our objective today, or what we are going to accomplish or get done is the following ...” While this may seem a bit forced, the idea is that we can expose students to higher levels of academic language while at the same time building in the scaffolding needed to help them understand what is being communicated.

Exposure to general academic vocabulary should not be underestimated; students do not have to understand every word that is uttered. Over time, though, they will begin to assimilate the meanings of words as they are repeated.

Teachers can begin by incorporating more general academic terminology into their speech and writing. Asking if students have something to contribute to a discussion, rather than asking if they have something to share or add, is one example. Often times, students will ask when they are unsure of a word’s meaning, other times the word may go unnoticed.

They key, of course, is not to overwhelm students with vocabulary they do not understand, but to continue to utilize vocabulary that will benefit them in the long run. Contextual definitions or explanations can always be used to increase comprehension when necessary. It is also important not to overwhelm students. By

simplifying our language too much, we inadvertently send the message that students are not capable of understanding complexity and of learning complex, academic terminology.

As teachers begin to increase the quantity of general academic vocabulary in their speech and writing, students will often follow suit. Students will mimic the words the teacher uses. Additionally, teachers can set the expectation that students incorporate more formal, academic terminology in their speech and writing.

General academic vocabulary can and should also be added to word walls or on anchor charts throughout the classroom. Students can then be directed to not only incorporate those words into their speech, but also into their writing. Teachers can set specific criteria for including general academic vocabulary into writing by stating the number of words to be utilized (“please include at least three of the words from our word wall”) or which specific words should be included in the writing piece. By increasing our own use of academic vocabulary, we both increase the rigor of our own classroom discourse, expose students to higher levels of academic language, and encourage students to utilize the words themselves. Through repeated exposure, students begin to learn these words even when they are not always explicitly taught.

While this does not negate or underscore the importance of explicitly teaching students general academic and domain-specific vocabulary, it allows us to incorporate words into our speech and writing that students may not be familiar with yet, but begin to build familiarity.

Список використаних джерел

1. Freeman D. *Academic Language for English Language Learners and Struggling Readers: How to Help Students Succeed Across Content Areas* / D. Freeman, Y. Freeman. – Portsmouth, NH : Heinemann, 2009. – 208 p.
2. Reiss J. *120 Content Strategies for English Language Learners: Teaching for Academic Success in Secondary School* (2nd edition) / Jody Reiss. – NY : Pearson Education, 2012. – 160 p.
3. Wilson A.A. *Reading and Representing Across the Content Areas: A Classroom Guide* / A.A. Wilson, K. Chavez. – NY : Teachers College Press, 2014. – 150 p.

СУФІКСАЛЬНИЙ СПОСІБ УТВОРЕННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ЛЕКСИКИ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Словниковий склад французької мови постійно збагачується новими словами. Французька мова має складну і різноманітну систему словотворчих засобів. Морфологічний словотвір є найбільш важливим засобом утворення нових слів. До морфологічного типу словотворення відносяться суфіксація, префіксація, словоскладання, лексикалізація, абрєвіація, конверсія, запозичення. Одним із продуктивних важелів розвитку сучасної французької мови є суфіксальний спосіб словотворення, Суфікси здатні вказувати на належність слова до тієї чи іншої частини мови, іноді вказують на лексико-семантичний розряд нового слова, часто мають оціночно-стилістичне значення. Отже, розглянемо деякі суфікси, які активно беруть участь у процесі творення нових лексичних одиниць.

Вважається, що найбільш поширеними суфіксами при допомозі яких утворюються нові лексичні одиниці у сільськогосподарській лексиці є суфікси *-age*, *-ment*, *-ance*. Суфікс *-age* служить для утворення іменників від дієслів, що позначають дію або її результат, наприклад, *hersage* (боронування), *labourage* (оранка), *abattage* (забій), *plantation* (посадка), *désherbage* (прополка). Суфікс *-ment* зазвичай використовується для утворення абстрактних іменників, наприклад, *changement* (зміна), *engressement* (відгодівля), *croisement* (схрещування), *engendrement* (породження). Суфікс *-ance* утворює нові слова, які вказують на дію чи результат дії *résistance* (опір), *correspondance* (відповідність). Слід зазначити, що утворення з суфіксом *-ité* відносяться в основному до лексики науки і техніки, наприклад, *responsabilité* (відповідальність), *causalité* (причинність), *perméabilité* (проникливість).

Суфікси *-esse*, *-té* утворюють іменники від прикметників, які позначають властивість, якість: *secheresse* (засуха), *activité* (активність).

При утворенні прикметників суфікси додаються до відповідних основ іменника або дієслова. Багато суфіксів прикметників подібні до суфіксів іменників. Так для прикладу візьмемо

суфікс -able (réglable, absorbable), суфікси -éen, -ain вказують на походження: aérien, souterrain; суфікси -eux (-euse) вказують на властивість, якість: tuberculeux–tuberculeuse; ligneux – ligneuse. Суфікси -if (-ve) вказують на ознаку або властивість: adventif – adventive; nutritif – nutritive.

Нові дієслова у сучасній французькій мові утворюються додаванням до основи суфіксів -er, -ir: planter, brancher, nourrir, mùrir.

Отже, ми розглянули декілька продуктивних суфіксів сучасної французької мови, при допомозі яких утворюється сільськогосподарська лексика і можемо сказати, що процес словотворення триває, а суфіксація є одним з активних способів поповнення лексики французької мови.

Список використаних джерел

1. Бурбело В.Б. Словник французько-український та українсько-французький / В.Б.Бурбело, Г.Ф. Венгерська. – Ірпінь : ВТФ Перун, 1996. – 332 с.
2. Крючков Г.Г. Прискорений курс французької мови / Г.Г. Крючков, М.П. Мамотенко. – Київ : А.С.К., 2005. – 382 с.
3. Матвишин В.Г.Бизнес-курс французького язика / В.Г. Матвишин. – Киев : Логос, 2001. – 382 с.
4. Dudouet Christian La production des bovins allaitants / Christian Dudouet. – Edition France Agricole, 1999. – 258 с.
5. Delorme H. La politique agricole commune. Anatomie d'une transformation / H. Delorme. – Presse de la fondation nationale des sciences politiques, 2004. – 725 с.

Р. М. Семелюк

ВИВЧЕННЯ ПОВІСТІ Г. ДЖЕЙМСА «ДЕЙЗІ МІЛЛЕР» НА ЗАНЯТТЯХ З ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Генрі Джеймс – один з найяскравіших та найсуперечливіших письменників “межі століть”, творчість якого настільки художньо різнобарвна (новела-таємниця, мета-оповідання, психологічна повість, роман та драма) і багата, що виходить

за рамки будь-яких класифікацій та узагальнень. Це пояснює таку різноманітність та полярність критичних оцінок його творчості, що наявна у світовій науці: від класичного реаліста (В. Брукс, Ф. Лівіс та ін.) до “батька” модернізму (М.Бредбері, Л.Едель та ін.) і “дідуса постмодернізму” (С.Пероза). Тому актуальною стає проблема вивчення своєрідності творчості Г.Джеймса на різних її етапах.

Роботу над повістю «Дейзі Міллер» Г. Джеймс розпочав взимку 1877 року в Лондоні, наприкінці так званого раннього етапу своєї творчості. Хоча найвизначнішим твором цього періоду вважається «Жіночий портрет» (1881), проте саме повість «Дейзі Міллер» стала його першою вагомою літературною роботою, що призвела до загального визнання і знаменувала початок його зрілої літературної діяльності. Досить цікавим є той факт, що спочатку письменник намагався опублікувати свій твір в Америці, але в цілому ряді видавництв отримував відмову. Американські редактори побачили в повісті «образу американській жіночності» та сатиричну атаку письменника на героїню як «представницю невихованої американської дівчини» [1,101]. Лише після публікації у Лондоні в червні-липні 1878 року та подальшого визнання автора у Європі, повість нарешті доходить до американського читача наприкінці 1878 року. «Дейзі Міллер» одразу стає неймовірно популярною й упродовж кількох тижнів розходиться 20 –тисячний наклад. Проте, окрім слави та визнання літературного таланту, автор від публікації твору не отримує жодного матеріального зиску через відсутність закону про авторські права.

«Г.Джеймс – це письменник, який складний для англійських читачів, тому що він американець, і важко сприймається американцями, оскільки він європейець; і я не уявляю собі, чи доступний взагалі для інших читачів» [1,125]. Так пізніше скаже Т. С. Еліот – визнаний майстер психологічного аналізу в англо-американській літературі початку ХХ ст. Очевидно, що проміжне становище митця відклало особливий відбиток на його творчість, але це не скасовує того факту, що Джеймс все ж залишався американським письменником.

