

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

II Регіональна науково-практична конференція

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

14 листопада 2013 року

**Кам'янець-Подільський
«Аксіома»
2013**

УДК 37.016:81(063)
ББК 74я431
М 54

*Рекомендовано до друку методичною радою
факультету іноземної філології
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
(протокол № 3 від 29.10.2013 р.)*

Редакційна колегія:

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

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

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

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

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

А. І. Миколайчук, кандидат філологічних наук, доцент;

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

В. П. Халупко, кандидат філологічних наук, доцент

М 54 Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – 88 с.

ISBN 978-966-496-271-8

Збірник наукових праць містить програму і тези доповідей учасників II Регіональної науково-практичної конференції “Методика викладання філологічних дисциплін у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України”. 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 978-966-496-271-8

© Автори статей, 2013

© “Аксіома”, видання, 2013

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Миколайчук Аліса Іванівна – декан факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

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

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

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

Іванова Людмила Олександрівна – завідувач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

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

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

Халупко Володимир Пилипович – завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Голубішко Ірина Юріївна – старший викладач кафедри германських мов і зарубіжної літератури.

ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ:

14 листопада

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

ПРОГРАМА ЗАСІДАнь

РЕГЛАМЕНТ РОБОТИ

Доповідь на пленарному засіданні – 20 хв.

Доповідь на секційному засіданні – 15 хв.

Виступ в обговоренні – до 5 хв.

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАння

10.00 – 10.30

(ауд. 309)

ДОПОВІДІ

1. *Шулик П.Л.* Поєднання історико-генетичного та історико-функціонального планів при вивченні літератури в сучасній школі
2. *Халупко В.П.* Мовна і мовленнєва здатність як основа оволодіння мовою

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАння

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

(ауд. 316)

Керівник: *Халупко В.П.*, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови

1. *Кеба Т.В.* Соціокультурний компонент в процесі формування комунікативної компетенції при вивченні іноземної мови
2. *Литвинюк О.М.* Тренування та корекція навичок вимови при вивченні англійської мови
3. *Марчишина А.М.* Target language culture in teaching English to secondary school pupils
4. *Миколайчук А.І., Мацієвська Н.* Webquest: resource based learning as the development of knowledge acquirement
5. *Пастух Т.А.* Використання англійського фольклору в розширенні словникового запасу учнів

-
6. **Петрова Т.М.** Рух неофілології та сучасна методика викладання іноземних мов
 7. **Федірко С.М.** Лінгвокраїнознавство як спосіб викладання іноземної мови

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

(ауд. 401)

Керівник: Іванова Л. О., кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької мови

1. **Боднарчук Т.В.** Дидактичний потенціал технології «подкаст» у процесі вивчення німецької мови у старшій школі
2. **Крецька Ю.А.** Використання інтерактивних методів у професійній підготовці майбутніх вчителів іноземної мови
3. **Сторчова Т.В.** Свідомозіставний метод у формуванні граматичної компетенції з латинської мови майбутніх філологів
4. **Фоміна Г.В.** Особливості вивчення антропонімів на уроках німецької мови
5. **Шмирко О.С.** Забезпечення професіоналізації навчальних занять з фаху як педагогічна умова професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови

Секція 3. Іноземні мови професійного спрямування

(ауд. 411)

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

1. **Уманець А.В.** Grammatical transformations in the process of translating ESP texts
2. **Городиська О.М.** Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування
3. **Гудзяк А.М.** Технологічний підхід до навчання іноземної мови професійного спрямування
4. **Кротік Н.Л.** Текст з фаху як універсальна дидактична одиниця для оволодіння іноземною мовою професійного спрямування студентами неспеціальних факультетів

-
5. **Крук А.А.** Сучасні підходи до інтенсифікації навчання англійської мови професійного спрямування
 6. **Кульбанська Р.В.** L'apprentissage des langues étrangères par projet
 7. **Лукановська А.В.** Створення ситуацій міжкультурного спілкування на заняттях з англійської мови зі студентами неспеціальних факультетів
 8. **Моштак О.В.** Формування внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови професійного спрямування
 9. **Попадинець О.О.** Реалізація інтерактивних технологій навчання англійської мови за професійним спрямуванням
 10. **Трофименко А.О.** Становлення особистості майбутніх вчителів іноземних мов у сучасних соціокультурних умовах

Секція 4. Інноваційні шляхи та методи викладання російської мови і світової літератури

(ауд. 407)

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

1. **Боднар І.Є.** Загальні засади застосування комп'ютерної техніки при вивченні російської мови у загальноосвітньому навчальному закладі
2. **Голубішко І.Ю.** Использование произведений живописи на уроке мировой литературы в школе: А. Блок и М. Врубель
3. **Лаврова А.О.** Інтегровані уроки з вивчення творчості В. Вітмена
4. **Петровська С.С.** Художественный текст как дидактический материал
5. **Ткачук Л.Ю.** Літературний герой і авторське «я»: спільне і різне (матеріали до вивчення творів Р. Кіплінга в школі)
6. **Чернікова О.І.** Предпереводческий анализ художественного текста
7. **Кеба О.В.** Пути изучения творчества А. Платонова в школе
8. **Варламова Ж.С.** Компаративний аналіз на уроках світової літератури в старших класах

СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

Боднар Ірина Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства

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

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

Голубішко Ірина Юріївна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри слов'янської філології та загального мовознавства

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

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

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

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

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

Кротік Наталія Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

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

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

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

Марчишина Алла Миколаївна, вчитель англійської мови Кам'янець-Подільського НВК № 3

Мацієвська Надія Олегівна, магістранта факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Миколайчук Аліса Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови, декан факультету іноземної філології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

Пастух Тетяна Анатоліївна, кандидат філологічних наук, викладач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

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

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

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

Сторчова Тетяна Володимирівна, викладач кафедри німецької мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Ткачук Людмила Юрїївна, вихователь вищої категорії Кам'янець-Подільського НВК з центром реабілітації слабозорих дітей

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

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

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

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

Халупко Володимир Пилипович, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри англійської мови Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Чернікова Олександра Іванівна, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської філології та перекладу Київського національного лінгвістичного університету

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

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

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

І.С. Боднар

ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕХНІКИ ПРИ ВИВЧЕННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Необхідною умовою ефективного й успішного функціонування людини в інформаційному суспільстві є формування інформаційної культури.

Основу інформаційної культури складають: знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, вміння і навички орієнтуватися в інформаційних потоках, виділяти та фільтрувати інформацію, швидко обробляти і використовувати її для прийняття аргументованих рішень.

У зв'язку з цим перед загальноосвітнім навчальним закладом стоїть завдання формування у школярів так званих навичок ХХІ століття, серед яких називають:

- креативність;
- критичне мислення та здатність розв'язання проблем;
- ІКТ-обізнаність, використання інформації та медіа;
- здатність самонавчатися та адаптуватися до умов навчання в інших культурах і суспільствах;
- інноваційність.

Один із шляхів розв'язання зазначеного завдання – органічне поєднання традиційних засобів навчання з електронними засобами навчального призначення.

З 90-х рр. ХХ ст. стала загальноприйнятою точка зору, відповідно до якої вважають, що комп'ютер суттєво впливає на всі компоненти навчального процесу. Педагогічні програмні засоби дозволяють активізувати та індивідуалізувати процес навчання, моделювати процеси і явища в динаміці, адаптовано до персоналій навчального процесу.

Враховуючи особливості навчання російській мові та зарубіжній літературі у загальноосвітньому навчальному закладі комп'ютерні технології можна використовувати у кількох напрямках як в урочній, так і позаурочній діяльності: як банк до-

відкового матеріалу, як засіб управління навчанням учня, як динамічний засіб умовної наочності, засіб організації проблемної ситуації, що сприятиме дослідницькій роботі учнів при підготовці до уроку, конкурсам, олімпіадам, науково – практичним конференціям, семінарам тощо.

Залежно від типу взаємодії учня з комп'ютером можна виділити два типи комп'ютерних систем навчання: перший характеризується безпосередньою взаємодією учня з комп'ютером, другий – безпосередньою взаємодією вчителя з комп'ютером.

Перший тип навчання використовується досить часто, разом з тим набувають поширення групові форми навчання, коли з комп'ютером працює певна група учнів, які спільно виконують навчальні завдання і обговорюють свої відповіді. Якщо хтось із членів групи не погоджується із загальним висновком групи, то послідовно апробуються всі варіанти відповідей, аналізується реакція комп'ютера на ці відповіді і оцінюється кожна відповідь і міркування. Таким чином учні привчаються до колективної роботи, формується відчуття ліктя, що значно впливає на мотивацію пізнавальної діяльності учнів.

Навчальні системи, що реалізують другий тип навчання, відносять до допоміжних. Вони використовуються, як правило, протягом невеликого часу, 15-20 хвилин, для ілюстрації з наступним обговоренням в рамках традиційних форм навчання. Комп'ютер забезпечує унаочнення навчального процесу, сприяє активному включенню учнів в навчальний процес, активізації їхньої пізнавальної діяльності, підготовці учнів до сприйняття нового матеріалу. Застосування мнемонічних засобів сприяє стійкому запам'ятовуванню, крім того, вчитель заощаджує час при підготовці та проведенні занять.

Найбільшого поширення на сьогодні набули системи, які забезпечують безпосередню взаємодію з учнем. Найчастіше виділяють такі їх типи: тренувальні, наставницькі, імітаційно-моделюючі. Крім того, виділяються такі навчальні системи: ігрові, тестуючі, опитувальні.

Застосування комп'ютера вчителем відбувається в трьох напрямках. По-перше, комп'ютер використовується для забезпечення навчального процесу. По-друге, за допомогою комп'ютера здійснюється контроль за навчальним процесом (використання спеціальних програм, які дозволяють визначати рівень засвоєння матеріалу учнями та оцінювати навчальну

роботу). По-третє, комп'ютер використовується для підготовки необхідних навчально-методичних матеріалів (поурочне планування, методичні розробки, індивідуальні завдання, контрольні роботи і т.д.), для ведення особистого банку творчого доробку вчителя тощо.

Використання презентаційних матеріалів на уроках різних типів дозволяє подати навчальний матеріал у текстовій та графічній формі у музичному супроводі із застосуванням різної кольорової гами, що сприяє активній роботі зорових та слухових аналізаторів, спрямованих на сприйняття інформації.

Широкого розповсюдження набуває використання тестових контролюючих програм. Така діяльність стає вже досить звичною для учнів.

Значною мірою відрізняється від традиційних форм застосування комп'ютера використання електронної пошти для оволодіння учнями писемною мовою – як рідною, так і іноземною. Електронна пошта значною мірою спонукає учнів до орфографічно та пунктуаційно грамотного писемного мовлення, сприяє оволодінню граматиною, формуванню вмінь створення власних мовленнєвих висловлювань відповідно до літературних норм, сприяє формуванню комунікаційної компетентності. Крім того, в умовах зростаючих міжнародних контактів сприяє оволодінню іноземними мовами, а також культурною спадщиною і культурними досягненнями народу, мовою якого спілкуються учні тощо.

Треба пам'ятати, що застосування інформаційних технологій в навчальному процесі з російської мови та зарубіжної літератури буде ефективним, якщо буде забезпечене їх органічне поєднання з традиційними методами й прийомами навчання.

Т.В. Боднарчук

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЙ «ПОДКАСТ» У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

На сучасному етапі інтеграційних процесів у розвитку суспільства все актуальнішою постає проблема вивчення іноземних мов і відбуваються активні пошуки ефективних методів і

технологій, які сприяють кращому оволодінню іноземними мовами на комунікативному і професійному рівнях. Цьому сприяє значною мірою використання Інтернет-ресурсів – різноманітних веб-сайтів, блогів, форумів, відеоконференцій, подкастів тощо.

Розглянемо можливості використання одного із технічних засобів навчання іноземної мови – подкастів та їх дидактичний потенціал.

Термін «подкаст» походить від англійських слів iPod (mp3-плеєр фірми Apple) та broadcast (трансляція передач) і має таке значення: «спосіб поширення звукової та відеоінформації в Інтернеті» [1, 50]. Це аудіоблоги або передачі, які постійно оновлюються в Інтернеті, їх можна безкоштовно і легко скачати та слухати у зручний для користувача час.

Подкаст сприяє формуванню мовленнєвих навичок старшокласників, оскільки вони можуть сприймати на слух автентичні тексти, отримувати інформацію з актуальних питань, збагатити свій словниковий запас та вчитися висловлювати свою думку на основі поданих завдань, завдяки чому урок іноземної мови стає змістовнішим і цікавішим з методичної точки зору [2].

Дидактичний потенціал цієї технології базується на її основних технічних та дидактичних характеристиках, а саме:

- автентичність (пропонується автентичний матеріал з різноманітними методичними рекомендаціями та завданнями, що значно підвищує мотивацію старшокласників до вивчення німецької мови);
- актуальність (користувачам пропонуються постійно оновлені аудіо- та відеоматеріали з інформацією про актуальні події у різноманітних сферах життя, які можна використовувати не лише на уроці, а й в позаурочний час);
- компетентність в галузі медіа, оскільки вміння користуватися подкастами передбачає не лише технічну обізнаність, але і мотивують учнів до самостійної та групової роботи, спілкування з ровесниками-носіями мови;
- автономність (учні самі можуть визначати та обирати оптимальні для себе темп та умови навчання, а також теми, які їх цікавлять);
- багатофункціональність (подкасти поєднують звукові матеріали із відео- та фотоматеріалами, що дозволяє одно-

часно задіяти різні органи сприйняття, розширюючи таким чином рецептивні можливості учнів, і стає стимулом для усного чи письмового висловлювання з даної теми. Крім того, подкасти сприяють формуванню соціокультурної компетенції старшокласників);

- інтерактивність, яка є основною ідеєю цієї технології, оскільки вона передбачає спілкування між людьми в мережі Інтернет та створення власного блога або подкаста.

Використання подкастів відкриває широкі можливості для проведення білінгвальних уроків – німецької мови та світової літератури, історії, географії, культурології тощо. Учні можуть спілкуватися зі своїми ровесниками, а учителі – обмінюватися досвідом. При використанні цієї технології вивчення німецької мови стає мобільним у часі і просторі, не обмежується лише класною кімнатою і учні, не боячись помилок, спілкуються активніше. Проте ця технологія, маючи чимало переваг, не може повністю замінити традиційну методику навчання іноземної мови [2].

Список використаних джерел

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

И.Ю. Голубишко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ НА УРОКЕ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ: А. БЛОК И М. ВРУБЕЛЬ

Основным заданием анализа художественного произведения в школьной (и в вузовской) практике является наиболее полное раскрытие его идейно-эстетического содержания. Особое место в этом принадлежит культурологическому анализу,

суть которого в том, что «текст прежде всего рассматривается как своеобразный и неповторимый палимпсест культуры» [З, с. 116]. Нам он представляется продуктивным, поскольку произведение рассматривается как свидетельство определённой культурной эпохи, её своеобразного стиля и как аккумуляция и отражение знаний о других культурных сферах, в частности об искусстве. О том, как могут помочь учащимся глубже понять смысл стихотворения А. Блока «Незнакомка» произведения изобразительного искусства, пойдет речь в предлагаемом исследовании.

Стихотворение «Незнакомка» Блока впервые было написано в 1906 году и входит в состав цикла стихотворений «Город». Ко времени его написания в творчество Блока входит подлинная жизнь с её острой социальной противоречивостью. У него возникает чувство тревоги за мир, нуждающийся в спасении, поэтому поэт, стоя на распутье, прощаясь с мистической идиллией молодости, находится в поиске пути борьбы с пошлостью и насилием. В стихотворении антитеза *весенний/тлетворный* воплощает конфликт природы и цивилизации; вместо весенних красок, радости возрождения над всем царит скука и пошлость. Где выход? Поэт считает, что его поможет найти красота.

Предложим вниманию учащихся репродукции полотен Врубеля «Демон сидящий», «Портрет Н.И. Забелы-Врубель на фоне берёзок», «Царевна-Лебедь», созданные в разные периоды его творчества.

В центре первой картины, написанной Врубелем в 1890 г., – фигура сидящего демона. Он молод, его печаль незлобна, но им владеет тоска по живому миру, полному цветения и тепла, которого его лишили. Художник отразил странное состояние души, когда охватывает чувство бесконечного одиночества. Это чувство отторгнутости символизирует окаменевший пейзаж: каменные цветы, каменные облака. Демон скорбит о прекрасном.

Говоря о портрете жены Врубеля Надежды Ивановны Забелы, вспомним, что, по свидетельству самого Блока, именно на картинах этого художника он впервые увидел свою Незнакомку. «Это красавица, кукла, синий призрак, земное чудо... Незнакомка – это не просто дама в черном платье со страусовыми перьями на шляпе. Это дьявольский сплав из многих миров» [цит. по 1]. Жена для Врубеля всю жизнь оставалась манящей загадкой, Незнакомкой, «воплощением той усколь-

зающей тайны, которая всегда чудилась ему и в природе, и в музыке, и в состояниях человеческой души» [2, с. 87]. На портрете женщина вне возраста, вне времени, как будто это портрет её души. Выражение лица – со слегка размытыми чертами, как бы затуманенным взглядом, с тенью слабой улыбки – ускользает от зрителя, хранит свою тайну. Параллель с блоковской Незнакомкой очевидна.

Блок очень любил картину Врубеля «Царевна-Лебедь», её фотография всегда висела в его кабинете в Шахматове. На этой картине – загадочная птица с ликом девы, которая вряд ли кому-то будет принадлежать (как у Пушкина или Римского-Корсакова), её останавливающий жест рукой предостерегает, призывает к молчанию. Она таинственна, призрачна, уплывает во тьму. Чрезвычайно выразительны печальные глаза (как, впрочем, на всех портретах Врубеля); взгляд животворит лицо девы, которая никогда не будет такой, как все.

Таким образом, обращение на уроке к репродукциям полотен М.А. Врубеля не случайно. Для художника символом веры был тезис – истина в красоте; он верил, что красота может переродить мир. Блок тоже на это надеялся.

Список использованной литературы

1. А. Блок. «Незнакомка» (11 класс) / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: olosedova.21202s14.edusite.ru/p9aa1.html
2. Дмитриева Н.А. Михаил Врубель: Жизнь и творчество / Н.А. Дмитриева. – М. : Детская лит., 1988. – 143 с.
3. Штейнбук Ф.М. Методика викладання зарубіжної літератури в школі: [навч. посіб.] / Ф.М. Штейнбук. – К. : Кондор, 2007. – 316 с.

