

МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра іноземних мов для інженерно-технічних та природничих спеціальностей
Кафедра іноземних мов для гуманітарних спеціальностей

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

V Всеукраїнської науково-практичної конференції

(м. Дніпропетровськ, 25–26 квітня 2014 року)

Дніпропетровськ
Видавець Біла К. О.
2014

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

Голова організаційного комітету

Поляков М. В., ректор Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара, д. ф.-м. н., професор, академік Академії наук вищої школи України.

Співголови організаційного комітету

Попова І. С. д. ф. н., професор, ДНУ імені Олеся Гончара;

Гончаренко Е. П., д. ф. н., професор, ДНУ імені Олеся Гончара;

Пономарьова Л. Ф., к. ф. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара.

Члени оргкомітету:

Знанецька О. М., к. психол. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара;

Райлянова В. Е., к. ф. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара;

Павленко В. В., к. ф. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара;

Пономаренко О. В., к. ф. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара.

Алексєєв В. С., ст. викл., ДНУ імені Олеся Гончара.;

Осадча О. В., ст. викл., ДНУ імені Олеся Гончара.

Технічні секретарі:

Цвєтасва О. В., викл. каф. іноземних мов ІПІС, ДНУ імені Олеся Гончара;

Сердюк О. В., викл. каф. іноземних мов для гуманітарних спеціальностей, ДНУ імені Олеся Гончара.

Редакційна колегія:

Аршава І. Ф., д. психол. н., професор, ДНУ імені Олеся Гончара;

Гончаренко Е. П., д. ф. н., професор, ДНУ імені Олеся Гончара;

Пономарьова Л. Ф., к. ф. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара;

Ворова Т. П., к. ф. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара;

Красильщик Г. К., к. ф. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара;

Посудівська О. Р., к. ф. н., доцент, ДНУ імені Олеся Гончара;

Колбіна Т. В., д. пед. н., професор, Харківський національний економічний університет;

Хітрова Т. В., к. ф. н., доцент, Запорізький Класичний приватний університет.

А 43 Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування : зб. наук. праць V Всеукр. наук.-практ. конф., 25–26 квіт. 2014 р. – Дніпропетровськ : Біла К. О., 2014. – 146 с.

ISBN 978-617-645-177-8

У збірнику надруковано наукові праці V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування», яка відбулася 25–26 квітня 2014 року в Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара.

Для студентів, аспірантів, викладачів ВНЗів та наукових закладів.

УДК 37+159.9
ББК 73

ЛІНГВІСТИКА ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Halazdra S. I.

Université nationale de Dnipropetrovsk Oless Gontchar, Ukraine

PROGRAMMES ET LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE

L'efficacité de l'enseignement est la base porteuse du professionnalisme de l'enseignant. Chaque professeur a toujours eu conscience de pouvoir agir et de pouvoir organiser ses cours comme il l'entendait. L'enseignant s'est toujours senti seul maître dans son groupe et il suffit d'avoir observé plusieurs cours d'un même niveau et sur un même sujet pour constater que chacun a son style, sa manière, ses explications, ses exercices, son usage du dialogue, son utilisation propre du tableau, des couleurs, des manuels, ainsi que son rythme propre au sein d'une séance.

Il faut dire que cette liberté est une liberté conditionnelle, l'enseignant est libre à condition que cette liberté profite aux étudiants. C'est-à-dire, la liberté pédagogique se voit ainsi liée à l'efficacité: il s'agit d'évaluer les professeurs sur les progrès des étudiants non sur les méthodes utilisées.

Mais, on observe que cette liberté pédagogique donne lieu à deux réactions diamétralement opposées: pour les uns elle se réduit à rien; pour les autres elle est exorbitante. Les tenants d'une liberté pédagogique trop grande font remarquer que cette latitude concédée aux enseignants prive de la possibilité de réellement mettre en place des pédagogies innovantes. A l'inverse les tenants d'une liberté à minima sont prêts à noter toutes les limitations que les instructions imposent à la conduite d'un groupe.

Bien sûr, des vérités se font entendre de part et d'autre dans ce débat et il ne s'agit pas d'inviter le nouvel enseignant à y prendre part. Informé des enjeux et du contexte, l'enseignant en situation éprouvera de fait une liberté et une responsabilité qui se manifestent par cette question: comment procéder? Evidemment, la réponse sera toujours à la fois personnelle et institutionnelle: le canevas est écrit mais l'acteur improvise. Les programmes existent mais l'enseignant construit seul son rôle, en fonction de sa personnalité, de ses compétences, de son rapport au travail, de ses exigences, de ses attentes, de ses étudiants. La liberté pédagogique repose sur l'engagement personnel, et le savoir-faire ne connaît pas de recette universelle. Nommons quelques principes généraux portant sur la progression, l'information, l'évaluation et l'initiative:

1. La liberté est d'abord affaire *d'adaptation au groupe* : c'est, par exemple, le droit de ne pas faire tout ce que l'on avait prévu de faire. L'objectif n'est pas de boucler un chapitre ou une unité en une heure mais s'assurer que toutes les conditions sont réunies pour que l'ensemble du groupe ait acquis quelque chose au cours de la séance. Dans ce cas, l'acquisition des étudiants est plus importante que la satisfaction d'une leçon assurée dans le temps prévu. Tous sont d'accord que les exercices doivent être choisis en fonction du niveau des étudiants, non en fonction d'une perfection formelle. De la même manière les devoirs doivent varier selon les groupes. Au sein d'une même classe, certains peuvent en faire plus, d'autres moins. Il faut se ménager ces possibilités d'ajustements.

2. La liberté c'est aussi *une ample documentation* qui permet de choisir les exercices, les supports, les documents qui seront proposés au groupe. En général, en composant les programmes, les enseignants doivent penser bien et choisir les manuels principaux car tout ce qui est publié n'est pas automatiquement juste et utile. Il faut les adapter aux besoins, au niveau du groupe et, bien sûr, aux heures proposées par les programmes du Ministère.

3. La liberté c'est encore de *la variété dans les évaluations* et dans leurs supports. Il faut que les exercices ou les devoirs permettent à chacun de voir ce qu'il peut améliorer et comment il peut y parvenir. Les notes peuvent porter sur des devoirs facultatifs ou personnalisés. La recherche de la motivation doit orienter cette évaluation et jouer sur les prestations orales comme sur les travaux écrits. Il faut savoir faire apparaître des progrès. Pour cela, il faut bien circonscrire les difficultés ou faiblesses, les identifier et les travailler séparément. C'est là la liberté de l'enseignant que d'avoir tout pouvoir sur les notes et les moyens d'amener à des progrès. Tout est important: stimulants ou décourageants, pédagogiques ou normatifs, ils ont une influence sur l'étudiant qui rejaillit ensuite sur la conduite et l'attention en cours.

4. *La liberté d'initiative* est enfin un levier important du travail pédagogique. Les initiatives concernent les travaux en groupe, les débats, le soutien, l'aide individualisée, toutes ces occasions de mettre les étudiants dans les situations d'apprentissage moins convenues mais autant instructives. Préparer une partie du groupe à un projet, réaliser une exposition avec une autre, utiliser les ressources d'Internet, en matière d'initiatives pédagogiques la latitude est grande et suppose non seulement un engagement personnel volontaire mais aussi une bonne intégration au sein de l'établissement, auprès de ses collègues et de tous les personnels de la communauté éducative. L'enseignant a droit à plus de variété, et cette liberté, il ne tient qu'à lui de la faire vivre.

Les programmes recommandent de travailler avec des manuels, mais le choix du manuel est libre, il dépend de la décision du Conseil pédagogique de la chaire, c'est-à-dire des enseignants de la discipline qui ont, en général, la possibilité d'en changer. C'est vrai qu'au cours du XX^e et XXI^e siècle la contestation des manuels a davantage émané des enseignants que des représentants du Ministère.

Mais il y a un écueil à éviter: une sacralisation absolue des manuels. Sacraliser, c'est reprendre tous les exercices, toutes les questions, toutes les unités et leçons, sans vérifier leur adaptation au groupe, à son niveau, intérêt, efficacité. Soulignons que le manuel ne peut se substituer à une préparation personnelle du cours. Evidemment, une séance n'est pas une suite d'exercices dirigés, toutes les activités proposées ne sont pas également pertinentes, en bref, l'enseignant doit garder son esprit critique face aux manuels! Le manuel reste la base, la point de départ, mais c'est aussi la variation, l'addition d'autres sources provenant d'autres manuels, revues ou sites. L'enseignant doit être capable de formuler les connaissances à transmettre autrement que dans les termes mêmes des manuels.

Alors, la liberté pédagogique est liée avec le savoir-faire de l'enseignant car c'est son savoir qui donne sens aux leçons contenues, son savoir-faire qui rend intelligentes les propositions pédagogiques du manuel et du programme.

Krüger Antje

Nationale Oles Gontschar – Universität Dnipropetrowsk

AUFFÄLLIGKEITEN DES HEUTIGEN DEUTSCHEN SPRACHGEBRAUCHS IM GESELLSCHAFTLICHEN DISKURS

Aufgrund des derzeitigen Zustandes der deutschen Sprache wittern immer wieder Linguisten, Journalisten und Schriftsteller den Verfall und Untergang der Sprache. Sie werfen ihr Verlotterung und Vergröberung vor. Gegner dieser These argumentieren, dass die Sprache sich ständig wandle und der Vorwurf eines drohenden Verfalls schon viele Hundert Jahre ihre Entwicklung begleite.

Den Zustand einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt betrachten zu wollen, ist ein kompliziertes Unterfangen – denn Sprache unterliegt einem stetigen Veränderungsprozess. Zudem ist es fast unmöglich, alle so genannten «Lekte» von Sprache zu untersuchen, also Dialekte, Soziolekte, Regiolekte usw. Aus diesen Gründen werden hier nur ausgewählte Auffälligkeiten aus verschiedenen Bereichen der Sprache angeführt sowie Argumente aus der gegenwärtigen Debatte um den Zustand der deutschen Sprache wiedergegeben.

Zunächst kann man feststellen, dass sich Veränderungen in einer Sprache meist zuerst in der gesprochenen Sprache bemerkbar machen. Von dort finden sie Eingang in die fixierte Form der Sprache, nämlich die geschriebene Sprache.

Betrachtet man den aktuellen **Wortschatz** des Deutschen, kann man einen zunehmenden Einfluss des Englischen nicht leugnen. Die Formen der Übernahme sind nicht nur reine Wortentlehnungen, sondern auch Lehnübersetzungen, -bedeutungen, -übertragungen sowie Scheinanglizismen. Bei Lehnübersetzungen setzt sich im Laufe der Zeit die Bedeutung des englischen Originals auch im Deutschen durch, z. B. *realisieren* nicht mehr im Sinne von *verwirklichen*, sondern im Sinne *etw. wahrnehmen*. Ebenso verhält es sich bei dem Adverb *absolut*, bei dem heute eher die aus dem Englischen stammende Bedeutung «stimmt!» als Floskel einer Rückversicherung genutzt wird. Bei Scheinanglizismen wie dem bekannten Beispiel *Handy* kann man davon ausgehen, dass das englisch klingende Wort aus einem Irrtum heraus oder als absichtliche Wortschöpfung entstanden ist.

Nicht nur Anglizismen, sondern auch Fremdwörter aus anderen Sprachen sind meist zusammen mit den sie bezeichnenden Realia in die deutsche Sprache «eingewandert», z. B. *Cappuccino*.

Über reale Migrationsbewegungen kamen auch Begriffe und Erscheinungen besonders aus dem Arabischen und Türkischen in die deutsche Jugendsprache, z. B. die Anrede *lan* aus dem Türkischen für «Typ, Kerl» [1]. Dieser Soziolekt wird hauptsächlich als «Kiezdeutsch» bezeichnet.

Mit dem Tempo der heutigen Zeit ändert sich auch die **Syntax**: besonders Jugendliche bevorzugen kurze, einfach strukturierte Sätze. Hierbei ist nicht klar, ob neue Medien wie SMS, Chats oder Twitter mit ihren Begrenzungen in der Anzahl der Zeichen die gesprochene Sprache beeinflussen oder umgekehrt.

Bei einfachen Sätzen verschwindet auch immer stärker die von ausländischen Deutschlernern verhasste Satzstellung im Nebensatz mit der finiten Verbform am Satzende. Bisher betrifft dies Nebensätze nach den Konjunktionen *weil*, *obwohl*,

während – doch die Tendenz steigt. Aus der gesprochenen Sprache hält das Phänomen «Verb auf der 2. Position im Nebensatz» auch Einzug in die geschriebene Sprache. Nur am Rande sei bemerkt, dass dieses Phänomen auch eine Bedeutungsveränderung der Konjunktionen nach sich zieht.

Aus dem Bereich Morphologie stammt das folgende kuriose Beispiel: in einigen Dialekten und zunehmend auch im gesprochenen Hochdeutschen verdrängt das Plusquamperfekt das Perfekt bei der Wiedergabe von Handlungen in der einfachen Vergangenheit. Um die ursprüngliche Funktion des Plusquamperfekts als Vorvergangenheit wieder auszufüllen, hat sich die neue Zeitform Perfekt II entwickelt: ich habe *gemacht* gehabt. Anderen Theorien zufolge rührt das Entstehen des Perfekt II aus dem fehlenden Gebrauch von Plusquamperfekt und Präteritum in einigen Dialekten Süddeutschlands her: es mangelte an einer Möglichkeit, eine Vorvergangenheit auszudrücken.

Ebenfalls in den Bereich der Morphologie fällt eine übermäßige Verwendung der Endung *-s* sowie eines Apostrophen im Genitiv – wiederum eine Übernahme aus dem Englischen.

Eine Erscheinung, die nur bei geschriebenen Texten ins Auge fällt, ist die ans Englische angelehnte veränderte Orthographie von einzelnen Wörtern, z. B. *Mailde dich mal!* statt *Melde dich mal!* Hier wird die Aussage *Melde dich mal per Mail!* durch die kleine Veränderung konkretisiert und gleichzeitig verkürzt.

Vereinfachung trifft auch auf die Morphologie zu: starke Verben erhalten zunehmend schwache Stammformen, z. B. *backen- backte/buk*. Neue bzw. aus anderen Sprachen übernommene Verben werden konsequent schwach konjugiert.

Die **Debatte um die «Verkommenheit» der deutschen Sprache** wird vorwiegend im publizistischen bzw. populärwissenschaftlichen Rahmen geführt: Teilweise treten neue sprachliche Erscheinungen einfach zu plötzlich auf, um ihnen mit wissenschaftlichen Methoden folgen zu können und sie beizeiten in den wissenschaftlichen Diskurs aufzunehmen. Nicht zuletzt ist die Debatte um den Zustand der Sprache eine sehr emotionale, eher ein Merkmal publizistischer Texte.

Die Kritiker aktueller Erscheinungen in der deutschen Sprache verbünden sich in zahlreichen Vereinen wie dem Deutschen Sprachrat oder dem Verein für Deutsche Sprache, auf dessen Internetseiten man deutsche Äquivalente für Anglizismen finden kann. Diese Institutionen setzen sich aber nicht nur gegen ein Übermaß an Anglizismen ein, sondern auch für einen selbstbewussteren Umgang der Deutschen mit ihrer Muttersprache: «Wir wollen versuchen, unsere Landsleute für jenes unbefangene Vertrauen in ihre Muttersprache zu gewinnen, wie es Engländern und Franzosen, Spaniern und Italienern selbstverständlich ist» [2].

Selbst das Kabarett hat die Sprachkritik für sich entdeckt: der Romanist Bastian Sick, der zunächst nur in einer wöchentlichen Kolumne im SPIEGEL die sprachlichen Fehler und Ungenauigkeiten der Deutschen aufs Korn nahm, tourt nun mit abendfüllenden kabarettistischen Programmen zum Thema Sprachkritik durch Deutschland. Selbst wenn ihm Linguisten Pauschalisierung in der Wahl seiner Kritikpunkte vorwerfen, gestehen sie ihm doch zu, die Deutschen für ihren Umgang mit der Sprache sensibilisiert zu haben.

Gegner der These vom derzeitigen Sprachverfall des Deutschen sprechen von einem «fortwährenden Wandel» der Sprache (Guy Deutscher) oder von Sprache als

lebendigem Konstrukt (Tanja Dückers), die sich lediglich verändern könne, aber nicht verfallen. Was besonders bei älteren Leuten heute die Angst vor Anglizismen ist, war gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Angst vor dem Einfluss der französischen Sprache. Es gibt gar Linguisten, die die Experimentierfreude mit der deutschen Sprache bewundern – vor Allem Jugendliche werden als «wahre Meister» beim Auffallen mit sprachlichen Mitteln betitelt (Rudi Keller).

Abschließend möchte ich die Titelfrage mit «NEIN» beantworten: die deutsche Sprache verkommt nicht, sie unterliegt nur einem ständigen natürlichen Wandel. Sicherlich wird es immer Kritiker von sprachlichen Veränderungen geben, dennoch sollte man auch sie überzeugen, die Veränderungen als kreative Bereicherung der Sprache zu betrachten. Gerade im Zuge der Globalisierung wäre es ein Verkennen der Wirklichkeit, eine Sprache vor äußeren Einflüssen schützen zu wollen.

Von den Sprachkritikern übernehmen könnte man eine allgemeine Empfehlung, selbstbewusst und kritisch die deutsche Sprache zu nutzen – jedoch ohne sich dem Sprachwandel in den Weg zu stellen.

Literaturverzeichnis:

1. Elektronний ресурс. – Режим доступу: <http://www.kiezdeutsch.de>
2. Elektronний ресурс. – Режим доступу: <http://www.aktionlebendigesdeutsch.de>

PhD Nevstruyeva A. O.

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University, Ukraine

THE PROCESS AND PRODUCT OF CREATIVE WRITING

The basic purpose of communication is to convey thought, feeling, or both to a particular audience. Writing as a type of action involves a subject, a purpose, and an audience. A writer has a purpose, which he means to accomplish by communication – to explain, to convince, to evoke an impression, to develop, to inform, to entertain, etc. Any writer starts by asking him/herself «Who am I writing for?» It is very important for the writer to be conscious of his audience. The chief reason is that in this way he may select, for whatever he is writing, the appropriate level of usage. This is he may use the kind of language that will seem most natural to the particular audience he has in mind. By «the kind of language», we mean primarily the choice of words and the grammar. In a broader sense, certain other things may be included – the average length of sentences and paragraphs, and even the type of overall organization – but in the strict sense, the level of usage is a matter of grammar and the diction. The basic writing skills, thus, are grammar, paragraphing, spelling, punctuation.

A subject is a broad area a writer wants write about. A topic is the narrow territory within that subject area that a writer stakes out as the specific focus for the writing.

A written work of any scope may be classified under one of the three forms of discourse – description, narration, argumentation – depending on the central purpose of the whole. Frequently, however, two or more forms are combined in a single work.

The central purpose of description [2, p. 101] is to evoke the impression produced by the aspect of a person, a place, a scene, or the like; or, since the aspect is

always colored by the writer's interpretation (and therefore the writer is never entirely objective), he does not simply evoke but in a degree creates the impression. Of the three forms of discourse, description is the one that occurs least often in a pure form (for example, character sketches).

Narration aims at a recount of an event or a series of related events in such a way that meaning emerges in them. As in description, the details are communicated – in this case the details of the action – but the ultimate communication is the emergent meaning. The events may be obviously significant in themselves or the writer by his treatment of them may develop significance in them. Indeed, with narration, as with description, the writer can never be completely objective, and to a certain degree, the meaning will always reflect his interpretation.

The main task of argumentation is to convince, to persuade the audience to adopt a certain doctrine or attitude or even course of action. What is communicated is a statement of the case for a particular position on a certain issue. The persuasive writing should include: 1. An opening – where a writer states his opinion or position in the form of a thesis; 2. A body – where a writer gives well-elaborate reasons; 3. A closing – where a writer draws his conclusions, summarizes his arguments and reformulates his thesis [3, p. 181].

We have only two sources of factual information: our own experience and the reported experiences of others. Both of them represent a springboard for writing. A new text is largely based on given input. Students of English first master the forms of reproductive writing, including compositions based on previously read or discussed matter. The compositional skills that are required for texts of narration, description, process, classification, and definition are different from the compositional skills required for texts of analysis and synthesis. Minimal skills of writing undertaken at the lower levels are likely to carry over to some extent to the writing skills involved in argumentative and persuasive creative writing. Writing essays and compositions is a task for advanced students who already have a good command of English grammar and vocabulary and have had practice in writing a range of everyday text types (letters, postcards, reproductions, etc.). Inventive or creative forms of writing are likely to motivate students of English and develop their appreciation of text types.

There are two types of reasoning: induction and deduction. The process of writing reflects the process of thinking. Persuasive writing in particular can be marred by fallacies. Common fallacies in reasoning are inadequate sampling, faulty analogy, faulty causal relationships, e.g., «All stout persons are cheerful. John is a stout person. Therefore John is cheerful». If a writer slants the information, or interprets it inadequately (mixing originality and absence of logic), s/he is sure to impede communication.

Writing a good composition remains a challenge. The good composition is unified in its development of a single central idea or emotional effect; in the relationships among its sentences and paragraphs, it is coherent; in the organization and disposition of its material, it is appropriately emphatic. In addition, it has an element of originality, and a degree of distinction in style. Unity, coherence and organic relationships constitute a good composition. Usually we mean a discursive (changing from one subject to another) composition.

An essay is a series of related paragraphs that examines a single topic from the writer's viewpoint. It has a holistic format and carefully chosen register. Its layout

based on given input is concentrated on the author's thesis. Formulation of a thesis statement requires much thought and effort. It must be specified. For instance, «Golf is the dullest sport I know». This statement about golf is too vague to be meaningful. Three essential characteristics of an essay are unity, support, coherence. Beginning – middle – end structure in an essay is not opposed, but quite different from schematic structure in a composition.

What are the typical procedures of writing either a composition or an essay? We may define the following steps: choosing a subject, focusing, mapping and outlining, writing a first draft, editing, writing a final copy, proofreading.

The first stage includes brainstorming, free writing, looping, clustering and questioning.

Free writing is a way of unlocking ideas for writing. It is writing without stopping for a certain period about a reading, topic, or question. When ideas stop coming, one can simply write, «I can't think of anything to write» until a new idea comes into your mind. When doing free writing, a writer should not be critical. There is no need to worry about things like spelling, grammar, or punctuation. Once a person starts writing, s/he just keeps on writing until the time is up even if ideas seem out of order or unrelated.

Nevertheless, with free writing, especially if it is not a direct one, one might write off the topic. To avoid it, a writer can try looping. Looping combines free writing and kernel sentences. It is useful for finding ideas on a given topic without losing much time.

Brainstorming a list of worked out ideas can be done either alone, or with a group or a class. One person records all the ideas other students suggest in response to a topic. Group brainstorming is a good way to generate many ideas on a topic. Often someone else's idea can prompt a new idea from you, one you might not have thought of on your own. Thus, brainstorming might be either group or individual.

Focusing may include the procedures of limiting the subject, fixing on a central idea or emotional effect, obtaining material, gathering information, selecting content, organizing the material, clustering. At this stage, the students look for patterns, schematic sets of clusters to generate the materials through wording. These are invention techniques.

The aim of mapping and outlining is to number the headings, to make multiple subdivisions, to outline sentences. At this stage the author's ideas, gathered information and supporting facts are «tuned» with the main theme and thesis [5, p. 12].

While writing the first draft the writer formulates the title, the thesis, chooses the tone, and the degree of detail. At the stage of revision or editing, the first draft is re-keyed and revised. On the pure editing stage, experience comes into the classroom. Student read their essays or compositions with the following question in mind: «Is there a series of short or repetitive sentences that could be combined?». They examine carefully links between paragraphs; try to avoid clichés, vague words, mixed pronouns, colloquial expressions, or run-on sentences.

In order to have an exemplary piece of writing, students of English must include all the following:

1. Beginning their piece with a clear opinion statement (a thesis);
2. Including enough facts and relevant information to support their position;
3. Organizing their information in a logical way;

4. Concluding or restating their opinion at the end;
5. Using strong, effective words to portray their feelings, and opinions;
6. Varying sentence structure and using appropriate mechanics.