Сучасні критики часто відзначають той парадоксальний факт, що з безлічі персонажів, створених Г. Джеймсом, справді національну популярність в США завоювала тільки вона, ця гарненька провінціалка з Скенектеді. Тому недивним є той

факт, що Джеймс підтримував у той час зростання руху фемінізму в Америці. Д. Конрад справедливо зауважив: «Джеймс – це історик прекрасних душ» [3, 32].

Цей американський художник стає тим письменником, який вперше широко розкрив жіночий образ як у соціально-побутовому, так і психологічному плані. Саме Г. Джеймс один з перших, хто представив жінку в образі вільної і незалежної особистості, що докорінно йшло врозріз з вікторіанськими поняттями. Повість «Дейзі Міллер» відкриває ту проблематику, яка стане згодом найважливішою для багатьох майстрів слова: це зіткнення вільного почуття з становими забобонами і вкоріненими в свідомості догмами. Г. Джеймс, виставляючи жіночий характер в новому світлі, зіштовхує, таким чином, читача з соціальним протиріччям століття – з проблемою фемінізму, на його думку, «дуже характерним і специфічним явищем американської суспільного життя» [3, 33]. На переконання письменника, художник не лише повинен шукати прекрасне, але він зобов'язаний і думати та розмірковувати. Недостатньо змальовувати життя з граничною точністю, треба інтерпретувати життя, знаходити в ньому красиве, як би глибоко воно не приховувалось [1, 152].

Необхідно, щоби студенти звернули увагу на те, що, на думку дослідників творчості письменника, його головним художнім завданням було достовірно передати внутрішнє життя людини у всій його складності, різноманітні і багатоплановості. З цією метою він розробив власні прийоми психоаналізу, які характерні для його творчості в цілому. Г. Джеймс на ранньому етапі творчості майже ніколи не описує своїх героїв зсередини, таким чином закриваючи перед читачем двері у внутрішній світ героя. Його героям, як правило, не властивий самоаналіз. Тому важливу роль становлять безліч деталей, що сприяють розкриттю характеру героїні. Поступово стає явним, що «закритість» внутрішнього світу Дейзі Міллер компенсується певною мірою яскравістю її зовнішніх проявів.

Отже, саме в повісті «Дейзі Міллер» письменник починає розробляти інший модус оповіді: не цілісність, єдність враження, а множинність можливих сприйнятих та реакцій на текст, що створюють неможливість кінцевих трактувань. У межах типології реалізму тут маємо той його варіант, в якому основний фон оповіді репрезентується у найдрібніших, тісно переплете-

них деталях подій, образів та навколишньої свідомості героїв, пропонуючи таким чином складну перспективу багатогранної людської психіки.

Список використаних джерел

1. Анциферова О.Ю. Повести и рассказы Генри Джеймса: от истоков к свершениям / О.Ю. Анциферова. – Иваново : Художественная литература, 1998. – 211 с.
2. Селитрина Т.Л. Г.Джеймс и проблемы английского романа 1880-1890 гг. / Т.Л. Селитрина. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1989. – 125 с.
3. Урнов Д.М. «Точное слово» и «точка зрения» в англо-американской прозе / Д. М. Урнов. – М. : Прогресс, 1992. – 528 с.
4. Henry James. Daisy Miller / James Henry. – New York: Penguin Books, 1994. – 123 p.

N. Stachniuk

SŁUCHANIE JAKO SPOSÓB DOSKONALENIA SPRAWNOŚCI KOMUNIKACYJNYCH

Mówienie jak wiemy jest jedną z podstawowych umiejętności językowych wśród osób uczących się języka polskiego jako obcego. Żeby osiągnąć ten cel w kształceniu tego typu sprawności nauczyciele i lektorzy często wykorzystują metody receptywne (czytanie i słuchanie). Ostatnia forma jest szczególnie użyteczna w udoskonalaniu umiejętności mówienia. Tymczasem nauczyciele popełniają pewne błędy, co z kolei powoduje nieefektywność niektórych zadań.

W pracach z dziedziny metodyki poświęconych poszczególnym sprawnościom językowym słuchanie niestety jest dość rzadko badaną kwestią, ponieważ słuch jest zmysłem, którego najczęściej używamy w życiu codziennym. Wyniki niektórych badań pokazują, że około 40 proc. codziennej komunikacji dotyczy słuchania, 35 proc. – mówienia, 16 proc. – czytania, a tylko 9 proc. – pisania [2, 110]. Powstaje więc pytanie, dlaczego tak mało uwagi poświęca się sprawności słuchania w metodyce nauczania języków obcych.

Językoznawcy uznali, że słuchanie i czytanie (tzw. sprawności receptywne) są bodźcem do mówienia i pisanie [3, 250]. Zasada ta

dotyczy tylko języka obcego, lecz również języka ojczystego. Błędnie uważa się, że wyłącznie czytania wystarczy do doskonalenia mówienia, chociaż istnieje wiele przyczyn, by uznać, że słuchanie wywiera lepszy wpływ na zdolności komunikacyjne. Jankowski naprzykład uważa, że uczymy się języka, słuchając [1, 266]. W taki naturalny sposób dzieci uczą się języka ojczystego. Poza tym, z tekstów pisanych nie da się nauczyć ani poprawnej wymowy, ani intonacji. Ponadto, w tekstach mówionych można spotkać równoważniki zdań, zwroty oraz inne konstrukcje, których zwykle nie ma w większości tekstów pisanych.

Słuchanie i mówienie dostarczają wielu trudności nie tylko uczącym się języka obcego, ale i tzw. native speakerom. Problem polega na tym, że stuprocentowe skupienie w trakcie całego czasu słuchania jest niemożliwe. Badacze twierdzą, że ludzie zapamiętują tylko 25 proc. tego, co słyszą. Oprócz tego, informacje których słuchają są utrudniane przez inne myśli. Przeszkodą także może być stres (np. podczas egzaminu) [1, 73]. Jeśli zaś dotyczy to języka obcego, oprócz wymienionych rozmówcy mogą mieć jeszcze inne problemy:

- niedostateczny poziom wiedzy języka;
- obcy akcent, odmienne tło kulturowe, powodujące inne wzory zachowania i komunikacji niewerbalnej.

Do najczęstszych błędów, które powodują, że słuchanie nie jest skuteczne w kształtowaniu komunikacji ustnej można zaliczyć takie:

- uczący się traci możliwość uczenia się użytecznych struktur gramatyczno-leksykalnych w kontekście, ponieważ nie potrafi ich zauważyć. Żeby tego uniknąć, zalecane jest słuchanie tego samego tekstu więcej niż standardowe dwa razy;

- uczący się jest zachęcany do prowadzenia rozbudowanej wypowiedzi, bez dostatecznej reprezentacji tekstów słuchanych, poprzedzających mówienie;

- wyjaśnienie przez nauczyciela z góry nowego słownictwa, które powinno się pojawić w zadaniu po ukończeniu słuchania, co nie daje uczniom możliwości samodzielnie odgadnąć i zrozumieć znaczenie poszczególnych wyrazów z kontekstu;

- słuchanie tekstu bez uprzedniego ogłoszenia zadania lub polecenie zapamiętać jak najwięcej informacji;

- nieodpowiednie podejście do transkrypcji ścieżek audio;

- praca z tekstami słuchanymi, dokładnie dostosowanymi do poziomu danej grupy (zamiast tekstów nieco powyżej tego

poziomu), co często hamuje proces osiągania postępów w uczeniu się.

– wykorzystanie filmów fabularnych, zawierających mało dialogów, lub nieużytecznych dydaktycznie (dobrym rozwiązaniem w tej sytuacji mogą być pewne typy zadań, polegające na oglądaniu fragmentu filmu bez dźwięku z podalszym odgadnięciem treści towarzyszącej danemu fragmentowi, lub odwrotnie – uczniowie słuchają bez oglądania, po czym mają odgadnąć, co się działo) [2, 223-225].

Warto jednak pamiętać, że takie zadania są zalecane do pracy w bardziej zaawansowanych grupach językowych.

Istnieje wiele typów zadań na słuchanie ze zrozumieniem. Omówimy te, które najbardziej nadają się do kształtowania umiejętności mówienia. Większość z nich wykonuje się na lekcji, chociaż ważne jest, żeby uczeń czasem przyswajał wiedzę sam, dlatego proponowane są zadania innego typu – do pracy samodzielnej.