О. М. Городиська

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Глобальні інтеграційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України, призвели до урізноманітнення та оновлення методів та прийомів викладання іноземної мови взагалі, та у вищих навчальних закладах зокрема. Одним із основних

завдань системи освіти України є забезпечення якості вищої освіти й досконале оволодіння іноземними мовами студентами ВНЗ, що сприятиме мобільності та збільшенню шансів на працевлаштування, ефективному міжнародному спілкуванню й доступу до інформації. Невід'ємною складовою освітнього процесу є знання іноземної мови як засобу соціального спілкування. Процес євроінтеграції передбачає високий рівень іноземної мовленнєвої компетенції, що особливо необхідна для реалізації професійної діяльності та мобільності майбутнього фахівця. За час навчання студенти повинні оволодіти цілим комплексом мовленнєвих навичок і вмінь як основи комунікативного рівня. Сукупність мовленнєвих і комунікативних навичок необхідно розвивати у всіх видах діяльності: аудіюванні, мовленні, читанні, письмі, а також перекладі фахових текстів [2].

У сучасному освітньому просторі актуальними та дієвими є комунікативний, особистісно-орієнтований та технологічний підходи до викладання іноземних мов професійного спрямування.

Комунікативний підхід. Мовленнєва спрямованість та ситуативність визначають основну сутність комунікативного підходу і водночас є його принципами [3, 29]. Ефективно реалізувати зазначені принципи допоможе атмосфера колективного спілкування, активне спілкування студентів, координування викладача, взаємодія викладача зі студентами. У зв'язку з цим, педагогічний процес, зорієнтований на спілкування як мету, може бути ефективним лише за умови, що засобом навчання також буде саме спілкування.

Однією з форм організації пізнавальної діяльності є інтерактивне навчання, метою якого є створення комфортних умов навчання, які дозволяють студенту відчувати свою інтелектуальну спроможність, відчувати себе рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Процес інтерактивного навчання передбачає перенесення акценту з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну активність студента, що сприяє розвитку його активності, творчості, ініціативності, розвитку особистих здібностей, гнучкості.

Особистісно-орієнтований підхід. Особистісно-орієнтований освітній процес базується на принципах співробітництва, взаємоповаги і взаєморозуміння. Становлення і розвиток осо-

бистості відбувається з урахуванням її здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій і суб'єктного досвіду; в основі навчання лежить позитивна Я-концепція особистості, що передбачає навчання на основі успіху, створюються сприятливі умови для реалізації та самореалізації особистості. Особливо цінним та ефективним є особистісно-орієнтований підхід у вивченні іноземних мов. Навчальна діяльність орієнтується не на засвоєння готових знань, а на самостійний пошук і засвоєння інформації в процесі активної мисленнєвої діяльності. Впровадження особистісно-орієнтованого підходу у процес вивчення іноземних мов характеризується його результативністю, ознаками якої є висока вмотивованість, творчий рівень виконання завдань і досягнення поставленої мети кожним учнем.

В рамках функціонування особистісно-орієнтованого підходу у процесі навчання іншомовного спілкування можна виокремити такі сучасні технології, як навчання у співробітництві, проектний метод, тандем-метод, дистанційне навчання, технологія використання мовного портфеля, інтенсивні методи вивчення іноземних мов.

Технологічний підхід. Стрімкий технологічний процес сприяє активному використанню інтернет-методик у навчальному процесі. Впровадження технологічного підходу у вивченні іноземної мови професійного спрямування викликане постійним прагненням почерпнути дедалі більший обсяг інформації, зокрема професійної. Залучення таких методів у процес навчання іноземних мов поєднує інформативний та культурологічний аспекти. Застосування інтернет-методик в аудиторній діяльності студентів на практичних заняттях з іноземної мови є джерелом їхньої додаткової мотивації завдяки розширенню мовного середовища та пізнання культури іноземної країни, а також у соціальній, професійно-академічній та практичній спрямованості такої діяльності [4].

Організація практичного заняття з іноземної мови передбачає поєднання різних видів діяльності: мовлення, аудіювання, читання, письмо. Запропоновані підходи до вивчення іноземних мов характеризуються ефективність і практичність у застосуванні, адже створювати всі умови для ефективного оволодіння іноземними мовами. Застосування проаналізованих підходів сприяє вдосконаленню процесу викладання іноземної мови професійного спрямування.

Список використаних джерел

1. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземній мові унемовному вузі // Іноземні мови. – 2005. – № 2. – С. 28-30.
2. Ніконова Н. Т. Організація системи роботи з використанням активно-орієнтованого методу навчання // Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. – Донецьк, 2003.
3. Основні засади розвитку вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу (Документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За ред. В. Кременя. – К., 2004.
4. Сучасні проблеми лінгвістичних досліджень і методика викладання іноземних мов професійного спілкування у вищій школі: Зб. наук. пр. / За ред. В. Т. Сулима, С. Н. Денисенко. Ч.2. – Львів, 2007.

А. М. Гудзяк

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Інформаційно-технологічний виклик ХХІ століття, поступове утворення загальноєвропейського простору вищої освіти, освітні програми (ARION, ERASMUS, EUROTECNET, LINGVA та ін., націлені на розвиток вищої освіти, обмін педагогічним досвідом, поширення освітніх та інноваційних ідей і технологій, підвищення іншомовних можливостей у професійній діяльності) об'єктивно сприяють необхідності широкого впровадження інноваційних та технологічних підходів до професійного навчання в Україні сьогодні. Крім того, Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.) стратегічною метою розвитку освіти в країні визначила у поступовому переході від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти гуманістичної, інноваційної, технологічної.

На нашу думку, майбутнє – за системою навчання, яку схематично можна представити: студент – технологія – викладач, де викладач є не тільки методистом, методологом, а і техно-

логом, а студент (учень) – активним учасником процесу навчання. Ми підтримуємо думку дослідників про те, що технологію від методики відрізняють “два принципових моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу” [2, 42]. Педагогічну технологію визначають як “набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат” [2, 42]. “Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не передбачуваний результат” [2, 43]. Вчені доводять, що для технологічного навчання обов’язковими елементами є: постійний зворотний зв’язок і внесення виправлень та змін у подальшу діяльність.

Згідно визначенню ЮНЕСКО, поняття “педагогічна технологія” дає відповідь на запитання: якими методами, прийомами, засобами досягти поставленої педагогічної мети за допомогою певного порядку використання різних моделей навчання. Вважається, що технологія навчання обов’язково має складатись з: запланованих результатів; вибору оптимальних методів і прийомів навчання; певних моделей навчання; контролю якості засвоєння; корекції результатів навчання.

У своїй викладацькій діяльності ми звернулись до інтерактивної моделі навчально-виховного процесу, яка передбачає обов’язкову участь всіх студентів в процесі навчання. Кожен студент має конкретне завдання, за яке він має особисто звітуватись (наприклад, індивідуальний проект), або від одного студента залежить якість виконання парної, групової, колективної роботи, коли зусилля кожного члена групи потрібні і незамінні для успішного виконання завдань всією групою (ділові, рольові ігри; “мозкові штурми”; аналіз ситуації (case-метод); дискусії, дебати, колективні проекти тощо).

До основних вимог, які мають бути реалізовані в процесі використання інтерактивних технологій навчання належать:

- мотивація (фокусування уваги студентів на питанні, проблемі й виклик інтересу до обговорюваної теми);
- представлення теми та очікуваних навчальних результатів (забезпечення розуміння студентами їхньої діяльності, чого вони мають досягти до кінця заняття і чого від них чекає викладач);

-
- надання необхідної інформації (мета – отримання студентами достатньої кількості інформації, щоб на її основі вони могли виконати практичні завдання за максимально короткий час);
 - інтерактивна вправа – основна частина заняття (це може бути “мозковий штурм”, рольова гра, дискусія тощо; її мета – засвоєння навчального матеріалу та досягнення результатів заняття; вона має зайняти приблизно 50% часу на занятті; її обов’язковими елементами є: інструктування; об’єднання в групи або розподіл ролей; виконання завдання студентами (викладач виступає організатором, ведучим); презентація результатів виконання вправи; рефлексія результатів студентами (усвідомлення отриманих результатів за допомогою колективного обговорення або в письмовій формі); це дає можливість студентам оцінити власні вміння, а в подальшому – навчитись рефлексувати в реальному житті; викладачам рефлексія дозволяє побачити реакцію студентів на навчання та коректувати навчальний процес на наступних заняттях).

Слід зазначити, що така робота має відбуватись в умовах особистісного підходу до студентів, довірливих, гуманних відносин між членами навчально-виховного процесу, при необхідності викладач має створити “ситуації успіху” для тих студентів, хто цього потребує. При цьому студенти стають суб’єктами навчального процесу. До основних характеристик суб’єкта навчання вчені відносять: “спроможність до рефлексії, до морального вибору у проблемних ситуаціях; усвідомлення власної значимості для інших людей, відповідальності за результати діяльності; незалежність не у змісті ігнорування зовнішніх впливів, а в змісті усталеності поглядів, переконань, мотивів, їхньої корекції; спрямованість на реалізацію “само...” – самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самодетермінації тощо” [1, 169-170], що особливого значення набуває в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП).

Результати нашого дослідження доводять, що технологічний підхід до навчання іноземної мови професійного спрямування та КМСОНП забезпечують прозорість та якість навчально-виховного процесу, підвищують мотивацію студентів до вивчення іноземної мови професійного спрямування.

Список використаних джерел

1. Вища освіта України і Болонський процес : Навчальний посібник / [М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабин]; за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Педагогічні технології у неперервній освіті : Монографія [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька та ін.]; За ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

А.В. Кеба

ПУТИ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. ПЛАТОНОВА В ШКОЛЕ

Изучение в школьном курсе литературы творчества А.П.Платонова сопряжено с целым рядом проблем, главной из которых является проблема восприятия произведений писателя. Самобытность его стиля, сложность проблематики и идейного смысла произведений и стоящая за этим богатая и сложная личность художника требуют неординарного методического подхода. Учитывая содержание новой программы по мировой литературе, представляется возможным обращение к творчеству писателя на уроках внеклассного чтения.

Наиболее эффективный путь изучения произведений Платонова – от относительно «простых» рассказов писателя в средних классах к более сложным произведениям средних и больших эпических форм в старших классах.

Знакомство школьников с Платоновым, как правило, начинается в 5-м классе, когда в связи с изучением темы «Литературная сказка» рассматриваются такие платоновские обработки народных сказок, как «Финист – ясный сокол», «Волшебное кольцо», оригинальная сказка «Неизвестный цветок» и др. Изучение этих произведений дает возможность уже на первом этапе приобщения к художественному миру Платонова в соответствующей форме раскрыть основные принципы платоновского миропонимания в таких его важнейших аспектах, как одухотворенность жизни в ее самых разнообразных проявлени-

ях, любовь и забота обо всём живом как смысл существования на земле. Учитель также обратит внимание учеников на наиболее характерные приемы работы писателя со словом, в частности воссоздание в сказках строя устной народной речи.

В ходе последующего изучения творчества Платонова в средних классах рассматриваются рассказы «Корова», «В прекрасном и яростном мире», «Возвращение». Могут быть привлечены также «Песчаная учительница», «Третий сын», «Такыр», «Фро», но некоторые специфические особенности их художественной формы (условность, символический характер образности) требуют определенной литературной подготовленности (объективно отсутствующей у учащихся 11-13 лет), без чего восприятие произведений будет ограничено поверхностным, событийно-сюжетным уровнем и может повлечь за собой даже вульгаризацию смысла произведений писателя.

Изучение творчества Платонова в выпускном классе может включать в себя работу над произведениями разных жанров. Знакомя учащихся с наиболее значительными произведениями Платонова – повестью «Котлован», романом «Чевенгур» и др., учитель обратится к опыту изучения рассказов писателя, обратит внимание учеников на другие произведения этого жанра у Платонова и подчеркнет, что уже при жизни писатель получил мировое признание как новеллист.

С нашей точки зрения, из крупных произведений Платонова лучше всего остановиться на повести «Котлован». Выбор этого произведения мотивирован тем, что здесь Платонов в концентрированной и ёмкой форме выразил всё многообразие своих идей, характерных особенностей понимания мира и человека вообще и конкретно – ситуации в стране конца 20-х годов; наиболее определён в «Котловане» предстаёт уникальный стиль писателя; наконец, изучение повести даёт возможность путем сравнения её с другими произведениями об этом времени, охарактеризовать идейно-стилевое своеобразие Платонова [2; 3].

При изучении «Котлована» неизбежно встаёт проблема понимания Платонова. Учитель должен подготовить учеников к встрече со «странным» Платоновым. Такой подготовкой явится акцентирование в очерке жизни и творчества важнейших истоков и факторов стиля Платонова. Так, учитель скажет о своеобразии героя Платонова, о философской направленности всего

творчества писателя и реализации философских поисков в особом, символическом характере образности.

Предварить работу над повестью может также беседа, построенная как разбор некоторых фраз Платонова (пока относительно к общему смыслу произведений, из которых эти фразы взяты, а только в аспекте анализа их семантики).

Предложенный анализ и предварительные выводы дают возможность ввода более сложного языкового материала Платонова.

Уяснение приёмов словоупотребления у Платонова создаёт необходимую почву для восприятия и понимания развёрнутых символических образов повести в ходе анализа её содержания.

С целью более точного понимания всё разрастающейся образной символики повести необходимо рассмотреть принципы создания образов персонажей произведения.

Знакомясь с героями повести, мы видим, что все они показываются в особом отношении к строительству, для каждого из них, наряду с общим смыслом «устройства новой жизни», оно значит и что-то своё. Персонажи Платонова – «идеологи» в том смысле, что каждый несёт в себе определённую идею, защищает её в спорах с другими героями. Здесь одна из многих параллелей с Ф.М.Достоевским [1], создателем, по мысли М.М.Бахтина, жанра идеологического романа. Платонов при этом превращает своих героев не просто в выразителей определённых идей, а делает эти идеи самой их сутью. Персонажи повести становятся образами-символами. Как известно, символ не может быть прочитан однозначно, в нём всегда присутствует множество пересекающихся, взаимодействующих линий.

Наращивая по мере развития действия и раскрытия характеров новые и новые значения, автор создаёт всеобъемлющий образ-символ котлована, всю многозначность которого раскрыть одной или несколькими фразами невозможно. Котлован – это и социально-исторический символ: страна рубежа 20-30-х годов, сдвинутая с места, с её энтузиазмом и чрезвычайщиной; это и политико-идеологический символ – воплощение общества казарменного социализма, в котором действуют административно-командные методы управления и принципы взаимоотношений людей, общества, в котором нет места отдельному человеку, свободе и духовности; это и нравственно-философский символ утраты смысла жизни, нарушения равновесия между целью и

средствами, символ такого пути к будущему, в ходе которого исчезает само представление о будущем, а настоящее приносится в жертву призрачной мечте; наконец, котлован – это символ всякой нелепости и абсурда.

Как видим, изучение творчества Платонова требует исключительно вдумчивой и тщательной работы учителя и учащихся, и основной путь здесь – анализ своеобразия платоновского стиля. Именно на этом пути открывается богатый и уникальный мир классика русской литературы XX века.

Список использованной литературы

1. Малыгина Н. М. Диалог героев А.Платонова и Ф.Достоевского // Литература в школе. – 1998. – № 7. – С. 48-57.
2. Устюжанин Д. Эти непростые 30-е годы. Статья 3: Без истины трудно жить (Повесть Андрея Платонова «Котлован» // Литература в школе – 1988. – № 4. – С. 4-11.
3. Факторович Б.В. Взгляд из будущего. Беседа по повести А.Платонова «Котлован» // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1989. – № 8. – С. 35-39.

Т.В Кеба

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасні інтеграційні процеси у різних сферах політики, економіки, культури, ідеології піднімають проблему міжкультурного спілкування, взаєморозуміння його учасників, що належать до різних культур. Звідси зростаюча значимість навчання іноземним мовам, формування комунікативної компетентності.

Термін «комунікативна компетенція», який уперше був уведений М. Н. Вятютневим [2] і розумівся як здатність людини спілкуватися в трудовій або навчальній діяльності, пізніше був доповнений низкою уточнюючих деталей, і зараз найбільш вдалим є формулювання, яке пропонує В. В. Сафонова [7], де комунікативна компетенція розглядається як певний рівень во-

лодіння мовними, мовленнєвими й соціокультурними знаннями, навичками й уміннями, що дозволяє тому, кого навчають, комунікативно прийнятно й доцільно варіювати своє мовне поведіння залежно від функціональних факторів одномовного або двомовного спілкування.

У структурі комунікативної компетенції виділяють від 2 до 6 компонентів [2; 4; 5]; серед них такі компоненти, як лінгвістична компетенція, мовна компетенція, тематична компетенція, соціокультурна компетенція, компенсаторна компетенція, навчальна компетенція.

Соціокультурний компонент являє собою сполучну ланку між комунікативною й іншими компетенціями. Таким чином, під поняттям «соціокультурний компонент» (далі – СК компонент) стосовно навчання майбутніх учителів іноземної мови (ІМ) буде розумітися сукупність знань, умінь і особистісних якостей сьогоденних студентів педагогічного вишу, необхідних для становлення вчителя – «медіатора культури».

Формування СК компонента доцільніше, на наш погляд, здійснювати в рамках соціокультурного підходу до навчання. Соціокультурний підхід розглядається як взаємозалежне навчання мови й культури її носіїв. Застосування соціокультурного підходу обумовлює вибір принципів соціокультурної освіти майбутніх учителів ІМ.

А. К. Перова [6, 324-337] розробила систему принципів соціокультурного підходу, які, поряд з іншими складовими, лягли в основу моделі формування СК компонента в структурі комунікативної готовності майбутнього вчителя ІМ.

По-перше, модель містить загальнодидактичні принципи навчання ІМ, які були класифіковані Н. Д. Гальсковою і Н. І. Гез [3, 144-145]. До загальнодидактичних принципів можна віднести: принцип особистісно-орієнтованої спрямованості навчання; принцип свідомості; побудову навчання як творчого процесу; діяльнісний характер навчання ІМ.