Students learn to use these rubrics to help them revise their own writing as well as assist others with improving their writing. Writing strategies (illustration, exemplification, comparison, classification, definition, cause-effect, etc.) can be transferred, if they were formed in the native language. Different strategies require different threshold levels of proficiency for non-native writers. The rhetorical techniques of brevity, clarity, and effectiveness, can be easily transferred. Transferred strategies facilitate composing for non-natives, but at a certain level of proficiency they may work to the learner's disadvantage, if they are not modified, or used with caution.

«The logic expressed through the organization of a written text is culture specific» [3, p. 25]. Native English speakers have a tendency to concentrate on one or two problems only and then elaborate on the problem by including several details. The non-native writer's subjects, on the other hand, tend to mention the major ideas with minimal elaboration. M. Clyne (1994) presents a number of contrastive analyses of various languages. His analyses is derived from a set of five cultural parameters he proposes:

- Form vs Content – English cultures more strongly foreground form while other cultures are more content oriented;
- Verbal vs Literature – English cultures stress the written language as the main medium of effective communication while other cultures stress oral languages;
- Rhythm of Discourse – English cultures tend to stress symmetry and do not stress positive politeness while other cultures function differently in both contexts;
- Directionality – English cultures tend to be unique in their emphasis on linearity;
- Abstractness vs Concreteness – English cultures tend to stress concreteness and reasoning [1, p. 31].

When learners are motivated to write something with a sense of purpose and audience, the strong force that drives the text forward will significantly reduce the chance of getting lost in the cycle. The key to success lies in motivation. «Spaghetti» text is often produced when the only motive is to meet the deadline, to satisfy a teacher, or to practice good English. Writing to a real audience in the target or local culture proves to be interesting, challenging, and educational for learners. Students' motivation to write effectively to their readers urges them to improve their cultural orientation and hence their academic language use.

The list of references:

1. Clyne M. *Intercultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse* / M. Clyne. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1994.
2. Hedge T. *Writing* / T. Hedge. – Oxford Univ. Press, 1992.
3. Latulippe L. D. *Writing as a Personal Product* / L. D. Latulippe. – New Jersey: Prentice-Hall, 1992.
4. Miller T. *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications* / T. Miller. Washington, 1997.
5. Raimes A. *Techniques in Teaching Writing* / A. Raimes. Oxford Univ. Press, 1983.

Алексеев В. С.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ОСОБЕННОСТИ УСТНОЙ РЕЧИ И ЕЕ ТИПОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Термин «устная речь» довольно емкий. Этот термин может включать в себя различные речевые действия и события. В устной речи мы, как правило, используем простые слова и выражения, редуцированные формы. Очень часто в устной речи встречаются клише, специфические обороты или целые предложения. Давайте рассмотрим некоторые классификационные принципы и характерные речевые формы.

1. Объем индивидуального участия в диалоге.

Каждый собеседник вносит свою «лепту» в диалог, иногда его вклад может быть очень несущественным (одно слово или выражение). Здесь мы можем выделить:

- а) минимальное участие (например, эллипс, или короткие слова);
- б) реплика, которая может состоять из небольшого предложения;
- в) фрагментарное участие, которое может включать несколько предложений, соединенных логикой;
- г) монологическое высказывание, которое может быть развернутым (10–20 предложений);
- д) пространное выступление, при помощи которого участник может раскрыть небольшую тему.

Некоторые преподаватели, обучая студентов диалогической речи, основное внимание уделяют обучению коротким фразам или предложениям. Опытный преподаватель при организации диалога на иностранном языке должен уделять серьезное внимание тому, чтобы каждый собеседник использовал широкий круг речевых форм.

2. Уровень активности участника диалога.

Здесь я бы хотел выделить:

- а) активную речь (например, собеседник задает вопросы);
- б) пассивное речевое участие (когда участник диалога только поддерживает разговор, зачастую даже не используя при этом средства вербальной коммуникации, например, жестом или кивком головы). Каждый преподаватель должен развивать у обучаемых инициативную речь.

3. Речевая мотивация.

Здесь могут быть два основных источника:

- а) внешне-мотивированная речь, которую разделяют на два типа: словесно-обоснованную (ответы на заданные вопросы, различные реакции на словесные стимулы собеседника) и ситуативно-обусловленную (к речи побуждает определенная сложившаяся ситуация, она же формирует мысли, выводы и т. д.).

б) внутренне-мотивированная речь (именно личностные побуждения мотивируют человека к говорению).

Анализу должны подвергаться отбираемые для устной работы приемы в зависимости от того, какие именно источники мотивации они содержат, для того, чтобы все они были в конечном счете сбалансированы.

4. Соотношение количества времени, необходимого для высказывания с его содержанием.

В данном случае мы различаем:

а) высказывание как способ словесного выражения мыслительно-эмоциональных процессов, которые испытывает говорящий во время речи;

б) высказывание как способ выражения событий, фактов, происшествий и переживаний, которые происходили в прошлом, но которые никто до этого не освещал (об этом учащийся говорит впервые);

в) высказывание как описание действий или событий, которые неоднократно освещались (человек уже не раз рассказывал об этом);

г) высказывание как способ свободной передачи текста и его содержания, принадлежащего другим людям (изложение рассказа другого человека).

В данном случае осмысление данной классификации предполагает использование приемов работы, которые стимулируют у обучаемого речь с опорой на их личный опыт, переживания, события, произошедшие в их жизни.

5. Психологический характер речевого процесса у говорящих.

Здесь можно выделить:

а) эмоциональную речь, которая опирается исключительно на переживания, эмоции и чувства;

б) рассудительная речь, которая во всем опирается на аналитико-мыслительный процесс (к примеру, обучаемый излагает свои мысли вслух);

в) речь, которая опирается в первую очередь на фантазии либо воображение человека;

г) мнемическую речь, которая зависит от памяти человека (в данном случае базой речи являются факты и события, которые обучаемый извлекает из собственной памяти). Преподаватель должен развивать все вышперечисленные речевые разновидности, так как все они имеют определенное место в повседневном общении.

6. Степень подготовленности речевого процесса.

В реальном общении нам приходится наблюдать как речь подготовленную, так и речь, в той или иной степени экспромтную. Подготовленность речи бывает разной – от полной отработки всего будущего высказывания до продумывания всего лишь отдельных положений предстоящей коммуникации. В данном случае различают: а) подготовленную, которая делится на подготовленную как по форме, так и по содержанию и подготовленную лишь по содержанию и б) неподготовленную.

Неподготовленная речь иногда определяется как определенная степень владения иностранными языками, благодаря которому говорящий имеет возможность

использовать изученный ранее языковой материал в абсолютно новых для себя комбинациях без предварительной подготовки. Но в некоторых ситуациях неподготовленной можно считать речь человека, который довольно слабо владеет иностранным языком, который способен составить на данном языке всего лишь 15–20 фраз. В таком случае, уровень знания тут явно ни при чем. Тогда неподготовленную речь следует определять как очевидную противоположность подготовленной речи и это и является ее главной характеристикой.

7. Характер повествования.

Я бы хотел выделить такие виды характера изложения речи:

- а) сообщение (изложение событий и фактов в достаточно свернутом виде);
- б) описание (детальное изложение характеристик какого либо объекта или события);
- в) анализ или же рассуждение вслух (изложение более глубокого изучения какого-либо явления, которое сопровождается классификацией его свойств, оценкой и их сопоставлением);

Из этого выходит, что выбор речевой формы обусловлен не только лишь темой разговора, но и коммуникативной задачей говорящего. А в случае учебы – уровнем знания иностранного языка обучаемого. Сообщение – это простейшая форма устного текста, которую используют уже на самых ранних этапах обучения. Описание – это в свою очередь намного более пространственный текст и более сложная форма речи для использования в обучении.

Результаты различных исследований в этой области очень важны для организации, построения и применения упражнений коммуникативного характера как учебных действий, которые выводят обучаемых на существенно новый уровень устной языковой компетентности. Я хочу выделить три направления, в которых должны быть приложены данные результаты.

Во-первых, учет типологии устной речи помогает определить именно те речевые формы и именно тот языковой материал, который ляжет в основу тех коммуникативных упражнений, которые будут разрабатываться.

Во-вторых, результаты различных исследований наглядно показывают преподавателям разнообразие речевых форм, которые используют в реальной коммуникации. Поэтому, при подготовке различных упражнений мы обязаны предвидеть их результаты – какая именно разновидность устной речи формируется, шлифуется, отрабатывается.

В-третьих, при применении различных упражнений, преподаватель должен модифицировать их именно в том направлении, чтобы они как можно полнее представляли и имитировали психолингвистические процессы, которые имеют место в реальном общении между людьми.

К. філол. н. Анісімова А. І.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ПРИНЦИПИ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Питання вивчення та володіння іноземними мовами завжди було актуальним. З цієї причини наявність двох або більше мов в навчальних програмах сучасних вищих навчальних закладів є характерним для багатьох країн світу.

Варто зазначити, що внаслідок процесу глобалізації змінилися вимоги в галузі навчання іноземній мові. Сьогодні викладачі, студенти та молоді науковці мають багато можливостей для отримання нових професійних навичок та досвіду: існує безліч міжнародних програм обміну та стажування. Це підвищує шанси молодих спеціалістів на досягнення успіхів в сфері кар'єри. Саме тому основним завданням сучасної вищої школи є підготовка студента до взаємодії з мультилінгвальним та полікультурним світом. Поява цього завдання в сфері освіти, в свою чергу, спричинила необхідність переходу від традиційної форми навчання до навчання іншомовній комунікації, до використання в процесі викладання основ міжкультурної дидактики, і для досягнення цієї мети мультилінгвальна та полікультурна освіта є найефективнішою.

Численні роботи, які присвячені проблемам мультилінгвізму та мультилінгвальної освіти [3–5] свідчать про те, що питання мультилінгвальної освіти є досить актуальним в сучасному світі.

Аналіз теоретичної літератури, що присвячена особливостям мультилінгвальної освіти, дозволяє стверджувати, що важливість мультилінгвальної освіти як засобу отримання спеціальних та професійних знань, як компонента поглибленої мовної освіти визначається, перш за все, загальною всесвітньою тенденцією до євроінтеграції в економічній, культурній, та політичній сферах. В освітній сфері дана тенденція обумовлює прагнення до інтеграції предметного знання, направленості на пізнання цілісної картини світу. Навчання на мультилінгвальній основі забезпечує студентам широкий доступ до інформації в різних предметних галузях, отримання нової інформації відповідно до індивідуальних потреб, можливість отримання безперервної освіти, а це в свою чергу надає їм додаткових шансів конкурувати на світовому та загальноєвропейському ринках спеціалістів [1, с. 25].

В класичному розумінні навчання іноземній мові припускає наявність певного стандарту, якого необхідно досягти (в ідеалі – це володіння мовою на рівні носіїв мови), тобто мова є предметом навчання. На цій ідеї базується більшість традиційних, в тому числі й комунікативних, методик викладання. В контексті мультилінгвальної освіти мова є *засобом* навчання, тобто відбувається вивчення змісту дисципліни іноземною мовою.

Цей принцип є основою сучасних європейських освітніх проєктів, які направлені на все більшу інтеграцію мови та змісту освіти. Їх центральним підходом є *Content and Language Integrated Learning*. Ключовим завданням зазначеного підходу є навчання дисципліні засобами нерідної мови. При цьому сама дисципліна

може не мати жодного відношення до вивчення мови, наприклад навчання історії англійською мовою в Іспанії. Особливість подібних проектів полягає в тому, що студент отримує знання з «немовної» дисципліни, використовуючи при цьому та паралельно вивчаючи іноземну мову [2, с. 8].

Результатом мультилінгвальної освіти є досягнення базової мультилінгвальної компетенції, що дозволяє розглядати її не тільки в якості альтернативного шляху вивчення мови, але й як шлях опанування спеціальних знань, прилучення до цінностей світової культури та розвитку соціально-комунікативних здібностей особистості.

На сьогоднішній день полікультурна мультилінгвальна освіта засобами вивчення рідної та іноземної мов є важливою складовою модернізації цілей та змісту національних освітніх систем в країнах Європи (включаючи Україну). В умовах глобалізації, економічної інтеграції та створення єдиного європейського ринку праці вищі навчальні заклади прагнуть забезпечити підготовку спеціалістів європейського рівня, здатних працювати в масштабах загальноєвропейського ринку.

Таким чином, значення мультилінгвізму як соціокультурного явища сучасного суспільства насправді є визначним, адже розвиток багатомовності сприяє зближенню народів, мирному вирішенню питань співіснування, виховуванню навичок поважного ставлення до культури та мови, традицій та звичаїв інших народів, формуванню спільних завдань та цілей в процесі інтеграції. В цьому контексті мультилінгвізм як тенденція мовного розвитку сучасного суспільства надає людині можливість усвідомити своє місце та свою культуру в діалозі культур та цивілізацій в процесі кооперації з іншими людьми. Саме тому надзвичайно важливим є подальше дослідження питання впровадження методик викладання, що містять мультилінгвальний компонент, в загальні освітні програми вищих навчальних закладів.

Список використаних джерел:

1. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в эпоху глобализации: монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Великий Новгород, 2010.
2. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee of the Regions: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An Action Plan 2004–2006. – Brussels, 2003. – 24 July.
3. Dewaele J. Multilingualism, Empathy, and Multicompetence / J. Dewaele, L. Wei // *International Journal of Multilingualism*. – 2012. – P. 1–15.
4. Hornberger N. Multilingual Language Policy and School Linguistic Practice: Globalization and English-language Teaching in India, Singapore and South Africa / N. Hornberger, V. Vaish // *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. – 2008. – P. 1–15.
5. Wilton A. Multilingualism and foreign language learning / A. Wilton // *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, K. Knapp & B. Seidlhofer (eds). – Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. – P. 45–78.

К. філол. н. Бесараб О. М.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В УМОВАХ ЛІМІТОВАНОГО ОБСЯГУ НАВЧАЛЬНИХ ГОДИН

На сучасному етапі розвитку вищої школи кредитно-модульна система організації навчального процесу у сукупності з модульно-рейтинговим оцінюванням навчальних досягнень студентів залишається оптимальною педагогічною технологією у вищих навчальних закладах.

Однак, крім переваг ця система має і свої вади. Вони проявляються у скороченні навчальних годин, що відводяться на вивчення багатьох гуманітарних дисциплін, зокрема іноземної мови. Так, за останні кілька років кількість годин зменшилась у два рази, і замість колись стандартних 4–5-ти років вивчення, необхідних для досконалого знання предмету, іноземна мова навіть на більшості гуманітарних факультетів викладається лише 1 рік на 1 курсі. В умовах такого скороченого вивчення дисципліни наприкінці першого семестру студенти отримують загальний рейтинговий бал за два модулі (макс.-100 б.) у відповідну відомість, наприкінці навчального року – складають іспит, за результатами якого отримують загальний остаточний бал, в якому враховується модульні бали за перший та другий семестри та екзаменаційна оцінка.

При зменшенні кількості аудиторних годин зросла, у порівнянні з минулими роками, кількість годин відведених на самостійну роботу, а, отже, навантаження на студентів стало більшим при зменшенні можливостей практичного відпрацювання навичок під контролем викладача. Крім того значно зменшилась кількість і наповнення змістових модулів, а з ними й обсяг матеріалу необхідного для більш менш якісного володіння іноземною мовою, такою потрібною у сучасному суспільстві.

Замала кількість аудиторних годин для вивчення предмету є головною проблемою у викладанні і вивченні іноземної мови на гуманітарних факультетах. Адже специфіка будь-якої мовної дисципліни передбачає якомога більше комунікативних практичних занять і контролю за якістю освоєння мови й мовлення з боку викладача.

Досвід показує, що, з одного боку, зменшення аудиторних годин спонукає деяких студентів отримати якомога більше знань та навичок з іноземної мови, адже іншого шансу покращити свій рівень мовної компетенції у процесі навчання в університеті їм у рамках академічного навантаження на даний момент не надається. З іншого боку, менш свідомі й вмотивовані студенти, які у меншій кількості, але є у будь-якому вищому навчальному закладі, в контексті такого короткого терміну вивчення іноземної мови починають оцінювати її як будь-яку іншу тимчасову дисципліну, яку можна скласти і більше не згадувати, забуваючи про вимоги сучасного світу до кваліфікації та умінь майбутніх спеціалістів. Крім того, мінімізація годин і вивчення дисципліни лише на першому курсі робить проблематичним після великої перерви у часі складання бакалавра вступного

іспиту з іноземної мови на 5 курс і до магістратури, що суттєво зменшує шанси навіть успішних студентів на продовження здобуття вищої освіти. До того ж мала кількість годин вивчення іноземної мови спонукає студентів шукати додаткові можливості для продовження вивчення мови, часто курси на стороні, що зовсім не сприяє піднесенню іміджу відповідного вузу.

У ситуації, що склалася, виникає питання про те, як в умовах зменшених до мінімуму навчальних годин зберегти якісні показники вивчення іноземної мови, надати можливість студентам отримати саме необхідний обсяг інформації, знань та напрацювати потрібний рівень мовленнєвих навичок? Яким чином можна забезпечити якісне й повноцінне вивчення іноземної мови, коли на групу з 15 студентів дається 1 заняття (2 навчальні години) на тиждень?

Першим, що спадає на думку, є ущільнення навчального матеріалу, що вивчається. Це і зробили у більшості ВНЗ, ущільнили вивчення навчального матеріалу, в першу чергу, за рахунок скорочення аудиторних годин, передбачених на вивчення кожної теми, а певний обсяг ущільненого матеріалу винесли на самостійне опрацювання студентам. Години, передбачені на відпрацювання текстів домашнього читання, на самостійну роботу над новими лексичними одиницями та словниками, роботу над творчими завданнями (приготуванням докладів, усних презентацій тощо), перевели у режим індивідуальної роботи або дистанційного навчання зі збільшеним використанням електронних засобів та інтернет-ресурсів.

Звичайно, при такому зміщенні акцентів з аудиторної на самостійну роботу, залежить успішність, якість подальшої роботи студента вже у самостійному режимі. Безперечно, при підготовці завдання, що пропонується для самостійного відпрацювання й закріплення матеріалу, необхідно пам'ятати про, зазвичай, неоднаковий рівень здібностей, підготовки та мовленнєвої компетенції студентів. Отже, при надто великій різниці у рівні студентів однієї групи, варто розробити серію завдань для менш підготовлених студентів, з меншим рівнем знань.

Крім того, особливо значущим аспектом у досягненні якісного вивчення іноземної мови, за будь-яких умов, при будь-якій кількості навчальних годин, є постійний контроль за тим, як розуміється, засвоюється, відпрацьовується та використовується на практиці набуті знання та навички.

Все вищезазначене є важливим для успішного вивчення іноземної мови, але все це буде спрацьовувати більш ефективно при наявності чіткої й сильної мотивації у студента до вивчення певної мови. Звичайно штучно визвати зацікавленість до вивчення мови досить складно, вона має бути підтримана зовнішніми чинниками (життєвою необхідністю спілкуватися у іншомовному середовищі, або успішно скласти іспити для вступу у ВНЗ, отримати гарну роботу і т. п.), але підтримати її можливо за рахунок використання у навчанні комунікативних творчих завдань, виконання яких потребує застосування й активізації всіх знань й навичок студента, використання його «background knowledge» з інших сфер життя, активної розумової діяльності тощо.

Біднова Ю. І.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ДИСКУСІЯ ЯК ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Сучасний стан освіти й педагогіки, їх стратегічні цілі висувають на порядок денний проблему активізації пізнавальної діяльності студентів. Тому в дидактиці й практиці навчання вносяться відповідні корективи в розуміння методів навчання як способів взаємозв'язаної діяльності викладача та студентів, спрямованих на досягнення мети й завдань навчального процесу. Пожвавлюються пошуки інтерактивних форм і методів навчальної роботи. До таких методів належать проблемно-пошукові, дослідницькі методи, пізнавальні ігри, самостійна робота студентів, алгоритмізація, метод зіткнення поглядів (дискусій), метод проектів.

Однією з найважливіших форм інтерактивної методики є навчальна дискусія. Застосування цієї методики у процесі занять зі студентами за умов вибору актуальних та життєвих тем сприяє розвитку їхнього інтересу до процесу навчання, а також дає змогу урізноманітнити навчальний процес. Дискусія є ефективним засобом розвитку непідготовленого усного мовлення студентів на занятті з іноземної мови. Її навчальна цінність полягає в тому, що в дискусії ступінь наближення мовних дій до реальних умов комунікації найвищий порівняно з багатьма іншими видами і формами роботи, які використовуються при вивченні іноземної мови.

Навчальна дискусія дозволяє виробляти та розвивати у студентів уміння активізувати в момент мовлення мовні засоби, необхідні для адекватного вираження думки; уміння вирішувати різні мисленнєві завдання; відстоювати власний погляд. Вона дозволяє відібрати той дидактичний матеріал, який найповніше враховує запити певної студентської аудиторії, члени якої виступають потенційними учасниками дискусії.

Проблема організації та проведення дискусій була в центрі уваги Е. П. Шубіна, Й. М. Бермана і В. А. Бухбіндера, В. Л. Скалкіна і Г. А. Рубінштейна, М. Кларіна та багатьох ін. Л. Чернишова вивчала навчальну дискусію як один із прийомів формування навичок непідготовленого зв'язного мовлення; Л. І. Ярославська розглядала роль дискусій та диспутів на заняттях з іноземної мови у процесі подолання педагогічних бар'єрів у вищому навчальному закладі.

Основними елементами структури навчальної дискусії є тема, експозиція, мовленевий стимул, ключові слова і направляючі питання, мовленева реакція співрозмовника. Тема дискусії повинна бути цікавою, особистісно ваговою, надзвичайно актуальною для студентів та спонукати їх бути небайдужими, активними, виявляти ініціативу, висловлювати свою точку зору на проблему. Завданням є не лише формулювання своїх думок, але й порівняння їх з позицією інших учасників дискусії, що врешті-решт веде до прийняття загального висновку. Теми для дискусії можуть бути різноманітними: «Регіональні та соціальні відмінності між США та Україною», «Життя молоді в Україні та за кордоном», «Освіта в Україні, Великій Британії, США», «Охорона навколишнього середовища». За В. Л. Скалкіним, експозиція може бути 1) експліцитною, 2) з невираженою проблематикою та 3) із заданою проблематикою.

Технології навчання студентів у дискусії є досить цікавими для сучасної вищої школи. До них відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервну шкалу думок», «Дискусію в стилі телевізійного ток-шоу», «Оцінювальну дискусію», «Дебати» тощо. Дискутувати варто починати з проведення такої інтерактивної технології, як «Метод ПРЕС». Її використовують при обговоренні дискусійних питань та проведенні вправ, у яких потрібно посісти й чітко аргументувати певну позицію з обговорюваної проблеми. Така інтерактивна технологія сприяє виробленню й формулюванню студентами аргументів, висловлюванню ними думок з дискусійного питання у виразній і стислій формі, умінню переконувати інших.

Методи інтерактивного навчання допомагають надати кожному студенту увагу, зробити так, щоб його участь у опрацюванні матеріалу мала не пасивний характер, а активний. Під час групової роботи студенти мають можливість тісно спілкуватися один з одним, що сприяє навчанню культурі ведення діалогу, підвищенню мотивації студентів та їх подальшому прогресу.

Таким чином, проведення дискусій та диспутів на заняттях з іноземної мови спрямоване не тільки на повторення раніше вивчених лексичних одиниць, а також і дозволяє активізувати увагу й мислення студентів, надає можливість проявити креативний підхід і підвищує пізнавальний інтерес. У студентів формуються комунікативні вміння (слухати партнера, виявляти особливості в конфліктному, проблемному, діловому спілкуванні, переконувати, аргументувати, відстоювати свої позиції, вільно висловлювати власну думку тощо), емпатійні вміння (інтуїтивно розуміти емоційний стан інших членів групи, створювати з ними атмосферу емоційної близькості та теплоти, усвідомлювати їхні думки та почуття тощо), рефлексивні вміння (аналізувати й розуміти свій емоційний стан і поведінку, пояснювати, оцінювати свої дії, здійснювати різні способи перевірки та контролю своєї поведінки та діяльності тощо) вміння.

Список використаних джерел:

1. Пассов Е. Й. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. Й. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
2. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: А. С. К., 2004. – 192 с.
3. Скалкін В. Л. Вправи з розвитку усного комунікативного мовлення: госібник для вчителів. – К.: Радянська школа, 1978. – 129 с.