Jedno z takich zadań polega na tym, aby pod czas nieciekawej lekcji, filmu lub spotkania tłumaczyć „w głowie” słowa mówcy.

Inne zadanie, znane pod nazwą „szybka papuga”, polega na powtarzaniu tekstu słuchanego ze szczególnym zwróceniem uwagi na wymowę i intonację. Słuchając tekstu po raz pierwszy uczeń powinien zrozumieć całość. Potem musi słuchając tekstu głośno powtarzać, bez zatrzymywania go. Chociaż początkujący mogą robić sobie pauzę po każdym zdaniu, żeby mieć czas na powtórzenie.

Niektóre podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego zawierają zadania, polegające na słuchaniu tekstu z jednoczesnym jego czytaniem w książce. Warto zaznaczyć, że taka metoda nie jest skuteczna, ponieważ uczniowie za bardzo skupiają swoją uwagę na transkrypcjach. Dopuszczalne jest wykorzystanie tego typu ćwiczeń jako dodatkowych, gdyż pozwoli uczniom na utrwalenie poprawnej wymowy, intonacji, słownictwa, gramatyki i innych części języka mówionego. Tym bardziej, że większość współczesnych podręczników zawiera transkrypty, więc uczniowie mogą ćwiczyć samodzielnie.

Kolejnym alternatywnym ćwiczeniem w zakresie słuchania w celu doskonalenia mówienia jest zadanie, które można nazwać „niespodziewane pytania/komentarze”. Bez żadnych wątpliwości jedna z najbardziej pożądanых sprawności językowych polega na odpowiadaniu na nieoczekiwane pytania. Chodzi o sytuacje komunikacyjne należące do języka interakcji społecznej, będą-

ce typowymi zachowaniami dla kultury danego kraju. Należą do nich m.in. sposoby wyrażania aprobaty oraz dezaprobaty, formuły powitania i pożegnania, składania życzeń i gratulacji, wyrazy ubolewania itp. Oczywiście, konstrukcje tego typu są wielokrotnie ćwiczone i powtarzane w trakcie zajęć, jednak zwykle odbywa się to tylko w ramach odrębnej lekcji, a studenci, którzy tych zwrotów w tym momencie jeszcze nie znają, demonstrują tendencję do ich bezpośredniego odczytywania, niż korzystają ze swojej wiedzy językowej. Aby ćwiczyć odpowiedzi na takie pytania lub komentarze, studenci mogą zadawać je sobie nawzajem w dowolnej kolejności lub nietypowych okolicznościach. Takie zadanie można również wykonywać na lekcji utrwalającej, powtórzeniowej, chociaż najlepiej poświęcić tym zagadnieniom odrębny cykl zajęć, aby utrwalać prawidłowe modele językowe.

Bez wątpienia płynne posługiwanie się językiem jest najbardziej pożądaną sprawnością językową. Większość studentów, uczących się języka obcego oczekuje przede wszystkim osiągnięcia poziomu pozwalającego na skuteczną komunikację. Z reguły studentom brak podręczników do nauki języka, które umożliwiają kształtowanie mówienia z wykorzystaniem innych umiejętności językowych według poszczególnych zapotrzebowań każdego z nich. Należy pamiętać, że efektywność ćwiczeń w słuchaniu, celem których jest doskonalenie mówienia zależy od wielu czynników. Wśród nich zdolności językowe studenta, słuch fonematyczny, czas poświęcony słuchaniu, trwanie koncentracji uwagi oraz regularność wykonywania ćwiczeń.

Aby osiągać cele i nauka języka była skuteczna, wszyscy uczestnicy tego procesu – tak uczący się, jak i nauczyciele – potrzebują wiary w prawdziwość stwierdzenia, że najlepiej uczymy się na przykładach i wzorach, co pozwala zrobić wniosek, że poprzez słuchanie kształtuje się poprawne mówienie.

Список використаних джерел

1. Jankowski B. A. Nauka języka obcego: spojrzenie psychologa / B. A. Jankowski. – Warszawa: Wiedza Powszechna, 1973. – s. 266.
2. Komorowska H. Nauczanie komunikacyjne / Hanna Komorowska // Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego. – Warszawa: WsiP, 1988. – 204 s.
3. Medgyes P. The Non-native Teacher / P. Medgyes – London: MacMillan Publishers, 1994. – 312 s.

РІК АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ ТА ВИКЛИКИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

Ураховуючи роль англійської мови як мови міжнародного спілкування, з метою сприяння її вивченню для розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, які відкриває знання та використання англійської мови, забезпечення інтеграції України до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, 2016 рік було оголошено Роком англійської мови в Україні [1].

Нині знання іноземних мов презентоване у суспільстві не як результат, а інструмент до розуміння інформації, що знаходиться навколо нас. Знання англійської мови вже не є просто обов'язковим для кар'єрного росту, а є правилом хорошого тону.

Українське суспільство у часи реформ переживає суттєві зміни, які простежуються у різних його галузях. Проголошення 2016 рік Роком англійської мови в Україні винесло на порядок денний низку важливих всеукраїнських проектів, від реалізації яких залежить проєвропейський розвиток нашої держави. Зокрема, уряд ухвалив Стратегію реформування державного управління України, частиною якої стало запровадження володіння держслужбовцями іноземними мовами. Починаючи з 2015 року англійська мова почала впроваджуватися в Адміністрації Президента, Національному банку України, апараті Верховної Ради та низці інших структур.

Величезні виклики постали і перед освітою, яка у контексті змін має стати провідником оновлення змісту та форм навчання іноземної, спрямованого на формування компетентності суб'єкта навчання як динамічної комбінації знань, навичок, умінь і цінностей, що визначають здатність особи успішно вирішувати життєві проблеми, провадити професійну і подальшу навчальну діяльність.

Формула «Нової української школи», школи яка має заохочувати дітей до навчання, робити їх успішними, одним із компонентів має за мету новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореаліза-

ції в суспільстві та орієнтації на потреби учнівства в освітньому процесі. Аналіз українських шкільних програм та підручників з англійської мови став поштовхом для формулювання нової шкільної концепції в галузі вивчення іноземних мов, адже з'ясувалося, що у звичайній школі англійську вивчити неможливо [2].

Провідні вчителі, методисти-науковці з'ясували, що діти знають граматику, а спілкуються неохоче. Це обумовлено відсутністю життєво важливих фраз для обов'язкового вивчення, що не сприяє формуванню навичок спілкування. У пріоритеті вчительства превалює письмо як вид мовленнєвої діяльності, натомість пошуки цікавих та сучасних засобів навчання, робота в парах, групах, ігри, презентації не є частою практикою сучасної школи.

У сучасній педагогічній пресі йдеться про позитивні шкільні зміни: переорієнтування шкіл на якість освіти в Україні, про творче ЗНО, а не лише заучування фактів, про проект опорних шкіл, про співпрацю ініціативи Go Global із МОН, у яких проходили літні мовні табори Go Camps тощо.

Вища школа також потребує багатовекторних змін у галузі методики навчання англійської. Йдеться про необхідність розвитку білатеральних освітніх програм у вишах, в основу яких покладено знання іноземних мов для нарощування потенціалу і збільшення конкурентоздатності на світовому ринку освітніх послуг.

Нині відповідно до вимог наказу МОНУ про Порядок присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам від 14.01.2016 за №13 університетський викладач XXI століття має володіти рівнем В2, який є не таким вже захмарним, адже його дескриптор передбачає, що носій «Може розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тему, у тому числі й дискусії за фахом. Може вільно спілкуватися з носіями мови. Може чітко, детально висловитись на широке коло тем, виражати свою думку з певної проблеми, наводячи різноманітні аргументи за і проти». Варто зауважити, що сертифікат про знання мови знадобиться для викладання і для участі в конкурсах на академічні обміни, стипендії, стажування.

Володіння англійською необхідне для того, щоб викладач міг:

- 1) ефективно займатися науковою діяльністю;

-
- 2) отримувати найсвіжішу інформацію;
 - 3) спілкуватися з англомовними колегами та студентами;
 - 4) мова потрібна для того, щоб бути бажаним візитером в закордонних установах під час стажування [3].