По-друге, у моделі реалізуються методичні принципи навчання ІМ: принцип культуровідповідності, принцип діалогу культур, принцип міжпредметної інтеграції, принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип відтворення «феномена середовища» мови, яка вивчається, принцип навчання спілкуванню в соціальному контексті; принцип обліку проблемних і пошукових завдань соціокультурного характеру.

План змісту СК компонента припускає формування складових параметрів вивчення ІМ: лінгвокраїнознавчого компонента, культурологічного, соціолінгвістичного, соціально-психологічного, інтеркультурного компонентів. Сюди відносяться свята, обряди носіїв мови (національна ментальність); наука, мистецтво, релігія; письмова комунікація, дискурсивні правила й норми, мова вербального й невербального спілкування, тобто засоби соціокультурної комунікації. Іншими словами, весь обсяг знань, що одержує студент у процесі формування СК компонента.

Однієї з основних цілей навчання ІМ залишається розвиток іншомовного мислення учнів через пробудження інтересу до мови, її історії й сучасних законів функціонування в мовленні, готовності сприяти встановленню міжкультурних зв'язків, тобто готовність до міжкультурної комунікації.

Міжкультурна комунікація – це процес безпосередньої взаємодії культур, а весь процес такої взаємодії «здійснюється в рамках незбіжних національних стереотипів мислення й поведінки, що істотно впливає на взаєморозуміння сторін у комунікації» [9, 23].

Відтак у навчанні ІМ акцент повинен зміститися з формування навичок і вмінь до вивчення національного образу носія мови, прилучення до історії, культури народу мови, яка вивчається, реалій його повсякденного життя.

В основі навчання іноземним мовам повинен лежати діяльнісний підхід, що припускає формування певних інтелектуальних умінь, тобто вміння аналізувати інформацію, відбирати необхідні факти, вибудовуючи їх у логічній послідовності. Тому процес навчання іноземній мові можна зробити більше ефективним за допомогою використання проблемних методів навчання ІМ. Сюди ми відносимо дослідницькі, пошукові, дискусійні методи, метод рольової гри, метод проєктів, що містить у собі всі перераховані вище методи.

Найбільш ефективним шляхом формування інокультурної соціалізації й критичного мислення через зіставлення культурних реалій є вирішення проблемних завдань.

У рамках принципу ситуативного навчання можна аналізувати, як використовуються комунікантами ті чи інші мовні засоби в різних умовах спілкування, навчити слухачів оперувати ідіоматичними виразами в рамках тем, які вивчаються з огляду на соціальну конструкцію ситуації іншомовної культури.

Таким чином, бачимо, що акцент у навчанні ІМ повинен бути зроблений на міжкультурне спілкування, а не тільки на лінгвістичну компетенцію. А завдання викладачів – створити певну систему навчання, що включає відповідні методи, технології навчання, за допомогою якої це завдання виявиться здійсненним, і той, хто навчається, зможе мобільно орієнтуватися в різних ситуаціях міжкультурного спілкування, знати культурні традиції, реалії, норми й правила поведінки, прийняті в культурі іншого народу.

Список використаних джерел

1. Бархударов Л. С. Двенадцать названий и двенадцать вещей // Русский язык за рубежом. – 1969. – № 4. – С. 79–80.
2. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. – М. : Русский язык, 1984. – 144 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : Учеб. пособие. – М. : Академия, 2006. – 335 с.
4. Зимняя И. А. Особенности создания проблемных ситуаций при обучении иностранному языку // Проблемное обучение в специальном вузе. – М., 1987. – С. 54-63.
5. Миролюбов А. А. Оценка качества подготовки выпускников основной школы по иностранному языку / Сост. В. Н. Симкин. – М. : Дрофа, 2000. – 160 с.
6. Перова А. К. Педагогическая модель формирования социокультурного компонента в структуре коммуникативной готовности будущего учителя иностранного языка. [Электронный ресурс] / А К Петрова. – Режим достуу: <http://sun.tsu.ru/mminfo/000063105/324/image/324-337.pdf>.
7. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : Автореф... дис. докт. пед. наук. – М., 1992. – 40 с.
8. Сисоев П. В. Мова та культура: у пошуку нового напрямку у викладанні культури країни досліджуваної мови // Іноземні мови в школі. – 2001. – №4. – С. 4–12.
9. Стернин И. А., Попова З. Д. Лексическая система языка (Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы изучения): Уч. пособие. – Воронеж : Изд. Воронежского университета, 1984. – 148 с.

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Реформування середньої та вищої освіти в Україні, підвищення ролі іноземних мов висувають нові вимоги до якості професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови.

У державних документах про освіту, працях учених-педагогів йдеться про те, що ВНЗ повинні сьогодні готувати вчителя, який не тільки володіє глибокими теоретичними знаннями, але й вміє застосовувати їх на практиці, формувати у нього особистісні професійні якості, які б забезпечили швидку адаптацію та ефективну діяльність на безпосередньому місці праці у школі.

Проблеми теорії та методики педагогічної підготовки майбутнього учителя досліджуються в працях О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Семиченко, С. Сисоевої, різні аспекти адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності відображені у працях А. Реана, О. Мороза, О. Галуса, формування цілісної системи професійної діяльності майбутнього фахівця стало предметом досліджень А. Вербицького, Н. Ничкало та ін. Проте подальшого вивчення потребує проблема підготовки й адаптації вчителів іноземної мови до майбутньої багатofункціональної професійної діяльності.

Основою формування професійної майстерності й ефективної адаптації до професійної діяльності виступають мотиваційна сфера, позитивна професійна Я-концепція та адекватна самооцінка, особистісні професійно важливі якості майбутнього вчителя.

Значний вплив на розвиток вказаних якостей майбутнього вчителя іноземної мови здійснює навчання на основі професійно-орієнтованого змісту та використання інтерактивних методів навчання: рольових ігор, дискусій, моделювання проблемних ситуацій, розв'язання педагогічних задач.

На відміну від традиційних, дані методи сприяють переорієнтації студента з позиції об'єкта, пасивного виконавця на позицію суб'єкта. Використання інтерактивних методів, сут-

нісною характеристикою яких є взаємодія, сприяє розвитку соціономічних якостей, засвоєнню не тільки предметних, але й соціально-психологічних аспектів майбутньої професійної діяльності, тобто формуванню цілісної професійної діяльності.

Велику роль в освоєнні професійно-педагогічної діяльності, на думку І.Зязюна, О.Дубасенюк та ін. відіграють педагогічні задачі, професійно-орієнтовані проблемні ситуації, оскільки, як доводять ці дослідники, професійне становлення майбутнього вчителя (присвоєння смислу, відношень і цінностей майбутньої професії) відбувається як процес нагромадження досвіду вирішення навчально-професійних педагогічних задач. Рефлексія реальних проблемних ситуацій (під час педагогічної практики) допомагають подолати негативний досвід педагогічної діяльності, і, таким чином, коректувати процес професійного становлення майбутнього вчителя.

Отже, використання інтерактивних методів сприяє підвищенню ефективності процесу підготовки та адаптації майбутніх вчителів іноземної мови до професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Дубасенюк О.А. Підготовка майбутніх учителів до реалізації педагогічної дії / О.А. Дубасенюк. // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії», 20-21 травня 2011 р., м. Житомир. / Житомир: Вид-во ЖДУ ім.Івана Франка, 2011. – 236с. – С. 13-18.
2. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії. / І. А. Зязюн // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії», 20-21 травня 2011 р., м. Житомир. / Житомир: Вид-во ЖДУ ім.Івана Франка, 2011. – 236с. – С. 6-13.
3. Осадчий В. В. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. / В. В. Осадчий. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/354/84/>. – Загол. з екрану.

ТЕКСТ З ФАХУ ЯК УНІВЕРСАЛЬНА ДИДАКТИЧНА ОДИНИЦЯ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТАМИ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Нові вимоги до мовного володіння створили необхідність висунення якісно нової дидактичної одиниці, що підкріплена також новими результатами наукових досліджень в суміжних науках – текстології, теорії мовної діяльності, соціології, філології, психології, психолінгвістиці, педагогіці. Роль універсальної дидактичної одиниці для оволодіння іноземною мовою (ІМ) та іншомовною культурою (ІМК) почав відігравати текст[1], а вивчення ІМ за професійним спрямуванням передбачає роботу фаховими тестами.

Щоб зрозуміти та засвоїти формально-мовні закономірності ІМ, достатньо використовувати речення в якості основної одиниці навчання. І дійсно, речення довгий час слугувало основною дидактичною одиницею навчання ІМ. Однак, при соціокультурній орієнтації сучасної іншомовної освіти речення перестає бути універсальною дидактичною одиницею, як неадекватний інструмент в змінених умовах навчання ІМ. Новий підхід вимагає відповідно нової одиниці навчання, яка зберігає його основні властивості та функції. Загальний підхід до вибору одиниці навчання ІМ історично визначається поглядами лінгвістів та психологів на мову і способами оволодіння нею, а також, способом дидактично доцільного членування мови – об'єкта засвоєння[2]. В суперечках стосовно цього питання ІМ, як об'єкт засвоєння, розглядалася як система трьох формальних аспектів – лексичного, граматичного і фонетичного і її дидактичне членування здійснювалось відповідно до меж цих аспектів. Основним предметом суперечок було – який із аспектів мови повинен домінувати – лексика з фаху, граматики чи фонетика; як засвоювати формальні аспекти мови – роздільно, послідовно, один за одним, чи усі разом в комплексі? Введення в науковий вжиток у 1960-х роках таких понять, як «комунікативний підхід», «спілкування», «функція», «зміст», «значення» поклало початок кінця цим суперечкам[3].

Майже усі одиниці формально-мовної системи «перебували» по черзі на довгому шляху розвитку методики навчання ІМ в якості одиниці навчання – фонема – склад – слово – словосполучення – речення – надфразова єдність. Необхідність висунути якісно нову дидактичну одиницю продиктована новими вимогами до оволодіння іноземною мовою професійного спрямування, точніше, більш високим рівнем вимог до неї і підкріплена новими результатами наукових досліджень у суміжних науках – текстології, теорії мовної діяльності, соціології і, звичайно, філології, психології, психолінгвістиці, педагогіці. Такими вимогами одиниця навчання ІМК повинна представляти в мініатюрі цілісний об'єкт, що представляється, зберігаючи усі основні якості і, що дуже важливо, функції останнього; вона повинна бути відтвореною, потенційно готовою до здійснення міжкультурної взаємодії і являтися прикладом такої взаємодії, що передбачає: її культурологічну цінність; зразковість і нормативність у мовному, мовленнєвому і соціокультурному планах; особистісно загострену інформаційну насиченість; розмаїтість видів і типів (жанрово стилістична різноманітність); одиниця навчання ІМК повинна характеризуватися достатнім інформаційним базисом для розгортання умотивованої текстової діяльності з метою соціального конструювання повсякденності доступними для курсанта вербально-культурними засобами (образотворчі засоби, театралізація, дискусія, внутрішній монолог, саморефлексія і т. ін.).

Всім перерахованим вище вимогам відповідає текст. Цінність тексту, як одиниці навчання ІМ не обмежується його соціокультурним наповненням. Не менш важливою якістю, яка визначила вибір тексту як основної дидактичної одиниці, є його здатність виявляти і демонструвати текстоутворюючі потенції складових його формально-мовних одиниць. Текст дає безмежні зразки вибору і реалізації мовних засобів усіх рівнів для вирішення цілого комплексу проблем міжкультурної взаємодії, включаючи норми, правила, рівні спілкування відповідного соціуму. Тільки зв'язний текст здатний «надати» унікальні знання про правила поведінки мовних засобів усіх рівнів – фонетичного, граматичного, лексичного, включаючи орфографічну та пунктуаційну сторони. В процесі навчання англійської мови за професійним спрямуванням значна увага приділяється роботі студентів над фаховою літературою з вишукуванням і тлумаченням окремих термінів[4].

Список використаних джерел

1. Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
2. Лагунова Н. А. К вопросу об информационных социокультурных ценностях современного аутентичного текста / Н. А. Лагунова // Текст-2000 : Теория и практика. Междисциплинарные подходы : Материалы Всероссийской научной конференции. 2001. – Ч. I. – С. 25.
3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. / Е. И. Пассов. – Липецк : Липецкий государственный педагогический университет, 1998. – 160 с.
4. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. : [в 2-х т.] / К. Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1971. – Т. 2. – С. 246.

А. А. Крук

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Інтенсифікація навчання та засвоєння іноземної мови професійного спрямування залежить, в першу чергу, від правильно підбраного тематичного матеріалу. Адже постійне удосконалення сучасних технологій значно покращує можливості подання навчальної інформації.

Питаннями навчання іноземної мови як мови професійної взаємодії, а також проблемами професійно-орієнтованого навчання іноземної мови займалися такі автори як Н. Гальскова, С. Кожушко, С. Ніколаєва, О. Поляков, О. Тарнопольський, Л. Черноватий, Т. Hutchinson, A. Waters та ін. Опираючись на їхні розвідки, ставимо за мету розглянути сучасні підходи до інтенсифікації навчання англійської мови професійного спрямування.

Загалом інтенсифікацію навчання англійської мови можна розглянути за допомогою трьох основних підходів: комунікативного, самостійно-індивідуального та технологічного. Оскільки головною метою навчання англійської мови профе-

сійного спрямування є користування мовою як засобом спілкування в професійно-орієнтованих комунікативних ситуаціях майбутньої професійної діяльності, досить часто науковці зосереджують свою увагу на комунікативному підході навчання англійської мови професійного спрямування. Мовленнєва спрямованість та ситуативність формують визначення комунікативного підходу і водночас є його принципами [2, 29].

Хоча ефективність вивчення іноземних мов значною мірою залежить від викладача як організатора навчального процесу, вагоме місце тут посідає індивідуально-самостійна діяльність студента. Самостійна навчальна діяльність є одним із компонентів внутрішньої оболонки системи підготовки студентів, це різноманітні види індивідуальної та пізнавальної діяльності, які здійснюються на навчальних заняттях або поза ними під керівництвом викладача, однак без його безпосередньої участі [1, 361].

Проблема інформатизації вищої освіти у різноманітних наукових підходах, використання інтернет-методик у навчальному процесі пов'язані не лише з технологічним прогресом, а й з постійним прагненням почерпнути дедалі більший обсяг інформації. Загалом проблема інтенсифікації процесу вивчення англійської мови професійного спрямування з використанням Інтернет-технологій включає такі види навчальних Інтернет-ресурсів як hot-list, multimedia scrapbook, treasure hunt, subject sampler та web-quest. Залучення інтернет-методик у процес навчання іноземних мов поєднує інформативний та культурологічний аспекти.

Організація практичних занять з іноземної мови професійного спрямування має враховувати модерні суспільно-освітні інноваційні тенденції, перспективний досвід і запити свого часу, забезпечувати свободу самовизначення та самореалізації особистості, орієнтуючись на диференціацію та індивідуалізацію навчання, соціалізацію особистості з урахуванням світових інтеграційних процесів.

Список використаних джерел

1. Заяць Ю. Основні підходи щодо викладання іноземної мови професійного спрямування у контексті Болонського процесу / Ю. Заяць // Вісник Львівського університету ім. Івана Франка. – Л. : вид-во Львівського національного університету ім. І. Франка, 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 358-363.

-
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / За ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004. – 147 с.
 3. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
 4. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach / T. Hutchinson, A. Waters. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 183 p.

Р.В. Кульбанська

L'APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES PAR PROJET

Les exigences de temps et une réforme radicale du système de l'éducation en Ukraine actualisent le problème de trouver des approches efficaces dans l'apprentissage des langues étrangères. Une des méthodes qui enrichit considérablement le processus éducatif de l'école moderne, est une méthode des projets éducatifs dont l'utilisation change l'approche traditionnelle de l'enseignement.

L'apprentissage par projet n'est pas une nouvelle théorie de l'éducation, c'est une approche qui date en fait de plus de cent ans mais elle revenue dans l'actualité en force dans les années 1990 et elle semble maintenant être l'objet de nombreuses expériences et mises en application un peu partout dans le monde.

Ce procédé, développé par le philosophe et l'éducateur américain John Dewey et son élève W. Kilpatrick, est aussi appelé comme une méthode des problèmes et il était associé avec quelques idées humanistes dans la philosophie et l'éducation.

Les caractéristiques de conception de l'utilisation de la technologie de projet dans le processus éducatif de l'école moderne étaient poursuivies par les chercheurs: E. Yezhak, I. Zhuravska, I. Zaitseva, I. Kohan, L. Porohnya.

L'objectif de l'enseignement des langues étrangères n'est pas un système de la langue mais une activité en langue étrangère comme le moyen d'interaction interculturelle.

L'apprentissage de la langue étrangère exige une approche centrée sur l'élève plus que tout un autre sujet. Le langage d'un élève c'est un moyen d'exprimer ses sentiments personnels, ses émotions, ses attitudes. L'idée principale de cette méthode est basée sur l'enseignement aux élèves à travers leurs activités de recherche et leur promotion des intérêts personnels, cultiver l'indépendance, la capacité de penser logiquement, à voir le problème, prendre des décisions, de recevoir et utiliser l'information.

La réalisation de divers projets éducatifs peuvent mettre en œuvre non seulement une tâche instructive face à des enseignants de langues étrangères, mais aussi éducative. Les élèves peuvent prendre un nouveau regard sur eux-mêmes et sur les réalités de leur vie, l'histoire quotidienne et la culture de leur pays et bien sûr apprendre beaucoup de ceux qui les intéressent sur la vie dans un pays dont la langue ils apprennent. Une approche interdisciplinaire qui est observée dans chaque sujet, aide à développer une vision plus large sur les problèmes de la nature, de l'histoire, de la société moderne et de la vie, favorisant la formation d'une citoyenneté active et le développement maximum de talents et de capacités individuelles de chacun.

Le projet c'est un ensemble d'actions spécifiques, des documents, des textes pour créer un objet réel, l'objet ou bien le divers produit théorique ou pratique. Les objectifs de la technologie du projet sont définies dans les termes suivants:

- non seulement transmettre aux élèves les connaissances, mais aussi apprendre à acquérir ces connaissances eux-mêmes, les appliquer pour résoudre de nouveaux problèmes cognitifs et pratiques;

- promouvoir le développement des compétences de communication des élèves;

- inculquer aux élèves les savoirs de l'utilisation des méthodes de recherche: la collecte des données, l'analyse de divers points de vue, la nomination d'hypothèses, la capacité de tirer des conclusions.