Бірюкова Д. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ФРЕЙМОВА МОДЕЛЬ ОПИСУ ІНТЕР'ЄРА В АНГЛОМОВНОМУ ХУДОЖНЬОМУ ДИСКУРСІ

На сучасному етапі розвитку гуманітаристики актуальним є вивчення художнього тексту з погляду його структурно-сміслової єдності, дослідження його як складного знаку, як цілісного ментально-вербального конструкта. При такому підході композиційно-мовленеві форми художнього тексту розглядаються як спосіб осмислення специфіки художнього мислення автора.

Основою побудови будь-якого опису є лінгвокогнітивний алгоритм в якому перетинаються і взаємодіють конструктивні, когнітивні, та комунікативні компоненти семантики. Не є винятком із цієї системи й опис інтер'єру (ОІ).

Сутність ОІ зводиться до вираження факту співіснування предметів та їх ознак в один і той же час, тобто це певний відрізок тексту, в межах якого зберігається одна точка зору на зображуване або один спосіб зображення – статичний опис [4, с. 164]. А сам текст постає як когнітивно та прагматично структурована, витримана в єдиному тематичному реєстрі та цільнооформлена комунікативна одиниця, необхідна для матеріального втілення дискурсу. Як і будь-який текст, ОІ являє собою результативну частину дискурсу, вербалізований продукт мисленнево-мовленневої діяльності учасників комунікації, мовний матеріал, фіксований на тому чи іншому матеріальному носії за допомогою письма [1, с. 76].

Контактною ланкою між мовними структурами та їх корелятами у дійсності є, ключове для когнітивної лінгвістики, поняття фрейму. На сьогоднішній день він є найрезультативнішим засобом вивчення способу організації знань у мовній системі. Фрейм – це рамка чи лінгвальний маркер ментальних процесів, де відображені знання про «типову ситуацію» і про текст, що її описує [2, с. 73]. В певній комунікативній ситуації здебільшого використовуються тексти, схожі за структурою та іншими ознаками.

У результаті аналізу емпіричного матеріалу було виявлено, що процес кодування і декодування опису інтер'єра можна співвіднести із узагальненим знанням, тематично інтегрованим до фреймової моделі [3, с. 83], яка містить типологічну інформацію у форматі {ЩО – ІСНУЄ – ДЕ – ЯК – ЧОМУ – КОЛИ}. Цей фрейм є тим когнітивно-дискурсивним доменом, в якому містяться два основні слоти (предметний і буттєвий) і чотири факультативні (локальний, модальний, каузальний, темпоральний), які разом визначають когнітивну модель інтратекстових ОІ. Інтер'єр поступово розгортається, знаходячи свій прояв на різних рівнях комунікації у відповідних слотах. Багатоманітність цієї взаємодії може бути реалізована в різній послідовності і з різним ступенем деталізації (заповненості слотів). Фактично фрейм експлікує мовну та позамовну інформацію.

Опис інтер'єра в англійській мовній свідомості авторів неможливо звести до зображення певного фізичного образу, картини, він не є простим вмістом об'єктів. У кожного автора свій, характерний лише для нього художній простір, що пояснюється існуванням його ідо дискурсивних уявлень про реальність. Особливості вербалізації фрейму залежать від індивідуальних особливостей автора.

Список використаних джерел:

1. Безугла Л. Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі: монографія / Л. Р. Безугла. – Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 332 с.
2. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
3. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ языка: Фреймовые сети / С. А. Жаботинская // Мова. – О.: Астропринт, 2004. – № 9. – С. 81–92.
4. ЛЭС: Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 688 с.

Актуальність дослідження даної теми пояснюється стрімким прогресом методики викладання іноземних мов, яка спричиняє велику кількість змін у дидактичному процесі. Мова йде, зокрема, про трансформацію взаємодії викладач-учень, згідно з якою останній стає центром навчання, що створює необхідність перегляду впливу вмотивованості студентів на успішність навчально-виховного процесу.

Комунікативно-діяльнісний підхід, що останні десятиріччя панує на арені методики викладання іноземних мов розглядає власне мову як інструмент спілкування та дії, а учня – як члена соціуму. Він модифікує педагогічний процес, базуючись на понятті комунікативної компетенції та «задачі» (*tâche*). Перше означає здатність користувача мовою адаптувати своє мовлення до ситуації спілкування, беручи до увагу зумовлюючі його зовнішні фактори. Поняття «задачі» перетворює мову на інструмент реалізації конкретних дій повсякденного життя, виконання яких важко здійснити без використання вербальних засобів. Таким чином, нововведення сучасної методики допомагає учню усвідомити практичну цінність володіння мовою та створює додаткову мотивацію.

Нажаль, у більшості випадків, неправильний вибір педагогічних прийомів здатний пригнітити, а то й зруйнувати початкову вмотивованість, замість того, щоб збільшити її. Вправне використання стратегій збільшення інтересу дає можливість перетворити учня, що автоматично виконує вправи на автономну одиницю, яка не тільки творчо підходить до роботи на уроці, а й продовжує пізнавати мову за межами занять через перегляд фільмів, читання журналів та книг, спілкування з носіями мови тощо.

Завдяки сучасному стану методики викладання, педагоги, що усвідомлюють важливість цього фактору, досить часто стикаються з проблемою недостатньої мотивації. Насамперед, цей феномен має місце, якщо учень не вірить у кінцевий результат або не повністю усвідомлює ціль навчання. Разом з цим, мотивація може бути пригнічена запропонованими засобами навчання, що можуть здатися студенту безглуздими (занадто старими/незрозумілими/складними тощо). Більш того, іноді це можна пов'язати із зниженою здатністю учня до концентрації та лінощами. Безперечно, неможливо силою зацікавити слухача, але існують засоби збільшення мотивації.

1. Для того, щоб учень зрозумів матеріал та почав його використовувати, необхідно показати йому, що це насправді можливо і, більш того, корисно. У цьому випадку слід керуватись принципом «не розкажуй, а показуй», наводячи учням приклади конкретних життєвих ситуацій, в яких розкривається необхідність використання тих чи інших мовних навичок.

2. Вкрай важливо знати рівень можливостей своєї аудиторії та адаптувати кожен вид діяльності в залежності від цього рівня. Якщо ж викладачу не вдається уникнути завдань підвищеної складності, рекомендується розбити виконання задачі на етапи або застосувати допоміжні засоби (таблиці, ілюстрації, картки тощо).

3. Наймовірніше дієвим інструментом підвищення мотивації до навчання є відчуття самоефективності студента. Віра людини в ефективність власних дій, відчуття впевненості у собі та у тому, що вона в змозі виконати певну задачу в класі

значно підвищує успішність кінцевого результату. Новатори у методиці викладання пропонують сприяти формуванню таких відчуттів шляхом вербальних заохочувань, причому заохочувати слід насамперед старанність та витрачені на виконання завдання зусилля, а не розумові здібності учня. Така поведінка надихає його на подальші дії, страх перед складними завданнями зникає і студент усвідомлює результат та ефективність своєї праці, що дає йому бажання постійно навчатись чомусь новому.

4. Як зазначено раніше, мотивація напряму залежить від усвідомлення корисності запропонованих знань. Цьому розумінню можна сприяти завдяки практиці, що дозволила б використати теоретичні знання для вирішення реальних проблем та задач учня. Таким чином, він має можливість зрозуміти, за допомогою яких конкретних інструментів можна здійснити певну життєву задачу (а саме це й лежить в основі діяльнісного підходу до навчання французькій мові). Більш того, він може потренуватись у вирішенні власних задач, заручившись допомогою викладача. Коли ж він опиниться у реальній ситуації подібного характеру серед носіїв мови, що вивчається, він вже буде здатний діяти, адже частково подолав страх перед новим під час тренування у безпечних умовах.

5. Навіть під час праці з дорослою публікою, не слід забувати про переваги інноваційних видів завдань сучасної методики викладання: ігрових видів діяльності, театралізації, рольових ігор тощо. Вони допомагають учню вийти за рамки традиційного розуміння навчального процесу як важкої та серйозної праці та подолати страх перед помилкою. Окрім цього, гарний результат приносить застосування нових технологій, які полегшують організаційні моменти у класі, надають викладачу нові можливості роботи з дидактичним матеріалом та урізноманітнюють навчальний процес.

6. Треба пам'ятати про важливість ролі власної зацікавленості викладача. Необхідно запастись терпінням та не забувати, що прогрес учнів – це довготривалий процес, якому необхідно сприяти та результати якого мало помітні одразу.

Можливості викладання французької та будь-якої іншої іноземної мови згідно з діяльнісним підходом до навчання завдяки вправній підтримці мотивації слухачів – невичерпні, адже вони сприяють формуванню людей, здатних до автономного навчання та непереривного пізнання, що є найбажанішою ціллю кожного педагога. Приведені вище поради – ще один інструмент формування інтелектуально розвиненого суспільства, але задля повноцінного використання інновацій методики викладання іноземних мов необхідно продовжувати детально досліджувати це питання на практиці.

Бондар О. Є.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

РОЗВИТОК ПОНЯТТЯ КАТЕГОРІЇ МОДАЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЦІ

Проблема категорії модальності привертає увагу лінгвістів з давніх пір. Проте до теперішнього часу залишаються спірними безліч питань, що стосуються даної категорії. Реалізація модальних значень у мові є питанням загальної проблеми модальності. Питання реалізації модальності в тексті не знайшли поки до-

силь повного опису в лінгвістичній літературі. Це пояснюється складністю трактування поняття модальність і модальних значень як частини більш загальної проблеми універсальних категорій. У зв'язку з орієнтацією мовознавства на вивчення функціонального боку мови велике значення набуває вивчення лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів, що обумовлюють реалізацію суб'єктивної модальності у мові.

У лінгвістичній літературі категорія модальності розглядається з різних точок зору. Крайні з них представлені, з одного боку, обмеженим розумінням модальності як позначення «діапазон значень між «так» і «ні» (Halliday M.), з іншого – надзвичайно широким трактуванням, при якій модальність розглядається як вираз «ставлення мовця до дійсності, тобто його до самого себе, до обстановки і форми мови», до неї включаються емоційні відносини, реакції мовця (морально-етичні, емоційно-вольові), а також «ставлення мовця до цільової спрямованості мовного спілкування» (Н. Є. Петров).

Немає сумнівів, що в сучасній лінгвістиці обсяг поняття «модальність» істотно розширився, охоплюючи, по суті, все можливе оточення пропозиції, будь-який комунікативний модус. У якості вихідного приймається визначення модальності, дане цій категорії В. В. Виноградовим – «відношення дії до дійсності, яке встановлюється мовцем». Прийняття цього загального визначення не виключає, однак, можливості уточнення його змісту.

В іншій інтерпретації модальність постає як всеосяжна категорія, «яка поглинає» такі категорії, як комунікативна цілеспрямованість висловлювання, твердження / заперечення, вираження експресивно-емоційних і стилістичних значень. Безсумнівно, перераховані категорії тісно пов'язані з категорією модальності, можуть мати з нею загальні зони, однак кожна з них має свій граматичний або лексико-граматичний статус і семантичну функцію, тобто є самостійною категорією мови.

Є. І. Беляєва визначає модальність як «мовну категорію, що виражає оцінку мовцем відношення висловлювання до дійсності з точки зору способу існування зв'язку між суб'єктом і його ознакою, ступеню розуміння цього зв'язку мовцем або його бажаність». Дана категорія тісно пов'язана з комунікативним наміром мовця і реалізується в процесі спілкування у формі різноманітних комунікативно-синтаксичних і модальних типів висловлювань в різних мовних актах.

Велика розмаїтість думок з основних питань, що стосуються змісту категорії модальності і її відношення до інших лінгвістичних категорій, свідчить про складність цієї категорії, в якій переплітаються екстралінгвістичні та лінгвістичні поняття. Модальність розуміється як багатопланова неоднорідна категорія, яка виражає відношення змісту висловлювання до дійсності, а також ставлення мовця до того, про що повідомляється у висловлюванні. Часто йдеться про суб'єктивно-об'єктивний характер категорії модальності як складного, багатопланового явища. Об'єктивна модальність характеризує дію або стан з боку модусу існування, суб'єктивна модальність вносить додаткові модальні значення та відтінки.

Н. В. Вітт пропонує розглядати категорію модальності як діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного в свідомості людини. Будь-яке висловлювання суб'єкта супроводжується його оцінкою змісту висловлювання, оскільки в будь-якому висловлюванні міститься не лише інформація, а й вираження

ставлення мовця до повідомлення. Крім того, мова є своєрідним індикатором емоційного ставлення до явищ і стану мовця.

Г. В. Колшанський стверджує, що будь-яке висловлювання має дві сторони – інформативну та комунікативну (як суб'єктивно-оціночну, емотивну).

У реченні суб'єктивна модальність нашаровується на об'єктивну у вигляді додаткових модально-емоційних чи модально-експресивних значень або відтінків, які таким чином «збагачують, уточнюють, диференціюють» об'єктивну модальність (Г. А. Золотова).

В даний час категорія модальності розглядається з точки зору реалізації цієї категорії в тексті, а не тільки на рівні речення. При розгляді категорії модальності на рівні тексту по-новому висвітлюється вплив екстралінгвістичних факторів на реалізацію і диференціацію модальних значень, вплив елементів контексту на визначення модального фону, роль контексту в реалізації модальних значень та ін.

Велике значення в реалізації модальності відіграє контекст і, в першу чергу, комунікативний контекст. Поряд з лінгвістичними засобами вираження комунікативний контекст включає в себе й екстралінгвістичні засоби, що особливо важливо під час реалізації модальних значень.

Таким чином, розвиток поняття лінгвістичної категорії модальності йшло в бік розширення поняття цієї категорії: від модальності способу дієслова (як слова) до модальності речення і від неї до модальності тексту.

К. филол. н. Ваняркин В. М.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

К ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКЕ МЕСТОИМЕННОГО ДЕТЕРМИНАТИВА ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

В разных языках имеются прагматические показатели, которые сами по себе не содержат качественных сем, но могут приобретать в некоторых конструкциях. Так, например, дейктические слова в определенных сочетаниях наделяются экспрессивно-оценочным значением, причем иногда они образуют целые подсистемы в структуре оценки (Е. М. Вольф). В частности, это относится к местоимениям, которым, как известно, не свойственна ингерентная экспрессивность, но проявление у них адгерентной экспрессивности отмечается многими лингвистами.

Экспрессивно-оценочное значение – это один из компонентов коннотативного значения, которое складывается из эмоционального, экспрессивно-оценочного и стилистического компонентов (И. В. Арнольд).

Оценка в данной работе понимается как выражение некоего положительного или отрицательного отношения к предмету высказывания. Понятие экспрессии, в свою очередь, трактуется как повышенная выразительность и изобразительность речи, речевых и языковых единиц, заключающаяся в добавочной информации эмоционального и оценочного характера.

Известно, что в плане парадигматическом местоимения означают всегда одно и то же: я – лицо, которое говорит; ты – лицо, к которому обращаются и т. д. Однако в практике языка, благодаря принципу употребления местоимений, основанному на возможности соотнесения их с контекстом и с другими словами, они могут приобретать экспрессивно-оценочное значение. Конкретное смысловое содержание местоимений всегда раскрывается лишь в контексте, в связной речи. Предельной степенью обобщенности своего смыслового содержания и предельной степенью ситуационной конкретности определяется взаимосвязь, соотносительность местоимений с другими частями речи (С. Ф. Самойленко).

Во французском языке, как отмечают исследователи, экспрессивно-оценочные значения дейктических слов связаны чаще всего с распределением местоименных форм между сферой говорящего (1-го лица) и сферой слушающего (3-го лица). Как правило, формы, относящиеся к сфере говорящего, скорее обозначают положительную оценку, а формы, относящиеся к сфере слушающего, – отрицательную. Например, посессив 1-го лица входит в формулы обращения с положительной аффективной модальностью: «*Mon cher ami*».

Однако характер коннотации выделяется только в контексте – это может быть неудовольствие, раздражение, презрение. Но может быть, напротив, и восхищение, часто с оттенком шутливости.

Так, один из героев новеллы Мопассана «Пышка» в разговоре со своей собеседницей называет ее «*Ma chère*», «*Ma chère enfant*». Но вскоре выясняется, что это лишь маска, за которой скрывается презрительное высокомерие графа по отношению к девице легкого поведения.

«*Il lui parle de ce ton familier,... un peu dedaigneux, que les hommes posés emploient avec les filles*».

В отличие от местоименных форм сферы говорящего, местоименные детерминативы сферы собеседника почти всегда несут отрицательную (уничижительную, презрительную) оценку:

«*Des qu'il eut compris qu'il avait été aimé de cette vagabonde, de cette rempailleuse, de cette rouleuse*».

Употребление же указательного прилагательного в синтаксической модели Adj.dem + N + DE + N делает высказывание более эмоциональным, сообщает ему экспрессию. Вот пример из той же новеллы Мопассана. Узнав о намерениях прусского офицера, Элизабет Руссе в ярости называет его «*cette charogne de Prussien*». Данную конструкцию можно трансформировать в синонимичную: «*cette charogne de Prussien – une charogne prussienne*».

Как видим, смысл высказывания при этом не меняется. Таким образом, можно сделать вывод, что в плане денотативном указательное прилагательное не является необходимым, его можно считать избыточным. В плане же коннотативном оно является носителем экспрессивно-оценочной функции.

Оценочную функцию – независимо от того, является ли оценка положительной или отрицательной, – имеют местоименные детерминативы в одночленных восклицательных предложениях: «*Tiens, cet appartement! Une erreur après beaucoup d'autres!*», «*Tous les hommes! ... Je les observe et je me marre!*».

Местоименные формы здесь имеют не дейктическую, а эмфатическую функцию, выражая в основном эмоциональное отношение говорящего к объекту речи. Недаром при переводе этих предложений напрашивается междометие: «Ах, эти мужчины!».

Из приведенных примеров можно, на наш взгляд, сделать вывод, что местоименные детерминативы во французском языке, не обладая ингерентной экспрессивностью, могут приобретать экспрессивно-оценочную функцию в определенном контексте, когда они служат для выражения отношения говорящего к объекту речи.

Для реализации экспрессивно-оценочной функции нужно, чтобы местоимение привлекло внимание читателя, т. е. требуется «сигнал», нарушающий предсказуемость и делающий местоимение маркированным элементом.

Таковыми сигналами в рассмотренных случаях являлись:

- а) избыточность местоимения;
- б) употребление его в определенной синтаксической модели;
- в) отсутствие антецедента у тех местоимений, которые обычно употребляются анафорически;
- г) позиция эмоционально-доминирующего элемента в предложении.

К. філол. н. Ворова Т. П.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

В даний час все більшого значення набуває задача спілкування на декількох європейських мовах, внаслідок чого мета методики викладання іноземних мов повинна сконцентруватися на полегшенні та прискоренні процесу запам'ятовування досліджуваного матеріалу.

Досвідчений викладач постійно фокусує свої зусилля на диверсифікації методів і способів подачі мовного матеріалу, так як рутинність у його діяльності може значно загальмувати навчальний прогрес у групах, які він навчає.

Кількість методичних прийомів, що використовують викладачі, досить велике, проте ще раз хотілося б акцентувати особливу увагу на важливості психологічної обумовленості говоріння на іномові – досягненню даної мети можуть слугувати формування лінгвістичного мислення, інтенсифікація спілкування іноземною мовою з створенням відповідних ситуативних комунікативних моделей, розвиток мовної здогадки і, звичайно ж, завжди актуальним залишається задіяння різних аудіо-візуальних засобів.

Під час вибору засобів інтенсифікації навчального процесу слід продумувати варіанти їх сполучуваності та комбінування з подальшим гармонійним введенням в тканину заняття.

Необхідно пам'ятати, що мовна діяльність тих, хто вивчає іноземну мову, повинна реалізовуватися в рамках типових навчальних ситуацій з використанням вже вивчених мовних матриць, проте важливо практичне залучення спонукаючих стимулів, які б вносили новизну та ефект несподіваності у вже засвоєну модель

(наприклад, не просто переказ уже знайомого матеріалу, а навмисне введення постулату з конфліктною точкою зору, щоб викликати бажання захистити свою тезу і аргументовано обґрунтувати власну позицію).

Для уникнення простого зубріння текстів можна задіяти, наприклад, певний алгоритм роботи з незнайомим текстом, який простий і ефективний одночасно. Він включає в себе наступні етапи: 1) первинне ознайомлення і переклад тексту; 2) поділ тексту на кілька логічно пов'язаних між собою частин (додатковий крок – продумати заголовки до виділених частин); 3) підбір в кожній частині від 3 до 5 речень, які б відображали її основну ідею / ідеї; 4) з'єднання всіх відібраних речень воедино; 5) передача змісту тексту, відпрацьованого вищевказаним способом.

При наявності об'ємного інформаційного матеріалу іноземною мовою з завданням його більш детального опрацювання має сенс подовжити запропонований алгоритм, включивши в нього операції введення смислових віх, складання плану в комбінації з тематичним опитувальником, написання короткої анотації прочитаного або реферування.

Слід відзначити і письмові види робіт іноземною мовою, які (разом з розвитком пам'яті студента) сприяють оволодінню і закріпленню образних мовних моделей, непрямым чином впливаючи на збагачення усного мовлення.

Перелік письмових вправ на розвиток лексико-граматичних навичок може бути надзвичайно різноманітним, включаючи в себе прямий і зворотній переклад окремих фраз або невеликого зв'язного тексту, вибір і вписування правильного варіанту слова із запропонованого списку, переписування словосполучень за вказаною сталою мовною моделлю, підбір синонімів / антонімів до певних частин мови, впізнавання фразеологізмів / ідіом з їх обов'язковим запровадженням у власні письмові приклади, вправи на закріплення нових або вже засвоєних запропонованих конструкцій, практика зведення простих речень у фразу або спрощення фрази до простого речення, написання питань до кожного члена речення, розгортання речення на основі представленої мовної заготовки, викреслювання слів, що не вписуються в запропонований логічний ряд, поділ цілісного тексту шляхом введення відповідних знаків пунктуації і т. д.

Сьогодні особлива увага під час навчання іноземній мові прикута до вміння учнів писати твори, на основі яких відпрацьовуються як сталі «канцеляризми» з відповідним умінням логічно викладати думку, задіюючи формальний, напівформальний і неформальний стилі, так і навички рівно, цікаво і художньо оповідати про події та ситуації на запропоновану тему.

Безсумнівно, написання творів є специфічним індивідуальним процесом, який наближає студента до основ мислення іноземною мовою і спонукає його до творіння з використанням специфічного образно-асоціативного ряду. Тому було б логічним стверджувати, що успіху в такій важкій вправі можна чекати тільки в разі систематичної, регулярної та наполегливої роботи самого учня, а також кропіткої перевіркової роботи досвідченого викладача.

Зберігає свою актуальність і аудіо-візуальний метод (відеофільми, відео-кліпи, документальні фільми країнознавчого характеру і т. п.), які поживляють заняття, активізуючи увагу та інтерес до досліджуваного предмета. Багато

сучасних мовних підручників забезпечені готовими відеододатками з уже готовими блоками вправ на розуміння почутої / побаченої інформації; для самого викладача в цьому випадку важливо зберегти поетапність введення матеріалу на основі принципу «від простого до складного».

Правильне поєднання різних підходів до навчального процесу може гарантовано давати добрий результат в формі стабільних знань студентів. Сучасні методи активізації вивчення іноземних мов повинні постійно впроваджуватися в навчальний процес, доповнюючи і збагачуючи один одного.

Гетьман І. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

РОЛЬ НАУКОВОГО ТЕКСТУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ВУЗЬКОСПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Вища школа формує фахівців різних профілів. Освоюючи свою спеціальність і готуючись до майбутньої професійної діяльності, студент опановує спеціальну лексику і термінологію, навички і уміння читати спеціальну літературу, говорити і писати за темами обраної спеціальності. Навчання розумінню наукового тексту передбачає збагачення пам'яті спеціальними знаннями і проблематикою спеціальності, навичками і уміннями конспектувати текст (складати план, тези, анотацію і тому подібне), а також аналізувати композицію і стиль тексту – тип наукової мови або спосіб наукового твору.

Останні досягнення лінгвістики і методики викладання французької мови як іноземної дозволили поглибити розуміння ролі й місця наукового тексту при роботі над мовою спеціальності. Методика викладання французької мови на матеріалі наукового тексту, на матеріалі мови спеціальності дозволяє в першу чергу своєю орієнтованістю спиратися на текст як на вищу комунікативну одиницю навчання.

Мовна база навчання спеціальності. Студенти на заняттях з французької мови опановують мову професійного навчання, тобто уміння і навички говорити і слухати, читати і писати по-французьки на спеціальну тему. На заняттях з французької мови формується мовна база навчання спеціальності.