Цінним з позиції залучення світового досвіду до вітчизняної методичної науки є Проект Британської Ради, який активно функціонує в Україні. Зокрема курс «Англійська для університетів», де понад 400 викладачів вишів взяли участь у навчанні кращих британських тренерів. Окрім того, щомісяця Британська Рада розігрує безкоштовні онлайн-курси англійської мови Learn English Pathways [4]. Learn English Pathways – це серія курсів для дорослих, що використовуються багатьма організаціями, працівниками або клієнти яких вивчають англійську мову у форматі онлайн.

Кожен курс розрахований на 30-40 занять і пропонує вправи, аудіозаписи, тексти, зображення та відео для самостійного опрацювання. Перед початком курсу студенти проходять онлайн-тест на визначення рівня англійської, після якого отримують доступ до курсу відповідного рівня від A1+ до B2.

Без викладачів з вільним володінням англійською, без публікацій статей у престижних виданнях і без міжнародного досвіду ми не можемо говорити про ефективні зміни в системі вищої освіти та розвиток науки в університетах.

Ще одна цікава програма стартувала з 1 вересня 2016 року в педагогічних вишах України, в яких студентів навчатимуть викладати англійську за новітніми методиками [5]. Проект інноваційного навчання розробила Британська Рада спільно з МОН, яке затвердило програму у серпні 2015 року.

Він триватиме три роки в 11 педагогічних університетах. Програма змістить акцент із теоретичної на практичну підготовку та формуватиме компетентності вчителя англійської мови.

Відтепер методика навчання іноземних мов не буде винятково теоретичною дисципліною, а буде зосереджена на розвитку вмінь для навчання англійської мови, окрім того шкільна практика стане повністю інтегрованою у курс із методики. У новій програмі у 10 разів збільшиться кількість навчальних годин на підготовку з методики викладання, а період педагогічної практики триватиме 6 семестрів.

Шлях реформ в системі освіти, спрямований на якість надання освітніх послуг, буде неможливо реалізувати без нашого

власного бажання змінюватися заради учнівства та студентства, їхнього майбутнього та конкурентної спроможності на ринку праці.

Список використаних джерел

1. Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні : Указ Президента України №641/2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>
2. Чому в звичайній школі неможливо вивчити англійську[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/columns/2016/06/28/214372/>
3. Не такий страшний доцент як його малюють[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/columns/2016/09/1/217490/>
4. www.britishcouncil.org.ua/year-of-english/special-offers/learnenglish-pathways
5. В 11 педвишах вчитимуть викладачів англійської нового покоління[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://life.pravda.com.ua/technology/2016/09/1/217532/>

Л.Ю. Ткачук

ЧИТАЦЬКИЙ ІНТЕРЕС – ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ ІНТЕРЕСУ ДО ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

«Я читав усе своє життя, але не оволодів цим мистецтвом повністю»

І.-В. Гете

Сьогодні як ніколи постає проблема гармонійного розвитку підростаючого покоління, яке неможливе без певного світогляду. Цей світогляд діти завжди набували через читання. Книга як ніщо інше розвиває пам'ять, мовлення, фантазію, а найголовніше – образне мислення. Але, незважаючи на розширення технічних можливостей, нових джерел інформації, Інтернету, все одно навчально-виховний процес неможливий без учителя, бібліотекаря і бібліотеки, книжки, які створюють шкільне інформаційне середовище, долучаючись до виховання дитини.

Система роботи з книжкою у початковій школі спрямовується на підвищення не тільки виховного впливу літератури на школярів, а й якості їхнього читання, на розвиток активності дітей, розширення світогляду. Виховна робота з книжкою у початковій школі передбачає різноманітні форми роботи з нею, а саме: клуби, гуртки, об'єднання, свята книжки, літературні вечори, зустрічі з авторами, диспути, дискусії, читацькі конференції, вікторини, конкурси тощо. Використання їх у навчально-виховному процесі початкової школи дає змогу ефективно реалізовувати виховний потенціал книжки.

Підтримка читання – це стратегічно важливий елемент культури, інструмент підвищення інтелектуального потенціалу нації, творчого розвитку особистостей та соціальної активності українського суспільства.

Сучасний навчально-виховний процес спрямований на виховання учня – суб'єкта культури і власної життєтворчості. Школа, учитель, класний керівник, вихователь мають забезпечити духовний розвиток і саморозвиток учнів молодшої ланки освіти, навчити вихованців мистецтву творити себе і своє життя. Тому пропаганда читання, виховання інформаційно-бібліографічної та читацької культури, формування вміння користуватися бібліотекою, її послугами, книгою, довідковим апаратом, розвиток пізнавальних інтересів – пріоритетні напрямки спільної діяльності педагогів, бібліотеки, батьків.

На жаль, сьогодні спостерігається, на мій погляд, катастрофічна нелюбов до читання. Серед причин, що спричинили розвиток негативної тенденції, можна виділити такі чинники об'єктивного та суб'єктивного характеру, як зниження економічного та морально-культурного рівня життя нашого суспільства; засилля мас-медійної культури; захоплення сучасної молоді комп'ютерними технологіями та Інтернетом; перевантаження навчальних програм, а звідси брак у школярів вільного часу для читання; відсутність комплексної програми розвитку читацької культури особистості.

Читацька культура – це складова частина загальної культури особистості, комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного і глибокого сприйняття та засвоєння літературного тексту.

Зараз, коли реформування загальної середньої освіти у відповідності до закону України «Про загальну середню освіту» передбачає реалізацію принципів гуманізації освіти, його демократизацію і методичну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей, ми повинні доводити до свідомості як дітей, так і батьків, думку, що читання залишається основопокладаючим інструментом формування культури. Гострою проблемою спільної діяльності вихователя, учителя початкових класів і шкільного бібліотекаря є популяризація бібліотечно-бібліографічних знань. Глибока начитаність, літературна ерудиція значною мірою визначають особистість учня, його світогляд, коло інтересів, вміння сприймати прекрасне в мистецтві і в житті. Від учителя і шкільного бібліотекаря залежить, чи перетвориться читання книг у їх стійку звичку. Залучення учнів до читання книг здійснюється як у навчальній, так і в позакласній діяльності, на спеціально організованих заняттях.

Особливе значення у пошуку конкретних методів, прийомів і способів залучення молодших школярів до книжки має педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського. У центрі його уваги завжди перебувало питання розвитку особистості в процесі активного творчого спілкування з книжкою і виховання на цій основі високоосвіченої, морально свідомої особистості. *«Однією з істин моєї педагогічної віри, – стверджував Василь Олександрович, – є безмежна віра у виховну силу книжки. Школа – це насамперед книжка. Виховання – насамперед слово, книжка і живі людські відносини».*

Одним із основних завдань підготовчого етапу є пробудження в школярів інтересу до дитячої книжки, формування початкових умінь самостійно над нею працювати. Під час читання за інтересом дитина відволікається від самого механічного процесу читання і живе думками про те, що читає, тобто без зайвих зусиль розуміє думку автора. На навчальному етапі діти вчаться орієнтуватися в книжках, об'єднаних темою, жанром чи авторською належністю. Це дає змогу учням самостійно, безпомилково обирати книжки в бібліотеці і вдома, враховуючи власні можливості та інтереси. На цьому етапі в учнів формується певний читацький кругозір. Вони вчаться усвідомлювати фактичний зміст твору, виділяти основних персонажів, практично

розрізняти текст за жанровими ознаками, прогнозувати орієнтований зміст незнайомої книжки, спираючись на такі основні показники позатекстової інформації: прізвище письменника, заголовок твору, ілюстрації тощо; роблять короткі записи про прочитане, вчать розповідати про прочитане, коротко виражати до них своє ставлення.

Головним показником досягнень у підготовці дитини-читача є рівень розвитку навичок самостійної читацької діяльності, вміння самостійно й усвідомлено орієнтуватись у книжці.

Мотивація на уроках літературного читання може включати один із запропонованих видів діяльності:

- роз'яснення вчителем практичного значення теми, що буде вивчатися;
- створення емоційного тла уроку;
- робота в парах;
- словесне малювання;
- обговорення прочитаного;
- робота над загадками;
- самостійне читання;
- створення проблемної ситуації;
- інсценівка;
- ілюстрування тексту.

На основі прочитаного твору можна використовувати різні види творчих робіт, а саме:

- продовжити текст.
- придумати кінець оповідання.
- перенести дії твору в сучасне чи минуле.
- написати лист героєві твору.