La théorie des sciences de l'éducation nous apprend que l'apprentissage par projet s'inspire d'une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. Cette conception de l'ap-

prentissage s'appuie sur l'impact de la collaboration, du contexte social, et des négociations sur la pensée de l'apprentissage. L'apprentissage assisté, une forme d'apprentissage qui s'apparente à l'apprentissage par projet, soutient que un individu voit sa capacité d'acquisition de connaissances favorisée par les processus de communication nécessaires à la résolution de problèmes à plusieurs. Ainsi, les négociations entre participants, les discussions de classe, et la collaboration de petits groupes augmentent l'implication personnelle des individus dans le processus d'apprentissage et la réussite de cet apprentissage.

A.O. Лаврова

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ З ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ В. ВІТМЕНА

Важливою вимогою часу є володіння іноземними мовами для входження у світовий культурний та науковий простір. Саме тому в системі викладання зарубіжної літератури дуже доцільним є впровадження інтегрованих/інтегральних уроків. Зрозуміло, що викладання окремих тем мовою оригіналу вимагає від викладача 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, 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 такого висновку став 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» [1]. Для цього рекомендовано «вивчення творів світової класики на уроках «Зарубіжної літератури», «Літератури» мовою оригіналу» [1]. Це, відзначається 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» [1]. Отже, володіння вчителем іноземними мовами сприяє впровадженню у навчальний процес уроків інтегрованих. Але, розуміючи реалії навчального процесу, ми пропонуємо проведення також й інтегральних уроків із залученням вчителів іноземної мови.

У якості прикладу інтегрованого уроку пропонуємо урок з вивчення творчості Волта Вітмена (10 клас). Радимо для читання й аналізу зупинитись на наступних віршах Вітмена як таких, що найяскравіше демонструють соціально-політичну позицію автора, його естетичні погляди та особливості художнього стилю: уривки з поеми «Пісня про себе», поезії «Пісня радощів», «О Капітане!», «Бийте! Бийте! Барабани!», «Себе я оспівую». Доречним нам вважається використання такого прийому, як спроба самостійного перекладу віршів Вітмена українською. Це надасть учням можливість зануритись в атмосферу поетичного слова, спробувати створити власну перекладацьку лабораторію, відчути радість творення. Для такого виду робіт радимо потурбуватись про наявність на уроці двомовних словників.

Роботу над віршем «O Captain! My Captain!» доцільно розпочати, з нашої точки зору, з читання й перекладу поезії, читання перекладів цього маленького шедевр українською, російською мовами. Важливо звернути увагу школярів на працю перекладача: не лише якомога точніше передати зміст твору рідною мовою, але 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 великої людини – президента Лінкольна, продемонструвати своє ставлення до нього як до особистості, до його трагічної загибелі.

Зважаючи на те, що аналіз поезії є неможливим без володіння категоріальним апаратом, важливу роль відіграє ознайомлення учнів з літературознавчими поняттями. Ці поняття варто продублювати англійською мовою (учні за допомогою вчителя читають запропоновані визначення верлібру, метафори, американізмів та відповідають на запропоновані запитання: «What is a metaphor?», «If the Captain is a 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?»).

На нашу думку, використання мови оригіналу при вивченні творів зарубіжної літератури розширює світогляд учнів, збагачує їх лексику, вчить вдумливо й шанобливо ставитись до слова, цінувати мову як вище досягнення культурної еволюції людства, поважати працю перекладачів. До того ж, завдяки таким інтегрованим урокам учні збагачують свій словарний запас англійської, вчаться використовувати розмовні конструкції поряд із книжними, поетичними.

Список використаних джерел

1. Методичний лист МОНУ № 1/9-113 от 11.03.2004 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.566.0>

О.М. Литвинюк

ТРЕНУВАННЯ ТА КОРЕКЦІЯ НАВИЧОК ВИМОВИ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Проблема навчання вимови на початковому етапі навчання англійської мови є однією з головних проблем у методиці навчання англійської мови. Навчання правильної англійської вимови – складний лінгво-психологічний процес. На початковому етапі необхідно навчити школярів вимовляти звуки так, як це роблять носії англійської мови. Навчання фонетики як продуктивного процесу потребує уявлення про будову мовного апарату, а це є складне методичне завдання, оскільки на цьому етапі така інформація є найбільш складною для дітей та потребує великих часових витрат та зусиль. Тим не менше такі зусилля виправдовують себе, якщо діти оволодіють такими уміннями на початковому етапі на чітко підбраному мінімальному матеріалі, який забезпечить надалі мотиваційний рівень та надійну базу для формування другої мовної діяльності.

Основним завданням на початковому етапі є формування базових навичок іншомовного спілкування. При усвідомленні можливості правильно та чітко висловлювати думку іноземною

мовою, школярі відшліфовують мовну здогадку та вміння логічно виражати особистісне ставлення до інформації, що сприймається. Головним є виявити типові помилки та труднощі при артикуляції приголосних, запропонувати вправи для засвоєння звукової будови мови за допомогою яких формуються мовновимовні навички.

При навчанні свідомо володіти мовою вчителю при навчанні вимови важливо враховувати наступні фактори: 1. Формування слухових та артикуляційних навичок здійснювати на тих словах та мовних зразках, які діти вчать вживати у мовленні у певний момент. Так, якщо на занятті діти мають вивчити дієслова руху jump, swim, walk, то необхідне тренування вимови звуків [w], [d], [u] та ін. Послідовність роботи над фонетичними засобами спілкування буде визначатися мовленнєвими одиницями, які діти використовують для спілкування та взаємодії на занятті. 2. Свідоме оволодіння вимовою будеться з особливостей звукового складу англійської мови з урахуванням рідної мови: 1) звуки, майже ідентичні в англійській та українській мовах, наприклад [m, b, s, z], не потребують спеціального навчання (шляхом перенесення з рідної мови); 2) звуки, що якісно відрізняються від схожих у рідній мові, як [t, n, d, e, p, k], потребують корекції (пояснення у чому різниця); 3) третя група включає звуки, що не зустрічаються у рідній українській мові, це звуки [w, h, ð, θ, r], що потребують пояснення артикуляції.

Значення слухових та вимовних навичок для мовленнєвої діяльності є безсумнівним. Адже саме навчання вимові підлягає власне розвиткові мовленнєвої діяльності, яке відбувається на початковому етапі. Недостатнє оволодіння такими навичками призведе до порушення комунікації. Все частіше виправдовує себе метод поступового та безперервного оволодіння слуховими та вимовними навичками та їх практикування та удосконалення. Також слід звернути увагу школярів на довжину та короткість голосних. Особливу увагу слід приділяти смислороздільній функції звуків та їхньому відтворенні.

Виділяють два етапи у навчанні слухових та вимовних навичок. Перший, або початковий етап, орієнтований на формування навичок. До роботи залучаються вправи на активне слухання зразків та свідому імітацію. Для другого етапу характерна підтримка набутих навичок та перешкодження їх деавтоматизації, де застосовуються вправи як на слухання так, і на відтво-

рення для розвитку і слухових, і артикуляційних навичок. При виконанні вправ варто використовувати ТЗН, проте вчитель має чітко контролювати та координувати роботу дошкільнят для забезпечення їхньої мотивації при вивченні англійської мови.

Список використаних джерел

1. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні / П.О. Бех, Л.В. Биркун // Іноземні мови. – 1996. – №2. – С. 3-8.
2. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

А.В. Лукановська

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗІ СТУДЕНТАМИ НЕСПЕЦІАЛЬНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

Важливим компонентом у створенні ситуацій міжкультурного спілкування на заняттях є створення навчальних комунікативних ситуацій, метою котрих є моделювання природних. Методисти поділяють навчальні комунікативні ситуації (НКС) на стандартні та нестандартні. Перші розробляються з метою підготувати студентів до задоволення життєвих потреб у стандартних та передбачуваних ситуаціях під час перебування у країні, мова якої вивчається, другі – до неочікуваних та непередбачуваних, коли «доводиться здійснювати непередбачені мовленнєві дії, вирішуючи певні проблеми з представниками англійської культури» [2, 8].

Для виховування у студентів здатності до міжкультурного спілкування треба наділяти НКС на заняттях з іноземної мови певним рівнем проблемності. Ці НКС відносяться до нестандартних та містять проблему. Вони мають назву навчальних проблемних комунікативних ситуацій (НПКС) [2, 8]. Їхньою головною рисою є те, що вони пропонують студентам вирішити певну проблему, а також визначити свої ролі у процесі спіл-

кування. Коли проблема розв'язується представниками різних культурних спільнот, має місце міжкультурне спілкування, що підтримується через діалог культур. Робота зі створення НПКС проходить у двох основних напрямках: 1) з використанням художніх матеріалів та 2) на основі нехудожніх матеріалів. Цей поділ має за основу класифікацію текстів (друкованих та аудіо-текстів), які є основним джерелом отримання та продукування інформації, на художні та нехудожні. Щодо форми роботи, то вона може бути рольовою грою, симуляцією, ситуацією, дискусією, діалогом, критичною статтею, твором-роздумом, розповіддю, інтерв'ю тощо. Головним тут повинно бути спілкування або ж «діалог представників різних культур (наприклад, української та англійської), де кожна з груп формулює своє ставлення щодо розв'язання засобів, що використовуються в мовленні у конкретній ситуації спілкування (як спілкуються)» [1, 10], що значно підвищує ефективність розуміння монологічного та діалогічного мовлення.

Другий напрямок – робота з нехудожніми матеріалами – передбачає використання інформаційно-пізнавальних текстів, аудіо- та відеозаписів, що порушують велику кількість проблемних питань; цей напрямок відрізняється від першого статичністю та більш певним колом порушуваних проблем, дуже часто до дискусії виноситься одна тема, наприклад, відносини між старшим та молодшим поколіннями, вплив технологічного прогресу на побут та світогляд сучасних людей та ін. Також як і в першому напрямку, сюди входить опрацювання друкованого тексту, аудіотексту та відеофільму, які вже, як зазначалося вище, мають нехудожній характер. До роботи з нехудожніми матеріалами можуть залучатися різноманітні види автентичних джерел – статті, анкети, бланки, графічна, відео- та аудіореклама, науково-пізнавальні фільми та інтерв'ю – котрі порушують актуальні проблеми сьогодення. Велика увага також повинна приділятися тому, щоб студенти у процесі аудиторної та позааудиторної роботи оволодівали фоновими знаннями, тобто знаннями про країну та її культуру, відомі усім жителям даної країни (на відміну від загальнолюдських та регіональних).

При плануванні та проведенні НПКС доцільно додержуватись принципів діалогу культур, дидактичної доцільності, домінування проблемних культурознавчих завдань, культурної варіативності та культурної рефлексії задля того, щоб міжкуль-

турне спілкування проходило в руслі взаєморозуміння та толерантності. Тому шлях до полікультурної компетенції лежить через системи вправ – НКС та НПКС – у вигляді рольових ігор, симуляцій та ситуативних завдань у моделі навчальної діяльності зі створення комунікативних ситуацій [4].

Таким чином, беручи до уваги найімовірніші ситуації, предмети та явища, що можуть зустрітися студентам при відвідуванні англomовної країни, вони готуються до цілком передбачуваних ситуацій побутового характеру та до ситуацій, які потребують мовленнєвої імпровізації. Успіх формування навичок міжкультурного спілкування залежить від того, наскільки НПКС наближена до реалій та від раціонального поєднання системи вправ і творчих завдань. Для навчальних цілей ці реалії повинні містити певні проблеми, актуальні як для українських студентів, так і для їхніх англomовних однолітків. Проблема в свою чергу становить основу мовленнєвої ситуації, яка поряд з рольовими іграми та симуляціями є однією з основних НПКС у навчанні міжкультурної комунікації. Є.І. Пассов дає таке визначення ситуації: «ситуація – є така динамічна система взаємовідносин тих, хто спілкується, яка завдяки її відображенню в свідомості породжує особистісну потребу в цілеспрямованій діяльності й живить цю діяльність» [3, 63]. Дж. Хармер зазначає, що ситуації – це «де люди спілкуються, тому що вони знаходяться в тих ситуаціях, або автор описує якусь специфічну інформацію» [5, 57]. Примітним є також те, що ці автори мають дещо відмінний підхід до сутності ситуації, як вправи виконуваної на занятті. Є.І. Пассов розглядає ситуацію як не «просто сукупність обставин, подій, навіть взаємовідносин» [3, 63], а як систему, а також відрізняє її від теми [3, 64], і тому на його думку ситуації типу «Біля каси», «На вокзалі» і т.п. не є правомірними. Дж. Хармер у свою чергу надає ситуації більш широкого значення, і тому у його системі такі ситуації як «В банку» та «На залізничному вокзалі» – цілком прийнятні, і навіть більше того – особливо корисні для практики функціонального мовлення [5, 57].

Не зважаючи на те, що різні методисти по-різному визначають, оцінюють та розглядають ситуації, вони виявляють єдність у погляді на її роль у формуванні комунікативної компетенції студентів, а через останню – і компетенцію в міжкультурному спілкуванні. Головна її роль – це підготувати студентів до під-

тримки контакту з представниками англомовних народів в різноманітних передбачуваних та непередбачуваних обставинах.

У нашій розвідці ми пропонуємо втілення НПКС у рольові ігри, симуляції й ситуативні завдання, кінцевою метою яких є полікультурна компетенція студентів. У ході роботи над завданнями студенти знайомляться з культурними явищами та традиціями англомовних народів, а також згадують свої власні. Робиться спроба не тільки поглянути на англомовні народи через призму українського менталітету, але й на український через призму світогляду представників англомовної культури. Беручи на себе різні ролі та розігруючи ситуації, студенти натреновуються вміло та коректно спілкуватися у всіляких життєвих та побутових ситуаціях, уміти просити уточнення та давати пояснення при непорозумінні, і в кінцевому результаті – бути компетентними комунікантами міжнародного масштабу.

Вважаємо, що практична застосовність рольових ігор, симуляцій та ситуацій не обмежується якоюсь окремою темою, видом та місцем діяльності. Вона охоплює практично всі сфери життя, які включають в себе можливість та необхідність міжкультурного спілкування, таким чином, будучи практично не обмеженою.

Список використаних джерел

1. Гапонова С.В. Психологічні аспекти побудови підсистеми вправ для формування іншомовної компетенції у переглядовому читанні газетних інформаційних статей / С.В. Гапонова // Іноземні мови. – 2007. – №4. – С. 10-15.
2. Гордеєва А.Й. Як створювати ситуації міжкультурного спілкування на уроці англійської мови / А.Й. Гордеєва // Іноземні мови. – 2008. – № 2. – С. 8-11.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностр. яз. / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Семенчук Ю. Іноземна мова – для реального життя (Моделювання комунікативних ситуацій для формування іноземного мовного ділового спілкування) / Ю. Семенчук // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 2. – С. 143-152.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – London – New York : Longman, 1998. – 296 p.

TARGET LANGUAGE CULTURE IN TEACHING ENGLISH TO SECONDARY SCHOOL PUPILS

The possible confusion between native and foreign, which is among the current debates within teaching English, forces us to think afresh about the significance of the foreign culture, which is always thought of as available in the course of target language instruction and acquisition.

When a foreign language starts being taught at the secondary school, the questions of purpose and its significance for the syllabus arise. The importance of English as lingua franca in international communication can hardly be questioned by contemporary teenagers, but the justification of the target language culture as a syllabus immediate constituent requires comprehension and specific approach.

Over the last several decades approaches to teaching target language culture have been changing.

The ideal defines the role of the teacher as an “expert knower” [1], who takes the pupils into the realm of the foreign culture.

Culture is an integral part of language learning and goes hand in hand with all the language activities, as one cannot possibly master a foreign language without studying the culture of the people who speak it as their mother tongue.

It seems clear that for most teachers, teaching culture is understood as introducing extra information which occupies additional lesson time, and not an integral part or background to the language taught. Teachers seem to be in a hurry to cover the syllabus, which is prevailingly grammatical in character. There seems to be no motivation for the teacher to combine teaching grammar with introducing culture.

Oppressed by tight school programmes, big-size classrooms, often of mixed ability, low pay, lack of strong professional preparation for culture teaching, especially understood as anthropological culture, one of the last things teachers would feel in a position to do is teaching culture in a significant proportion.

As long as it may seem legitimate to limit the British or American studies component in teaching English as an international language [2], it seems increasingly important to put English back in its original context when teaching teenage learners. Secondary school is the best time to form the right attitude toward other cultures, encounters with which become more and more common in today's globalised world and increase the young people's awareness of both native and foreign cultures.

Talking about the kind of culture that needs to be taught, we must remember that teaching culture does not only, or not primarily, consist in rendering facts about the target language countries, which increase pupils knowledge, and general understanding of the world, but could also be perceived as an additional load of not always necessary knowledge. Thus, a question arises: which facts concerning target language culture are really worth remembering? Is it important to know the population of major cities in Britain or America, or the date of Shakespeare's birth? Perhaps it is not so important to give facts, but rather to help the pupils build a possibly undistorted picture of the target society. What is culturally different may be difficult to comprehend and deal with, but on the other hand, it is interesting for the pupils. Such an approach seems to be able to produce both the necessary know-how enabling the pupil to communicate successfully with members of the English-speaking countries (which could be called an instrumental approach), but also the needs to acquire insights into the target language culture for the sake of broadening one's horizons.

It is only through increasing our pupils' awareness of the necessity to include culture, and showing them some practical ways of doing so, that we can promote this integrated way of teaching language and culture.

Список використаних джерел

1. Kramsch C. Context and Culture in Language Teaching / C. Kramsch. – Oxford : Oxford UP, 1993. – 297 p.
2. Stern H. H. Issues and Options in Language Teaching / H. H. Stern. – Oxford : Oxford UP, 1992. – 404 p.

WEBQUEST: RESOURCE BASED LEARNING AS THE DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE ACQUIREMENT

Education as a professional field is constantly changing. Over the last decade, research on e-learning has increasingly demonstrated that the usage of the Internet programs make a big difference in education. Nowadays, the access to the Internet is increasingly easier and provides meaningful Web-based learning activities for all the students around the globe and a WebQuest as a teaching tool is a good example for such an implementation.