Якщо завдання спеціальних кафедр полягає в тому, щоб навчити студента основним поняттям окремих галузей науки, то завдання викладача французької мови – допомогти освоїти термінологію спеціальності, письмову і усну професійну мову. Важливою особливістю учбової мови майбутнього фахівця є його мовна й змістовна обмеженість, передусім предметно-тематична. Саме вона зумовлює відбір мовних засобів. Професійна спрямованість навчання вимагає виявлення не лише тексту за фахом, але також і певної організації самого заняття з французької мови.

Відбір і класифікація текстів. Останнім часом проблема відбору і класифікації текстів, що використовуються при навчанні мові спеціальності, все частіше потрапляє у поле зору викладачів-практиків, що створюють навчальні посібники

з французької мови на матеріалі текстів за фахом. У роботах монографічного характеру, що окреслюють можливі шляхи відбору і класифікації текстів, відзначалася необхідність розмежування текстів за сферою комунікації і за їх функціями. Проблема відбору і класифікації текстового матеріалу при навчанні мови спеціальності вирішується нині неоднозначно. Методи порівняння і аналізу дозволили визначити найважливіші характеристики текстів: 1) тематика і проблематика текстів; 2) жанр тексту. Розглянемо детальніше перераховані характеристики текстів.

Тематика і проблематика текстів. При організації занять з навчання студентів мови спеціальності дуже важливо проаналізувати тематику спеціальних текстів, з'ясувати, які класи об'єктів переважно розглядає та галузь науки, мова якої буде обрана в якості основи при навчанні мови спеціальності. Зрозуміло, що тематика навчального посібника з французької мови на матеріалі текстів за фахом не може і не повинна повністю дублювати тематику текстів спеціального підручника, але основні, базові теми, а також теми, що є найбільш складними з мовленнєвої точки зору для студентів, мають бути представлені відповідно до логіки розвитку основного спеціального курсу.

У практиці навчання мови спеціальності, недостатньо чітко розмежовані такі поняття, як *тема*, *проблема* і *ідея* тексту. Під проблемами розуміються основні питання, які розглядаються в тексті. Ідея тексту – головна думка, що визначає його зміст, розкриття, рішення піднятих автором основних проблем. Зазвичай тема тексту визначається за його назвою; проблеми, що ним піднімаються та розглядаються в основній частині тексту.

Жанр тексту. В цілях навчання мови спеціальності слід класифікувати тексти відповідно до їх жанрових характеристик. Ми зупинимось на письмових жанрах наукової мови: план, конспект, тези, анотація, реферат. Передусім, потрібно відзначити, що мовні навички, необхідні для створення різних видів плану і конспекту, бувають не сформульовані в належній мірі. Тому на першому курсі слід проводити роботу по розвитку необхідних мовних умінь. Студенти повинні опанувати наступні види планів і конспектів: план 1) питальний / номінативний / тезовий; 2) простий, складний; конспект 1) короткий / повний; 2) монографічний / оглядовий. Тези як жанр наукової мови є коротко сформульовані основні положення якого-небудь тексту. Цей жанр може використовуватися і при підготовці до виступу на зайнятті, семінарі. Анотація є максимально коротким повідомленням про зміст книги, статті, тексту. Студентам знання правил написання анотації потрібне для того, щоб уміти охарактеризувати книгу або прочитану статтю. Реферат на відміну від анотації є детальнішим викладом основного змісту книги, статті та ін. Актуальними для студентів є різні види рефератів: 1) з урахуванням кількості джерел (монографічний і оглядовий); 2) з урахуванням кількості виділеної інформації (інформативний і реферат-резюме); 3) з урахуванням підходу до оцінки змісту джерела (об'єктивний реферат, підхід автора джерела, оцінний реферат, що включає також оцінку змісту першоджерела автором реферату).

Формування і розвиток мовних навичок і умінь, необхідних для створення текстів таких жанрових форм, як конспект, анотація, реферат та ін., поза сумнівом входить в завдання занять з курсу «Мова спеціальності».

Таким чином науковий текст має бути невід'ємним елементом при вивченні вузькоспеціалізованої французької мови.

Глухова Л. О.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ПОЛЬОВА СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Виявлення структури концептів привертає особливу увагу когнітологів. Спільною думкою дослідників є те, що концепти, так само, як інші ментальні сполуки, є структурованими.

Метою представленого дослідження є будівництво польової структури концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ в сучасній англійській мові.

Варто зазначити, що в лінгвістичній літературі *польову модель концепту* будують за аналогією з польовою організацією значення слова. Концепт має *багатошарову організацію*, яка може бути виявлена через аналіз мовних засобів її репрезентації. До ядра концепту належать прототипічні шари з найбільшою чуттєво-наочною конкретністю, первинні, яскраві образи; більш абстрактні ознаки складають периферію концепту [1, с. 32].

Аналіз фактичного матеріалу показав, що концепт ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ є доволі комплексним та складається з ядра й периферії (ближньої та дальньої).

Ядром концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ виступає лексична одиниця, яка номінує концепт в сучасній англійській мові – *educational management*. Сюди ж, на наш погляд, можна включити й основну когнітивну класифікаційну ознаку концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ – *the process of running a higher educational institution (процес управління навчальним закладом)*.

Зону ближньої периферії концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ становлять три когнітивні класифікаційні ознаки: *field of study; the agent; the object*. Освітній менеджмент є галуззю науки та практикою, що займається вивченням особливостей управління навчальним закладом. Тому першою когнітивною класифікаційною ознакою концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ, яку ми виділяємо в зоні ближньої периферії концепту, є *field of study (галузь науки)*. Крім того, процес управління будь-яким навчальним закладом передбачає наявність *суб'єкта освітнього менеджменту (the agent of educational management) – того, хто управляє*, та *об'єкта освітнього менеджменту (the object of educational management) – того, ким / чим управляють*. Отже, когнітивні ознаки *the agent (суб'єкт)* та *the object (об'єкт)* відносимо до зони ближньої периферії концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ.

Що стосується зони дальньої периферії концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ, сюди відносимо когнітивні класифікаційні ознаки, які є складовими тих когнітивних ознак концепту, які ми віднесли до зони ближньої периферії концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ.

Якщо освітній менеджмент є галуззю науки (перша когнітивна ознака *field of study*), то це передбачає наявність в того, хто її вивчає, певних теоретичних знань та практичних навичок управління навчальним закладом, а це дозволяє виділити в структурі концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ таких концептуальних класифікаційних ознак як *theory* (теорія), *practice* (практика), *knowledge* (знання). Крім того, аналіз теоретичних джерел, в яких досліджують освітній менеджмент як самостійну галузь наукового знання, показав, що освітній менеджмент – це назва дисципліни, яку викладають у вищому навчальному закладі (когнітивна ознака *academic discipline* (академічна дисципліна)).

Овітній менеджмент як процес управління (когнітивна ознака *the process* – ядро концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ) передбачає наявність таких когнітивних ознак, пов'язаних з управлінням об'єктом освіти як: *means* (засоби), *principles* (принципи), *methods* (методи), *activities* (заходи), *objectives* (цілі), *strategy* (*стратегія*), *planning* (*планування*) тощо.

Представлені когнітивні ознаки також стосуються *суб'єкта освітнього менеджменту* (*the agent*). Крім того, когнітивна ознака *the agent*, яку ми віднесли до зони ближньої периферії концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ, дозволяє виділити в структурі концепту ще декілька ознак, які ми включаємо в зону дальньої периферії концепту: *personal qualities* (особисті якості), *personal abilities* (особисті здібності), *personal features* (особисті риси), *vision of the future* (бачення майбутнього) та ін. Однак аналіз теоретичних джерел, що присвячені вивченню освітнього менеджменту як галузі науки показав, що суб'єктом управління є не тільки керівник навчального закладу, але й також адміністративний орган навчального закладу та керівники академічних підрозділів. Тому зона дальньої периферії концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ набуває ще таких когнітивних ознак як *administrative body* (адміністративний орган), *heads of the academic divisions* (голови академічних підрозділів).

Що стосується ознаки *the object* (зона ближньої периферії), вона дозволяє додати доповнити зону дальньої периферії концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ наступними когнітивними ознаками: *teaching staff* (викладацький склад), *non-teaching staff* (персонал), *students* (студенти), *educational process* (процес навчання), *research* (дослідження), *human resources* (людські ресурси) та ін.

Таким чином, концепт ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ в сучасній англійській мові є досить складним феноменом та має розвинену польову структуру. Аналіз теоретичного матеріалу, що присвячений дослідженню освітнього менеджменту як окремої галузі знання, дозволив виділити в структурі концепту ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ ряд когнітивних ознак, які було віднесено до зон ближньої (три когнітивні ознаки) та дальньої (п'ятдесят п'ять когнітивних ознак) периферії концепту.

Список використаних джерел:

1. Попова З. Д. Язык и национальное сознание. Вопросы теории и методологии / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж, 2002. – 313 с.

Д. филол. н. Григорьев Е. И.

*Московский государственный институт международных отношений
(университет), Российская Федерация*

ИНТОНАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ ИЛЛОКУТИВНЫХ АКТОВ

В системе просодики иллокутивных актов выделяются четыре основных типа тональной манифестации, противопоставленных по характеру мелодических изменений, интервалам скорости и крутизне подъемов и падений тона: воли- тивный, аффирмативный, квиетивный и инвертивный. Воли- тивный тонотип маркирует речевые акты авторитарного свойства, накладывающие определенные обязанности: приказание, угрозы, негативные оценки и т. д. Аффирмативный тонотип представляет речевые акты позитивной модальности: положительная оценка факта, дружеский совет, добрые пожелания. Квиетивный тонотип мар- кирует иллокутивы нейтрального свойства: представления события / факта, во- просы и др. Инвертивный тонотип представляет речевые акты очевидного не- истинного характера: юмор, сатира, шутка.

На первый взгляд тип тональной манифестации является отражением эмо- ционального состояния говорящего, что в определенной степени ставит под во- прос лингвистическую сущность данного понятия. Но, как показывают наблю- дения, в эмоциональности интонационного средства можно выделить два уровня обозначения: коммуникативно-необходимый и избыточный. Если первый связан с выражением типа иллокутивного акта (ср.: дружеская просьба / угрожающее принуждение совершить некое действие р), то избыточность эмоционального выражения сообщает о психическом состоянии говорящего и в этом случае факт может быть с полным правом вынесен за пределы лингвистического опи- сания, как относящийся к компетенции психологии. В исследовательских работах по теории интонации имеются точки зрения, связанные с адекватностью понятий эмотивной и модальной функций, выражаемыми интонационными средствами, и это уже придает интонации статус лингвистической категории. Обозначенные аспекты получили достаточно полное освещение в работах Т. Королевой и Э. Нушикян.

Перечисленные тонотипы относятся к активным маркерам РА и объеди- няют по несколько иллокутивов.

Воли- тивный тип тонального выражения отмечен такими особенностями, как более низкое значение ЧОТ иллокутивов относительно среднедикторского показателя; достаточно частая дискретность тона выделенными слогами, а от- сюда четкая и частая ритмика; относительно большая крутизна подъемов и па- дения тона на участках его изменения; более константная корреляция измене- ния тона и интенсивности; приближенность тональных контуров манифестации речевых актов к нормативно закрепленным коммуникативным образцам.

Квиетивный тональный тип формируется преимущественно такими фак- торами, как мелодическая растянутость, минимальный диапазон тональных изме- нений, слабая тональная проминантность ударных слогов, незначительно вы- раженная крутизна тональных перепадов. Средний уровень ЧОТ синхронизирует полностью с усредненным дикторским значением признака.

Аффирмативный тональный тип находится в положении оппозиции к воливному типу и обладает следующими основными признаками: средний уровень ЧОТ данных речевых актов расположен выше среднего дикторского значения, относительно частая дискретность тона проминантными вершинами, широкий диапазон тона, большое количество тональных преломлений с восходящим направлением движения ЧОТ и невысокой крутизной его изменения. Максимальное значение интенсивности в равной степени коррелирует с крайними значениями ЧОТ – с максимальным и минимальным.

Наконец, четвертый тип речевых актов – инвертивный – включает иллокутивы, образованные диссонантным сочетанием лексики и просодической аранжировки. Следует, однако, заметить, что просодическая структура иллокутивных актов данной группы иногда специально не маркируется, т. к. конкретизатором речевого действия является речевая ситуация, и в этом случае просодия получает факультативный статус. Там же, где просодия выступает в роли инвертивного маркера, максимальный выраженный репрезентатив иллокутивного акта имеет, как правило, следующие параметры: большой или выше среднего диапазон тона, мелодическая растянутость ритмических тактов, плавное изменение тональных переходов преимущественно с верхних тональных регистров на нижние, соответственно, с малым углом падения тона (реже подъема).

К. пед. н. Гуль Н. В.

*Санкт-Петербургский государственный экономический университет,
Российская Федерация*

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Реализация принципа обучения в течение всей жизни является важной составляющей Болонского процесса, тенденцией и стратегическим направлением развития мирового образования в целом, и в России в частности. Важное место при этом отводится изучению иностранных языков.

В связи с развитием образовательных процессов в сторону гуманизации и гуманитаризации, изменилось содержание, методические подходы и приемы обучения иностранным языкам. В настоящее время образование ориентируется на непрерывный процесс, продолжающийся в течение всей жизни: дошкольный этап – школьный этап – профессиональное образование – этап повышения квалификации.

Новое содержание образования предполагает преемственность перехода от общего к профессиональному и далее надпрофессиональному образованию, и от знаниевой парадигмы, включающей знания, умения и навыки к компетентностной. Таким образом, основной целью обучения иностранным языкам является формирование иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК).

Традиционно выделяются следующие составляющие ИКК:

1. **Лингвистическая компетенция** – это владение знанием о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью

этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной формах.

2. **Социокультурная компетенция** – подразумевает знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культур, а также способов пользоваться этими знаниями в процессе общения.

3. **Социальная компетенция** – проявляется в желании и умении вступать в коммуникацию с другими людьми, в способности ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и ситуацией.

Многие авторы считают, что в состав коммуникативной компетентности входят так же *социолингвистическая, стратегическая, интерактивная и дискурсивная* компетенции [1–3].

В соответствии с документами Совета Европы, основными направлениями языковой политики являются усиление мобильности людей, повышение эффективности международного сотрудничества в профессиональной сфере, воспитание уважения к национальной, личностной самобытности и культурному разнообразию, расширению доступа к информации, развитие личных контактов, достижение более глубокого взаимопонимания и гуманных отношений между людьми.

С этих позиций, цель обучения иностранным языкам на втором этапе – в высшем учебном заведении – состоит в формировании иноязычной **профессиональной** коммуникативной компетентности (ИПКК). Она трактуется как подготовленность специалиста – выпускника вуза – осуществлять эффективную коммуникацию на иностранном языке в устной и письменной формах в ситуациях профессионального и непрофессионального общения [4]. И использовать иностранный язык в контексте профессиональной деятельности для достижения профессиональных целей.

С учетом парадигмы информационной цивилизации и той роли, которую средства массовой информации играют в создании информационной среды, представляется целесообразным рассматривать *медиаграмотность* как отдельную, самостоятельную компетенцию в структуре ИПКК [5].

В более узком смысле медиаграмотность представляет собой иноязычную *информационную* компетенцию, а именно определенный набор информационных умений, которые позволяют сформировать у субъекта деятельности способность качественно взаимодействовать с информационными потоками на иностранном языке; осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование, сохранение и последующее использование информации, передачу необходимой информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией.

На промежуточной ступени находятся компетенции, которые формируются в процессе учебы в школе и являются (особенно в старших классах) переходным звеном к компетенциям высшего профессионального порядка.

В процессе обучения иностранному языку развиваются как ключевые (лингвистическая, социокультурная, социальная), так и элементарные основы профессиональной компетентности, с целью решения задач социальной и профессиональной деятельности в ее различных сферах.

Высокие требования к иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности актуализируют личностный аспект непрерывного образования специалиста – образование в течение всей жизни на основе развития профессионального самосознания, способности самостоятельно ориентироваться в сложном, динамично развивающемся профессиональном пространстве, умений проектировать собственный профессиональный рост.

К таким профессиональным и надпрофессиональным компетенциям относится и *интеллектуальная* компетенция как особый тип организации знаний, сочетающий в себе элементы общей интеллектуальной культуры, опыта личности, определяющий уровень интеллектуальной готовности к профессиональной деятельности, творчеству.

Под иноязычной *профессиональной* коммуникативной компетентностью на этапе *послевузовского повышения квалификации* понимается способность действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами других стран, готовность к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции. В ИПКК на этапе повышения квалификации входит также *индивидуальная* компетенции. Под данной компетенцией понимается способность, позволяющая раскрыть в процессе коммуникации в контексте диалога культур индивидуальные ценности и стремления личности как общественного индивида; противостоять профессиональным трудностям как готовности к повышению уровня сформированности компетенций в целях межкультурного профессионального общения; непрерывному самообразованию и саморазвитию, а также потребности в актуализации и реализации личностного потенциала, стремлению к постоянному профессиональному росту и самоутверждению, творческому саморазвитию и конкурентноспособности.

Особая роль отводится *межкультурной* компетенции как способности осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Целью формирования межкультурной компетенции является такое качество языковой личности, которое позволяет ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

Непрерывное изучение иностранных языков означает их изучение на любом этапе жизни, как в пределах образовательной системы, так и вне ее. Основными целями иноязычного образования должны стать:

1. Владение двумя иностранными языками, в качестве долговременной цели;
2. Непрерывное языковое образование должно начинаться в раннем возрасте;
3. Языковое образование не должно прерываться на этапе перехода от бакалавриата к магистратуре и от магистратуры к аспирантуре.

Список использованных источников:

1. Лобырева И. А. Формирование лингводидактической компетентности студентов неязыковых факультетов педагогических вузов: автореф. / И. А. Лобырева. – СПб., 2006. – 22 с.

2. Соколова Е. И. Политика ЕС в сфере непрерывного иноязычного образования / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. – ПетргУ. – 2013. – Вып. 2 (summer). – С. 1–12.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2006. – 238 с.
4. Тарасенко В. В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной монологической речи студентов исторического факультета: автореф. / В. В. Тарасенко. – СПб., 2008. – 24 с.
5. Чичерина Н. В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основы иноязычных медиатекстов: автореф. / Н. В. Чичерина. – СПб., 2008. – 50 с.

Дядя В. М.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ПРИЕМЫ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Попытки преобразовать традиционное обучение связаны с новыми требованиями в образовании, такими, которые бы изменили (модернизировали) цели и содержание обучения, а также технологию его освоения, что в итоге приведет к качественным изменениям в обучении: от традиционной деятельности к продуктивной, направленной на создание результата. В связи с этим разрабатываются новые подходы к обучению и инновационные модели, реализующие эти подходы.

К таким подходам можно отнести технологию компетентностного обучения, особенностью которых является результативность. В настоящее время широко известны и используются такие технологии, как метод проектов, дебаты, кейс-стади, технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) и др. Что такое критическое мышление? Мнений много, но наиболее точно суть его отражает высказывание Д. Халперна: «Критическое мышление – это использование техник и стратегий, которые направлены на увеличение вероятности получения желаемого конечного результата, т. е. думать критически – значит проявлять любознательность, использовать исследовательские методы, ставить перед собой задачи и осуществлять поиск ответов». Технология РКМЧП была разработана американскими учеными и преподавателями. Ее авторы: Дж. Стил, К. Меридит и Ч. Темпл являются членами консорциума «За демократическое образование».

Эффективность использования различных стратегий критического мышления выражается в следующем:

- Учащиеся овладевают навыками самостоятельной работы.
- Осуществляется индивидуализация и дифференциация по темпу, технологии, содержанию учебного материала, контролю, самоконтролю.
- Самостоятельная деятельность учащихся в условиях выбора способствует максимальному саморазвитию и адекватной оценки своего субъективного опыта.
- Учащимся предоставляется возможность для самореализации путем их вовлечения в процесс конструирования знаний на основе равноправных партнерских отношений.

В данной технологии принципиально меняется роль преподавателя. Он становится партнером, активизирующим и направляющим учебный процесс.

В основе технологии РКМЧП лежит базовая модель, состоящая из трех фаз:

– Фаза вызова (пробуждение имеющихся знаний интереса к получению *новой информации*).

– Фаза реализации смысла (*осмысления содержания, получение новой информации*).

– Фаза рефлексии (*осмысление, рождение нового знания*).

В соответствии с особенностями развития учащихся и целями решения разного рода задач на уроке можно использовать различные комплексы упражнений, направленных на развитие творческих способностей учащихся, что позволит перейти от эпизодического решения задач к целенаправленной деятельности по развитию мыслительных способностей школьников.

На первой фазе используются разнообразные приемы, такие как: «Ассоциации (кластеры)», «Верные – Неверные утверждения», «Прогнозирование».

«Ассоциации» – обучающая стратегия, которая побуждает к размышлениям, обмену информацией по теме. Суть этой стратегии заключается в следующем: вначале в центре листа бумаги или на доске записывается ключевое слово, затем учащимся дается задание в течение 5–7 минут подумать и записать слова или фразы, наиболее тесно связанные с данной темой. После составления собственных ассоциаций учащиеся их озвучивают, работая в группе или в парах. Этот прием является весьма эффективным, так как позволяет мобилизовать интеллектуальную деятельность всей учебной группы. В этом виде деятельности участвуют, как правило, даже слабые учащиеся. В ходе выполнения задания проявляется дух соревнования, повышается интерес к изучению определенной темы.

Используя прием «Верные – неверные утверждения», преподаватель предлагает несколько утверждений по еще не изученной теме. Ребята выбирают «верные» утверждения, полагаясь на собственный опыт или просто угадывая.

На уроках иностранного языка возможно использование различных форм приема «Прогнозирование»: прогнозирование темы урока по иллюстрациям, ключевым деталям.

На втором этапе можно использовать приемы: «Толстые и тонкие вопросы», «Перекрестная дискуссия» и другие. Использование приема «Тонкие и толстые вопросы» развивает умение задавать вопросы, совершенствовать грамматические навыки. Заданный учащимся вопрос является способом диагностики его знаний, а также уровня погружения в учебный материал. «Тонкие» вопросы – вопросы репродуктивного плана, требующие односложного ответа, «Толстые» вопросы – вопросы, стимулирующие развитие мыслительной деятельности, умения анализировать, размышлять о теме разговора.

Приемы, используемые на третьей фазе, направлены на то, чтобы обучающиеся еще глубже осмыслили изученный материал и сформировали свое личное мнение относительно изучаемой проблемы. Этот этап посвящен письменной или устной рефлексии и предполагает использование таких приемов, как «Написание эссе», «Стихотворение по алгоритму» и других стратегий. Разновидность эссе – прием «Напишите письмо». Его можно использовать для развития творческой интерпретации материала урока.

Одним из ярких примеров стратегии «Стихотворение по алгоритму» является «Синквейн» (пятистишие). Этот прием формирует способность резюмировать информацию, обогащает словарный запас обучаемых. Структура пятистишия:

1. Первая строка – одно слово, описывающее тему (обычно имя существительное).

2. Вторая строка – два слова, описывающие тему (обычно имена прилагательные).

3. Третья строка – три слова, описывающие тему (обычно глаголы).

4. Четвертая строка – фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме.

5. Последняя строка – одно слово (обычно синоним слова из первой строки), которое еще раз подчеркивает сущность темы.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что рассмотренные приемы и стратегии технологии развития критического мышления стимулируют развитие познавательной активности учащихся, создают благоприятную атмосферу сотрудничества на уроке. Более того, применение подобных развивающих педагогических технологий способствует эффективному овладению иностранным языком и является одним из источников интенсификации учебного процесса, так как повышает мотивацию учащихся и улучшает результативность их учебного труда.

К. филол. н. Ермоленко О. В.

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского,

г. Симферополь, АР Крым

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ
ЯЗЫКУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-КВАЛИФИКАЦИОННОГО УРОВНЯ «БАКАЛАВР»
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ТУРИЗМ»**

Особенность преподавания практического курса английского языка профессиональной направленности в высшей школе определяется когнитивным, межкультурным и деятельностным подходами с акцентом на функциональном использовании иностранного языка.