Формуючи читацькі інтереси, вчитель насамперед сам повинен володіти типом правильної читацької діяльності, добре орієнтуючись в колі доступних дитячих книг і пам'ятати, що для учня початкових класів особливе значення має особистий приклад вчителя, значення книги в його житті.

Щоб виховати справжнього читача, вчителю необхідно:

- донести до свідомості учнів значення читання в житті людини;
- знати читацькі інтереси своїх вихованців;
- сформувати коло читання для учнів різних класів;
- продумати види і форми роботи з книжкою у школі;
- керувати позакласним читанням дітей.

Вести дитину в різноманітний світ книг, розуміти їх, вибрати для себе ту книгу, яка найбільше їй підходить, пережити за її героїв – така повинна бути мета початкової школи. Бо якщо в роки дитинства в дитини не виховали любові до книжки, якщо читання не стало її духовною потребою, то в подальші роки душа її буде порожньою.

А.О. Трофименко

МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД В ПРЕДМЕТНО-ІНШОМОВНІЙ ІНТЕГРАЦІЇ

Аналіз педагогічної літератури показав, що основним недоліком теоретичних досліджень в сфері формування іншомовної компетенції існує малий ступінь інтеграції іноземної мови з предметним змістом дисциплін, які викладаються у вузі. Практика показує, що в сучасному вузі іноземна мова як навчальна дисципліна продовжує залишатися ізольованою від вивчення змісту дисциплін професійної підготовки. В той же час в іноземних вузах широко використовується Content and Language Integrated Learning (CLIL) – інтегроване предметно-мовне навчання, при якому, згідно з D. Marsh, дисципліни або визначені теми в рамках даних дисциплін вивчаються іноземною мовою і при цьому переслідуються дві мети: вивчення змісту даної навчальної дисципліни і водночас вивчення іноземної мови.

Вищезазначена методика предметно-мовного інтегрованого навчання сьогодні досить широко використовується в Фінляндії, Швеції, Іспанії, Італії та інших країнах. Вона є таким підходом викладання іноземної мови, в якому сама мова є інструментом вивчення немовного предмета.

Беручи за основу загальновідомі в вузі факти, що кожен студент є широко освіченою особистістю, але продемонструвати свій інтелект він може частіше всього лише на рідній мові, вважаємо, що, потрапляючи в ситуації спілкування іноземною мовою, студенти виявляються неспроможними показати свої знання в професійних і спеціальних областях. Це відбувається з огляду на те, що більшості з них потрібно спочатку усвідомити

предмет розмови рідною мовою, потім знайти еквіваленти слів і смислових контентів іноземною в наявному у них тезаурусі і тільки потім розпочати діалог. Тому профілізація викладання іноземних мов на основі предметно-орієнтованого навчання дозволить відійти від звичних контекстів навчання по строго обмеженою базовій тематиці (Family, Museum, Internet ...) і звернутися до комунікативних ситуаціях, типовими для майбутнього професійного зростання.

Проведений етап стажування за кордоном показав, що європейські інституції розглядають в так званій 4 «С» методикою CLIL наступні базові елементи:

Content – зміст. Розкриття цього елемента направлено на стимулювання процесу засвоєння знань і розвитку умінь на уроках.

Communication – навички міжкультурної взаємодії. Необхідно вчити прикладного аспекту застосування іноземної мови для отримання актуальних знань в професійній сфері і соціумі.

Cognition – наявність творчого потенціалу та інтелектуального мислення. Формування потреби в постійному розвитку інтелекту і фонових знань для кращого освоєння мови і предмета. Досягненню цієї мети допоможуть завдання для аналітичного або критичного читання і письма, завдання по вичленовуванню головного, здогаду, знаходженню зв'язків і т. д.

Culture – розвиток етичних норм поведінки і вивчення країнознавства для формування внутрішньої культури особистості. Розуміння особливостей, схожості та відмінностей окремих культур допоможе студентам ефективніше соціалізуватися в сучасному полікультурному просторі, краще зрозуміти власну культуру і стимулювати її збереження і розвиток.

Проведення занять в форматі методики CLIL передбачає, з одного боку, підвищені вимоги до викладача іноземної мови, якому необхідно залучати до підготовки та / або проведення занять колег з інших предметних кафедр. З іншого боку, заняття вимагають використання різноманітних комунікаційних форм як подачі матеріалу, так і організації роботи, підбору навчального матеріалу і розробки завдань до нього.

Список використаних джерел

1. Maljers A., Marsh D., Coyle D., Hartiala A.K., Marsland B., Pérez-Vidal C., Wolff D. The CLIL Compendium. URL: clilcompendium.com.

-
2. Coyle D. Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. URL: blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf.
 3. CLIL Citizenship: Recycling. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-second-world-war.
 4. Keith Kelly – Ingredients for successful CLIL. URL: teachingenglish.org.uk/article/clil-history-causes-secondworld-war.

А.В. Уманець

PECULIARITIES OF TRANSLATING THE INFINITIVE AND GERUND INTO UKRAINIAN IN ESP TEXTS

In the process of translation it is necessary to consider code, channel of communication, coding and decoding of a message, communicative intention of an author and different communicative strategies. Textual use of potentially motivated and non-motivated language units at different levels, socio-cultural, pragmatic, ethnic differentiating factors are implied in translation process [1; 2].

The article describes means of translation of the English Infinitive and Gerund into Ukrainian in ESP texts. In our research we treated some samples of translating the Infinitive into Ukrainian using the Infinitive, verbal noun. The Gerund is translated into Ukrainian by the adjective, verbal noun or cannot be rendered into Ukrainian.

Teaching and learning English for specific purposes concentrates much on studying correlation and use of different grammatical forms in bilingual context. The aim of the given article is to describe some ways of correlation and translation of the English Infinitive and Gerund into Ukrainian in ESP texts.

We envisaged the instances of translating active forms of the English Infinitive by means of the Ukrainian indefinite Infinitive after some nouns. For example:

Is this a failure to grow up or a whole new stage of life [3]?

Це нездатність подорослішати чи абсолютно новий етап життя?

We also treated samples of rendering the English Infinitive by verbal nouns. For example:

Secondary education alone is not enough to provide this [3].

Середньої освіти не достатньо для забезпечення цього.

In our research we described the ways of translation the English Gerund in ESP texts. In the function of the left-side attribute the Gerund can be translated into Ukrainian by adjectives.

For example:

Here is another embarrassing but instructive error [4].

Ось ще одна неприємна, але повчальна помилка.

Sometimes the Gerund can be left out in the context of a target language (in many cases *being*). For example:

I could save my prestige only by being honest [4].

Я міг врятувати свій авторитет лише чесністю.

In our research we investigated the ways of translating the English Gerund by means of verbal nouns. For example:

He avenged himself by intruding where he did not belong [4].

Він помстився за себе втручанням туди, куди не слід було.

The same state of affairs may be assumed in many simple cases of lapses in speaking and writing [4].

Такий же стан речей може бути зафіксований у багатьох простих випадках помилок у читанні і письмі.

To conclude, while rendering some grammatical forms of the Infinitive and Gerund into Ukrainian in most cases we did not encounter their full equivalents in Ukrainian ESP texts. More in-depth study covers frequency of the use of their correlative means and ways of translation from a source into a target language.

The prospects of our future research consist in further theoretical and experimental investigation of different aspects of translation theory, and peculiarities of translating ESP texts and bilingual units in particular.

Список використаних джерел

1. Білозерська Л.П. Термінологія та переклад: [навч. посібник для студентів філологічного напрямку підготовки] / Білозерська Л.П., Возненко Н.В., Радецька С.В. – Вінниця : Нова КНИГА, 2010. – 232 с.
2. Соціокультурні та етнолінгвістичні проблеми галузевого перекладу в парадигмі євроінтеграції : матеріали I

Всеукраїнської науково-практичної конференції 3 квіт. 2008р. / за заг. ред. А. Г. Гудманяна, С. І. Сидоренка. – Київ: НАУ, 2008. – 220 с.

3. <http://aeon.co/magazine/psychology/emerging-adults-need-time-to-grow-up/>
4. [http://www.reasoned.org/dir/lit/PEL_freud.pdf\(p.74-78\)](http://www.reasoned.org/dir/lit/PEL_freud.pdf(p.74-78)).

Г.В. Фоміна

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ НІМЕЦЬКИХ ОНІМІВ

Для будь-якого вчителя переклад власних назв є, з одного боку, цікавою, а, з іншого, важкою та відповідальною працею, адже недостатнє знання історії, культури, суспільного ладу, особливостей політичного життя може стати причиною неадекватного перекладу, що просто або не буде сприйматись реципієнтом, або буде сприйматись, але не належним чином. Причиною останнього є і те, що власні назви – це слова, які найбільш яскраво відображають своєрідність культури або політичного життя народу-носія.