The model of WebQuest was firstly developed by Bernie Dodge at San Diego State University. According to B. Dodge, a WebQuest is “an inquiry-oriented activity in which most or all of the information used by learners is drawn from the Web. WebQuests are designed to use learners’ time well, to focus on using information rather than looking for it, and to support learners’ thinking at the levels of analysis, synthesis, and evaluation” [2, p.12]. Ukrainian scholars admit that the Internet provides students with considerable possibilities in the sphere of language studying. In particular, N. Fominykh investigates the role of ICT (information and communications technology) in the process of teaching philological disciplines [8]. N. Fominykh states that services Web-2.0, especially WebQuest service allow teachers to create their own educational environment, applies elements of distant learning, and activates independent work of students.

However, contemporary scholars may prove that such electronic learning resources as multimedia and hypermedia don’t have sufficient grounds to prepare students to learn effectively in a resource-rich environment. This debate is further supported by the concerns among teachers who are doubtful about the “educational benefit in having learners surfing the net without a clear task in mind” [2, p. 10]. For this reason, scholars as R. Foshay and C. Bergeron argue that putting content on a web page is not a guarantee of learning [3, p.16-19]. They maintain that there is a big difference between information and instruction, and that the web may be a great way to distribute information, but may not necessarily mean that one can teach with it.

In spite of such different views, WebQuest is considered to be an effective way to organize the Internet resources and help students obtain new knowledge through a known learning environment. The WebQuest model has been incorporated into hundreds of educational courses. Subsequently, the further practical implementation of WebQuests is shown in the process of studying at Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University. That is why we consider that the study of WebQuests is essential and contributes to all-around education development of students. For this reason, the main aim of the paper is to define and analyze the influence of a new teaching tool WebQuest to practicing teachers and to find out the role of Web resource-based learning in contemporary studying.

WebQuests can be analyzed as a part of resource-based learning that stimulates the development of individual students by accommodating their interests, experiences, learning styles, needs and ability levels. Resource-based learning is different from traditional, as it is instructive, focuses on known learning aims and concentrates upon directed learning activities [5]. Traditional teaching is concerned with the teacher being the controller of the learning environment. The most common way for students to learn about a topic is to listen to a lecture, read the textbook, and complete the corresponding assignment. In this type of learning, there's no need for the learner to look for supplementary resources or to estimate whether the resources are appropriate and sufficient for the given assignment. Traditional instruction is considered to be too structured and that it doesn't develop students' critical thinking that is highly required in today's fast changing information world.

On the contrary, resource-based learning, for instance a WebQuest, is different from traditional education as it often focuses upon common learning aims, applying a variety of reliable resources for completing the specific tasks. However, every student can publish on the Web without being approved and reviewed, or following any results in creating the homepage or information of the Web site. In Web resource-based learning students are confronted with the need to show their quick and critical thinking. They have to interpret and synthesize a variety of resources that may not be well organized and designed for the assigned task. These needs call for new skills in managing complex

information, higher-order cognitive processes, and sufficient metacognitive awareness and self-regulated learning skills [4, p.37-40]. Though most of our current learners are accustomed to didactic instruction and directed learning, they often feel insecure and uncomfortable and are unable to learn effectively in such learning environments.

Resource-based learning has great potential to improve the development of higher-order cognitive skills, critical thinking, and problem solving skills that are demanded by the fast paced information age [4]. However, students need support and scaffolding in developing the requisite skills.

The WebQuest generally creates the interests of students who work in small groups by following the steps in the WebQuest model. By working on the topics students contribute to the understanding of the issues with considerable breadth and depth. Moreover, learners typically complete WebQuests as cooperative groups. Each learner within a group can be given a “role”, or specific area to research. WebQuests may take the form of role-playing scenarios, where students take on the personas of professional researchers or historical figures.

Furthermore, WebQuest provides teachers with an educative framework to create meaningful online learning activities. A well-designed WebQuest typically contains five steps: introduction, task, information sources, evaluation and conclusion.

The part “Introduction” shows the students to what they will learn and do during the WebQuest. One important characteristic is to present an activity or topic within a scenario or story that is attractive, visually interesting, and fun to the pupils who will be playing a role or creating something.

The “Task” is the key part of any WebQuest. It includes well-prepared and well-organized tasks and subtasks designed around the major themes of a topic to be learned. A complex task that the learners must complete is always assigned at the beginning of the scenario or story. The task should be firmly fixed in a real-life situation, practicable, and interesting. The essential knowledge necessary for the learners to accomplish the task is provided by the subtasks. The number of subtasks in each main task might differ based on the topic and the teachers’ expectations. The learners are expected to gain different knowledge from each subtask and use the Internet as a resource while working on it.

Information resources include the addresses of Web sites teacher selected based on the learners' needs. The Web sites should be well designed, professional, and reliable. The learners use them to obtain information to complete the subtasks. Other information sources might include experts available via e-mail, real-time conferencing, or searchable databases. Evaluation is a rubric with which the learners can evaluate themselves and compare and contrast what they have learned or accomplished. The teacher creates this rubric based on his or her expectations of the learners. In addition, classroom teachers can evaluate students' work.

The part "Conclusion" reminds the learners what they have learned or what they were supposed to learn. It also encourages them to extend the experience into other domains.

For this purpose, student-centered and inquiry-based, the WebQuest is generally constructed around a scenario of interest to students who work in small groups by following the steps in the WebQuest model to examine the problems [7], propose hypotheses, search for information with the web links provided by the instructor, analyze and synthesize the information using guided questions, and present solutions to the problems.

It is critical to understand the underlying constructs of WebQuests when discussing the WebQuest as an effective instructional tool. The WebQuest is characterized by what B. Dodge describes as deep learning that involves constructing new knowledge through a critical thinking process. Contemporary studies [2, 1] show that WebQuest learning is supported by four underlying constructs: critical thinking, knowledge application, social skills, and scaffolded learning.

Critical thinking is an important construct in WebQuest learning. The Director of Research of the Foundation for Critical Thinking, Richard William Paul defines critical thinking as "disciplined, self-directed thinking which exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thinking" [6, p. 526]. B. Dodge pointed out that, "The instructional goal of a WebQuest is that a learner would have analyzed a body of knowledge deeply, transformed it in some way, and demonstrated an understanding of the material by creating something that others can respond to, online or off" [2, p.10]. The significant component in WebQuest learning is knowledge application to develop students' ability to apply what they have

learned to new learning. According to B. Dodge, WebQuests require students to go beyond “retelling and mastering factual information ... to apply knowledge, engage in problem solving, creativity, design, and judgment” [2, p.9]. Together with, one more important part of successful accomplishment of the WebQuest is social skills of the students. Commenting on what constitutes an effective and well orchestrated WebQuest, Dodge thus wrote, it is “a matter of organizing your learners ... to support effective cooperation” [2, p.8].

Finally, an integral part of making Webquests is scaffolded learning that helps students achieve better learning results through a structured process. B. Dodge mentioned that the role of scaffolding is to “transform what they read into some new form” [2, p.58].

In any case, the WebQuest as an instructional model has been adopted by teachers and learners for its easiness to design, develop and use in classrooms. The purpose of this study was therefore to identify the influence of a new teaching tool called WebQuest to practicing teachers and to find out the role of Web resource-based learning in contemporary studying. Using WebQuests for inquiry-based learning represents a higher-order use of technology. It requires students to analyze and synthesize information and exercise information seeking strategies that represent higher levels of perception than simple knowledge acquirement.

To sum everything up, we may claim that WebQuest as resource-based learning plays an important role in contemporary studying and it is considered to be an effective way to organize The Internet resources and help students obtain new knowledge through a known learning environment. Therefore, it is suggested that the future study expand to investigate new models, areas, constructs and the impact of WebQuests to the development of knowledge acquirement in contemporary studying.

References

1. Brucklacher B. Role-playing software and WebQuests : [what's possible with cooperative learning and computers] / B. Brucklacher, B. // Gimbert Computers in the Schools. – 1999. – № 15(2). – P. 37-48.
2. Dodge B. WebQuests: a technique for The Internet -based learning / B. Dodge // Distance Educator. – 1995. – №1. – P. 10–13.

-
3. Foshay R. Web-based education: a reality check / R. Foshay, C. Bergeron // TechTrends. – 2000. – № 44. – P. 16–19.
 4. Hill J. Teaching and learning in digital environments: [the resurgence of resource-based learning] / J. Hill, M. Hannafin // Educational Technology Research and Development. – 2001. – № 49(5). – P. 37–52.
 5. MacGregor S. K. Web-Based Learning: [how Task Scaffolding and Web Site Design Support Knowledge Acquisition] / S.K. MacGregor // Louisiana State University. – winter (№ 2). – 2004; 2005. – P.37
 6. Paul R. Critical thinking: How to prepare students for a rapidly / R. Paul. – Changing world. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking, 1995.
 7. R. Zheng. Teacher perceptions of WebQuests // Computer Assisted Learning / R. Zheng, J. Perez. – 2008. – № 24. – P. 295–304.
 8. Фоміних Н. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні філологічних дисциплін : Навчально-методичний посібник / Н. Ю. Фоміних. – Севастополь : Рібест, 2010. – 196 с.

О.В.Моштак

ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Забезпечення процесу оволодіння іноземною мовою студентами має базуватися на мотиваційній базі, яка підвищує активність особистості, стимулює пізнавальну діяльність, збільшує енергію і напругу інтелектуальних сил студента. Це має на меті зробити навчання іноземній мові на немовних спеціальностях вищу більш ефективним і продуктивним.

Формування мотивації навчання неможливо здійснити без урахування вікових особливостей студентів та їх індивідуальних психологічних характеристик. Це означає, що педагог повинен організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб вирішувалися завдання розвитку мотиваційної сфери на певному

віковому етапі та підготовки студентів до наступного етапу розвитку особистості, тобто професійної самореалізації. У зв'язку з розкриттям резервів вікового розвитку мотивації здійснюється особистісно орієнтований підхід до навчання. Внутрішня мотивація виникає під впливом внутрішнього дискомфорту (людина діє, щоб отримати внутрішнє задоволення, отримати позитивний психічний стан). Діяльність організовується за власною ініціативою, не залежить від чужої волі.

Т. Левченко виділяє внутрішні мотиви, які існують у самому навчальному процесі: залучення до одержання нових знань, ліквідація незнання, оволодіння певним обсягом інформації, новими вміннями і навичками. Внутрішні мотиви, таким чином, є найвищим ступенем педагогічного впливу. Тільки розуміння необхідності знання іноземної мови для майбутньої роботи забезпечить підвищення інтересу студентів до вивчення іноземної мови, допоможе викладачеві створити на заняттях сприятливі умови для цього та спонукати студентів до ефективної роботи із фаховим матеріалом. Знання іноземної мови повинно стати для студентів опорою в оволодінні обраною спеціальністю, каналом одержання необхідної інформації з оригінальних іншомовних наукових джерел [3, с. 91].

Фактори, які сприяють формуванню внутрішньої мотивації навчальної діяльності: позитивний емоційний настрій; вивчення мотиваційної сфери студентів, її кореляція; ситуація успіху; наявність свободи вибору; сформованість загальнонавчальних умінь і навичок; диференціація, індивідуалізація навчальних завдань в залежності від типологічних особливостей студентів; використання різноманітних прийомів і методів інноваційних технологій; організація ігрової діяльності та колективної діяльності на заняттях; формування мотивації на кожному етапі заняття.

Формування ефективного рівня мотивації зобов'язує викладача підбирати відповідний навчальний матеріал, який би мав когнітивну, комунікативну, професійну цінність, носив творчий характер, стимулював би мисленнєву активність студентів. Використання матеріалу культурологічного характеру створює умови, що мотивують навчальний процес, а також сприяють поглибленню та розширенню сфери пізнавальної діяльності студентів. Рівень мотивації тісно пов'язаний з рівнем успішності засвоєння предмета.

Список використаних джерел:

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Лингвистический и дидактический аспекты / Татьяна Николаевна Астафурова: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.02. Московский государственный лингвистический университет. – М., 1997.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / Ирина Александровна Зимняя. – М.: Рус. яз., 1989. – 219 с.
3. Левченко Т.І. Про поняття педагогічного клімату в процесі навчання / Левченко Т.І. // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІСДО. – 1998. – № 6. – С. 89-93.

Т.А. Пастух

ВИКОРИСТАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ В РОЗШИРЕННІ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ

Одними з основних цілей вивчення іноземної мови в школі на сьогодні є: соціокультурний розвиток учнів (вивчення рідної мови та культури, іноземної мови та культур інших народів, розвиток здібностей орієнтуватись в умовах іншомовного міжкультурного спілкування); формування у школярів поваги до інших народів та культур, розвиток інтелектуальних та творчих здібностей в процесі вивчення мови.

Комунікативний та соціокультурний розвиток учнів здійснюється в більшій мірі за рахунок правильної реалізації лінгвокраїнознавчого матеріалу на уроках. Такий підхід забезпечує засвоєння мови в тісному зв'язку з іншомовною культурою, яка включає в себе різноманітну пізнавальну інформацію про історію, побут, образ країни, мова якої вивчається та через фольклор. Цілеспрямована робота стосовно його реалізації на уроках іноземної мови сприяє власне підвищенню інтересу до предмету.

Процес навчання буде ефективним, якщо вчитель врахуватиме вікові особливості дітей (особливості сприйняття матеріалу, індивідуальні характеристики пам'яті, рівень розвитку уваги) та дидактичні принципи (принцип надлишку, принцип

відстрочення результату засвоєного матеріалу, принцип комплексного підходу).

На думку А.П. Голубєва, Т.І.Жаркової, С.В. Фурсенко та ін., під час вивчення віршів, загадок, прислів'їв, пісень, балад, приказок країни, мову якої вивчають, діти легко та з задоволенням збагачують словниковий запас. Важливо, щоб увесь цей процес відбувався в рухомих іграх, мета яких співвідношення звукового змісту з рухами, ритмом, інтонацією .

За допомогою фольклорного матеріалу без особливих зусиль дитина вчиться входити в мовні ситуації та орієнтуватись в її контексті: вловлювати про що йде мова, стежити за розгорнутістю контексту мови, задавати адекватні питання та будувати діалог.

Використання фольклору мови, яка вивчається особливо актуально на початковому етапі навчання, оскільки учні з самого початку залучаються до культури країни, вони особливо чутливі та сприйнятливі до чужої культури. Під час роботи з цим своєрідним лінгвокраїнознавчим матеріалом створюється хороша передумова для всебічного розвитку особистості учня.

Театральні постановки, побудовані на фольклорному матеріалі (казки, байки) – це вид дитячої творчості, яка пов'язує художню творчість з особистими переживаннями. Важливо те, що діти в них творять, тренуються в творчій уяві та її втіленні. Саме театральна гра дає можливість викладачу, не нав'язуючи, підштовхнути учнів до спілкування іноземною мовою.

Поєднання пісень, віршів у процесі театралізації може стати основою для навчання спілкуванню мовою, яка вивчається. Під час вивчення пісень, велику увагу слід приділяти використанню жестів та міміки. Виконуючи пісню, діти супроводжують слова відповідними діями, демонструючи все те, про що вони співають (хитання голови, рук, хода, стрибки, відстукування ритму). Все це сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню матеріалу.

У цьому матеріалі фіксуються мова та структурні особливості розмовної й літературної мови, а також відображаються найбільш важливі лексичні, граматичні й стилістичні зміни, які відбуваються в мові.

Таким чином, розширення словникового запасу через використання фольклорного матеріалу – це один із ефективних прийомів навчання, який сприяє створенню на уроці та поза ним природного мовного спілкування, знімає напругу, мимоволі спонукає до активної участі в пізнавальному процесі.

РУХ НЕОФІЛОЛОГІЇ ТА СУЧАСНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Досвід експериментальних пошуків педагогів кінця XIX – початку XX століття є цінним та корисним, оскільки саме цей період ознаменований новим поглядом на викладання іноземних мов та пошуком нових методик.

До цього часу у школах як іноземні мови вивчалися мертві мови – латина та грецька. Нові економічні та соціальні умови, що сформувалися у зазначений період, викликали потребу вивчення «живих» мов – англійської, німецької, французької як таких, що мали практичне застосування у повсякденному житті. Відповідно, з'являється новий напрям – неофілологія, що, по суті, заклав початок новітній методиці викладання іноземних мов.

На початок XX століття вивчення нових мов зайняло рівноправне положення серед інших навчальних предметів у шкільній програмі. Цей процес проходив під гаслами «руху реформи», батьківщиною якого стала Німеччина. Прогресивна течія цього руху після недовгої боротьби зайняла провідну позицію у школах. Її головними принципами були: 1) значущість зв'язного тексту як основи навчання мови; 2) провідна роль вимови; 3) підпорядкованість граматики мовленню; 4) використання рідної мови для пояснення, відмова від перекладу з неї.

Поряд з такими ідеями цей рух підтримував низку дидактичних засад, що полягали у реалізації активності учня в педагогічному процесі, різноманітності та градації прийомів та вправ, а також в активному використанні наочності. Враховувалися також тогочасні досягнення в психології та мовознавстві.

Слід зазначити, що реформа шкільного викладання відбувалася і в інших країнах. У Франції вже у 1901 р. Міністерство освіти висловилося за викладання «живих» іноземних мов за новітніми технологіями, оскільки вони швидше вів до практичної мети. Найбільш консервативною у цьому плані залишалася Англія, де тільки у 1912 році офіційно влада досить застережливо рекомендувала введення у школу нової методики.

Новий напрям висунув багато методистів-теоретиків і вчителів-практиків (В. Фієтор, М. Берліц, Ф. Бауман, М. Вальтер, Ф. Гуен та ін.). Престиж предмету іноземна мова у школах значно зріс, оскільки на зміну примусовому навчанню прийшов інтерес, що був викликаний опрацьовуваного матеріалу, легкістю роботи над ним, різноманітністю прийомів викладання.

На заміну догматичного зубріння у викладанні іноземної мови педагогу пропонувалося враховувати психологічні та фізіологічні особливості дітей, рівень розвитку їх чуттєвого та абстрактного пізнання, їх практичні запити, і все це для того, щоб іноземна мова стала не тільки засобом спілкування, але й засобом розвитку і формування культури кожної особистості.

Звичайним й закономірним був той факт, що не всі методисти і викладачі сприйняли нововведення і продовжували свій власний пошук. Тому вже на початок ХХ ст. спостерігаються виступи на захист такого викладання, яке б давало не тільки виключно практичні навички, але й розвивало б мислення і знання учнів, реалізуючи принцип свідомості у навчанні.