В приложении к специализированной сфере туристической деятельности важным аспектом преподавания английского языка видится такая языковая компетенция как коммуникативная компетенция в качестве основной, поскольку специалисты в сфере туристической деятельности в максимальной степени испытывают потребность в международном профессиональном общении на иностранных языках вследствие особенностей своей профессиональной деятельности. Коммуникативная компетенция, как известно, относится к числу базисных категорий современной теории и практики преподавания иностранных языков. К числу четырех основных видов коммуникативной компетенции исследователи в области теории и методики преподавания иностранных языков (М. Канейл, М. Свейн, М. Н. Вятютнев, Н. А. Кобзева и др.) относят грамматическую компетенцию, куда включаются лексические, фонетические, синтаксические

знания, а также знания в области правописания и семантики; социолингвистическую компетенцию как соответствие высказываний по форме и смыслу в конкретной ситуации; дискурсивную компетенцию как способность построения целостных, связных высказываний как в устной, так и в письменной речи; стратегическую компетенцию как возможность говорящего компенсировать особыми средствами недостаточность знания иностранного языка (в частности, английского), речевого и социального опыта общения в иноязычной среде.

Отметим, что обучение будущего специалиста в сфере туризма корректному использованию лексико-грамматического материала, специфичного для сферы туризма, видится чрезвычайно важным. Соответственно, на протяжении всего курса обучения английскому языку студентам предлагается овладение специальным терминологическим аппаратом (напр., специальные термины сферы туризма – *recreation, accommodation, stop-over, cruise, inbound, outbound, incentive travel, domestic visitor, restricted hotel, sustainable tourism, etc.*, названия достопримечательностей – *the Taj Mahal, the Eiffel Tower, the Empire State Building, St. Basil's Cathedral, the Tower of London*, географические названия – *the beaches of Goa, Birmingham, St. Petersburg, the Grand Canyon etc.*, терминология описания исторических событий – *the Crimean War, the Peloponnesian War, the French Revolution etc.* и т. д. и т. п.), языковыми клише и грамматическими структурами, необходимыми в данной области профессионального общения. Не менее важным, по нашему мнению, является обучение основам речевого поведения в ситуациях профессионального общения в сфере туризма, уметь четко и ясно выразить свою мысль, донести до клиента необходимую информацию, ответить на возникшие вопросы клиента. Для обучения данным умениям и навыкам речевого общения целесообразным видится использование метода экспериенциального обучения, на использование которого обращает внимание современный украинский исследователь в области теории и методики преподавания иностранных языков О. Б. Тарнопольский, подразумевающий под экспериенциальным обучением такую организацию учебного процесса, при которой осуществляется непрерывное моделирование практической профессиональной деятельности будущего специалиста, но в этом моделировании квази-профессиональной деятельности обучение осуществляется студентами средствами не родного, а иностранного языка. Экспериенциальное обучение дает возможность строить учебный процесс как серию ролевых или деловых игр, создание учебных проектов, экскурсий, презентаций, практического решения профессиональных задач и т. д. Например, задания типа создания рекомендаций для туристических операторов или агентств по экологически безопасным турам или рекламированию того или иного туристического продукта выполняются студентами с большим интересом («*make recommendations to travel agents regarding their environmental approach to responsible tourism*», «*make a questionnaire to make sure travel agency employees use their time well*», «*write a copy of the brochure as a promotional tool of any tourist destination that appeals to you*» etc.).

Необходимо так же учитывать важность формирования у студентов, специализирующихся в сфере туристической деятельности, социокультурной компетенции,

поскольку межкультурная коммуникация с акцентом на лингвокультуроведческий и лингвострановедческий аспект способствует успешному общению не только с иностранными туристами, но и будущими коллегами.

Учебно-познавательная компетенция формируется как умение эффективно использовать иноязычные знания, навыки и умения для приобретения необходимых специализированных профессиональных знаний в области туристической индустрии посредством изучения специализированных текстов, публикаций и иных источников как через Интернет-поиск на англоязычных профессиональных сайтах, так и через профессиональные печатные источники.

Системная подача преподавателем содержания специальности в курсе обучения иностранному языку заслуживает, по нашему мнению, особого внимания. Эта работа связана с большим количеством как аутентичных, так и специально разработанных преподавателем текстов и материалов по специальности на языке оригинала. Отбор содержания текстов определяется, в первую очередь, на наш взгляд, профессионально-ориентированной составляющей профильного обучения английскому языку. На начальном этапе обучения это могут быть тексты, знакомящие с элементами, а затем и основами профессиональной деятельности в сфере туризма, на более продвинутом этапе целесообразно использование аутентичных текстов из специализированных журналов и публикаций в сфере туристической деятельности, на старших курсах возможно использование научных источников по специальности. Обоснованным видится специализированное предметное наполнение курса обучения английскому языку, фундирующееся на профессионально-ориентированной тематике сферы туризма. Это, например, узконаправленные тематические разделы, касающиеся индустрии туризма (*the Tourist Industry*), законодательства в сфере туризма, исследований и направлений развития (*Regulation, Research and Development in Tourism*), экологически безопасного туризма (*Environmental Tourism*), рекламной деятельности в сфере туризма и продвижения турпродукта (*Tourist Promotion*), работы туроператоров на туристическом рынке (*Tour Operators*), гостиничного и ресторанного бизнеса в сфере туризма (*the Hospitality Industry, Food and Beverage Service*), работы с клиентами в сфере туризма (*Customer Relations in Tourism*), роли транспортных услуг в туристической сфере (*Tourism and Transportation*). Профессиональная тематика, безусловно, способствует установлению более тесных связей между иностранным языком и предметами по специальности. Очевидно, что обучение иностранному языку с опорой на будущую специальность повышает мотивацию к изучению языка, так как сфера интересов студентов лежит непосредственно в рамках профессионального общения, а отбор языкового материала с учетом будущей специальности служит средством определения «предмета» языка, и содержит в себе когнитивный и деятельностный аспекты. Таким образом, в процессе взаимоинтеграции английского языка и, например, теории туризма совершается совмещение осваиваемых студентом систем (языковой и профессиональной), что на практике подготавливает к иноязычной речевой деятельности в профессиональных ситуациях, а также ведет к формированию профессионально направленного восприятия языковых явлений.

Знанецкий В. Ю.* , Ижко Е. С.**

**Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина;*

***Днепропетровский национальный университет железнодорожного транспорта имени академика В. Лазаряна, Украина*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОДКАСТОВ ДЛЯ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Для интенсификации и ускорения процесса обучения иностранному языку, формирования коммуникативной и языковой компетенций применяются различные информационные технологии. На наш взгляд, наиболее эффективным является использование аудио и видеоподкастов.

Подкастинг (англ. podcasting, от iPod и англ. broadcasting – повсеместное вещание, широковещание) – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в интернете. Подкастом называется либо отдельный аудиофайл, либо регулярно обновляемая серия таких файлов, публикуемых на одном ресурсе интернета, с возможностью подписки. Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. Для удобного прослушивания подкастов создано множество программ, таких как Zune Software, iTunes, Rhythmbbox, gPodder, AmaroK или Banshee, следящих за обновлением подкаст-лент и их автоматической загрузкой.

Можно выделить следующие преимущества подкаста:

- возможность слушать аутентичную речь носителей языка в коммуникативных ситуациях повседневной жизни;
- материалы подкастов периодически обновляются, т. е. изменяется их информационное наполнение, и расширяется словарный запас;
- подкасты доступны учащимся благодаря мобильным техническим средствам, таким как, мобильный телефон, ноутбук и т. д.;
- возможность осуществлять интерактивное обучение, следовательно, повышается мотивация студентов к изучению второго иностранного языка;
- подкасты можно использовать как на занятиях в аудитории, так и для самостоятельной работы студентов.

Существуют различные виды подкастов, которые можно разделить на следующие группы:

Аутентичные подкасты – файлы с записью носителей языка. Среди них существуют подкасты, записанные не для лингвистических целей, но которые могут служить богатым ресурсом для аудирования и подкасты, созданные как учебные материалы, специально для изучающих иностранный язык.

Подкасты, созданные преподавателями для обучающихся – подкасты записываются преподавателями чаще всего для собственных занятий и делаются для того, чтобы предоставить студентам доступ к материалу, который больше нигде не доступен.

Студенческие подкасты – подкасты, которые записывают сами студенты часто с помощью преподавателя. Студенты могут слушать подобные образцы, чтобы ознакомиться с другой культурой и жизнью обучающихся в разных странах.

В рамках данной статьи рассмотрим некоторые категории аутентичных подкастов, представленных на сайте Deutsche Welle [1], которые можно использовать в процессе обучения иностранному языку:

Подкастинг *Hin & weg* [2] – иностранный турист рассказывает о своем путешествии в Германию, описывает свои впечатления и переживания.

Подкастинг *Euromaxx Das schönste Land der Welt* [3] – репортер Михаэль Виге путешествует по Германии и рассказывает о знаменитых достопримечательностях страны.

С помощью видеофайлов подкастинга *Euromaxx Die Wahrheit über Deutschland* [4] можно узнать разнообразную и интересную информацию о немецком народе, немецком характере, образе жизни.

При использовании видеоподкастов в процессе обучения иностранным языкам следует соблюдать ряд условий:

- применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний обучающихся;
- демонстрируемый видеоматериал должен быть точно согласован с изучаемым учебным материалом, соответствовать изучаемой теме;
- необходимо четко выделять главное, существенное;
- наглядность должна использоваться в меру и показывать ее следует постепенно и только в соответствующий момент занятия;
- просмотр видео должен быть организован таким образом, чтобы все обучающиеся могли хорошо видеть демонстрируемый материал;
- необходимо детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации видеоматериала.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что подкасты необходимо использовать на занятиях иностранного языка с целью оптимизации процесса обучения, совершенствования навыков аудирования, говорения, ознакомления обучающихся с особенностями культуры, традиций страны изучаемого языка.

Список использованных источников:

1. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.dw-world.de>
2. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.itunes.apple.com/us/podcast/hin-weg-mein...-video-podcast/id281270080>
3. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.rss.dw-world.de/xml/podcast_euromaxx-das-schoenste-land?forceFLV=1
4. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.itunes.apple.com/de/podcast/euromaxx-die-wahrheit-uber/id261128375>

Ірчишина М. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ НА НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Орієнтація нашої держави на світовий освітній простір пов'язана з прагненням визнання нашого вітчизняного фахівця та стандартів освіти у більшості високорозвинених країн [1]. Все більшої актуальності набуває питання необхідності не лише вивчення іноземних мов з метою формування мовленнєвої

компетенції, а й створення нових програм опрацювання лексики за фахом. Наразі курс «Іноземної мова за професійним спрямуванням» є одним з найпотужніших та найважливіших галузей у системі освіти вищих навчальних закладах України. Однак існують певні особливості, які обов'язково потрібно враховувати у процесі складання навчальних програм, методичних матеріалів, та плануванні, організації та проведенні практичних занять.

По-перше, для успішного представлення фахової лексики, необхідно чітко визначити кількість лексичних одиниць, склавши словник-мінімум професійної лексики, який слугуватиме стандартом. Виходячи з міркування Ю. О. Жлуктенка, можна навчити студентів фахової лексики лише у межах певної відібраної тематики, яка стоятиме найближче до основних питань профільюючої дисципліни факультету [2]. Таким чином, велике значення має обсяг запропонованого матеріалу, адже для результативного навчання студентів необхідна мінімально достатня кількість нової іншомовної лексики, яка б відповідала їхнім потребам та забезпечувала досягнення комунікативної достатності для повноцінного мовленнєвого спілкування в обмеженому колі типових комунікативних ситуацій майбутніх фахівців. Іншими словами, чим менше обсяг матеріалу, тим більше шансів досягти ефективного його засвоєння [3].

По-друге, опрацювання навчального матеріалу має відбуватися на базі фахових текстів. Для оптимізації сприйняття та засвоєння, матеріал має бути представлено за допомогою різних засобів презентації, тому наявність у текстах таблиць, схем, графіків, та інших паратекстуальних засобів сприяють кращому розумінню студентами термінологічних одиниць та вираженою з їхньою допомогою фаховою інформацією [2]. Тексти за фахом є джерелом словникового запасу студентів, прикладом вживання фахової лексики у контексті, що допомагає конкретизувати значення слів, пояснити й уточнити випадки їх вживання у відповідності до усталених мовних норм і стандартів [3].

По-третє, обмеженість кількості годин, виділених для вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, потребує від сучасних викладачів перебудови організації занять і віднаходження нових засобів мотивації та заохочення студентів до самостійної роботи. Важливо вже на ранньому етапі формувати у студентів переконаність, що потреба в самоосвіті є характерною ознакою розвиненої особистості та необхідним компонентом її духовного життя. Для того, щоб студент немовного факультету в рамках вивчення курсу іноземної мови мав таку потребу, необхідно, сформувавши його адекватне уявлення про свою діяльність, про особистісні якості, а також про вимоги, які ставить перед ним як майбутнім професіоналом його викладач та суспільство загалом. Досягти цього можна шляхом створення позитивної атмосфери ситуації успіху на основі індивідуального підходу. Кінцевим результатом такої самостійної роботи може бути презентація власного творчого проекту з обраної теми в межах навчальної програми [1].

Проте в умовах популярності комунікативного та особистісно орієнтованого підходу у навчанні іноземної мови й відходу від традиційних усталених методів навчання, де роль граматики домінувала, спостерігається тенденція до зменшення обсягу граматичного матеріалу, що викладається, або певна вибірковість

щодо того, які саме граматичні явища вивчати, зокрема, студентам немовних спеціальностей з метою практичного застосування у різних видах мовленнєвої діяльності, що мають фахову специфіку. Наразі студенти все частіше за необхідності звертаються до машинного перекладу при роботі з рефератами, презентаціями або технічними текстами, що задаються на самостійне опрацювання. Невміння встановлювати граматичні й логічні зв'язки між словами й реченнями унеможлиблює редагування машинного варіанту перекладу. До того ж, у процесі англійської репродуктивної мовленнєвої діяльності актуалізується явище мовної інтерференції, спричиненої відхиленням від норм англійської мови в результаті опори на рідну мову, незнанням на належному рівні граматичних правил та несформованості автоматичних навичок вживання граматичних конструкцій у відповідній мовній чи мовленнєвій ситуації. Як наслідок, на граматичному рівні з рідної мови часто переносяться й «приспосовуються» ті форми й конструкції, які в англійській мові мають зовсім інший спосіб вираження [4].

Таким чином, незважаючи на актуальність курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням», існує безліч питань, які потрібно вирішувати з урахуванням вимог сучасного наукового світу та особливостей індивідуальних потреб студентів. Оптимізація навчального процесу в існуючих умовах є запорукою успіху в процесі формування мовленнєвої компетенції студентів у різних сферах та їх високої професійності у майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Бартіш Г. В. Самоосвітня діяльність студентів немовних факультетів як чинник формування іншомовної компетенції (в рамках вивчення курсу «Іноземна мова») [Електронний ресурс] / Г. В. Бартіш. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/28_NIOXXI_2008/Pedagogica/35682.doc.htm
2. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю. О. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1971. – 31 с.
3. Полегонько Т. Г. Особливості організації викладання англійської мови за професійним спрямуванням [Електронний ресурс] / Т. Г. Полегонько. – Режим доступу: http://www.dgerela.at.ua/publ/metodichka/osoblivosti_organizaciji_vikladannja_anglijskoji_movi_za_profesijnim_sprjamuvannjam/2-1-0-90
4. Ящук О. В. Значення граматичного аспекту в навчанні студентів ВТНЗ англійської мови професійного спрямування в рамках комунікативного підходу [Електронний ресурс] / О. В. Ящук. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Philologia/1_125563.doc.htm

Калиберда Н. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В настоящее время внедрение персонального компьютера, технологии мультимедиа и глобальной информационной компьютерной сети Интернет влияет на систему образования, вызывая значительные изменения в содержании и методах обучения иностранным языкам.

Использование компьютера кардинально расширяет выбор материалов и форм учебной работы, делает занятия яркими и увлекательными, эмоционально и информационно насыщенными; в учебной и внеурочной деятельности является

одним из эффективных способов повышения мотивации и индивидуализации обучения. Интегрирование обычного занятия с компьютером позволяет преподавателю переложить часть своей работы на компьютер, делая при этом процесс обучения более интересным и интенсивным.

Одним из наиболее революционных достижений за последние десятилетия, которое значительно повлияло на образовательный процесс во всем мире, стало создание всемирной компьютерной сети, получившей название Интернет, что буквально означает «международная сеть» (англ. international net).

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создает условия для получения любой необходимой студентам и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодежи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и т. д.

Основная цель изучения иностранного языка – формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла – это международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно – самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил. Включаясь в него на занятии по иностранному языку, мы создаем модель реального общения.

Общаясь в истинной языковой среде, обеспеченной интернет, студенты оказываются в настоящих жизненных ситуациях. Вовлеченные в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач, студенты обучаются спонтанно и адекватно на них реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами.

Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, что мотивирует изучение структуры и словаря иностранного языка, которые служат этой цели. Таким образом, внимание студентов концентрируется на использовании форм, нежели на них самих, и обучение грамматике осуществляется косвенным образом, в непосредственном общении, исключая чистое изучение грамматических правил.

Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, во время посещений страны изучаемого языка, во время приема иностранных гостей дома, при переписке, при обмене дисками, результатами заданий и т. п. с вузами или друзьями в стране изучаемого языка. При этом термин коммуникативность не должен пониматься узко, чисто прагматически. «Коммуникативность – по Бим – это приобщение личности к духовным ценностям других культур – через личное общение и через чтение». Этот подход, реализуемый в Интернете, привлекает обучаемых путем сосредоточения на интересующих их темах и предоставления им возможности выбора

текстов и задач для достижения целей программы. Коммуникативная способность обучаемых развивается через Интернет путем вовлечения их в решение широкого круга значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя:

- электронную почту (e-mail);
- телеконференции (usenet);
- видеоконференции;
- возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички (homepage) и размещение ее на Web-сервере;
- доступ к информационным ресурсам:
- справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy);
- поисковые системы (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite);
- разговор в сети (Chat).

Интернет может использоваться в качестве эффективного приложения для развития грамматических, лексических навыков и умений, проверки знаний. Сюда входят всевозможные тренировочные лексические, грамматические, фонетические упражнения, тесты на чтение, грамматику, IQ- тесты и т. д. Преподаватели или сами студенты могут находить такие сайты.

Студенты могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками из других стран, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д. Студенты могут получать информацию по проблеме, над которой работают в данный момент в рамках проекта.

Таким образом, используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс, более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятиях по английскому языку.

К. филол. н. Кирковская И. С.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

РОЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Процессы обновления в сфере обучения иностранным языкам в отечественной системе образования создают ситуацию, в которой педагогам предоставлены право и возможность самостоятельного выбора моделей построения курсов обучения иностранным языкам, учебных пособий, новых технологий. Именно преподаватель в новых условиях должен выбрать из множества методических систем ту, которая в большей степени соответствует современным педагогическим реалиям и конкретным условиям обучения иностранным языкам. Понимание преподавателем процессов, лежащих в основе функционирования и развития современной системы

обучения иностранным языкам, способствует выбору наиболее эффективного пути к достижению изначальных результатов обучения.

В деятельностном подходе выделяется результат деятельности на что и нацелены стандарты второго поколения – развитие личности обучаемого.

Понятие системно-деятельностного подхода было впервые введено в 1985 г. как особого рода понятие. Что значит «деятельность»? Во-первых, деятельность – это всегда целеустремленная система, система, которая нацелена на результат. Во-вторых, результат может быть достигнут только в том случае, если есть обратная связь (коррекция, обратная ориентация). Важно увидеть, что все действия не разорваны. В-третьих, в деятельности надо учитывать психолого-возрастные и индивидуальные особенности развития личности ребенка и присущие этим особенностям формы деятельности. Таким образом, любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат. Задача преподавателя на современном этапе – не дать объем знаний, а научить учиться.

Антропоцентрический подход к обучению иностранному языку, в соответствии с которым человек – это центральная фигура языка и как лицо говорящее и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит. Именно понимание языка как антропоцентрического феномена стало характерной чертой гуманитарного образования на рубеже XX–XXI веков. И выдвинуло на первый план взаимоотношение языка и культуры. Это взаимоотношение рассматривается как диалог, ибо культура – это мироведение и миропонимание, обладающее семиотической природой. Именно поэтому, язык и культура неотделимы друг от друга, ведь язык является средством формирования и сохранения культуры, своеобразным ключом к пониманию ее семантики, ее кодов, ее установок. Антропоцентрический подход заключается в том, что «научные объекты изучаются, прежде всего, по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее усовершенствования. Он обнаруживается в том, что человек становится точкой отсчета в анализе тех или иных явлений, что он вовлечен в этот анализ, определяя его перспективы и конечные цели. Он знаменует, по словам Е. С. Кубряковой, «тенденцию поставить человека во главу угла во всех теоретических предпосылках научного исследования и обуславливает его специфический ракурс».

В традиционной системе профессионально-педагогической подготовки на основе деятельностного подхода в центре внимания находится учебно-воспитательный процесс, отношения между участниками построены как субъектно-объектные, где субъект – преподаватель находится в ограниченных условиях, его деятельностью управляет учебный план и программа, жестко задающие рамки отношений.

Разработка новых подходов к педагогическому образованию началась в теории и практике. В практике процессы изменений начались «сверху» и «снизу». Эта «демократическая свобода» бурно переживалась на кафедрах и факультетах и побудила своеобразное массовое инновационное творчество в едвузах «снизу», во многом стимулируемых также движением «педагогов-новаторов». Появилось несколько уровней инновационного движения: организационный, содержательный, методический.

Среди современных инновационных направлений развития педагогического образования можно выделить разработку собственной теории инноваций, личностно-ориентированное образование; развитие организационно-структурной модели образования, систему многоуровневого образования. В последние десятилетия активно разрабатываются теоретические основы педагогической инноватики в работах К. Ангеловски, М. В. Кларина, В. Я. Ляудис, М. Н. Поташника, Т. И. Шамовой, О. Т. Хомерики, и др.

Концепция личностно-ориентированного образования опирается на деятельностный и культурно-исторический подходы. Одной из ведущих идей этой концепции является переосмысливание роли и места предметной подготовки в педагогическом образовании: акцент переносится с владения предметом как главной целью на владение предметом преподавания как средством развития ученика.

Другая идея этой концепции связана с конструированием таких учебных форм, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс (собственная учебная деятельность), так и его осмысление и исследовательская работа, в которой и происходит становление личностной педагогической позиции будущего учителя. Основные положения этого подхода определяются такой последовательностью: личность – главная ценность для себя и для «других», образование – преобразование личности, осуществляемое в процессе специально направленного на это целостного педагогического процесса вуза; главный результат такого образования не знания, умения, навыки, а способность к личностному росту, эмпатийного взаимодействия и высокой социально адресованной личностной продуктивности.

Следующая идея этой концепции связана с развитием педагогической субъектности: учащийся проходит через позиции «обучаемого», «учащегося», «учащего». Если рассматривать учебное заведение не «как место и время обучения, а как пространство взросления» юношей и девушек (Д. Б. Эльконин), то именно педагогический процесс учебного учреждения, при его осуществлении, ориентированном на активизацию личностного саморазвития обучающихся, обладает ни с чем не сравнимыми возможностями пробуждения творческого самостроительства всех субъектов образовательного процесса: и студентов, и педагогов.

В конце XX века изменились главные ценности образования: от формирования знаний и умений переходят на развитие способностей, что невозможно без реализации деятельностного подхода в обучении.

В основу современного обучения положена психологическая концепция, сущность которой заключается в развитии личности посредством различных видов учебной деятельности. Подход основывается на системном представлении явлений, содержание которых составляют исследования психологии, психолингвистики и гуманистической педагогики.

Деятельностный подход порождает много различных способов организации процесса обучения. Кроме мотивации, необходимо, чтобы учащийся сам активно учился. Задача учителя – подобрать необходимую технологию обучения, руководствуясь при этом поставленными целями. Деятельность преподавателей меняется: от «транслятора» знаний педагогических технологий через работу «мастера», организующего совместную деятельность с целью формирования у студентов

педагогических способностей, к позиции «консультантов», совместно со студентом, проектирующим его будущую профессиональную деятельность. В связи с этой актуальной проблемой становится поиск интегративных технологий обучения.