Відомо, що оніми відносять до „безеквівалентної лексики”, і вчені пропонують перекладати їх, враховуючи їхню специфіку. Мета відтворення власних назв засобами іншої мови в тому, щоб зберегти стилістику та семантику імені. Хоча в перекладі антропонім може викликати нові асоціації, втратити свою експресивну функцію, існує багато засобів компенсації неминучих втрат. Оскільки різні оніми потребують різних підходів, спочатку треба визначити їх типи та функції.

Антропонімічні системи мов мають традиційні розбіжності, які склалися історично. Так, у німецькій мові антропоніми складаються з двох частин: ім'я та прізвище, при цьому ім'я може, в свою чергу, складатися з декількох слів (імен): *Erich Maria Remarque, Jakob Friedrich Daniel Schubart*.

В українській мові поступово встановилася трьохіменна антропонімічна система: ім'я, по-батькові, прізвище, при цьому в більшості випадків ім'я складається з одного слова (імені). Щодо прізвищ, вони в обох мовах можуть складатися з одного

слова (у більшості випадків) чи з двох: *Ebner-Eschenbach*, *Droste-Hülshof*.

Для правильного перекладу власних назв з німецької мови на українську необхідно враховувати низку факторів, оскільки знати усі власні назви неможливо. Імена та прізвища, як правило, транскрибують, пристосовуючи до фонетичних норм мови перекладу: *Johannes* – *Йоганн*; *Sigismund* – *Сигізмунд*. Тому, на противагу перекладу XVIII – XIX ст., коли перекладачі перетворювали *Мері* в *Машеньку*, а *Жана* у *Ванюшу*, у сучасному перекладі іспанські імена *Ніколас*, *Андреє* та *Анна*, французькі *Ніколь*, *Анрі*, *Аннет* ніколи не стануть українськими *Миколою*, *Андрієм* та *Ганною* [1, с. 208].

Прізвиська історичних осіб, як правило, перекладають: *Charlemagne* – *Карл Великий*; *Ludwig der Deutsche* – *Людвік Німецький*. У літературному перекладі імена героїв оригіналу для благозвучності інколи змінюють.

Структурно-семантичні властивості німецьких прізвищ зазнають особливого інтересу у лінгвістичних дослідженнях. У багатьох роботах науковці ставили запитання стосовно походження, етимології, структури, стилістичних та орфографічних аспектів прізвищ. Найбільш важливі типи структур для формування німецьких прізвищ є транспозиція, деривація і складення (композиція). Ці антропоніми хоча й лишаються з давніх часів в початковій графічній формі, проте можуть мати варіанти: *Schmidt* – *Schmid* – *Schmitt*; *Meier* – *Meyer* – *Maier*; *Beier* – *Beyer* – *Bayer*; *Schulz* – *Schultz* – *Schulze* – *Scholz(e)*.

У випадках, коли відчувається семантичний зв'язок прізвища з загальними назвами чи графо-фонетичний зв'язок між власними назвами, можлива наявність розрізняльних орфографічних варіантів: *Schuhmacher* – *Schumacher* (*Шумахер*); *Rudolf* – *Rudolph* (*Рудольф*); *Stefan* – *Stephan* (*Стефан*); *Klaus* – *Claus* (*Клаус*); *Walter* – *Walther* (*Вальтер*). Алфавіт української мови у більшості подібних випадків не дає можливості диференціювати такі варіанти ні за допомогою транскрипції, ні за допомогою транслітерації.

Особливістю німецької мови є наявність в імені прийменника *von*, що вказує на соціальну (верству) чи географічну належність особи. У такому випадку цей прийменник транскрибується і пишеться з малої літери й роздільно з відповідною

частиною імені, наприклад: *von der Stolz* – фон дер Штольц, *Johann Wolfgang von Goethe* – Йоганн Вольфганг фон Гете.

Імена людей (*Vornamen*) переважно з'явилися раніше прізвищ і з часом деякі з них стали використовуватися і як прізвища, наприклад: *Abraham, Arnold, Arndt*. Функціонування одного і того ж імені у двох якостях не повинно вводити в оману при перекладі, необхідно лише з'ясувати його функцію у тексті, що перекладається.

Процеси найменування знаходяться під впливом моди. Скорочення та пестливі форми в наш час даються немовлятам як повні імена, наприклад: *Bert (Berthold)* – Берт, *Kurt (Konrad)* – Курт, *Fritz (Friedrich)* – Фріц, *Alex (Alexander)* – Алекс, *Tina (Martina)* – Тіна, *Lina (Carolina)* – Ліна, *Micha (Michael)* – Міша. Тому при перекладі власних назв необхідно переконатись – ім'я вживається як повне чи як скорочене.

Для правильного розуміння тексту необхідно знати, що деякі скорочені форми можуть відноситися до різних імен, тобто як до осіб жіночої, так і чоловічої статі, наприклад: *Chris* від *Christa, Christel, Christine* (жін. рід) – *Chris* від *Christian, Christoph* (чол. рід); *Tina* від *Christina* або *Martina*. Тобто одним із завдань при перекладі власної назви є збереження її класифікуючої функції за статевою ознакою.

Таким чином, особливості культури, політики, суспільного життя, що відображаються в онімі, можуть бути невідомі певній людині з іншої країни і саме тут вся відповідальність за зрозумілий людині переклад лягає на викладача та перекладача.

Список використаних джерел

1. Кияк Т.Р. Теорія та практика перекладу (німецька мова) / Т.Р. Кияк, О.Д. Огуй, А.М. Науменко. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 592 с.
2. Крушельницкая К.Г. Советы переводчику / К.Г. Крушельницкая, М.Н. Попов. – М.: Астрель – АСТ, 2002. – 320 с.
3. Bach A. Deutsche Namenkunde / A. Bach. – Heidelberg: Universitätsverlag, 1952. – 231 S.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

Актуальними напрямками професійної підготовки майбутніх педагогів є застосування доцільних педагогічних засобів, активних та інтерактивних методів та технологій, таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності, що забезпечують розвиток особистості студента як суб'єкта освітнього процесу. Вдало підібрана технологія навчання здатна суттєво допомогти процесу професійного становлення студентів, зробити педагогічний процес більш ефективним. Аналіз наукової літератури, власний досвід педагогічної діяльності дають підстави вважати активні та інтерактивні технології найбільш доцільними у використанні в процесі навчання майбутніх учителів іноземної мови.

Оскільки головною ланкою будь-якої освітньої технології є суб'єкти навчально-виховного процесу, рівень її ефективності визначається тим, наскільки повно у них ці суб'єкти представлені. Найбільш вживаними при вивченні іноземних мов, завдяки своїм можливостям і ресурсам, наразі стають інформаційні технології на базі персональних комп'ютерів. Застосування електронних та мультимедійних засобів навчання дає можливість: урізноманітнити процес навчання, створити відповідне навчальне середовище, що сприяє «зануренню» майбутнього вчителя іноземної мови в професійні ситуації; діалогізації та індивідуалізації навчального процесу; сприяє мовленнєво-розумовій та емоційній активності, проблемності, діалогізації процесу навчання. Окрім того, безмежні можливості для поглиблення знань при вивченні іноземної мови надає мережа Інтернет. Серед великої кількості можливих завдань, що виконуються її засобами, науковці виокремлюють: самостійний пошук інформації (для створення проєктів, презентацій); формування і розвиток навичок читання з використанням матеріалів різного ступеня важкості; формування і розвиток навичок аудіювання на основі автентичних звукових текстів; удосконалення вмінь монологічного та діалогічного мовлення; удосконалення навичок письма (електронні листи); поповнення лексичного запасу,

активного чи пасивного, лексикою сучасної іноземної мови [1, с. 85]. Розглядаючи питання, наскільки суб'єктно спрямованим є використання Інтернет-ресурсів у вивченні іноземних мов, науковці зазначають, що його впровадження: мотивує навчання; дає можливість викладачеві застосовувати індивідуальний підхід; сприяє розвитку самостійності студентів, спонукає користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя; підвищує поінформованість щодо інших мов та культур; завдяки використанню різноманітних типів текстів сприяє підвищенню мовленнєвої компетенції; забезпечує сучасним матеріалом, що відповідає інтересам і потребам студентів; пропонує автентичний та актуальний матеріал [2, с. 115-118].