Реформаторський рух відзначився не тільки тим, що для нових мов стали створюватися нові методи, але й тим інтересом, який стали виявляти до цього питання вчені суміжних наук. Саме цей період характеризується значною кількістю методичної літератури, періодики, засіданнями національних і міжнародних з'їздів неолінгвістів. Отже, описуваний період мав величезне значення у розвитку методики іноземних мов.

Незважаючи на те, що після I світової війни реформаторські ідеї були забуті, вони, безсумнівно, сприяли гуманістичному спрямуванню методики навчання іншомовного спілкування. Злиття усього раціонального та корисного з ідей минулого і використання цього здобутку у практиці, але вже з урахуванням сучасної мети навчання, останніх досліджень психологів, педагогів, досвіду експериментальних методик сьогодення є актуальним вектором подальшого розвитку передових методичних технологій сучасного інформаційного суспільства.

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ

Вопросам изучения целостного текста и тесно связанным с ними проблемам его фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического, синтаксического анализа традиционно уделяется внимание в лингвистических исследованиях, учебных программах и учебных пособиях для студентов-филологов, но они продолжают оставаться актуальными и неразрешёнными.

Объясняется это не только тем, что текст через посредство своей микросистемы отражает (в значительной степени) состояние национального языка на определённом временном срезе. Текст – это узел, в котором сходятся многочисленные и очень существенные проблемы лингвистики как науки, в том числе и проблемы методического плана. Вероятно, поэтому в области лингвистики текста встречаются трудности почти в каждом его аспекте.

Невозможно ответить сразу на основные ключевые вопросы лингводидактики в области изучения и использования текста, но реально решить задачу скромнее: вооружить студентов-филологов качественным дидактическим материалом для работы на практических и лабораторных занятиях по разным учебным дисциплинам в вузе. Отобранные из лучших произведений художественно-мемуарной литературы, тексты послужат образцом подбора аналогичных фрагментов текстов для самостоятельной работы, научат студентов искать дидактический материал во время будущей профессиональной деятельности в школе.

В системе речевых единиц текст рассматривается как высшая единица в иерархии уровневых речевых единиц. Будучи также в высшей степени коммуникативной единицей, текст характеризуется единством формальной и содержательной сторон и выраженным в специфических формах отношением автора к высказываемому. Как единица речевая (в отличие от регулярно воспроизводимых единиц языка), текст изначально индивидуален.

Особая индивидуальность присуща художественному тексту, который, выходя за рамки функциональных стилей и об-

ладаю особой образной системой, становится формой искусства, формой языкового творчества. При этом информация передаётся особо, через три пласта смысла: предметный, образный и идейный (см., например, работы Н.А. Купиной). Слово в целостном тексте приобретает (по В.В. Виноградову) своеобразное приращение, реализуемое и воспринимаемое только в данной речевой системе. Выразительно-изобразительные средства художественной речи в значительной мере предопределяют индивидуальность художественного текста, идиостиль писателя, но основным материалом для создания художественного образа служат обычные языковые средства – звуки, морфы, слова, словоформы, словосочетания, простые и сложные предложения, т.е. единицы всех уровней языковой иерархии.

К тексту как дидактическому материалу предъявляются чёткие требования. По нашему глубокому убеждению, текст прежде всего должен быть оригинальным (непереводным), неадаптированным, отобранным из авторитетного источника, отличаться образцовым употреблением средств русского литературного языка лучшими писателями, приверженными гуманным общечеловеческим ценностям. Если используется фрагмент большого текста, следует побеспокоиться о его целостности, законченности смысла.

Для каких учебных целей ни применялся бы текст, на занятии следует указать на специфику использованных в нём единиц языка, отметить индивидуальные черты стиля автора. Рекомендуем также обратить должное внимание на правильное чтение текстов, объяснить имеющиеся «тёмные места», которые затрудняют восприятие текста на первом же, предметном смысловом уровне.

О.О. Попадинец

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Головною метою навчання іноземної мови професійного спрямування є оволодіння мовою не лише як інформативним

засобом, а й користування мовою як засобом спілкування в професійно-орієнтованих комунікативних ситуаціях майбутньої професійної діяльності. Сучасні умови вимагають від викладачів іноземної мови професійного спрямування переоцінки своїх пріоритетів стосовно дотримання установленної схеми викладання та подачі навчального матеріалу. Перед ними досить гостро постала проблема пошуку та успішного втілення нових підходів та методів до організації та активізації всього навчального процесу. Таким вимогам до організації навчального процесу, в достатній мірі, відповідають інтерактивні засоби навчання. Вони дають змогу створити комфортні психологічні умови засвоєння інформації, під час яких кожен студент зможе реалізувати свої потенціальні можливості.

До найпопулярніших інтерактивних методів навчання іноземної мови можна віднести метод групової дискусії. Характер та атмосфера колективного обговорення проблеми створюють сприятливі умови для розвитку навичок і умінь стисло, чітко та лаконічно висловлювати свої думки, уважно вислуховувати думки інших і аргументовано відстоювати особисті погляди [1, 115]. Застосовуючи цей інтерактивний метод під час проведення практичних занять з іноземної мови, викладач скерує студентів на самостійне вирішення поставленої проблеми. Створення проблемних ситуацій та їх визначення сприяє розвитку креативності в пошуках спільного прийняття рішень. Так народжується дискусія – найактивніша форма мислення, переваги якої для вивчення іноземної мови беззаперечні (вміння висловити власну думку). Навчально-пізнавальна діяльність методом групової дискусії відбувається у таких етапах: створення груп, визначення та обговорення проблеми, слухання іншого погляду, знаходження компромісу з іншими, що розвиває вміння висловлюватися іноземною мовою. Щоб підвищити ефективність застосування цього методу у процесі викладання іноземної мови професійного спрямування, пропонується розгляд актуальних проблем для майбутнього фахівця у певній сфері відповідно до напрямку ВНЗ, факультету і спеціальності.

Серед інших поширених інтерактивних методів можна виділити наступні: мозковий штурм, навчальна гра, форум, імітація, моделювання, семінар, групові проекти.

Мозковий штурм є доцільним в тій ситуації, коли викладач прагне від студентів вільного висловлювання думок на задану

проблемну тему, але при цьому її детальне обговорення не є обов'язковим. Даний метод забезпечує високу активність учасників, розвиває комунікативні навички студентів неспеціальних факультетів, надає їм можливість самовреалізуватися в іншомовному культурному просторі.

При використанні методу *навчальної гри* розвиваються навички аудіювання, закріплюється необхідна лексика та термінологія, відбувається повторення пройденого синтаксичного та граматичного матеріалу, збільшується діапазон фахового термінологічного словника. Також, гра сприяє розвитку живого, спонтанного мовлення студентів. Вона являє собою ситуативно-варіативне завдання, яке дає змогу повторити та закріпити пройдений матеріалу у формі справжнього мовного спілкування.

Форум – це метод колективного обговорення певної критичної ситуації без обмеження часових рамок. Єдиною умовою є те, що студенти повинні вчитися втримувати увагу та сприяти активній участі всіх, хто бере участь у форумі.

Імітаціями називають ситуації, коли студенти намагаються зімітувати навколишню дійсність. Вони працюють самостійно, індивідуально або об'єднуються в групи. Імітаційні ігри сприяють розвитку уваги та навичок когнітивного мислення, дають змогу вчитися знаходити єдине правильне вирішення проблем, що постають перед ними.

Окремо, необхідно виділити метод проектної роботи, де викладач обирає для студентів вид та сферу пізнавальних інтересів. Така співпраця сприяє формуванню та розвитку пошуково-дослідницької компетенції, стимулює когнітивну діяльність, допомагає зрозуміти міжпредметні зв'язки та об'єктивно-реальні закономірності, оволодіти навичками групової роботи, формує соціальну мобільність. Все це, значною мірою, підвищує мотивацію студентів, стимулює їх пізнавальну активність до вивчення мови як засобу встановлення міжкультурних зв'язків. Працюючи над проектом, студенти з різним рівнем знань можуть проявити свою індивідуальність, самостійно опрацювати необхідний об'єм роботи та зробити свій внесок у створення та подальшу реалізацію проекту, отримавши, таким чином, досвід для реалізації своїх наукових інтересів у майбутньому.

Використання даних методів роботи зі студентами змушує викладача бути у постійному творчому пошуку, генерувати нові завдання та способи їх вирішення, самовдосконалюватися,

розвиватися на професійному та особистісному рівні. Адже, в процесі роботи з тим чи іншим інтерактивним методом викладач стає не просто носієм нової інформації, а й організатором індивідуальної, творчої діяльності студентів. Він отримує всі можливості для вдосконалення процесу навчання та розвитку особистості студентів.

Таким чином, впровадження сучасних форм та методів інтерактивної діяльності в процес опанування іноземної мови і в реалізацію особистісно-орієнтованого підходу до роботи зі студентами неспеціальних факультетів дозволяє значно збільшити об'єм мовної та комунікативної практики під час планування самостійної роботи студентів, на практичних заняттях, досягти належного засвоєння матеріалу учасниками інтерактивного спілкування, а також вирішити ряд виховних задач.

Та найважливішим моментом при цьому залишається раціональність застосування інтерактивних методів, їх використання відповідно до структури навчально-виховного процесу та його цілей, ефективне поєднання з традиційними, загальноприйнятими методами навчання.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецин : WSAP., 2005. – 170с.
2. Помегун О. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Помегун, Л. Пироженко. – К. : АПН., 2002. – 136 с.
3. Юріна О.А. Активізація пізнавальної діяльності шляхом впровадження інтерактивних технологій [Електронний ресурс] / О.А. Юріна. – Режим доступу: osvita.ua/school/method/technol/6618

Т.В. Сторчова

СВІДОМОЗІСТАВНИЙ МЕТОД У ФОРМУВАННІ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У вітчизняній методиці навчання іноземних мов свідомозіставний метод (СЗМ) сформувався у 30–50 рр. ХХ століття на основі перекладних методів (граматико-перекладного та тек-

стуально-перекладного), а також на противагу прямим, натуральним та наочним методам [3, 266-301].

СЗМ як метод-система у навчанні іноземної мови на базі рідної або іноземної мови, відомої учневі, зорієнтований на використання міжмовних зіставлень, проведення яких є одним із прийомів навчання мови загалом. Міжмовні зіставлення класифікуються за критеріями: значимість (основні, факультативні), джерело зіставлення (рідна мова, іноземна мова), хронологія (синхронічний аспект, діахронічний аспект, синхронічно-діахронічний аспект), мета зіставлення (опанування фонетики, лексики, граматики тощо), кількість використовуваних мов (білінгвальні – за участі рідної мови, полілінгвальні – за участі рідної та іноземної мови) [4, 32].

СЗМ базується на шести методичних принципах: усвідомлення мовних явищ у період їх засвоєння та використання, зв'язок змісту з мовною формою, зіставне вивчення мовних явищ, використання негативного мовного матеріалу, використання перекладу на рідну мову як основного засобу семантизації, врахування практичної та теоретичної мети навчання [2, 27-33].

СЗМ у навчанні латинської мови був запроваджений у другій половині ХХ століття на факультетах іноземної філології, де рецептивно-репродуктивне навчання відбувається із залученням трьох мов: латинської, рідної та сучасної європейської [2, 9]. Пошук мовних паралелей та неординарних контрастів на тлі рідної та англійської мов є активною мисленнєвою діяльністю, що алгоритмізує процес пізнання та засвоєння мовних особливостей латини.

Студент-філолог із функціонально першою мовою англійською позбавлений ефективних методологічних основ формування граматичної компетенції загалом. Опанування синтетичних та аналітичних дієслівних форм, багатих парадигматичних рядів іменних та дієслівних частин мови, широкого спектру граматичних категорій, функціональної семантики латинської мови за умов використання СЗМ сприяє ефективному формуванню глибокого філологічного мислення, ґрунтовному розумінню структури мови та її законів, розвитку міжмовної мобільності, а також «переформатуванню» лінгвістичних стереотипних уявлень, сформованих попереднім лінгвістичним досвідом студента.

Компаративний фундамент граматики ЛМ, який володіє найбільшими порівняльними можливостями для навчальних операцій з-поміж мов, що опановують студенти, чітко окреслює поле для спостережень та порівнянь, на відміну від постійно змінних розмовних європейських мов.

Грамматична компетенція майбутніх філологів розглядається нами як здатність розуміти значення й розпізнавати правильно оформлені фрази та речення [1, 110-112]. Складниками граматичної компетенції з латинської мови у парадигмі сучасної освіти майбутніх філологів є *теоретичні граматичні знання* (формально-структурні та функціонально-семантичні основи мови, граматична категорія, граматичне значення, граматична форма) та *рецептивні граматичні навички* (вичленовування, розпізнавання, упізнавання, визначення, диференціація, відтворення, утворення, встановлення, аналіз, знаходження еквівалентів), які інтегруються в уміння читати латиномовні тексти.

Аналіз підручників, навчальних посібників з латинської мови встановив, що вивчення граматики латинської мови на основі СЗМ переважно здійснюється на етапі презентації (формування знань та первинних умінь) та тренування (формування рецептивних граматичних навичок). Етап читання латиномовних текстів відбувається на основі лексико(текстуально)-перекладного методу.

Успішна реалізація СЗМ у контексті формування граматичної компетенції з латинської мови майбутніх філологів обумовлена такими компонентами:

1) компаративно-змістовий компонент граматики ЛМ, відповідно до якого всі явища латинської граматики у зіставленні з явищами сучасної розмовної мови поділяються на ізоморфні (еквівалентність у формі та змісті), частково ізоморфні (еквівалентність у змісті) та аломорфні (відсутність еквівалентності), що вчить студента чітко розмежовувати форму та зміст граматичного явища, акцентуючи увагу на змісті;

2) компаративно-операційний компонент граматики ЛМ, який на основі дібраного та методично інтерпретованого міжмовного граматичного матеріалу реалізується через комплекс вправ за їх видами: мовні (некомунікативні), усні/письмові, рецептивні/репродуктивні, граматичні, механічні, неконтекстні/контекстні, двомовні/тримовні, немовленнєві, тренувальні;

3) компаративно-процесуальний компонент граматики ЛМ, згідно з яким формування знань, первинних умінь та рецептивних граматичних навичок в умовах впровадження міжмовних зіставлень відбувається на основі концепції поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), теорії діяльності (Л. Виготський) та стадій навчання пасивної граматики (Л. Щерба, І. Рахманов, Й. Берман).

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка / Нина Лазаревна Кацман. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.
3. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / под ред. И.В. Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 320 с.
4. Шовковий В.М. Методика викладання класичних мов / В'ячеслав Миколайович Шовковий. – К. : Вадекс, 2012. – 222 с.

Л.Ю. Ткачук

ЛІТЕРАТУРНИЙ ГЕРОЙ І АВТОРСЬКЕ «Я»: СПІЛЬНЕ І РІЗНЕ (МАТЕРІАЛИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРІВ Р.КІПЛІНГА В ШКОЛІ)

Для будь-якого пересічного громадянина прізвище письменника Кіплінга асоціюється лише з оповідями про хлопчика Мауглі, вихованого зграєю вовків та суворим законом Джунглів. Проте особистість письменника, його світоглядні позиції, його життєвий та творчий шлях ведуть нас до тих ключових понять та мотивів, якими керувався великий співець британської імперії, створюючи свій літературний доробок. Аналіз біографічних даних Кіплінга та деяких його оповідань дає нам можливість віднайти та встановити один із основних мотивів, які домінували та стали врешті-решт наріжними у його творчості. Життєвий шлях Кіплінга розпочався в індійському Бомбеї.

Враження про життя та побут індіців, особливості поведінки та нюанси менталітету наскрізь проходять крізь сторінки його літературної спадщини. Але ставлення до індійського народу Кіплінга-дитини та Кіплінга-зрілого освіченого громадянина британської імперії різко відрізняється, адже в дорослому віці він ідентифікує себе виключно із британською нацією, хоча на перших етапах своєї трудової та творчої діяльності демаркаційно до Британії не належить.

Поняття «етнічна ідентичність» та «національна ідентичність» певною мірою є синонімами. Як стверджує Ю.О. Мьодова, *«етнос є ресурсом національної ідентичності»* [1, 122]. «Стосунки» між етнічною та національною ідентичністю залежать від прагнення етнічної спільноти влади. Британська нація підкорила та поневолила етнічні спільноти своїх колоній, Індії зокрема. Кіплінг, англієць по материнській та батьківській лінії, пишається тим, що він належить не до не нації поневолених, а до нації поневолювачів. Йому імпонує екзотичність та духовна специфіка колонізованих країн, проте він – лише суворий критик та спостерігач за способом життя індіців та народів мусульманської релігійної приналежності. Доказом цього є кіплінгівське ставлення до описуваних ним членів колонізованого світу. Він віддає належне релігіям – ісламу, індуїзму, цілковито усвідомлює, що являє собою поняття «правовірний», але в той же час описує майже тваринний спосіб життя, який ці люди ведуть навіть під час сну. Само собою зрозуміло, що клімат та природні умови тих країв не дають людині навіть тіні можливості подумати про комфорт та хоча б декілька хвилин побути джентльменами, яким є автор.

Щодо етнічної ідентифікації, Е. Сміт зазначає з цього приводу таке: *«Для етнічної ідентифікації більше важать прив'язаність та асоціації, ніж життя на певній землі або володіння нею. Це місце, до якого ми належимо. Воно часто виступає як священна земля, земля наших предків, наших законодавців, наших королів і мудреців, поетів і священників – усе це перетворює той край на нашу батьківщину. Ми належимо їй, так само як і вона належить нам»* [2, 32]. Трактуючи англійський національний характер як єдність протилежних начал чутливості і стриманості, Кіплінг тим самим підтримував ідею вікторіанського компромісу, результатом якого називають також паритет між прогресом і традицією, наукою і релігією, ба-

гатством і бідністю, привілеєм і свободою, просвітою і нетерпимістю.

Світ мусульман та індійців, попри формальну відсутність у них батьківщини та основних громадянських прав, відрізняється від цивілізованого світу низкою особливостей, які доведеться досягнути при вивченні аспекту національної ідентичності в творчості Р.Кіплінга.

Список використаних джерел

1. Мёдова Ю.А. О соотношении этнической и национальной идентичности / Ю.А. Мёдова // *Философия и общество*, – 2010. – № 4 (60). – С. 120-125.
2. Сміт Е. Національна ідентичність / Е. Сміт. – К. : Основи, 1994. – 224 с.