Таким образом, реально качественное гуманитарное образование может выстроить только вся совокупность гуманитарных предметов. Момент, который переживает современная методика преподавания иностранных языков, – во многом ключевой. Выбор между безответственной болтовней и серьезной интеллектуальной работой совершается сегодня. И этот выбор определяет, удастся ли современному педагогу «вытащить наружу» лингвистическое самосознание учащихся, которое поможет нашим детям поставить на первое место истинные ценности, которые уходят корнями в национальную культуру, или победят ценности служения прагматическим идеалам современного общества вместе с пассивной ролью наблюдателя.

Кіракосян Г. А.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Міжнародна комісія з питань освіти, науки і культури при ООН (ЮНЕСКО) проголосила два основні принципи сучасної освіти: «освіта для всіх» і «освіта через усе життя». У правильності даного підходу до побудови системи освіти ніхто, звичайно, не сумнівається. Але з погляду сьгоднішніх українських реалій виникає ряд проблем.

По-перше, проблема великих територій з нерівномірною щільністю населення. І хоча населення розсіяне по всій країні, в центральному регіоні зосереджена більшість учбових закладів високого рівня і викладачів вищої кваліфікації. А поїздка для вступу у ВНЗ іншого міста часто є неможливою через високі витрати. Існує ще потреба в підвищенні освіти працюючих в регіонах людей, котрі, як правило, мають сім'ї, для яких переїзд в інше місто пов'язаний із значними проблемами.

По-друге, існує проблема часу. Сьогодні у більшості сучасних фахівців час розписаний по хвиликах. Проте, без нових знань, без навчання протягом усього життя нікому не обійтись. І навіть вечірня і недільна освіта дану проблему не вирішує.

По-третє, проблема грошей. Це більшою мірою стосується вищої освіти і підготовки до неї. Конкурс на бюджетні місця високий, а платне навчання далеко не всім по кишені.

Допомагає у вирішенні всіх вище перелічених проблем якраз дистанційна освіта. Що ж це таке? Відповідь міститься вже в самому визначенні. Це навчання «на дистанції», тобто на відстані, коли викладач і студент розділені просторово. Звичайно, застосовуються нові технології подання навчальних матеріалів. Саме вони і роблять дистанційну освіту дешевою і загальнодоступною, відкриваючи можливості спілкування на великих відстанях. Умовою для розвитку дистанційної освіти є сучасні досягнення в області технологій навчання, засобів масової

інформації та зв'язку, швидкий розвиток і широке застосування різноманітних технічних засобів. Це, в першу чергу, комп'ютерні та інформаційні технології; супутникові системи зв'язку; навчальне телебачення; масове підключення до інформаційних систем; розповсюдження комп'ютерних навчальних програм, відеокaset з ними і т.д.

Виділяють три види дистанційних технологій, що застосовуються в процесі навчання. Перший вид – кейс – технологія на основі паперових носіїв. Це, в першу чергу, навчально-методичні посібники, робочі зошити, які супроводжуються «тьютором». Тьютор підтримує із студентами телефонний, поштовий та інший зв'язок, а також може безпосередньо зустрічатися із студентами в консультаційних пунктах або учбових центрах. Друга технологія – телевізійно-супутникова. Вона дуже дорога і поки мало використовується. Головний її недолік – слабка інтерактивність, тобто зворотний зв'язок. І, нарешті, третя технологія – це інтернет-навчання, або мережева технологія. Найчастіше в процесі дистанційного навчання використовуються всі вищезазначені технології в різних пропорціях.

Дистанційна освіта почала інтенсивно розвиватися в Європі і США ще на початку 70-х років. Причини розповсюдження даної освіти прості: кожна людина незалежно від її національності та місця знаходження може отримати диплом будь-якого ВНЗ. Більшість фахівців у галузі навчання розглядають дистанційну освіту як таку, що подає великі надії. Крім того, можна обрати певні навчальні курси, тобто отримувати так звану «освіту за замовленням», що також дає перевагу в ціні.

В Україні дистанційна освіта почала розвиватися в кінці 90-х років. У 1997 році був початий і в 2002-му завершено всеукраїнський експеримент в області дистанційного навчання. У ньому брали участь державні та недержавні освітні установи. У червні 2002 року відбулося засідання колегії Міністерства освіти України, яка підвела його підсумки. Учасники експерименту – 20 установ вищої професійної освіти – відпрацювали такі основні групи дистанційних технологій, як кейс-технологія (вона застосовується, як правило, у поєднанні з очними формами навчання, мережева (інтернет-навчання) і телевізійно-супутникова. Університетами були створені та апробовані спеціалізовані учбові матеріали (базові інтерактивні навчальні посібники, навчальні відеофільми, аудіо-програми, навчальні комп'ютерні програми тощо). На їх основі розроблені спеціальні методики дистанційної освіти.

Важливим результатом експерименту стало створення нормативно-правового забезпечення. Це дало можливість всім установам освіти працювати на основі дистанційних освітніх технологій. У грудні 2002 р. була затверджена «Методика застосування дистанційних освітніх технологій (дистанційного навчання) в установах вищої, середньої і додаткової професійної освіти України». Дистанційні технології, згідно з внесеними до законодавства змінам і доповненнями, стали юридично визнаними.

З нашої точки зору, дистанційна освіта – річ дуже зручна і корисна. Але основну освіту таким способом ми радимо отримувати тільки в тому випадку, якщо з якихось причин (просторових, тимчасових або грошових) вам недоступний традиційний варіант навчання. А ось надалі перевагу цілком можна віддати

дистанційним формам. Вони дуже ефективні у сфері додаткової освіти або підвищення кваліфікації, тому що учень вже отримав базові знання та навички професії і багато що знає з очної форми навчання.

Нашу думку з цього приводу підтверджує той факт, що сьогодні в Україні основний попит на дистанційну форму навчання зосереджений все таки в регіонах. Адже саме там не вистачає освітніх установ, відповідних столичному або міжнародному рівню. Тобто, при інших рівних, традиційна освіта поки що виграє.

Косьянова О. Г.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Використання аутентичних, самостійно підібраних викладачем медіа текстів у навчальній аудиторії має довгу традицію. Останнім часом крім матеріалів преси широко використовуються телевізійні та радіо програми, а також тексти із інтернет джерел.

Провідну роль у навчальному процесі сьогодні займає газетна преса. З методичної точки зору, робота з газетними матеріалами значно збагачує та поживляє навчальний процес одночасно з тим дозволяє викладачу вирішити низку завдань:

- розширити лексичний запас;
- удосконалити комунікативні навички;
- отримати додаткову лінгвокраєзнавчу інформацію.

У загальному розмаїтті англійської навчально-методичної літератури роботи, які містять рекомендації щодо ефективного використання газетних текстів у навчальному процесі займають особливе місце. У 1993 році під видавництвом Oxford University Press вийшла книга Пітера Гранді «Newspapers», яка містить детальний, ретельно проілюстрований перелік різноманітних способів використання газетних текстів у навчальному процесі: від аналізу змісту та закріплення лексики до тематичного моніторингу та складання власних case-studies. Всю безліч видів робіт з газетним текстом автор поділяє на основні, до яких відносяться добре відомі вправи на закріплення лексики, розвиток навичок усного мовлення та ін.:

«comparing and contrasting, comprehension, summarizing, analyzing, roleplay», та додаткові, обумовлені як творчим підходом викладача, так і загальним мовним рівнем студентів, наприклад: «writing and replying to small ads; to agony columns; matching property ads with students` needs; replying to job ads». Автор постійно підкреслює необмежені можливості творчого підходу до роботи з газетою, говорить про необхідність мати власний банк газетних матеріалів, із якого викладач може підбирати статті як для роботи в аудиторії, так і для самостійної підготовки студентів.

Необхідно відмітити, що завдання творчого характеру лише доповнюють основні види навчальної роботи з газетою націлені на закріплення та удосконалення мовленнєвих навичок.

Не дивлячись на різноманіття матеріалу, підбір газетних текстів для роботи в аудиторії – задача доволі складна. Для ефективної роботи текст має відповідати

певним критеріям. В плані мови аутентичний матеріал тексту має поєднуватися з цілями навчання, інакше кажучи, максимально бути наближеним до прагматично-лінгвістичного реєстру, найбільш повно втілювати риси того чи іншого типу медіа текстів та відображати базову лексику.

Відібраний текст повинен мати довгострокову навчальну цінність, його зміст має носити універсальний стабільний характер. Найбільш повно цим вимогам відповідають тексти групи features, які на відміну від новинних та інформаційно-аналітичних гублять свою актуальність дуже швидко, можуть зберігати змістову цінність протягом тривалого часу.

Крім використання газетних матеріалів у навчальному процесі не менш ефективними вважаються тексти радіо та телебачення. Завдяки яким студенти мають можливість удосконалювати свої навички аудіювання. При цьому перевага віддається телепередачам, так як матеріал який звучить у них, точно збігається з відеозаписом, що дозволяє учням отримувати додаткову лінгвокраєзнавчу інформацію.

У сучасному викладанні іноземних мов широко практикується робота зі «свіжими» випусками телевізійних новин та актуальних репортажів, які пропонуються студентам як у прямому ефірі, так і у відеозаписі.

Значною популярністю серед викладачів англійської мови в усьому світі користуються орієнтовані на міжнародну аудиторію англійськомовні телеканали BBC World та CNN. Програми BBC World – випуски всесвітніх новин, актуальні репортажі з різних країн світу «From our correspondent», пізнавальні програми типу «Holidays», інтерв'ю з відомими політиками та суспільними діячами – представляють вагомий матеріал практично для усіх видів навчально-мовної діяльності.

Перегляд відібраних телепрограм з подальшим розшифруванням вербальної частини відеозапису, вправи на закріплення лексики, запитання, спрямовані на перевірку розуміння, завдання по змісту та його розвитку, обговорення переглянутого матеріалу та організація рольових ігор – усі ці методичні прийоми природньо лягають на матеріал телевізійного тексту.

Так прагматична цінність тексту програми BBC World «Holiday» посилюється також тим, що він містить додаткову культурно значущу інформацію: образ північної столиці Росії представлений тут з точки зору англійського журналіста, який у своєму репортажі демонструє традиційний набір стереотипних уявлень іноземців про Росію. Культуроспецифічний матеріал схожого типу незмінно викликає зацікавленість у студентській аудиторії, що сприяє успішному досягненню лінгво-дидактичних цілей.

Крячуненко Е. Л.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ПРЕЗЕНТАЦИЯ, КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Доказано, что студенты технических специальностей обладают аналитическим складом ума и хорошо развитым логическим мышлением. Эти качества как нельзя лучше подходят для изучения терминологии и работы с научно-публицистическими, техническими текстами по специальности. Но существует

проблема с обучением разговорному иностранному языку. Многолетняя практика доказывает, что студенты неязыковых факультетов преимущественно являются интровертами по психотипу, поэтому их сложнее «разговорить».

Основной практической задачей преподавателя является создание особой языковой атмосферы и творческий подход к занятию. Несомненно, преподаватель обязан свободно владеть языком, его основная задача – максимальная активизация потенциальных и скрытых психологических резервов личности, создание микроклимата взаимопонимания и неподдельного интереса к предмету. Занятие – презентация – наиболее эффективная форма обучения, где основной целью является усовершенствование навыков устной речи.

Цель данной статьи в том, чтобы соединить лингвистические, методологические и психологические аспекты и применять их на практических занятиях.

«Презентовать» – значит собирать информацию, систематизировать ее и подавать с помощью разнообразных визуальных опор, таким образом, чтобы она была понятна для слушателей. Кроме того, устная презентация – это профессионально направленная монологическая речь. Студент-презентант находится в центре внимания. Статистические данные доказывают, что влияние на аудиторию во время публичного выступления на 55 % осуществляется языком тела, на 38 % – качеством и тембром голоса, и только на 7 % – словом. Существует два вида устной презентации: профессионально – направленное публичное выступление, которое базируется на результатах обобщения фактической информации, включающее в себя выводы к ее применению, а также имеет четкое логически – композиционное оформление и нацелено на информирование аудитории о профессиональной деятельности. Устная презентация – реклама – это подготовленное публичное выступление, которое базируется на результатах исследования качества конкретного продукта производства и определения его потенциального потребителя, имеет логически – композиционное оформление и нацелено на мотивацию или убеждение аудитории в его полезности.

Активное общение студентов в процессе обучения способствует общению и стимулирует его. Все это благотворно влияет на обучение и переход с индивидуальной деятельности на совместную работу. Цель такой работы – обмен информацией, сравнение, взаимное оценивание, понимание своих возможностей, умение влиять на аудиторию и человека отдельно. Коллективная деятельность более эмоциональна и стимулирует инициативу. Следует отметить некоторые преимущества такой методики:

- повышение интереса к учебе;
- обучение деловому общению;
- возможность понимать и оценивать действия других людей;
- контроль своих действий в соответствии с требованиями членов группы и условий работы;
- умение выбирать формы и способы передачи своих мыслей, чувств с целью достичь взаимопонимания.

Из этого следует, что для успешной работы необходим творческий подход к проведению занятий. Занятия в форме презентаций, брифингов и конференций помогают справиться с поставленной задачей. На начальном этапе роли распределяются с учетом индивидуальных способностей, уровня коммуникабельности

и готовности к сотрудничеству. В межличностных отношениях важны и добро-совестность, и чувство долга, и дух соревнования наряду со свойствами памяти, образом мышления, интеллектом. Преподаватель должен обдумать сценарий занятия, заранее представить каждого студента группы в соответствующей роли. Обучающимся, которые имеют проблемы с общением, выделять небольшие роли, но обязательно вовлекать в процесс. Когда ситуации, в которых реализуется самоподача, максимально приближены к жизненным, тогда возникает заинтересованность в речевой деятельности. Для каждого участника на занятии важен аванс успеха, социальный эффект. Задача преподавателя организовать из формальной группы согласованный коллектив. Стиль работы во время проведения таких занятий – динамичен и увлекателен. Имитационно-ролевые игры высвобождают эмоциональный потенциал, способствуют более легкому усвоению нового материала. Эффект эмоционального человеческого общения исключительно важен для самораскрытия и самовыражения.

Выводы: системный подход, который позволяет соединить три важных аспекта: психологический, методический и лингвистический обеспечивают хорошую эффективность при обучении разговорному иностранному языку студентов технических специальностей.

К. філол. н. Лучик О. І.

ПВНЗ «Буковинський університет», м. Чернівці, Україна

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТІ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Перехід до ринкових відносин, стрімкий розвиток виробництва та впровадження нових технологій – все це потребує від майбутніх фахівців значного поліпшення професійної підготовки, одним із компонентів якої повинно бути професійне володіння іноземними мовами. В останні роки відбулися значні зміни в системі викладання іноземних мов, оскільки «процес навчання, його механізм не є чимось сталим, раз і назавжди даним, нездатним до суттєвих, якісних змін. Ці зміни носять закономірний характер, а весь процес історичного розвитку навчання і виховання складається із визначених послідовних стадій, чи фаз, які охоплюють минуле, теперішнє і майбутнє» [2, с. 11]. Однак рівень володіння іноземною мовою поки що не відповідає вимогам, що ставляться перед спеціалістами. При такій постановці проблеми стало очевидним те, що досягнення цієї мети не може бути реалізоване лише за допомогою традиційних форм навчання. Необхідною умовою є залучення синергетичного принципу системності навчального процесу, оскільки саме він передбачає побудову цілісної системи навчання іноземних мов у вищому навчальному закладі [5, с. 63]. Проблеми застосування принципів синергетики в освітній галузі стали предметом вивчення багатьох науковців (О. В. Вознюк [1], М. О. Федорова [6] та ін.), які використовують синергетичну парадигму для осмислення розвитку педагогічної думки, розгортання освітніх процесів та в проектуванні освітніх систем.

Так, беручи до уваги багатогранність методів вивчення іноземних мов, виділяють низку принципів (принцип індивідуалізації, принцип функціональності, принцип новизни у вивченні іноземної мови тощо), серед яких домінуючим та ефективним вважаємо принцип системності навчання, який, як і будь-який інший дидактичний принцип, включає в собі цілу низку вимог до побудови змісту навчання та її організації, а також до учасників навчального процесу – викладачів та студентів. Щодо організації змісту навчання, то І. В. Малафіїк обґрунтував необхідність виділення трьох рівнів ієрархії побудови системи змісту навчання: рівень навчального предмета, це найвищий рівень, рівень явища, чи художнього твору, і т. д. – це середній рівень, і, нарешті, третій рівень ієрархії – рівень поняття, закону, теорії. Процес навчання будують так, що працюють з середнім рівнем ієрархії, разом з тим здійснюючи переходи до систем знань як нижнього, так і вищого рівнів [4].

Процес навчання повинен являти собою систему. Так, А. А. Леонтьєв правомірно підкреслив роль систематизуючого методу і необхідність свідомого засвоєння мовної системи як системи орієнтирів для мовленнєвої діяльності [3, с. 31]. Один з основоположників комунікативного підходу до навчання іноземних мов був Ч. Брамфіт, який також приділяв особливу увагу системності. Він співвідніс системність і систематизацію, в першу чергу, не з комунікативними вміннями, а з навичками й уміннями орієнтування в мовній системі [7, с. 50–97]. Окрім того, він вважав, що систематизації піддаються тільки засоби, що реалізують формально виражені категорії – фонологічні, синтаксичні, морфологічні і семантико-граматичні (час, кількість, простір, предмети фізичного світу). Однак він рекомендував приєднувати до систематизованих категорій й інші, коли це виявляється доцільним, до того ж в мовному матеріалі чітко виділяти не тільки те, що можна систематизувати, але також і те, що не систематизується, для того щоб викладач мав можливість цілеспрямовано включити цей матеріал в організацію навчальної діяльності й частотними уживаннями забезпечити його засвоєння студентами [7, с. 98].

З огляду на вимоги щодо учасників навчального процесу, то вони обмежуються тим, що і викладачі, і студенти повинні знати системну структуру й бути як фахово, так і психологічно підготовленими до її застосування. Варто зазначити й те, що принцип системності вимагає від викладача розвивати системність мислення студента, тобто різноманітні види навчання (вивчення слів чи твору, граматичні завдання, аудіювання тощо) здійснювати під кутом зору системної «призми».

Практичне володіння іноземною мовою є в сучасних умовах обов'язковим елементом їх успішної професійної діяльності. Знання іноземної мови необхідні для пошуку будь-якої інформації, для участі у міжнародних конференціях чи симпозіумах, а також для обміну думками з науковцями-іноземцями. Тому для досягнення цієї мети, в першу чергу, необхідно дотримуватися системності у навчанні іноземної мови, яка проявляється в тому, що включає не тільки викладача іноземної мови, але й студента та, навіть, інші предмети, що використовуються як засіб додаткової мотивації студентів.

Зазначене вище вимагає побудови такої системи освіти, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь інтегративного знання, отриманого на основі міждисциплінарних зв'язків та новітніх наукових напрямів. Тому вважаємо синергетику однією з провідних галузей сучасних міждисциплінарних досліджень. Отож, процес викладання іноземних мов має реалізовуватися через використання синергетичного підходу шляхом формулювання сукупності певних методів, форм та особливостей навчального впливу на студентів із боку професорсько-викладацького середовища та з метою досягнення визначеного результату, що окреслюється ефективністю і результативністю навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Вознюк А. В. Основные аспекты синергетической парадигмы образования / А. В. Вознюк, В. Г. Калашников // Мат. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Наука і освіта «2005». – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – Т. 37. Стратегічні напрями реформування системи освіти. – С. 21–22.
2. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие: монография / В. К. Дьяченко. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
3. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности сегодня / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 2. – С. 26–43.
4. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. [Електронний ресурс] / І. В. Малафійк. – К.: Кондор, 2009. – 406 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4286.html>
5. Мусійчук С. М. Головні аспекти використання синергетичного підходу до викладання іноземних мов у ВНЗ / С. М. Мусійчук // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / редкол.: Д. О. Мельничук (відп. ред.) та ін. – К., 2010. – Вип. 155. – Ч. 2. – Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». – С. 61–67.
6. Федорова М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дисс. ... канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 / Федорова М. А. – Ставрополь, 2004. – 169 с.
7. Brumfit Ch. Communicative Methodology in Language Teaching. The Role of Fluency and Accuracy / Ch. Brumfit. – CUP, 1992. – 166 p.

Люта А. А.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна **КОНТРОЛЬ СФОРМОВАНОСТІ НАВИЧОК ПИСЬМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СТУДЕНТІВ, ЩО ВИВЧАЮТЬ ІНОЗЕМНУ МОВУ**

Письмова діяльність є одним з видів мовленнєвої діяльності, продуктом якої є письмовий текст, а саме, мовне висловлювання, зафіксоване на папері за допомогою графічного коду мови. Хоча письмо займає в мовному спілкуванні людей один з одним меншу питому вагу (порівняно з говорінням, аудіюванням, читанням), роль письмової мови, однак, залишається значною.

Формування графічних та орфографічних навичок та вміння ними користуватися при виконанні письмових завдань, зокрема іноземною мовою, є психологічною складовою навчання письмової діяльності. Записування усно засвоєного матеріалу розглядається в якості учбової діяльності, здійснення якої допомагає студентам в оволодінні іноземною мовою.

Складнощі навчання письмовій мові полягають в тому, що вона потребує утворення цілого ряду додаткових аналізаторів, за допомогою яких письмова діяльність сприяє кращому запам'ятовуванню графічних комплексів та графічних знаків. Завдяки взаємодії таких аналізаторів, як:

- зоровий (учень бачить знак, літеру, слово або речення), слуховий (учень співвідносить звук з його звучанням);
- мовленнєвий (учень вимовляє те, що пише у внутрішньому або зовнішньому мовленні);
- моторний (рука здійснює рухи, необхідні для написання знаку, слова, речення тощо) утворюються сприятливі умови для запам'ятовування мовного матеріалу.

Однією з обставин, ускладнюючих письмову діяльність, є відсутність певної ситуації, яка є спільною між тим, хто пише і тим, кому адресоване написане. Тому, якщо в усному спілкуванні щось може бути недоказане або опущене і може бути зрозумілим за допомогою міміки, інтонації або жестів, то в письмовому спілкуванні все те, що необхідно висловити, повинно знайти своє повне відображення. З даного положення виходить, що письмова мова повинна бути максимально зрозумілою і розгорнутою для того, щоб в найвищій мірі виконати свою комунікативну функцію. Також слід зазначити, що механізм складання письмового тексту не є простим і містить наступні елементи: відбір слів, необхідних для даного тексту; розподіл предметних ознак в групі речень; виділення предикату як основної частини в змістовій організації речення; організація зв'язку між реченнями.

Слід пам'ятати, що при цьому основною діючою силою при складанні письмового тексту вважається його попередження, тобто уявлення про те, що буде написано ще до моменту написання. Процес попередження відбувається у внутрішній мові, яка в свою чергу безпосередньо об'єднує зовнішню мову з мисленням. Але якщо в усному спілкуванні внутрішня та зовнішня мова протікають у свідомості того, що говорить майже одночасно, то при письмі внутрішня мова значно випереджає зовнішню. Усне мовлення передає сам процес мислення: той, що говорить мислить разом зі своїм співрозмовником, разом з ним приходять до певних висновків. В той час, як письмова мова зазвичай викладає вже готові результати процесу мислення.

На жаль, навчання письмовій мові відводиться досить незначна роль в порівнянні з читанням та говорінням. Письмова діяльність використовується лише як засіб, сприяючий більш міцному засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, а також вдосконаленню навичок читання і усного мовлення.

Що стосується контролю сформованості навичок, то всі завдання, запропоновані для перевірки, умовно можна поділити на дві групи:

- 1) завдання, направлені на оволодіння письмом;
- 2) завдання, направлені на оволодіння письмовою мовою;

Завдання першої групи зазвичай здійснюються на початковому етапі вивчення іноземної мови. До таких завдань можна віднести наступні:

- 1) написання літер, слів та словосполучень під диктування викладача;
- 2) підкреслення в реченнях тих буквосполучень, що означають той чи інший звук;

- 3) виписування з тексту слів із звуковою полісемією;
- 4) виписування з тексту слів, в яких один звук передається різними літерами і т. д. Щодо завдань другої групи, то вони можуть бути використані в подальшому більш поглибленому вивченні іноземної мови, наприклад:
 - 1) закінчення речень;
 - 2) написання декількох речень з використанням таблиці або зображення;
 - 3) написання декількох речень, розширюючи їх за рахунок слів даних в дужках;
 - 4) вставляння слів, пропущених в тексті;
 - 5) переказ або реферування прочитаного тексту;
 - 6) написання листа;
 - 7) аналіз та реферування статті;
 - 8) складання та написання твору тощо.