Вважаємо, що застосування означених методів набуває особливого значення в процесі професійного розвитку саме майбутніх учителів іноземної мови, оскільки мова сама по собі є явищем інтерактивним. Підкреслимо, що методологічною основою будь-яких методів та технологій вважаємо цілісність особистості. Адже набуваючи професійних знань та оволодіваючи професійними вміннями та навичками, будь-який фахівець, а тим паче вчитель, прагне до того, щоб його освіта вирізнялась глибиною філософських, загальнонаукових, загальнокультурних та спеціальних знань. Наразі змінюється і саме освітнє середовище, що стає розвивальним. У зв'язку з цим, все більш очевидною стає необхідність переходу до особистісно зорієнтованих, активних та інтерактивних освітніх технологій, що передбачають суб'єктно-змістове навчання, діагностику особистісного розвитку та саморозвитку. Особливу актуальність це набуває у наш час, коли інформація стає більш досяжною і для сучасних учнів підручник та вчитель вже не є єдиними джерелами освітньої інформації, а навчальний клас – не єдиним місцем її отримання. Окрім того, сам процес навчання відбувається не тільки на навчальних заняттях, значна його частина проходить поза межами керованого навчання.

Список використаних джерел

1. Москалева И. С. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка / И. С. Москалева, С. К. Голубева // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 83–87.

-
2. Кизлякова Е. С. Внедрение новейших информационных технологий в обучение иностранным языкам / Е. С. Кизлякова. – СПб. : [б. и.], 2010. – 178 с.

П.Л. Шулик

ГРА ЯК ОСНОВА ДІАЛОГУ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У вирії пошуку різноманітних інтерактивних методів викладання зарубіжної літератури, спрямованих на звільнення від догматичного засвоєння «певної «істини» про твір..., зафіксованої в підручнику чи у словах викладача», забувається, що доцільність їх використання залежить від певних умов: розуміння, по перше, *що викладаємо?*, по-друге, *кому викладаємо?* по-третє, *для чого викладаємо?* Саме це розуміння допомагає у розмаїтті методичних підходів визначити такі, що дозволять в процесі викладання *мистецтва слова*, сформувані *учня-читача* з необхідним досвідом творчої діяльності та емоційно-ціннісного сприйняття світу, враховуючи те, що цей учень належить до *покоління, в якого спостерігається загальне падіння рівня читацької активності і пріоритет аудіовізуальних засобів отримання інформації.*

Ці підходи закладені у природі самого предмета. Як казав М. Волошин: “Поезія не підручник, вона нічого не пояснює, нічого не тлумачить. Поет говорить як рівний з рівними або мовчить” [Цит. за: 3, с. 2]. Отже, діалогічна природа художнього твору стає саме тією *ниткою Аріадни*, що вказує єдино вірний шлях, який не дозволить ні викладачеві, ні учневі загубитися в лабіринтах художнього тексту.

Головним інструментом, що організує діалог між текстом і сучасними учнями, повинна стати гра, адже гра присутня у творі і як інтерпретаційні моделі поведінки, і як особливе ставлення до дійсності. Окрім цього, послуговуючись висновками Ф. Шиллера, можна сказати, що для людини художній твір як естетичний феномен може існувати тільки у формі гри: «Єдиною формою пізнання естетичного може бути названа тільки гра, тому що прекрасне перебуває поміж сферами чуттєвого та

раціонального» [4, с. XV]. Привабливим для сучасних школярів є те, що для учасників гри важливий сам процес, аніж результат. О. М. Леонтєв зазначав, що «гра не є продуктивною діяльністю, її мотив знаходиться поза результатом, а саме в змісті самого дійства» [2, с. 475]

На початку діалогу, коли учень, озброєний лише сугестивно-емоційним сприйняттям тексту, не може бути рівноправним учасником діалогу-гри, йому можна запропонувати роль спостерігача гри, яка відбувається між текстом і його численними трансформаціями в різні епохи і в різних видах мистецтва. Саме на цьому етапі широко використовуються такі близькі сучасній молоді аудіовізуальні засоби. Спостереження за «чужою грою» не тільки сприяють мотивації читацької активності школярів, але і збагачують їх певною інформацією про текст.

На наступному етапі (аналіз твору) учні, які ще не набули статусу рівноправного з текстом учасника діалогу, повинні виявити у співрозмовника (тексту) всі наявні і приховані засоби, «козирі», що роблять його «фаворитом» і дозволяють йому нав'язувати свої правила у грі з читачем. Саме на цьому етапі перед учнем розкривається безперечна істина – будь-який текст є не що інше як *інтертекст*. І саме на цьому етапі приходиться розуміння твору як місця перетину текстових площин, як діалогу різних текстів – письма самого автора, письма *отримувача* (читача, персонажа), і нарешті письма, що утворилося завдяки сучасному і попередньому культурному контексту [1, с. 144].

На останньому етапі учень здатен вийти за межі художнього світу письменника, подивитись на цей світ з боку, побачити і оцінити його несхожість зі світами інших художників, дати свої відповіді на моральні запитання, що постають у тексті, поєднати концепцію твору зі своїм особистим духовним досвідом. Основою діалогу між автором і читачем (текстом автора і текстом читача) слугуватиме на цьому етапі організація інтерпретації художнього твору, що вже включає у себе елемент гри.

На всіх етапах гра створює відповідну модель взаємовідносин учня-читача і тексту, який активно освоюється школярами і тому існує для нього. Гра дозволяє акцентувати увагу на багатозначності художнього образу і суб'єктивному характері його сприйняття та інтерпретації.

Отже, гра стає одним із продуктивних шляхів досягнення основної мети навчання літератури – підготовки читача,

здатного сприймати, розуміти та інтерпретувати літературні тексти.

Список використаної літератури

1. Кристева Ю. Semeiotiké. Исследования по семанализу / Ю. Кристева. – М. : Эдиториал УРСС, 1969. – 452 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики /А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 576 с.
3. Нижегородова Е. И. И снова анализ одного стихотворения / Е. И. Нижегородова // Русский язык и литература в школах Украины. – 2005. – № 2 (86). – С. 2–6.
4. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека // Шиллер Ф. Сочинения в 7 т. – Москва : Художественная литература, 1957. – т.6. – 290 с.

І.М. Яремчук

ПРАГМАСТИЛІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ДОСЛІДЖЕННЯ НІМЕЦЬКОМОВНИХ ПРИТЧ

У сучасній лінгвістиці існує стійка тенденція, згідно з якою стилістичні й прагматичні чинники різних типів тексту розглядаються у взаємній обумовленості. Стилiстичні засоби обираються для реалізації певних прагматичних завдань тексту, і одночасно кожний стилістичний аспект тексту обов'язково має прагматичне навантаження. Єдність розгляду надає підстави для виокремлення таких досліджень у прагмастилiстичній парадигмі: Э.С. Азнаурова, В.В. Волков, Л.С. Піхтовнікова, О.М. Гончарук, Н.М. Пільгуй. Це виправдовує наш вибір напряму дослідження – прагмастилiстичний, що експлікує об'єктивно існуючу нерозривну єдність прагматичного і стилістичного векторів у лінгвістиці.

Нерозривна єдність стилістики і прагматики притчі виявляється у кількох напрямках. Обумовленість певних стилістичних засобів остаточно визначається цілями притчі (виразити значущі ідеї у характерний для притчі спосіб) та способами їх реалізації (власне прагматика).

Головна мета притчі – створення і передача ємної етико-філософської істини. Під час непрямого спілкування автора і чи-

тача при прочитанні притчі відбувається зміна моделей спілкування, залучаються нові прагматичні функції дискурсу. Згідно з І.А. Бехтою прагматику тексту визначає ситуація спілкування [2, с. 72]. Система прагматичних засобів (мовленнєві стратегії, прагматичні функції, моделі спілкування) досліджується та зіставляється із зміною стилістичних засобів, що забезпечують прагматику. При цьому ускладнення ідей, що передаються, супроводжується ускладненням прагматичних засобів, а також композиції притчі та її стилістичних засобів. Взаємна обумовленість лінгвостилістичного та прагматичного аспектів визначається цілями дискурсу притчі; саме цілі цього типу дискурсу в методичному плані є настановою до реалізації відповідних прагматичних засобів та їхнього стилістичного наповнення.