А.О. Трофименко

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

Формування компонентів навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов передбачає реалізацію традиційних і специфічних дидактичних принципів, які забезпечують взаємозалежність і взаємообумовленість основних компонентів процесу навчання (мотиваційний, цільовий, змістовий, процесуальний і результативний) і суб'єктами цього процесу, зумовлюють характер та особливості навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Загальні принципи формування навчальної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. Реалізація *принципу цілеспрямованості* забезпечує цілісність професійної підготовки, усвідомлення шляхів ефективної організації навчальної діяльності і процесу засвоєння знань: від сприймання навчальної інформації до використання знань на практиці. Цей принцип вимагає чітко уявляти мету і результати навчання, трансформувати цілі навчання у внутрішні мотиви та пізнавальний інтерес, конкретизувати основну мету у завданнях, показувати студентам перспективи успішного навчання.

Принцип систематичності та послідовності передбачає дотримання наступності у вивченні не тільки окремих тем, але й навчальних дисциплін, забезпечення логічних зв'язків між засвоєнням способів дій і знань, між формами і методами навчання та формами і методами контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, встановлення міжпредметних зв'язків, розподіл навчального матеріалу на логічно завершені фрагменти (модулі), визначення змістового центру кожної теми.

Реалізація вимог *принципу свідомості, самостійності й активності* у навчанні передбачає формування відповідального ставлення студентів до навчання, спонукання до самостійної пізнавальної діяльності, використання евристичних бесід, раціональних прийомів організації навчальної діяльності.

Для розвитку пізнавального інтересу і творчих здібностей студентів важливою є реалізація вимог *принципу індивідуалізації і диференціації навчання*. Він передбачає урахування рівня розумового розвитку студента, вивчення мотивів учіння, надання індивідуальної допомоги, організацію індивідуальної та самостійної роботи, корегування змісту і форм навчання без суттєвого зниження їх складності, формування індивідуальної системи діяльності студента.

Успішне формування навчальної компетентності передбачає реалізацію вимог *принципу професійної спрямованості* навчання. Цей принцип спрямований на формування у студентів знань і способів дій, які забезпечують ефективне здійснення навчальної і педагогічної діяльності. Професійна спрямованість забезпечується за допомогою розв'язання комплексу завдань і задач різних типів і рівнів складності, які моделюють реальні педагогічні процеси, сприяють становленню професійної позиції, оволодінню технологією педагогічної діяльності.

Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає синтез розумової діяльності з практичною, розвиток та трансформацію успіхів студента з одного виду діяльності студента на інші, реалізацію зв'язку навчання з життям, як стимулу для самоосвітньої діяльності, усвідомлення педагогічної дійсності як джерела знань і як сфери застосування теорії.

Специфічні принципи формування навчальних компетентностей.

Реалізація вимог *принципу суб'єктності освітнього процесу* забезпечує можливість здійснювати вільний вибір змісту,

методів, форм і способів навчання, методів і форм контролю, формувати насамперед внутрішню, а не зовнішню мотивацію навчання, ціннісні орієнтації та суб'єктний досвід.

Принцип емоційно-ціннісної орієнтації навчального процесу забезпечує усвідомлення цілісності почуттєвої і раціональної сфер особистості, формування системи цінностей, ідеалів, ціннісного ставлення до об'єктів і засобів навчальної і професійної діяльності.

Принцип ускладнення функцій діяльності вимагає досліджувати і формувати індивідуальні системи діяльності, усвідомлювати внутрішню сутність і структуру власної діяльності, формулювати діагностичні цілі діяльності на основі рефлексії, передбачати проміжні і кінцеві результати діяльності, з'ясовувати причини появи суперечливих фактів і явищ, дій, а також альтернативних способів досягнення цілей. Ускладнення функцій навчальної діяльності обумовлене не тільки багатоманітністю постановки цілей, але й невизначеністю конкретних умов їх досягнення.

Таким чином, загальні і специфічні принципи взаємопов'язані і взаємообумовлені. Розвиток компетентнісної освіти, на нашу думку, пов'язаний з постійним проникненням у більш складні зв'язки і відношення між компонентами і суб'єктами навчання, які відображають принципи навчання. Саме система принципів навчання може сприяти ефективності формування навчальних компетентностей, виявленню особливостей цього процесу на рівні конкретних правил і рекомендацій.

Список використаних джерел

1. Ничкало Н. Г. Педагог професійної школи : зб. наук. праць / Н. Г. Ничкало ; редкол.: Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, О. І. Щербак ; упоряд. Н. Г. Ничкало, О. І. Щербак. – К. : Наук. світ, 2001. – Вип. 1. – 346 с.
2. Педагогическая психология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 400 с.
3. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Вид-во А.С.К., 2003. – С. 34-60.

GRAMMATICAL TRANSFORMATIONS IN THE PROCESS OF TRANSLATING ESP TEXTS

While considering peculiarities of translating ESP texts we encounter different types of translation correlative equivalents with identical meaning, partial meaning, hypo-hyperonymic translation equivalents, socio-pragmatic and cross-cultural equivalents, elliptic means and substitution. In the process of translation scientists envisage different subclasses of correlation means: equivalents which are invariable as a result of identical denotational information or set up in traditions of language contacts, variable and contextual correlations, all types of translation transformations, etc. [1; 4; 6; 7].

The objective for a translator is to make an ample use of translation transformations which consider complicated logical and grammatical sequences favouring the integrity of form, semantics, and grammar. They also imply the interlocutors' intention, peculiarities of the code they use, channel of communication [2; 3]. While translating ESP texts we encounter some parameters of adequacy of translation:

- 1) parameters of adequacy of translating the semantic information;
- 2) parameters of adequacy of translating the emotional-evaluative information;
- 3) parameters of adequacy of translating the expressive information;
- 4) parameters of adequacy of translating the aesthetic information.

The appearance of grammatical transformations while translating ESP texts into Ukrainian embraces isomorphic and allomorphic features of original and target languages. Different trends of transformation theory involve many problems related to different means of transmitting information built on the phenomena of grammar reorganization of phrase structures, segmenting or separating some elements, actualization of potential grammatical meaning typical of different language types, verbalization of various conceptual matters as a result of cognitive

modeling mechanisms at the lingual or paralingual levels. Non-motivated substitution of any morphological form or a syntactic structure by a functionally inconsistent linguistic form involves the recipient in the inadequate environment, and therefore causes considerable discrepancy in communication. Thus, actualization of some potential grammatical meanings typical of different language types helps to emphasize typological diversity of compared models in various aspects: structural sentence schemes, passive meaning, and morphological properties. For adequate translation it is too important to consider allomorphic and isomorphic features of grammar structure of a source and target language, peculiarities of their actualization in speech, their norms of use, which make up a part of a translator's communicative competence.

Список використаних джерел

1. Андрієнко Т. П. Стратегії очуження й одомашнення в перекладі художнього дискурсу з англійської мови на українську / Тетяна Петрівна Андрієнко. – Київ : Вид-во Київ. міжнародн. ун-ту, 2011. – 265 с.
2. Гарбовский Н. К. Отражение как свойство перевода / Николай Константинович Гарбовский // Вест. Моск. ун-та. – 2008. – №4. – С. 26-36. – (Серія «Теория перевода», 22).
3. Львовская Э. Д. Современные проблемы перевода / Зинаида Давыдовна Львовская : [пер. с испанского В.А. Иовенко]. – М. : Изд-во URSS, 2007. – 220 с.
4. Сдобников В. В. Теория перевода: учебник [для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков] / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. – М. : АСТ : Восток – Запад, 2006. – 448.
5. Чередниченко О. І. Про мову і переклад / Олександр Іванович Чередниченко – К. : Либідь, 2007. – 248 с.
6. Munday J. *Introducing Translation Studies : Theories and Applications*. – New York : Routledge, 2008. – 229 p.
7. Pym A. *Exploring Translation Theories*. – Abingdon : Routledge, 2010. – 186 p.

ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО ЯК СПОСІБ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Наша держава взяла курс на гуманізацію освіти, а це зумовлює відмову від вузьких прагматичних цілей вивчення іноземної мови. У сучасних концепціях навчання іноземна мова розглядається як відображення культури відповідного народу – як оволодіння іншомовною культурою і як засвоєння світових духовних цінностей. Таким чином, соціальне замовлення передбачає не тільки формування в школярів, що вивчають іноземну мову, необхідних іншомовних навичок та вмінь, але й ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю. Таке завдання ставить перед собою лінгвокраїнознавство. Лінгвокраїнознавство – це аспект методики викладання іноземних мов, який відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу.

Лінгвокраїнознавчу проблематику складають два великих кола питань – філологічні та лінгводидактичні. По-перше, предметом лінгвокраїнознавства є аналіз мови з метою виявлення національно-культурної семантики. По-друге, предметом дослідження є також пошук викладацьких прийомів презентації, закріплення та активізації національно-специфічних мовних одиниць та культурологічного прочитання текстів на практичних мовних заняттях.

Кожна національна культура складається з національних і інтернаціональних елементів і не може цілком збігатися з іншою культурою. Так як ми говоримо про з'єднання в навчальному процесі мови і відомостей зі сфери національної культури, такий вид викладацької роботи називається лінгвокраїнознавчим викладанням.

Знання національних реалій важливе при вивченні культури і мови країни. Постійною ознакою належності слова до лінгвокраїнознавчого матеріалу є присутність національно-культурного компонента, якого немає в інших мовах.

Одна з актуальних проблем сучасної методики навчання іноземної мови – орієнтація всього навчального процесу на активну самостійну роботу учнів, створення умов для їх самовираження і саморозвитку.

Пізнавальна активність – це готовність та бажання учня до вивчення нового матеріалу розширеної тематики, що стосується вивчення іноземної мови та особливостей країни, мова якої вивчається, бажання самостійно розширювати знання з даного предмету.

Для цього необхідно пропонувати дітям вивчення тем, які безпосередньо стосуються країни, мову якої вони вивчають.

При вивченні іноземної мови обов'язковим повинно бути передбачене: оволодіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (лінгвокраїнознавство, країнознавство); залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної); порівняння явищ іноземної мови, що вивчається, з рідною мовою.

Досягнення цих цілей навчання іноземної мови можливе за умов взаємопов'язаного вивчення мови і культури народу – носія цієї мови, а також активної комунікативно-пізнавальної діяльності учня як суб'єкта навчання.

Найважливішим мотиваційним стимулом вивчення іноземної мови є, звичайно ж, прагнення до розширення свого загального кругозору, причому провідну роль відіграє бажання познайомитися з життям країни досліджуваної мови, з її географією, історією, побутом. Важливим є і той фактор, що інтернаціоналізація всіх аспектів життя суспільства дає можливість наочно познайомитися з країною, мова якої вивчається, відвідати її, чи пройти там навчальний курс, беручи участь в численних міжнародних освітніх програмах.

Отже, головною метою лінгвокраїнознавства є вивчення іноземної мови разом з вивченням культури країни, мова якої вивчається. Кінцевою метою засвоєння лінгвокраїнознавчого аспекту є формування в учнів лінгвокраїнознавчої компетенції.

Г.В. Фоліна

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ АНТРОПОНІМІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку суспільства зростає роль іноземної мови (зокрема німецької) як засобу спілкування та як

рушійної сили суспільних відносин. В останні десятиліття вагомішими стають елементи лінгвокраїнознавчого спрямування, які вводяться у курс вивчення іноземної мови у середній школі та вищих навчальних закладах. Це зумовлене тим, що постає необхідність досліджувати не лише мову окремої країни, але й те, що знаходиться за «мовознавчими межами», тобто культуру країни, мова якої вивчається. Використання країнознавчого аспекту сприяє формуванню мотивації навчання, що є надзвичайно важливим, тому що іншомовне навчання не підкріплене здебільшого мовним середовищем.

У процесі навчання німецькій мові постають такі поняття як топоніми, антропоніми, що належать до лінгвокраїнознавчого аспекту. У цій статті хотілося б докладніше зупинитись саме на питанні антропонімів у німецькій мові. Варто зазначити, що власні імена пронизують всю мовну практику людини, супроводжуючи її в усіх сферах життя та діяльності.

Антропонімом називають ім'я людини. Під антропонімічною системою розуміють сукупність імен людей у мовній та національній своєрідності [1]. Ще на початкових етапах вивчення німецької мови варто зазначити, що антропонімічна система сучасної німецької мови двочленна. Для найменування людини використовують ім'я та прізвище. Ця система у сформувалась у прагерманській мові у 400-200 рр. до н.е. та мала у цей період одночленний характер (використовувалось лише ім'я). У підсистемі власних імен чітко протиставляються чоловічі й жіночі, а також простежується їх «самостійна грамати́ка», тобто це іменники, які, як правило, не відмінюються за числом. Як і всі іменники у німецькій мові вони можуть супроводжуватись артиклем. Просте використання артикля поряд з антропонімом несе додаткову синтаксичну функцію.

В іменах відображається своєрідний дух та характер народу, його звичаї та традиції. Так, історія та вірування германців відображаються у прагерманських антропонімах, які здебільшого існують зараз тільки у літературних текстах. Лише в іменах збереглись корені «*hild*», «*gund*», «*bad*», «*wig*», що є синонімічними до слів «боротьба», «битва», «війна». Зокрема, до імен, що були популярними у прадавні часи належать:

Hildibald, Hildibern, Hildiberht, Hildibodo, Hildibrand, Hildidag, Hildifrid, Hildifun, Hildigang, Hildigar, Hiltigast, Hildegaud, Hildegern, Hildigis, Hildigrim, Hildehoc, Hildelaic, Hilti-

lant, Hiltileip, Hiltilouc, Hildiman, Hildimar, Hildimod, Hildigunda, Hildiburg [3, 23-37]. Зараз вони знаходять своє відображення у скорочених формах *Hinz* та *Hilde*. Семантика компонентів, з яких складались власні імена, найчастіше відноситься до сфери війни, битви, зброї, сили, хоробрості, відваги. Значно рідше виступають корені для позначення поняття любові та дружби. Імена надавались не лише людям, але й улюбленій зброї. Власне назви зброї також входять до складу антропонімів: *Eckehard* (*ecka* «меч», *hart* «сміливий»), *Eginhart* (*agin* «гострий», *hart* «сміливий»), *Agilbert* (*agil* «меч», *beraht* «блискучий»), *Gerhardt* (*gēr* «спис», *hard* «сміливий»). Оскільки давні германці були погано обладнані захисною зброєю, існувало дуже мало онімів з таким компонентом (*Rantowic, Bertrand*, так як *rand* – це назва щита). Замість шолома у давніх германців використовувалась черепна коробка вбитої тварини та плечі покривав плащ із хутра. Ці реалії відображені у назвах *Bernhelm, Ebarhelm, Wolfhelm*.

До назв тварин та птахів, що відтворені в антропонімах належать вовк (*Adolf*), кабан (*Eberhard*), ведмідь (*Berinhart*), тур (*Urold*), орел (*Arnoald*), ворон (*Raben*). Двох символічних тварин поєднує у собі *Wolfhraban*. Вовк та ворон були священними тваринами бога війни, якого називали також «*Rabengott*».

Імена германських богів у зв'язку з релігійним страхом рідко використовували при найменуванні (*Wuotan, Donar, Ziu, Fro*). Проте власне слово *Gott* використовувалось у *Godefrid, Godescalc, Godowin, Gotahard*. Зі світу духів природи ельфів походять *Albirich, Albarad, Alfred, Alfwin*. Сема «святий, здоровий» пов'язана з іменами *Heiland* («рятівник»), *Helwig, Heilwig, Heilmut*.

Жіночі імена були менш поширеними порівняно з чоловічими (*Wilburg, Ingetraud, Gunhild*). Для них більш типовими є компоненти, що містять компонент «любов» (*Gertrude*).

Ще на сучасному етапі можна вивести етимологію скорочених форм, таких як *Ada, Bernd, Bert, Diez, Dolf, Frieder, Fritz, Gerd, Heinz, Hinz, Hilde, Kunz, Kurt, Lutz, Willi*. Орієнтуючись на значення наступних основ: *adal* як *Adel*; *bern* як *Bär*; *bert* як *glänzend*; *diet* як *Volk*; *fride* як *Friede*; *ger* як *Wurfspeer*; *heid* як *Art*; *hild* як *Kampf*; *kuni* як *Geschlecht*; *liut* як *Mensch*; *wille* як *Wunsch*.

Таким чином, застосовуючи завдання на визначення етимології у сучасній системі освіти, можна викликати додатко-

вий інтерес до іноземної мови, стимулювати творчу активність учнів. Використання додаткової лінгвокраїнознавчої інформації в процесі навчання німецької мови, підвищує пізнавальну активність учнів та студентів, сприяє формуванню комунікативних навичок та вмінь, позитивної мотивації, слугує стимулом для самостійної роботи над мовою.

Список використаних джерел

1. Арнольд И.В. Типы сем и структура лексического значения личных имен / И.В. Арнольд, Л.Г. Шеремет // Лексическое значение в системе языка и в тексте. – Волгоград, 1985. – 196 с.
2. Беднягина Э.К. О личных именах в немецком языке / Э.К. Беднягина // ИЯШ. – 1979. – №2. – С. 79-81.
3. Seibike W. Die Personennamen im Deutschland / W. Seibike. – Berlin- New-York, 1982. – 269 с.

В.П. Халупко

МОВНА І МОВЛЕННЕВА ЗДАТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ОВОЛОДІННЯ МОВОЮ

Навчання іншомовної комунікації розуміється як розвиток мовної і мовленнєвої здатності людини, а також процесів сприйняття і породження мови за допомогою особливих психологічних і психолінгвістичних методів, що мають комунікативну основу.

Вважаємо, що слід детальніше розглянути дану тезу і почнемо це з розгляду поняття мовної здатності, введеного у вітчизняну психолінгвістику А.А. Леонтьєвим, проте розширимо її надалі до поняття здатності мовленнєвої. А.А. Леонтьєв визначає поняття мовної здатності як «психофізіологічний механізм, що забезпечує володіння і оволодіння мовою» [2, 6]. Однак, на наш погляд, людина оволодіває як мовою, так і мовленням, причому одночасно, і в цьому відношенні має сенс говорити не тільки про мовну, але і мовленнєву здатність.