Звичайно, всі ці завдання можна проводити з метою контролю сформованості навичок письмової діяльності в будь-якій групі студентів. Але, слід зазначити, що запропоновані завдання відбираються для кожної окремої групи студентів згідно з рівнем підготовки на розсуд викладача.

Осташевская М. Г.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОНЦЕПТ «SPOTS OF TIME» В ПОЭТИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА УИЛЬЯМА ВОРДСВОРТА

Работа посвящена вербализации и смысловому наполнению концепта «Spots of time» как элемента поэтической картины мира Уильяма Вордсворта.

Материалом исследования послужили стихотворения: «Lines Composed a Few Miles above Tintern Abbey on Revisiting the Banks» (1798), «Resolution and Independence» (1802), «Composed after a Journey across the Hamilton Hills, Yorkshire» (1802), «Daffodils» (1804), а также автобиографическая поэма «The Prelude» (1797–1850).

По определению В. Масловой, понятие картины мира (в том числе и языковой) строится на изучении представлений человека о мире. Если мир – это человек и среда в их взаимодействии, то картина мира – результат переработки информации о среде и человеке [4, с. 64].

По мнению А. Н. Леонтьева, существует особое «пятое квазиизмерение», в котором представлена человеку окружающая его действительность: это – «смысловое поле», система значений. Тогда картина мира – это система образов [3, с. 17].

Ю. Д. Апресян подчеркивал донаучный характер языковой картины мира, называя ее наивной картиной [1].

По мнению А. К. Жолковского, под поэтическим миром (ПМ) он и мы, вслед за ним, понимаем систему инвариантных тем и их инвариантных реализаций (мотивов), характеризующую его тексты [2, с. 13].

Одна из идей, на которой основаны представления А. К. Жолковского о поэтическом мире писателя, заимствована у Р. Якобсона, сформулировавшего

ее следующим образом: «В многообразной символике поэтического произведения есть некоторые постоянные, организующие принципы... являющиеся носителями единства в пестроте многочисленных произведений одного автора, принципы, накладывающие на эти разрозненные фрагменты печать единой личности... вносящие связность определенной мифологии; принципы, делающие произведения Пушкина пушкинскими, Бодлера – бодлеросвскими...» [2, с. 13].

В нашу задачу входит анализ одного из «организующих принципов», делающих произведения Вордсворта вордсвортовскими, путем рассмотрения реализации одного из ключевых художественных концептов поэта – «spots of time» в целом его ряде произведений.

По словам Уильяма Вордсворта, на жизненном пути каждого человека встречаются места во времени «spots of time», где мы берем силы, те места, где мы пережили яркие эмоции и запомнили их на всю жизнь. И с помощью памяти мы можем вернуться туда и пережить вновь те моменты. В ряде своих стихотворений Вордсворт точно указывает место и время события, хотя для лирики это не характерно. Главной творческой силой Вордсворт считал воображение, которое является источником вдохновения. Воображение – главная характеристика картины мира поэта.

Для Вордсворта преобразование происходит, когда воображение – творческий дар, говоря романтическими определениями – начинает работать с этим опытом для его воссоздания, облачая его в новую языковую форму.

Мы обнаружили, что в целом ряде стихотворений повторяющийся принцип организации текста, который проявляется не только на уровне структуры, но и языкового выражения, повторения в речевых структурах, то, что Якобсон назвал печать единой личности.

Список использованных источников:

1. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика / Ю. Д. Апресян. – М., 1974. – 367 с.
2. Жолковский А. К. Избранные статьи о русской поэзии: Инварианты, структуры, стратегии, интертексты / А. К. Жолковский; отв. ред. Л. Г. Панова. – М.: РГГУ, 2005. – 654 с.
3. Леонтьев А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Мир психологии. – 2003. – № 4. – С. 17.
4. Маслова В. Лингвокультурология / В. Маслова. – М.: Академия, 2001. – С. 305.

Палехова О. В.

Санкт-Петербургский экономический университет, Российская Федерация

ПОСЛЕДНИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ КОРПУСОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Реформа высшего образования, новые стандарты (в частности, стандарты третьего поколения), в которых все большая роль отводится самостоятельной работе студента, диктуют новые требования к обучению иностранным языкам. Это требует постоянного подбора новых, актуальных, мотивирующих материалов для занятий. При этом тексты должны быть не только актуальными, но и адекватными. И значительную помощь в этом может оказать привлечение методов

корпусной лингвистики. А именно: автоматизированное извлечение информации, обучение на основе данных, текстовые поиски в крупномасштабных корпусах.

Понятие «корпус текстов», на базе которого развивается корпусная лингвистика, все шире входит в научный оборот лингвистов. Под корпусом текстов обычно понимают «унифицированный, структурированный и размеченный массив языковых (речевых) данных в электронном виде» [1].

Автоматизированное извлечение информации.

В процессе обучения ИЯ студент должен овладевать языковой и коммуникативной компетенцией, достаточной для повседневного и делового профессионального общения. И тут следует сказать, что современные технологии влияют на обучающихся иностранному языку, а также приводят к *переосмыслению современного определения коммуникативной компетенции*. Если мы говорим о контекстно-корректном использовании различных регистров речи, то понятие коммуникативной компетенции нужно определять как *соответствующее естественным конвенциям использование языка в различных коммуникативных ситуациях, в том числе в тех, в которые вовлечены технологии*.

Что касается языковых компетенций, то существуют многочисленные экспериментально-обоснованные свидетельства того, что студенты, поощряемые к самостоятельному формированию собственного понимания черт изучаемого языка, овладевают языковыми компетенциями быстрее и эффективнее, чем те, кому просто «вбивают» правила. Однако, следует сказать, что корпуса вряд ли могут быть использованы на начальном этапе обучения, так как корпуса состоят из материалов естественного употребления языка. Тексты и примеры, взятые из них, как правило, не адаптированы и, следовательно, достаточно сложны.

Для получения стабильных результатов новые методики внедряют в процесс обучения пошагово. Ибо это обеспечивает эффективность и последовательность мотивации. То есть, на начальном этапе следует использовать тщательно отобранные слова, словосочетания, устойчивые выражения с хорошо проработанными инструкциями и заданиями. В дальнейшем студенты сами уже будут справляться с поиском по конкордансу и самостоятельно формулировать исследовательские задачи.

В качестве примера можно привести использование корпусов в курсе «Лексикологии». Студентам предлагается рассмотреть определенное слово (например «*mürbe*») в выбранных из корпуса контекстах, выделить его лексико-семантические варианты и дать краткое толкование для каждого лексико-семантического варианта. В процессе исследования студенты определяют также, имеет ли здесь место омонимия или многозначность, прямое или переносное значение, тип мотивированности каждого из не прямых значений (метафорический или метонимический).

Обучение на основе данных.

Еще одно перспективное направление в организации процесса обучения иностранным языкам – обучение на основе данных. Студент имеет возможность использовать «сырые» языковые данные напрямую из корпуса. Таким образом, студенты могут эффективнее осваивать язык, когда в процессе обучения поощряется использование модели *наблюдай-предполагай-экспериментировать*.

Т. е. студенты могут делать собственные выводы относительно значений слов, фраз, грамматических правил на основе аутентичного языкового материала.

Следует сказать, что процесс обучения с использованием такого метода не обязательно ограничен компьютерным классом. Результаты корпусных поисков (конкордансов) можно предоставлять в распечатанном виде как раздаточный материал, или включать в учебно-методические пособия.

Методы обработки естественного языка.

Существует мнение, что обучение языку при помощи компьютерных технологий фокусирует внимание на тех видах деятельности, которые стимулируют, а порой и требуют элемент творчества. Традиционные же способы подачи материала зачастую деконтекстуализованы. Многие учебники изобилуют искусственными примерами. Корпуса же дают возможность черпать примеры и описания реально используемых языковых средств. Это дает студентам возможность иметь дело с теми предложениями, которые они встретят в реальной ситуации общения на иностранном языке.

Так, например, в ходе исследований (т. е. корпус как метод может использоваться для критической оценки существующих методических материалов) были обнаружены некоторые расхождения между тем, что предписывается учебниками и тем, как язык действительно используется носителями. Таким образом, методы корпусной лингвистики должны быть обязательны при разработке учебных материалов и методических пособий с тем, чтобы наиболее распространенные употребления получали приоритетное внимание, а периферийные употребления занимали соответствующее место.

Итак, корпусные методы зарекомендовали себя как высокоэффективные инновационные дополнения к традиционным образовательным технологиям не только в лингвистических исследованиях, но и в преподавании иностранных языков и обучении переводу. Эти методы сочетают в себе такие аспекты, как эмпирическая адекватность, аутентичность, гибкость и адаптация к конкретным задачам и целевым группам. Корпусные методы также дают возможность самостоятельной работы студентов, применения метода «открытия» в обучении, что, на наш взгляд, мотивирует студентов к изучению иностранного языка.

Список использованных источников:

1. Корпусная лингвистика, ее идеология и основные понятия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bestdocs.ru/docs/index-1659321.html>
2. Мустайоки А. Роль корпусов в лингвистических исследованиях и преподавании языков / А. Мустайоки // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования: матер. Междун. науч. конф. – М., 2007. – С. 58–60.
3. Нагель О. В. Корпусная лингвистика и ее использование в компьютеризированном языковом обучении [Электронный ресурс] / О. В. Нагель. – Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-053.pdf>

Панасюк І. М.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ ІНТЕРНЕТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У сучасному світі, для створення успішної кар'єри, кожна людина повинна володіти іноземними мовами, тому і сам процес навчання вимагає нових змін і вдосконалень. Як результат, великої популярності серед викладачів іноземних мов набуває використання інформаційних ресурсів Інтернету, які входять до складу величезної інформаційно-довідкової системи, її впровадження в процес навчання не лише приносить результати, а й робить його більш цікавим та інформативним. Вчені виділяють наступні позитивні характеристики використання Інтернет-ресурсів. Перш за все, вони мотивують навчання, створюючи для студентів реальні умови використання іноземної мови; дають викладачеві можливість обирати серед великої кількості автентичного та актуального матеріалу саме той, який відповідає та задовольняє потреби окремої групи студентів; сприяють розвитку самостійної роботи студентів, спонукаючи користуватися інформацією, що безпосередньо стосується їхнього особистого чи професійного життя; підвищують інформованість щодо інших мов та культур; завдяки наявності різноманітних типів текстів підвищують мовні компетенції.

У науково-методичних джерелах виділяють декілька типів завдань, які можуть бути успішно вирішені за допомогою Інтернет-ресурсів, а саме: удосконалення вміння діалогічного чи монологічного мовлення (участь в дискусіях, підготовка доповідей), писемного мовлення (участь у листуванні, письмовому обговоренні проблеми), аудіювання (прослуховування адаптованих та автентичних ресурсів мережі); поповнення лексичного запасу; ознайомлення з соціальними та культурними аспектами мови (особливостями мовленнєвої поведінки носіїв мови).

Необхідні Інтернет-сайти, якими користуються викладачі, можна розділити на два види: навчальні та інформаційні. На навчальних сайтах знаходяться різноманітні вправи та завдання, які можуть бути використані для формування навичок основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, читання, письма, аудіювання). Інформаційні Інтернет джерела містять багато видів текстів та творчих завдань, якими можна урізноманітнити навчальний процес.

Важливу роль відіграє процес підбору необхідного, тематично обґрунтованого матеріалу на граматичному, лексичному, фонетичному та інших рівнях. Звичайно, викладач повинен орієнтуватися на рівень знань та коло вподобань студентів, з урахуванням їх психологічних та інших суб'єктивних особливостей. Лише вірно підібраний матеріал насправді зацікавить студентів, дасть їм змогу отримати знання та показати гарні результати. Але, оскільки, більшість дослідників впевнені, що інформація на більшості Інтернет сайтів є невпорядкованою, тому її необхідно ретельно і продумано класифікувати та компанувати. Для цього потрібно вивчити та проаналізувати інформацію, визначити її особливості та характеристики, обробити та впорядкувати за певними критеріями. Лише тоді таку інформацію можна буде використовувати в педагогічному процесі.

В даний момент, особливої популярності, як серед викладачів, так і серед студентів, набувають Інтернет проекти, які поєднують теоретичні знання і їх практичне застосування, з метою вирішення конкретних завдань. Саме цей вид творчої роботи допомагає розвитку пізнавальних навичок, формує стратегію отримання знань, вчить орієнтуватися в інформаційному просторі, який збільшується та вдосконалюється щохвилини. Головною метою Інтернет проекту є вирішення пізнавального або практичного завдання, яке може супроводжуватися доповіддю і колективним обговоренням певної проблеми. Сучасні автентичні підручники пропонують студентам даний метод майже після кожної теми. Наприклад, проект може бути присвячений дослідженню особливостей бізнес-культури міжнародної компанії, складанню чи оформленню туристичного буклету. Особливо унікальними для вивчення іноземних мов є міжнародні телекомунікаційні проекти, які дозволяють створити реальне мовне середовище, надають можливість продемонструвати свої знання, прийняти активну участь в обговоренні нагальних питань. Вони є цікавими та мотивуючими для всіх учасників.

Інтегруючи ресурси мережі Інтернет в учбовий процес ми удосконалюємо навички аудіювання і читання, на основі автентичних текстів мережі Інтернет; поповнюємо активний і пасивний словниковий запас лексику сучасної іноземної мови; ознайомлюємо з культурою і традиціями країни, мову якої вивчаємо; покращуємо вміння монологічних і діалогічних висловлювань, в процесі обговорення актуальної проблематики автентичних матеріалів. Та найголовніше – це формуємо у студентів чітку мотивацію вивчати іноземну мову, на основі систематичного використання «живих» матеріалів.

Список використаних джерел:

1. Морська Л. І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: навч. посіб. / Л. І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с.
2. Подопрігорова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л. А. Подопрігорова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С. 25–31.
3. Ситдикова І. Комп'ютер поспішає на допомогу / І. Ситдикова // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 1. – С. 116–119.

К. пед. н. Побережна Н. О.^{*}, Русакова А. В.^{}**

^{*} Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, Україна;

^{**} Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Особливе місце в системі організації навчальної діяльності студентів посідає метод проектів, який виник ще у 20-х роках ХХ століття. Основоположниками методу були американський філософ і педагог Дж. Д'юї та його учень В. Кілпатрик. Провідною рисою методу проектів вони визначили навчання на активній основі з урахуванням інтересів того, хто навчається. Головною метою цього методу є надання учням можливості самостійного придбання знань в процесі вирішення практичних завдань чи проблем, які вимагають інтеграції знань з різних предметних галузей. Що стосується ролі викладача, порівняно з традиційними

методами навчання, можна зазначити наступне: якщо під час традиційного навчання одним із важливих завдань викладача є організація відтворення активності учнів (при цьому досягнення правильного виконання завдання здійснювалось на основі показу, пояснення та контролю), то під час застосування методу проектів провідним завданням є організація пошукової активності студентів. Викладач займає тільки роль координатора або додаткового джерела інформації для студентів.

Найбільш повною класифікацією проектів у вітчизняній педагогіці є класифікація Є. С. Полат та М. Ю. Бухаркіної [1]. Вона може бути застосована до проектів у викладанні будь-якої навчальної дисципліни. Згідно даної класифікації загальна типологія проектів поділяється:

1. За характером домінуючого виду діяльності: дослідницькі, творчі, рольово-ігрові, інформаційні та практико-орієнтовані.
2. За характером координування проекту: з явною чи прихованою координацією.
3. За характером контактів: внутрішні (регіональні) або міжнародні.
4. За кількістю учасників: особистісні (індивідуальні), парні або групові.
5. За тривалістю проведення: короткострокові, середньої тривалості або ж довгострокові.

Метод проектів у навчанні іноземним мовам почав активно застосовуватися лише наприкінці 80-х років ХХ століття. Починаючи з цього часу, провідні видавництва США та Європи випускають методичні посібники, що засвідчують ефективність застосування проектної методики у викладанні іноземних мов. У вітчизняній практиці цей метод почав активно використовуватися лише у 90-х роках минулого століття, але зараз він набуває все більшого поширення серед викладачів іноземної мови (ІМ).

Основна мета навчання ІМ – мовленнєва діяльність, у якій мовна система виступає тільки як засіб її реалізації. Всі проекти у навчанні іноземним мовам мають як загальні для всіх проектів риси, так і відмінні особливості, серед яких головними є наступні:

- використання мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального спілкування;
- акцент на самостійній роботі учнів (індивідуальної та групової);
- вибір теми, яка викликає великий інтерес для учнів і безпосередньо пов'язана з умовами, в яких виконується певний проект;
- відбір мовного матеріалу, видів завдань і послідовності роботи відповідно до теми і метою проекту;
- наявний кінцевий результат.

Розглядаючи можливості інтеграції проектів в процес викладання та навчання іноземним мовам, можна виділити три основні підходи. Проект може:

- використовуватися як одна з форм позааудиторної роботи;
- бути альтернативним способом організації навчального курсу;
- інтегруватися в традиційну систему навчання мовам.

Аналіз теоретичних основ методу проектів і результатів його застосування на практиці показує, що проекти надають нові можливості вирішення методичних завдань. У той же час для успішного використання даного методу необхідно

враховувати специфіку не тільки конкретної навчальної дисципліни, але особливості кожного типу проектів [1].

Наведемо основні вимоги до застосування методу проектів під час викладання іноземної (англійської) мови:

- наявність значущої у творчому плані проблеми, завдання, що вимагають інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення. Наприклад, вивчення історії виникнення різних свят в англійськомовних країнах (день Святого Патріка, День подяки, Хелловін, Різдво, День матері тощо); організація подорожей у різні країни, зіставлення особливостей такої організації для подорожі в нашій країні й за кордоном; проблеми молоді конкретної країни; проблема вільного часу в молоді; проблема стосунків між поколіннями тощо.

- практична, теоретична значущість передбачених результатів.

- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

- структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних досягнень).

- застосування методів дослідження: визначення проблеми, завдань, висунення гіпотези їх виконання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз одержаних даних, підбиття підсумків, коректування, висновки (застосування під час загального дослідження методів «розумової атаки», «круглого столу», творчих звітів, захисту проекту тощо).

Із цього визначимо етапи розробки та проведення проекту тобто його структуру, а саме:

- 1 етап – мета проекту з визначенням знань, умінь, яких повинні набути студенти в результаті роботи над проектом.

- 2 етап – презентація проекту (портфолію проекту).

- 3 етап – висунення гіпотез щодо вирішення виявленої проблеми (brainstorm – «розумовий штурм»).

- 4 етап – обговорення методів збору інформації, джерел її отримання, у тому числі з використанням Інтернету.

- 5 етап – обговорення проблеми оформлення результатів.

- 6 етап – робота в групах над пошуком фактів, аргументів, інформації, які підтверджують або спростовують гіпотезу.

- 7 етап – захист проекту.

- 8 етап – висунення нових проблем.

Загальна оцінка проекту, за Є. С. Полат, включає аналіз значущості й актуальності обраної проблеми; коректність обраних методів дослідження і методів опрацювання одержаних результатів; активність кожного учасника проекту у відповідності до його індивідуальних можливостей; колективний характер рішень, що приймаються; характер спілкування і взаємодопомоги; необхідна й достатня глибина проникнення в проблему; доказовість рішень, що приймаються; вміння аргументувати свої висновки; естетика оформлення результатів проекту; вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність та аргументованість відповідей кожного члена групи, якість мовного і мовленнєвого оформлення проекту [2].

Проектна методика передбачає залучення у навчальний процес найкращих ідей традиційної та сучасної методики викладання іноземної мови. Вона дозволяє урізноманітнити теми, типи текстів, навчальну діяльність, типи вправ, розширити коло навчальних проблем, а також зумовити використання ІМ для виконання завдань, що характеризуються новизною та мають творчих характер.

Отже, метод проекту являє собою найбільш органічний варіант подолання відстані між вивченням мови та її використанням. Він є цінним для поглиблення комунікативних умінь, набутих на заняттях з ІМ. Робота над проектом змушує студентів більш творчо використовувати мову, а також поглиблювати свої знання про навколишній світ.

Список використаних джерел:

1. Кочетунова Н. А. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Электронный ресурс] / Н. А. Кочетунова // Центр лингвометод. информ. ресурсов НГТУ. – Новосибирск, 2003. – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под. ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – С. 73–77.

К. филол. н. Пономарева Л. Ф.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

К ВОПРОСУ ОБ АНГЛИЙСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЯХ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Тенденция к использованию иностранных языков для международного общения особенно очевидна в сфере политики, дипломатии, экономики и туризма. Специалистам в этих областях, как в их повседневной деятельности, так и при выезде за рубеж в служебные командировки, практически не обойтись без знания иностранного – желательно, английского языка. Все это способствует активному проникновению слов из различных территориальных вариантов английского языка в другие языки, в том числе и в немецкий язык. Именно этими обстоятельствами обуславливается актуальность темы английских заимствований в немецком языке.

Рассмотрение функциональной или лексико-семантической ассимиляции заимствованных единиц является многоаспектным процессом, который связан как с определением понятия «заимствование», так и с систематизацией основных классификаций заимствованных элементов и описанием основных экстра – и интралингвистических причин заимствования.

Как известно, условием существования любого естественного языка как основного средства коммуникации является его развитие, эволюция. Эволюционные процессы затрагивают, в первую очередь, лексико-семантический ярус языка, поскольку именно лексика обращена к объективной действительности и непосредственно отражает все, что в ней происходит.

Выделяются три основных критерия, по которым носитель языка относит то или иное слово к иностранным словам или нет: морфологическая структура слова, его употребительность в повседневной речи и его орфография [4].

Заимствование является результатом языковых и культурных контактов. Языковые контакты всегда играют определенную роль в развитии словарного состава языка. В немецком языке, как и во многих других языках, ощутимые следы оставило воздействие греческого, латинского, итальянского, французского и английского языков.

В конце XVII в., хотя большая часть населения и не владела английским языком, в Германии проснулся интерес по отношению к Англии, ее политическому устройству, философской и экономической мысли, поэзии, стилю жизни и моде. К концу XVIII и в XIX веке влияние английского языка усиливается. Это связано с укреплением Англии как мировой державы. Основными центрами английского влияния были Гамбург, Цюрих, Лейпциг, Геттинген. Ганзейский портовый и торговый город Гамбург был центром оживленной торговли с Англией и местом расположения колонии британцев English Court.

С 1800 года Англия начинает вытеснять французский как язык дипломатического общения, а с 1850 года английские власти использовали в переписке с иностранными правительствами исключительно английский язык. В дальнейшем англоязычные страны (Великобритания и США) расширили свою языковую экспансию. Такое развитие прослеживалось до первой мировой войны. В XX веке В. Фирек выделяет 3 периода заимствования: до первой мировой войны, межвоенный период и после 1945 года [3, с. 940]. Если в начале XX века наблюдается спад процесса заимствования, то уже в 20-ых гг. XX века влияние британского варианта сменяется американским вариантом английского языка, поскольку роль мировой державы переходит к США и укрепляется после событий 1945 года. На фоне быстрого послевоенного развития от языка требуется способность называть новые понятия в области торговли, экономики, промышленности, техники, политики, моды, туризма и пр. Именно в эти сферы в большом количестве проникают наименования из английского языка. Вследствие размещения английских и американских войск на территории Германии и благодаря многочисленным программам по обмену, количество прямых языковых контактов во много раз возрастает. В настоящее время англицизмы составляют основное ядро заимствованной лексики в немецком языке. Они находятся по существу на положении интернациональной лексики, поскольку употребляются во многих языках.

В процессе заимствования в действие вступают определенные факторы. В немецкой лингвистике эти факторы делятся, обычно, на две группы. Первую группу составляют факторы, затрудняющие заимствование: формальный, семантический и стилистический. Вторую группу образуют факторы, способствующие заимствованию. Их, в свою очередь, можно разбить еще на две группы, а именно, на экстралингвистические и внутриязыковые факторы.

К экстралингвистическим факторам относятся: владение иностранными языками, коммуникационный, демографический и социально-психологический факторы, а именно престиж иностранного языка [2, с. 43].

В качестве первого иностранного языка в большинстве школ и вузов изучается английский язык. Кроме того, для многих специалистов владение английским языком как языком делового общения является профессиональной необходимостью. Таким образом, хорошие знания иностранного языка способствуют заимствованию английских слов в исходной форме. Однако если слово интегрируется в систему заимствующего языка и подвергается ассимиляции, например, на фонемно-графемном уровне, то владеющим иностранным языком приходится переучивать фонемно-графемную реляцию ассимилированных заимствований.