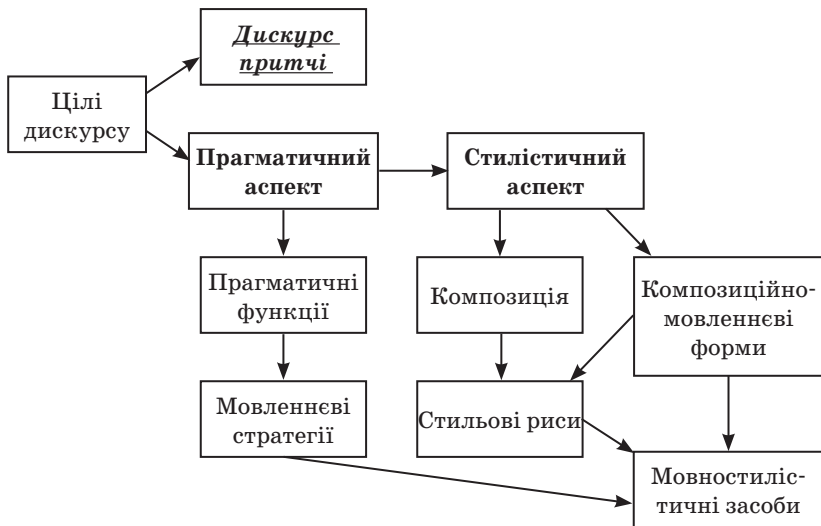
У виборі мовностилістичних засобів, у їх комбінації реалізується авторський задум, який в обумовленому смислі може отожднюватись із дискурсивною стратегією [1, с. 11]. Авторський задум являє собою ерархічну систему: первинний задум, тобто ідея і тема; певний порядок розташування мікротем і складових ідей (це структурно-семантична організація тексту); вибір мовленнєвих форм, засобів виразності (це рівень словесного стилю). Прагматика авторського задуму (вибір мовленнєвих стратегій, моделей спілкування з адресатом, кодів для передачі смислу) реалізується в текстах мовностилістичними засобами (композиційно-стилістичною структурою тексту, особливою лексикою і фразеологією, синтаксисом, фігурами мовлення, засобами парадигматичного і синтагматичного зв'язку). При цьому очевидно, що стиль орієнтує адресата на смисли дискурсу за рахунок того, що демонструє йому очікувані зразки вираження смислу.

Алгоритм наших досліджень графічно можна виразити у наступній схемі. Схема комплексного підходу до вивчення дискурсу притчі виглядає таким чином.

Прагмастилістичний підхід до дослідження німецькомовної притчі базується на єдності прагматики і стилю у дискурсі, яка вбачається нами у такому:

1. Прагматичні чинники дискурсу (мовленнєві стратегії, моделі спілкування, прагматичні функції дискурсу, коди для передачі смислу) слугують для реалізації цілей певного типу дискурсу і втілюються у текстах за допомогою мовностилістичних засобів (композиційно-стилістична структура тексту, осо-

блива лексика та фразеологія, синтаксис, фігури мовлення, засоби парадигмального та синтагмального зв'язку у тексті).



2. Стильове забезпечення прагматики дискурсу відіграє подвійну роль. По-перше, кожен тип дискурсу (наприклад, притча) має традиційну композиційно-стилістичну побудову, усталені стилістичні засоби для передачі смислу і для виразності. Усталеність композиції і стилістичних засобів має прагматичний вектор, спрямований на розпізнання адресатом цього типу дискурсу і через це – сприйняття його традиційних цілей і смислу.

По-друге, традиційна стилістична побудова дискурсу є лише рамковим обмеженням для кожного типу дискурсу і одночасно творчим генератором для стилістичних іновацій. Так, автор притчі має свободу вибору прикладів для ілюстрації своїх ідей, свободу тема-рема-тичного членування тексту, вживання фігур мовлення, типів висунення та ін., але за традиціями вдається до автологічного стилю, до певної композиційної побудови, певного епічного викладу.

Розмежування прагматичного та стилістичного аспектів у дослідженні притчі, розгляд їх як незалежних один від одного зробило би незрозумілими механізми реалізації прагматичних настанов у притчі та цілі, з якими в притчі використовуються ті чи інші мовностилістичні засоби.

Список використаних джерел

1. Азнаурова Э. С. Прагматика текста различных функциональных стилей / Э. С. Азнаурова // Общественно-политический и научный текст как предмет обучения иностранным языкам : сборник. – М. –1987. – С. 3-20.
2. Бехта І. А. Прагматика оповідного дискурсу в газетно-публіцистичному стилі / І. А. Бехта // Новітня філологія. – Миколаїв : Вид-во МДНУ ім. Петра Могили, 2006. – № 4 (24). – С. 71-84.

ЗМІСТ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ	3
ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ	4
ПРОГРАМА ЗАСІДАнь	5
СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ	8
<i>Т.П. Белоусова</i>	
«Дневник» Т. Шевченко как источник изучения композитивного словообразования.	11
<i>І.М. Белевич</i>	
Wikispaces для формування колаборації учнів, батьків та вчителя англійської мови	13
<i>Т.В. Боднарчук</i>	
Die kollokationen im Fremdsprachenunterricht.	15
<i>О.У. Halaibida</i>	
Idiom acquisition by English language learners	17
<i>Е.П. Голдибан</i>	
Використання інтерактивних технологій, дистанційного навчання через інтернет-контент на уроках англійської мови для розвитку комунікативних компетентностей учнів	19
<i>И.Ю. Голубишко</i>	
Значение методических рекомендаций для организации самостоятельной работы по зарубежной литературе	23
<i>О.М. Городиська</i>	
Аудіювання на заняттях з іноземної мови професійного спрямування	27
<i>О.О. Добринчук</i>	
Особливості створення та роботи з відеоматеріалами на заняттях з німецької мови	29
<i>В.О. Казимір</i>	
Художній переклад та методичні прийоми його використання в старших класах	32
<i>Т.В. Калинюк</i>	
Фразеологічні одиниці з національно-культурним компонентом як засіб формування лінгвокраїнознавчої компетентності.	37
<i>О.В. Кеба</i>	
Особливості інтертекстуального підходу при вивченні творів новітньої зарубіжної літератури	40
<i>Т.В. Кеба</i>	
Принципи концептуального аналізу літературно-художнього тексту	42
<i>А.А. Крук</i>	
Language training with professionally-oriented texts	44

О.М. Кужель	
Навчання читання англійською мовою за допомогою навчальних комп'ютерних програм	45
Р.В. Кульбанська	
L'importance de la phonétique dans l'apprentissage du français langue étrangère	47
А.О. Лаврова	
Інтегровані уроки з зарубіжної літератури	49
О.М. Литвинюк	
Інтеграційні тенденції при навчанні граматики англійської мови	53
М.І. Микуляк	
Didaktische Funktionen von Sprachspielen im Fremdsprachenunterricht.	55
Т.М. Петрова	
Academic language instruction for English students.	57
Н.А. Попель	
Суфіксальний спосіб утворення сільськогосподарської лексики у французькій мові	60
Р. М. Семелюк	
Вивчення повісті Г. Джеймса «Дейзі Міллер» на заняттях з зарубіжної літератури	61
Н. Stachniuk	
Słuchanie jako sposób doskonalenia sprawności komunikacyjnych	64
Т.В. Сторчова	
Рік англійської мови в Україні: реалії та виклики вітчизняної освіти	68
Л.Ю. Ткачук	
Читацький інтерес – передумова розвитку інтересу до читання молодших школярів	71
А.О. Трофименко	
Міждисциплінарний підхід в предметно-іншомовній інтеграції	75
А.В. Уманець	
Peculiarities of translating the infinitive and gerund into Ukrainian in esp texts.	77
Г.В. Фоміна	
Особливості вивчення та перекладу німецьких онімів	79
О.С. Шмирко	
Використання інформаційних технологій при вивченні іноземної мови в процесі професійної підготовки вчителів	82
П.Л. Шулик	
Гра як основа діалогу на уроках зарубіжної літератури	84
І.М. Яремчук	
Прагмастилістичний аспект дослідження німецькомовних притч	86

Наукове видання

V Регіональна науково-практична конференція

Методика викладання філологічних дисциплін у
загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України

Редактор *А. С. Панькова*
Комп'ютерне верстання *В. О. Фаріона*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 5,35.
Тираж 100 пр. Зам. № 694.

Видавництво «Аксиома»,
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3-90-06, моб. (067) 381-29-43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net.
Друк ПП «Аксиома».
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 1808 від 26.05.2004 р.