Мовлення існує тільки на основі мови. Мова, хоч і засвоюється від навколишніх людей, що говорять, тобто соціальним шляхом, після засвоєння належить самій людині (особі) і тим

самим стає частиною її функціонуючої психіки [5, 266]. Тому дослідження мовлення у відриві від мови виявляється невірним. Визначення мовної здатності А.А. Леонтьєва корелює з ідеєю Л.В. Щерби про «психофізіологічну мовну організацію індивіда» як «систему потенційних мовних уявлень» [3, 617].

А.М. Шахнарович конкретизує поняття мовної здатності і говорить про нього як про «багаторівневу ієрархічно організовану функціональну систему, що формується в психіці носія мови в процесі онтогенетичного розвитку» [3, 617]. Він відзначає, що на рахунок природи мовної здатності існують дві основні точки зору. Одна з них належить західній, в основному американській психолінгвістиці, згідно якої мовна здатність вважається закладеною в людині при народженні біологічно і розвивається у процесі розвитку дитини. Інша точка зору, що відображає позиції вітчизняної психолінгвістики, підкреслює, що мовна здатність – соціальна освіта, яка формується «в процесі розвитку діяльності спілкування» [3, 617].

Обидві ці точки зору мають право на існування. Більш того з їх співіснування логічно витікає третя точка зору на цю проблему, якої дотримуємося ми. Вважаємо, що мовна здатність є однією з психічних функцій людини. Мовна здатність є складовою психіки людини і не може бути нічим іншим як психічною функцією. Крім того, вона має відношення до нейрофізіології, і, природно, є функцією психофізіологічною. Вважаємо, що закладається ця здатність біологічно і генетично, проте формується і розвивається вона соціально. Мова йде про особливий анатомо-фізіологічний і нейрофізіологічний пристрій людини, що дозволяє йому в потенціалі оволодівати мовою, або ширше – мовленням. Цей пристрій є необхідною базою і складним компонентом внутрішніх мовних механізмів; він забезпечує можливість психіки людини відображати і узагальнювати зовнішні мовні коди, переводячи їх в коди внутрішні, і лише на такій біологічній і генетичній основі мовна здатність як психічна і психофізіологічна функція може існувати і функціонувати.

Погодившись з думкою Л.С. Виготського про те, що мова – це по суті соціальне явище, не можна заперечувати, що людина – це явище не тільки соціальне, але і біологічне, розвиток цієї складової неабиякою мірою зумовлений і генами людини. Саме тому мова, і основа основ мови – мовна і мовленнєва здат-

ність, які є без сумніву соціальними за характером, не можуть не мати і біологічно-соціального підґрунтя.

Список використаних джерел

1. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. 3-е изд., изм. и доп. / Р.М. Грановская – СПб. : Свет, 1997. – 608 с.
2. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи / А.А. Леонтьев // Общее языкознание. М. : Наука, 1970. – 602 с.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. Ярцева В.Н. М. : Советская энцикл., 1990. – 685 с.
4. Румянцева И.М. Язык и речь в свете обучения: лингво-психологический подход / И.М. Румянцева // Вопросы филологии. – 2000. – № 1. – С. 33-41.
5. Современная психология: Справочное руководство / Отв. ред. Дружинин В.Н. М. : ИНФРА-М, 1999. – 688 с.

А.И. Черникова

ПРЕДПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Проблематика художественного перевода включает в себя ряд актуальных вопросов, в том числе – понимание текста. В художественном тексте образуются отношения параллельного совмещения нескольких планов. К ним относятся и смысловые уровни – следует говорить именно о трёх ярусах смысла как системы. Глубинный смысл зависит от комбинации отдельных смыслов, среди которых выделяются 1) предметный смысл, 2) образный смысл и 3) идейный смысл [1, 106]. Предметный смысл в целом отражает ситуацию, описанную в тексте, образный же смысл складывается как результат объективации мышления автора – ассоциативного, художественного. В нём выделяются два пласта: образно-изобразительный и образно-оценочный смысл. Идейный смысл, имеющий концептуальный характер, предстаёт как отражение замысла автора. Перевод будет считаться успешным, если в результате удаётся максимально бережно передать одновременно все смысловые слои текста

оригинала, всей его смысловой структуры, что и выдвигается как цель обучения студентов переводу.

Лингвистические характеристики художественного перевода напрямую зависят от языковой компетенции студента: глубины знаний языка (оригинала и перевода), интуиции, умения чувствовать язык, начитанности (обязательное условие, обеспечивающее проникновение читателя в образный строй произведения) и, как следствие, умения декодировать в оригинале и употреблять в переводе изобразительно-выразительные средства.

Кроме общих требований, предъявляемых к цельнотекстовому прямому переводу, особую весомость приобретают адекватность, эквивалентность, точность вторичного текста. Эти понятия сопряжены с понятием 'информативность текста', которая в лингвистике текста выступает как основная категория текста, включающая различную по своему прагматическому назначению информацию: а) содержательно-фактуальную б) содержательно-концептуальную, в) содержательно-подтекстовую (см. [2, 108]). Для максимального раскрытия текста студент должен в полной мере реализовать информативный потенциал текста, чему способствует качественный предпереводческий анализ (в котором особенно нуждается «игровой» художественный текст).

Одной из целей предпереводческого анализа считается прояснение так называемых 'тёмных мест', которые создаются несколькими факторами. На предметном (поверхностном, денотативном, фабульном) уровне затрудняют восприятие: 1) языковые единицы – носители страноведческой информации и названия культурно-бытовых реалий (основные источники образования словесных лакун – безэквивалентной лексики); 2) имена собственные; 3) устаревшая лексика (особенно семантические архаизмы); 4) фразеологизмы (особенно с ярко выраженной национальной спецификой); 5) внелитературная лексика (территориальные диалектизмы, профессиональная лексика, сленговые слова, арготизмы); 6) непонятная вне культурного контекста игра слов (особенно создающая юмористический эффект); 7) биографический дискурс писателя, лишь пунктиром намеченный в тексте и поэтому порождающий непонимание или полное непонимание;

Проблема понимания художественного текста имеет характер скорее общий, нежели частный, и в науке традиционно

связывается чаще с литературоведческими вопросами. Однако отдельные вопросы, в частности понимание поверхностного смысла художественного текста, классификация тёмных мест (как и причины их возникновения), продолжают оставаться актуальными и малоизученными.

Список использованной литературы

1. Купина Н.А. Смысл художественного текста и аспекты лингвосмыслового анализа. – Красноярск : Издательство Красноярского ун-та, 1983. – 160 с.
2. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – М : Флинта : Наука, 2003. – 696 с.

О.С. Шмирко

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З ФАХУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови, як і будь-який педагогічний процес, здійснюється під впливом комплексу умов. Під педагогічними умовами розуміється сукупність змісту, форм, методів, що свідомо створюються в педагогічному процесі та покликані забезпечувати найбільш ефективно протікання процесу професійного розвитку майбутніх фахівців [2].

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, проведеної науково-дослідної роботи, визначаємо забезпечення професіоналізації навчальних занять з фаху як одну з головних педагогічних умов професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови.

Професійне спрямування змісту навчального матеріалу покликане слугувати спрямуванню студентів – майбутніх учителів іноземної мови на оволодіння ними професійними знаннями, уміннями та паралельно формувати у них ціннісне ставлення до педагогічної діяльності. Тому вважаємо доцільним при викладанні «Практики усного та писемного мовлення першої

іноземної мови» та «Другої іноземна мови» включати професійно спрямовані завдання якомога раніше, починаючи з першого етапу навчання.

Виконання професійно спрямованих завдань на заняттях з іноземної мови передбачає вільне використання студентами отриманих у процесі навчання мовленнєвих умінь, навичок та набутих знань, соціокультурних цінностей, соціально-інтерактивних форм поведінки суб'єктів спілкування. Зазвичай, свобода для студентів у навчально-пізнавальній діяльності відносна і обмежена рамками імітації в умовах аудиторного заняття. Як зазначають науковці, змодельовані на заняттях професійні, практичні ситуації повинні бути максимально наближені до реалій життя; учасники навчання повинні бути психологічно готові до прийняття своїх ролей [1, с. 6]. Так, студенту-першокурснику, майбутньому вчителю іноземної мови, спочатку важко буде вжитися в роль учителя, завуча, чи, скажімо, директора школи; а роль учня, який навчається у цій школі, буде для нього більш зрозумілою. Через певний час студент зможе будь-яку роль зіграти цілком правдоподібно. Але це станеться лише в тому випадку, якщо він буде мати уявлення про запропоновану ситуацію, зможе уявити себе в даній ролі та використає свій власний досвід. Приміром, студентам пропонується описати школу своєї мрії. Використовуючи інші вправи професійної тематики, в яких представлені уявлення як школярів, так і їхніх батьків та вчителів, а також власні уявлення, можна створити описи «школи мрії», зважаючи на досвід усіх учасників навчального процесу.

Вважаємо, що вивчення будь-яких тем практичного курсу іноземної мови можливо спрямувати на забезпечення професіоналізації навчальних занять. Головне, щоб майбутні учителі усвідомлювали, де і яким чином отримані знання можуть бути використані на практиці, наскільки цікавою і необхідною буде тематика, що вивчається, для їхніх учнів. З цією метою важливо пояснювати студентам практичну значущість виконуваних завдань. У такий спосіб вони більш чітко усвідомлюють мету своєї роботи, що сприяє підвищенню її ефективності.

Професіоналізація навчальних занять з фаху, що вимагає пошуку шляхів рішення професійно означених ситуацій, сприяє підвищенню рівня активності майбутніх учителів як суб'єктів процесу навчання та особистісного саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Легун О.М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 / О.М.Легун. – К., 2005. – 20 с.
2. Найн А. Я. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект / А. Я. Найн, Ф. Н. Ключев. – Челябинск: Изд-во Челяб. ин-та развития проф. образования, 1998. – 261,[2] с.

П.Л. Шулик

ПОЄДНАННЯ ІСТОРИКО-ГЕНЕТИЧНОГО ТА ІСТОРИКО-ФУНКЦІОНАЛЬНОГО ПЛАНІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛІТЕРАТУРИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

До цього часу у школі домінує підхід до літератури як до навчального предмету, призначення і методика якого трактується за аналогією з іншими предметами, суть яких складають основи наук. Тому у викладанні літератури на перший план висувують навчальні завдання.

Разом з тим література займає особливе місце серед інших предметів, тому що літературні твори – це твори мистецтва слова. У зв'язку з цим для певного кола вчителів та методистів виникає проблема: література в школі – це мистецтво чи навчальний предмет. Розуміння методологічних, загальнодидактичних та специфічних принципів викладання літератури допомагає зняти надумане протистояння: навчальний предмет – мистецтво. Саме вони допоможуть створити умови для того, щоб учні побачили у тексті перш за все естетичний феномен, а не тільки засіб отримання інформації і матеріал для виховання кращих моральних якостей.

Викладання літератури спирається на досягнення сучасного літературознавства. Тому одним із основних методологічних принципів викладання предмету є принцип науковості, з яким тісно пов'язаний принцип історизму, котрий за різних умов його використання може стати або інструментом, що перетворює літературний твір на ілюстрацію історичних, суспільних,

політичних подій, процесів, або джерелом розуміння художнього тексту як естетичного феномену.

Література, як твір мистецтва, заставляє переживати, співпереживати і сприяє формуванню навичок естетичного сприйняття дійсності, певних поглядів, естетичного смаку, етичних принципів, життєвої позиції. Для збереження емоційного сприйняття художнього твору принцип історизму передбачає вивчення літератури з врахування як історико-генетичного, так і історико-функціонального планів.

Саме такий шлях дозволяє побачити зв'язок витвору мистецтва з епохою його створення, з часом, який стає об'єктом зображення, і разом з тим простежити, як ідеї, підняті в літературних текстах, проєктуються на сучасну дійсність, на життя сучасного суспільства, сучасної людини. Таким чином, художні тексти стають незамінним засобом виховання, впливу на світогляд учнів і сприяють формуванню у них самосвідомості. В той же час необхідно враховувати, що перед нами витвір мистецтва, який аж ніяк не є зліпком дійсності або історичних процесів. Поєднання історико-генетичного і історико-функціонального планів створює умови для діалогу між класичним текстом і сучасними учням, у якому співрозмовники повинні бути рівноправними. Неприпустимо експлуатувати текст для досягнення особистих цілей, нав'язуючи йому сторонній зміст. Але й текст не повинен використовувати читача, вимагаючи від нього змінитися.

На уроці необхідно створити атмосферу безкорисливого інтересу, яка дасть тексту заговорити, зазвучати, а в учня викличе бажання завести діалог. Щоб класичний текст органічно увійшов в сучасну для учня дійсність, треба розкрити його життєздатність у реаліях сьогодення, широко використовуючи засоби, які були б звичні для школярів і змогли б викликати в них не просто зацікавленість художнім твором, але й емоції.

Широке використання мультимедіа, інтернет-ресурсів, зразків сучасного мистецтва, які своїм успіхом завдячують художнім творам, розкриють перед учнями глибину емоційного змісту і невичерпне багатство літературних образів, сюжетів.

Наприклад, широке використання музичних творів наближує до сучасного учня, який більше слухає ніж читає (читання поступилося місцем «фононаркоманії»), творчість авторів, які за інших умов, не викликають у нього зацікавленості. Так, поезія Й. Бродського, безперечно, стає частиною його емоційного

світу після прослуховування пісень на вірші поета – у виконанні Діани Арбеніної (пісня «Сонце») та Олени Фролової (пісня «Сонетик»). А значення для сьогодення поезії вагантів ширше розкривається після знайомства з творчістю популярної фолк-рок групи «Нащадки вагантів».

Отже, художні твори тільки тоді стануть часткою духовного досвіду учнів, коли вони зможуть побачити їх життєздатність в умовах сучасного світу, а також відчуті і зрозуміти необхідність їх вивчення. Розуміння принципу історизму як поєднання історико-генетичного і історико-функціонального планів – шлях для вирішення проблеми.

ЗМІСТ

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ	3
ПРОГРАМА КОНФЕРЕНЦІЇ	4
ПРОГРАМА ЗАСІДАНЬ	5
СПИСОК УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ	8
ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ	11

І.С. Боднар

Загальні засади застосування комп'ютерної техніки при вивченні російської мови у загальноосвітньому навчальному закладі	11
---	----

Т.В. Боднарчук

Дидактичний потенціал технології «Подкаст» у процесі вивчення німецької мови у старшій школі	13
--	----

И.Ю. Голубишко

Использование произведений живописи на уроке мировой литературы в школе: А. Блок и М. Врубель	15
---	----

О. М. Городиська

Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування	17
---	----

А. М. Гудзяк

Технологічний підхід до навчання іноземної мови професійного спрямування	20
--	----

А.В. Кеба

Пути изучения творчества А. Платонова в школе	23
---	----

Т.В Кеба

Соціокультурний компонент в процесі формування комунікативної компетенції при вивченні іноземної мови.	26
---	----

Ю. А. Крецька

Використання інтерактивних методів у професійній підготовці майбутніх вчителів іноземної мови	30
---	----

Н.Л. Кротік

Текст з фаху як універсальна дидактична одиниця для оволодіння іноземною мовою професійного спрямування студентами неспеціальних факультетів	32
--	----

А. А. Крук

Сучасні підходи до інтенсифікації навчання англійської мови професійного спрямування	34
--	----

<hr/>	
<i>Р.В. Кульбанська</i>	
L'apprentissage des langues étrangères par projet	36
<i>А.О. Лаврова</i>	
Інтегровані уроки з вивчення творчості В. Вітмена	38
<i>О.М. Литвинюк</i>	
Тренування та корекція навичок вимови при вивченні англійської мови	40
<i>А.В. Лукановська</i>	
Створення ситуацій міжкультурного спілкування на заняттях з англійської мови зі студентами неспеціальних факультетів . . .	42
<i>А.М. Марчишина</i>	
Target language culture in teaching english to secondary school pupils	46
<i>А. Муколаучук, N. Matsiyevska</i>	
Webquest: resource based learning as the development of knowledge acquirement.	48
<i>О.В. Моштак</i>	
Формування внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови професійного спрямування	53
<i>Т.А. Пастух</i>	
Використання англійського фольклору в розширенні словникового запасу учнів	55
<i>Т.М. Петрова</i>	
Рух неофілології та сучасна методика викладання іноземних мов	57
<i>С.С. Петровская</i>	
Художественный текст как дидактический материал	59
<i>О.О. Попадинець</i>	
Реалізація інтерактивних технологій навчання англійської мови за професійним спрямуванням	60
<i>Т.В. Сторчова</i>	
Свідомозіставний метод у формуванні граматичної компетенції з латинської мови майбутніх філологів.	63
<i>Л.Ю. Ткачук</i>	
Літературний герой і авторське «Я»: спільне і різне (матеріали до вивчення творів Р.Кіплінга в школі)	66
<i>А.О. Трофименко</i>	
Становлення особистості майбутніх вчителів іноземних мов у сучасних соціокультурних умовах	68

А. В. Уманець	
Grammatical transformations in the process of translating esp texts	71
С.М.Федірко	
Лінгвокраїнознавство як спосіб викладання іноземної мови . . .	73
Г.В. Фоміна	
Особливості вивчення антропонімів на уроках німецької мови	74
В.П. Халупко	
Мовна і мовленнєва здатність як основа оволодіння мовою	77
А.И. Черникова	
Предпереводческий анализ художественного текста	79
О.С. Шмирко	
Забезпечення професіоналізації навчальних занять з фаху як педагогічна умова професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови	81
П.Л. Шулик	
Поєднання історико-генетичного та історико-функціонального планів при вивченні літератури в сучасній школі.	83

Наукове видання

**Методика викладання філологічних дисциплін
у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах України**

Редактор	<i>Н.Г. Пянкоська</i>
Комп'ютерна верстка	<i>В.О. Фаріон</i>

Підписано до друку 6.11.2013 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура SchoolBookC. Друк офсетний.
Ум.друк.арк. 5,12. Обл. вид. арк. 4,25.
Тираж 100 пр. Зам. № 527.

Видавництво “Аксіома” (свідоцтво ДК №1808 від 26.05.2004 р.)
м. Кам’янець-Подільський, а/с 8, 32300
Тел./факс: (03849) 3-90-06

Надруковано в друкарні ПП “Аксіома”
пров. Північний, 5, м. Кам’янець-Подільський, 32300