Коммуникационный фактор связан со стремительным развитием всемирной коммуникационной сети, а демографический фактор обусловлен интенсивной миграцией населения земного шара. Его влияние приводит к все более широкому распространению билингвизма [1, с. 8].

Социально-психологический фактор выражается в престиже иностранного языка [2, с. 43]. В настоящее время заимствование иностранных слов, а в особенности английских, не всегда рассматривается позитивно.

С одной стороны, заимствования свидетельствуют об активности государства на мировой арене и об его прогрессивности. С американскими заимствованиями у носителей языка ассоциируется «American way of life», английский является в настоящее время, безусловно, модным, поэтому естественно желание говорящего/пишущего, употребляя англицизмы продемонстрировать, таким образом, свою прогрессивность. С давних времен владение иностранными языками считается признаком образованности, и принадлежности к верхнему слою общества. Таким образом, англицизмы выполняют сигнальную функцию: они указывают на принадлежность говорящего /пишущего к определенной социальной группе.

С другой стороны, засилие английских заимствований в немецком языке привело к новому названию – Denglisch (слияние слов Deutsch и Englisch), это название обозначает язык, который сформировался под сильным влиянием английского языка за последние десятилетия. Denglisch завоевывает все новые и новые немецкоязычные пространства. О нем спорят, ему посвящают статьи и научные публикации. Английские, а чаще всего американские заимствования представлены сегодня практически во всех сферах жизнедеятельности человека, но первые места в этом списке занимают сферы, связанные с компьютером, информатикой, экономикой, туризмом и языком рекламы.

К основным лингвистическим факторам традиционно относятся этимологический и формальный. Как известно, английский и немецкий языки являются родственными языками и принадлежат к одной языковой семье. По этой причине существует множество родственных слов в обоих языках, которые, однако, изменили свою форму и для носителей языка могут быть не идентифицированы как родственные. Кроме того, в обоих языках обнаруживается греко-латинское, итальянское и французское наследие. Такие слова по сути дела являются интернационализмами. Однако их значение в процессе заимствования может подвергаться изменениям.

Формальные факторы могут, как затруднять, так и облегчать заимствование. К данной группе относятся морфологический фактор: Немецкий язык легко интегрирует односложные англицизмы в оригинальной форме: *fair, Pop, Test*, при этом они могут даже вытеснить синонимические двусложные слова или композиты родного языка: *Service – Kundendienst, stoppen – anhalten*, и фонемно-графемный фактор: Если звуковой и графический облик заимствования схож с формой немецких слов, то они не воспринимаются как иностранные слова: *Film, Sport, Set*.

С точки зрения освоения английских заимствований можно выделить слова и выражения, которые сохранили английское написание: *simple, different, small-talk*. Слова, частично освоенные немецким языком (употребление существительных с артиклем, написание их с большой буквы, приобретение словом немецких грамматических форм): *die Edition; das TV-Magazin, die Software, der Event, die Team, der Entrepreneur, die Deadline, das Design; boomen-boomend; downloaden-downgeloadet*. Заимствования, включенные в состав композитов и дающие гибридные образования: *der Service-Dienst, die Service-Seite, die Top-Lage, der Inter-CityZug, der Euro-CityZug, das Durch-Ticket, derBusiness-Gast, Ökosandwich, brandneu*.

К другим факторам, позитивно влияющим на заимствование, является, в частности, отсутствие соответствующего наименования или немецкое слово проигрывает в конкуренции с заимствованным словом. Кроме того, необходимость специализации понятий в той или иной сфере человеческой деятельности, т. е. разграничение содержательно близких, но все же различающиеся понятий.

Со стилистической точки зрения англицизмы заимствуются для обогащения языка экспрессивными средствами для выражения позитивных или негативных коннотаций, которыми не обладает эквивалентная единица в языке-рецепторе [1].

Следует отметить, что все названные факторы действуют в тесной взаимосвязи, хотя в отдельных случаях какой-либо из них может быть определяющим.

Список использованных источников:

1. Тимина С. А. Экзотизмы в современной англоязычной прессе: автореф. дис. ... канд. филол. наук / С. А. Тимина. – Н. Новгород, 2003. – 21 с.
2. Langner H. C. Die Schreibung englischer Entlehnungen im Deutschen / H. C. Langner. – Frankfurt am Main: Lang, 1994. – 305 s.
3. Viereck W. Studien zum Einfluss der englischen Sprache auf das Deutsche / W. Viereck. – Tübingen: Narr, 1980 – С. 940.
4. Viereck K. Englisch Wortgut, seine Häufigkeit und Integration in der österreichischen und bundesdeutschen Pressesprache / K. Viereck. – Frankfurt: Lang, 1980. – 202 s.
5. Электронный ресурс. – Режим доступа: http://www.apuzik.deutschesprache.ru/Woerter_aus_der_Fremde.html

К. филос. н. Пономаренко Е. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

СУТЬ КОММУНИКАТИВНОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В современном мире обучение иностранным языкам проходят по коммуникативной методике, которая считается наиболее эффективной и широко признана во всем мире. Уже с 1953 года ее используют многие зарубежные языковые школы, а с недавнего времени и большинство российских и украинских школ. Что же такое коммуникативная методика и как она применяется в обучении? В рекламных объявлениях многих газет и журналов мы часто встречаем фразу: «...обучаем иностранным языкам по коммуникативной методике». В чем ее суть и как с ее помощью можно выучить язык – знает далеко не каждый. В изучении языка, как известно, чудес не бывает. Поэтому любая методика должна подкрепляться, в первую очередь, регулярными занятиями, желанием выучить язык и верой в успех.

В разных языковых школах и учебных заведениях государственного и частного характера язык изучают по-разному. Попробуем максимально объективно рассказать о ставшей сегодня самой популярной коммуникативной методике и ее основных отличиях от других: традиционной, интенсивной.

Традиционный или лексико-переводной метод используется в основном в спецшколах и языковых вузах. Сначала вы заучиваете правила грамматики, потом учитесь их применять во фразах-моделях и окончательно автоматизируете полученные навыки, делая упражнения с большим числом однотипных конструкций. Главный тренинг – перевод с русского на иностранный. Поэтому обучавшийся по традиционной методике, говоря на иностранном языке, постоянно переводит, т. к. думать продолжает по-русски. Однако у этого способа есть свои преимущества: он гарантирует отличное знание теории грамматики, огромный лексический запас, умение свободно писать и читать.

Интенсив – не обязательно краткосрочное обучение, но всегда напряженное. Цель его – научить быстро и легко общаться. Запомнить огромный объем материала (2000–3000 слов за пару месяцев) помогают ролевые игры и другие специальные приемы. Вы должны сыграть свою роль на языке. Главное – не заучивать фразы и слова, а выразить свою мысль, передать необходимую информацию. Нелюбимая грамматика присутствует как необходимый комментарий лишь после того как вы заговорите (ведь теория, подаваемая в любой форме, вызывает страх перед языком – страх сделать ошибку). А чтобы запоминание было легким и непринужденным, нужно раскрепоститься.

Коммуникативная методика – это в какой-то степени смесь традиционного и интенсивного методов, но с рядом своих достоинств и преимуществ. На сегодняшний день это самая распространенная методика. По ней работают почти все зарубежные языковые школы, в том числе и имеющие представительства в Украине. Главное, преодолеть языковой барьер, избавить человека от боязни говорить на чужом языке, «разговорить» его. На занятиях студентам дается возможность использовать язык в реальных жизненных ситуациях. Это, в свою

очередь, позволяет им научиться применять грамматические формы для выражения собственных мыслей.

Коммуникативный метод развивает все языковые навыки: от устной и письменной речи до чтения и аудирования. Грамматика же изучается в процессе общения на языке: студент сначала осваивает и запоминает слова, выражения, языковые формулы и только потом начинает разбирать, что они из себя представляют в смысле грамматики. Смысл в том, чтобы научить студента говорить на иностранном языке не только свободно, но и правильно.

Занятия проходят в свободной раскрепощенной обстановке. Кстати, во время урока не принято разговаривать на родном языке. Правила, значения новых слов объясняются учителем при помощи знакомой студенту лексики, грамматических конструкций и выражений, при помощи жестов и мимики, рисунков... Научить студентов общаться на иностранном языке – задача достаточно сложная. Ведь естественную речь стимулирует не необходимость, а потребность в реальном общении. Для этого на уроках иностранного языка учитель создает ситуации, в которых студенты общаются в парах друг с другом, в группах. Это делает урок более разнообразным. Работая в группе, учащиеся проявляют речевую самостоятельность. Они могут помогать друг другу, успешно корректировать высказывания собеседников и без разрешения преподавателя. Очень эффективны и доступны на начальном этапе обучения ролевые игры и драматизация. **Драматизация** – представление в виде сцен рассказов, сказок, забавных историй, а также сюжетных картин. Задача учащихся состоит в том, чтобы воплотить заданную тему и сюжет в речь. Здесь разыгрываются повседневные ситуации, например: покупка, поздравление, знакомство, выбор маршрута путешествия (в бюро путешествий, в кассе...).

Участники ролевых игр могут исполнять различные социальные роли (бизнесмен, продавец, пассажир и др.), а также роли вымышленных персонажей. Их задача при этом заключается в разрешении проблемной ситуации. На продвинутом этапе довольно эффективными являются игры типа «**Брейн ринг**», которые помогают расширить знания культуры, литературы, традиций стран изучаемого языка и своей страны, общую эрудицию и сообразительность, лингвистический кругозор. Очень популярны на занятиях по иностранному языку дискуссионные игры, где обсуждаются актуальные и интересные для учащихся вопросы. Каждый учащийся выбирает удобную для себя роль и высказывается от имени выбранного им персонажа. Содержанием таких дискуссий может быть любая проблема реальной жизни. Например, выбор профессии, планы на будущее, отношения с родителями, защита окружающей среды, роль женщин в обществе и т. д. Таким образом, снимается психологический барьер страха перед языковой ошибкой и предоставляется возможность высказывать свое мнение.

К. филол. н. Посудиевская О. Р.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

«Использование компьютерных технологий для самостоятельной работы – важная составляющая эффективности обучения профессиональному английскому языку» – утверждает преподаватель Острожской академии Галина Крайчинская в научном блоге университета «Самостоятельная работа студентов при изучении профессионального английского языка» (18 мая 2013). По мнению методиста, компьютеризация как элемент глобального информационного пространства должна стать «элементом информационной структуры каждого учебного заведения».

Действительно, проблема компьютеризации современной системы образования, в частности, одного из ее главных аспектов – организации самостоятельной работы учащихся, становится одной из ведущих тем методических исследований в отечественной и зарубежной науке. Так, утверждения о повышении эффективности самостоятельной работы студентов, об интенсивном развитии их способности к самостоятельной творческой и поисковой деятельности посредством ИТ-технологий находим в работах К. Е. Осетрина и Е. Г. Пьяных, О. В. Чувилиной, Г. Акерлинд, А. Тревитт, В. Ротвелла, К. Сенсениг, С. Саксена. Несмотря на опасения Г. Акерлинд и А. Тревитт, что увеличение автономности студентов в учебном процессе неизбежно повлечет за собой изменения традиционных моделей обучения, ученые, в основном, склоняются к выводу о позитивном влиянии всеобщей компьютеризации на образование. Некоторые исследователи даже предлагают разработку инновационных заданий для самостоятельного обучения студентов, основанных на работе с компьютером.

К примеру, примечательна идея К. Е. Осетрина и Е. Г. Пьяных о трансформации традиционного вида самостоятельной работы – реферата. Согласно предложению методистов Томского университета, вместо написания привычной печатной работы, студент создает на основе Wiki-ресурса гипертекстовую страницу, где и размещает задание или проект в открытый доступ. Один из разделов страницы – «Обсуждение» – используется для проведения консультаций и обсуждения материалов реферата: преподаватель имеет возможность задать студенту вопросы по теме исследования и высказать замечания по работе, а студент может ответить и, в свою очередь, задать вопросы преподавателю. Следует отметить, что в обсуждении и оценивании работы, помимо деятельности преподавателя, приветствуются наблюдения и замечания других студентов.

Использование ИТ-технологий при обучении иностранному языку (в частности, в самостоятельной работе студентов) – особый аспект исследования. Ведь, как утверждает О. В. Чувилина, современные компьютерные программы дают возможность создания подлинной обучающей среды – некоего иноязычного виртуального мира, обеспечивая студенту настоящее погружение в самую иноязычную реальность и в иностранную культуру. Согласно выводу исследовательницы,

применение ИТ-технологий в самостоятельной работе (в частности, создание проектных разработок) приводит к повышению мотивации студентов в изучении иностранного языка, заинтересованности в общении с представителями иноязычной культуры и, таким образом, способствует формированию поликультурной языковой личности высокообразованного специалиста. Важность роли мультимедийных средств в самостоятельном овладении студентами иностранным языком также акцентирована в работе волгоградских методистов – Н. Л. Шамне, А. Н. Шовгенина, О. П. Сафоновой, Е. В. Шишкиной. Ученые предлагают использовать в организации самостоятельной работы студентов электронные учебники, словари, учебные курсы, участие в Skype-конференциях и даже регистрацию на сайте иностранной компании. Исследователи уделяют особое внимание использованию видеоматериалов при ознакомлении студентов с новой лексикой, так как видеоиллюстрация на мониторе «позволяет ассоциировать фразу на иностранном языке непосредственно с действием, а не с фразой на родном языке».

Интересные наблюдения касательно превращения современных учебников иностранного языка в «многофункциональные комплексы» находим в статье Л. Н. Котляр. Как справедливо отмечает исследовательница, использование визуального изображения (таблиц, клипов, аудио- и видеофрагментов) помимо текстового материала, дает возможность представить учащимся не кусочек какой-то темы, а интерактивный урок. Помимо электронных учебников, методист советует преподавателям иностранного языка внедрять в процесс обучения определенные компьютерные программы, к примеру, для отработки произношения, грамматики, для виртуального общения через интернет (мессенджеры, телефония). Л. Н. Котляр акцентирует важность роли электронных учебников в деятельности самих преподавателей, ведь в них содержится огромный объем страноведческого материала, подробное описание новейших обучающих технологий, советы авторов аутентичных учебных комплексов.

О необходимости построения новых моделей обучения иностранному языку при «быстром...развитии информационных технологий» говорят и зарубежные ученые, ведь, как утверждает индийский исследователь С. Шиамили, ИТ-технологии – «ведущий двигатель социальных и лингвистических изменений» в информационном обществе. Тем не менее, некоторые зарубежные методисты, к примеру, норвежский педагог А. Лунд, затрагивают вопрос о роли преподавателя в автоматизированном процессе обучения, который «пойман в ловушку» между традиционными требованиями программы дисциплины и стремлением к творческому и инновационному использованию компьютерных технологий, часто выходя за рамки принятого учебного плана. А вот Э. Финберг и Б. Ягельский, рассматривая данную проблему, придерживаются иного мнения: преподаватели могут влиять (индивидуально или коллективно) на разработку, изменения и внедрения новых технологий в учебный процесс. Помимо традиционного использования ИТ-технологий для создания проектов, презентаций, выполнения интерактивных заданий и поиска информации в интернете, ученые предлагают использовать в самостоятельной работе студентов слушание подкастов, написание смс на иностранном языке и обучающие компьютерные игры.

Следует отметить, что и отечественные, и зарубежные методисты, в конце концов, приходят к сходным выводам о роли преподавателя в современном процессе обучения. По утверждению ученых, несмотря на повсеместную компьютеризацию современного общества и, как следствие, повышение роли ИТ-технологий в организации не только самостоятельной работы студентов, но всего учебного процесса, преподаватель остается главным источником знаний и информации, а, значит, ему, отводится организующая, направляющая и контролирующая роль. А компьютерные технологии только помогают организовать учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся были максимально активизированы, научились работать самостоятельно, чувствовали необходимость получать и увеличивать свои знания, развивать творческую инициативу и применять знания на практике. Так, в качестве одного из наиболее важных заданий, выполняемых с помощью ИТ-технологий, ученые выделяют участие в международных виртуальных сообществах или проектах, которые организуются в Интернете. Основным преимуществом подобных заданий является не только попадание студента в языковую среду, но и необходимость обеспечивать диалог и обратную связь с носителями языка, что не всегда возможно в традиционной системе образования.

Роздолянская Е. Г.

Национальный технический университет

«Харьковский политехнический институт», Украина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Обучение иностранному языку является одним из основных элементов системы профессиональной подготовки специалистов на всех уровнях профессионального образования. Без знания иностранного языка в современном мире не обойтись ни одному человеку. Его главная задача – подготовить будущего специалиста к межкультурному общению, обеспечивающему способность порождать и адекватно интерпретировать информацию на иностранном языке в процессе осуществления профессиональной деятельности, устанавливать и поддерживать коммуникативный контакт с представителями иноязычной культурной общности, учитывая их особенности языка.

В такой ситуации основным фактором успешного обучения является мотивация, т. е. положительное отношение студентов к иностранному языку как учебной дисциплине и осознанная потребность овладения знаниями в этой области. Необходимо не только заинтересовать студентов иностранным языком, но и преподнести им его изучение как профессионально значимый предмет. При решении этой задачи важную роль играет взаимодействие с специальными дисциплинами. Преподавание английского языка в нашем ВУЗе имеет профессиональную направленность. Университет готовит студентов по разным специальностям, поэтому предметное содержание по каждой специальности различное.

Целью курса иностранного языка является использование уже имеющихся у студентов знаний по своей специальности на уроках английского языка. Этот

материал интересен студентам, так как непосредственно связан с их будущей профессией, и поэтому изучение проходит с большим желанием и энтузиазмом. Студенты овладевают технической терминологией на английском языке, читают и переводят тексты, ищут дополнительный материал в журналах, интернете, в учебниках по специальным дисциплинам, переводят найденный материал на английский язык.

На начальных курсах изучения дисциплины «Иностранный язык» изучаются базовая грамматика и лексика иностранного языка. Потенциал иностранного языка позволяет одновременно закладывать и основы профессиональной направленности студентов. Успех этой работы зависит от взаимосвязи основных блоков, обуславливающих изучение иностранного языка студентами: целевой, содержательный, технологический, проблемно-содержательный, методический, оценочный и результативный.

Один из основных навыков, который студенты должны приобрести, изучая английский язык в вузе, – это умение самостоятельно читать литературу по специальности с целью извлечения информации из иноязычных источников. Процесс обучения техническому языку включает овладение спецификой чтения и перевода литературы технической направленности, чтение учебных текстов, обязательное выполнение упражнений, направленных на закрепление лексики, чтение с общим охватом содержания и с элементами анализа.

Очень важен подбор языкового материала. При отборе наиболее употребительной лексики необходимо учитывать специальность, вид выполняемой работы, название инструментов, используемых в конкретной профессии, вид оборудования, используемый материал, название операций. В подборе текстов необходимо руководствоваться тремя критериями: 1) текст должен соответствовать тематике; 2) он должен соответствовать нуждам и интересам студентов; 3) он должен вызывать мотивацию, 4) информация из текста должна изучаться на специальных дисциплинах.

Тексты следует подбирать с учетом их информативности и актуальности. Очень важно использовать оригинальные источники из американской, английской научно-популярной литературы или периодических изданий последних лет, а также из интернета. При работе над текстом необходимо использовать творческий потенциал. Следует определить, на какие аспекты языка и содержание необходимо обратить внимание, используя при этом различные упражнения.

Нужной и полезной является самостоятельная работа студентов по чтению текстов по специальности, как на занятиях, так и дома. Профессиональная направленность в обучении иностранному языку, сотрудничество преподавателей языка и преподавателей специальных дисциплин, подбор современных методик, использование технических средств обучения способствуют качественной подготовке специалиста.

Изучение иностранного языка – это развивающий процесс. Студент использует свои знания для получения новой информации, и, лишь пополняя их, он может достичь желаемого результата. Изучение языка – это активный процесс. Это значит, что главное не в том, чтобы иметь определенные знания, чтобы понять язык, а в том, чтобы уметь воспроизвести его и применить в нужной ситуации. Специалист может знать свою специальность очень хорошо, в то время

как лингвистические знания могут быть недостаточными. Преподавателю английского языка следует строить обучение с учетом вышеуказанного. Создание положительных эмоций является неотъемлемой необходимостью в процессе обучения иностранному языку.

Современные технологии при обучении иностранному языку не только создают возможность эффективного его изучения, но и являются средством повышения и расширения профессиональных знаний студентов, необходимых для реализации себя в избранной ими специальности.

Сердюк О. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ РЕСУРСИ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вивчення іноземних мов у сучасному суспільстві стає невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців різного спрямування, і від якості їх мовної підготовки залежить успішне вирішення питань професійного зростання й розширення контактів із зарубіжними партнерами.

Абсолютно очевидно, що система викладання іноземних мов, яка склалася в ХХ столітті, не може повною мірою задовольнити запити сучасного життя. Важливим є те, що в багатьох навчальних закладах світу апробуються різні педагогічні стратегії й технології навчання іноземної мови. Завдяки цьому у вищих навчальних закладах переважає надається активним методам навчання, спрямованих на формування у студентів самостійності, варіативності, критичності мислення. Найпотужнішим джерелом пізнавальної активності студентів, розвитку їхніх творчих здібностей, інтересів, умінь і навичок та інших інтелектуальних чинників сьогодні є інноваційні технології. Методика використання інновацій у процесі викладання іноземної мови виявилася досить перспективним напрямком.

Актуальність використання нових інформаційних технологій у ВНЗ продиктована, перш за все, необхідністю формування навичок самостійної навчальної діяльності студентів. Освітні інформаційні ресурси, які використовуються у навчальному процесі дозволяють представити навчальні матеріали у графічному, звуковому вигляді, автоматизувати систему контролю, здійснювати диференціацію навчання, підвищити інтерес до вивчення мови, організувати самостійну роботу.

Інформаційні інтернет-ресурси відіграють важливу роль у формуванні комунікативної компетенції. Це передусім сайти, спрямовані на формування, тренінг та репродукцію навичок мовної діяльності, на підготовку до міжнародних іспитів з англійської мови, на визначення рівня володіння англійською мовою. Також ці ресурси – інструменти, призначені для полегшення процесу вивчення мови. До цього переліку можна додати online-словники, програми перевірки орфографії англійської мови, голосові синтезатори для формування правильної вимови, ознайомлення з діалектами англійської мови, online-програми для конвертації тексту в транскрипцію. Засоби телекомунікації, що включають електронну

пошту, глобальну, регіональні та локальні мережі зв'язку та обміну даними, відкривають перед студентами та викладачами широкі можливості: оперативну передачу інформації будь-якого виду та об'єму; доступ до різних джерел інформації; інтерактивність й зворотний зв'язок; організацію спільних телекомунікаційних проектів. Наприклад, на заняттях з іноземної мови важливо визначитися, для чого викладач збирається використовувати інтернет-ресурси. Це може бути використання матеріалів електронних граматичних довідників та вправ з цих довідників, завдяки інтернет-ресурсам студенти формують навички читання, використовуючи електронні матеріали будь-якого ступеня складності, студенти можуть удосконалювати вміння аудіювання на основі аутентичних звукових текстів мережі інтернет, які викладач заздалегідь підготував. Дидактичні технології інтернету дозволяють використовувати відеозаписи, онлайнвідео, аудіозаписи тощо, які сприяють включенню того, хто навчається, в активне сприйняття автентичної розмови, лекції, повідомлення, розповіді, діалогу носіїв англійської мови. Навчальні сайти містять різноманітні матеріали такого типу.

Особливої уваги заслуговує та можливість, яка надається в межах застосування YouTube – отримання за бажанням субтитрів до мовлення представленого відео (сервіси – записати текст аудіо за допомогою служби, яка застосовує технології Google з розпізнавання мовлення для створення автоматичних титрів до відео; включити титри; відключити титри; перекласти титри та ін.).

Специфіка застосування інтернет-ресурсів у процесі навчання іноземної мови полягає у двосторонньому характері навчального процесу – як в аудиторії під керівництвом викладача, так і позааудиторній самотійній діяльності слухачів. Онлайнвідео та офлайнвідео матеріали, які інтернет представляє для користувача, дозволяють самотійно перевіряти правильність виконаних вправ, не покидаючи простору, застосовувати найрізноманітніші енциклопедичні та довідкові видання, діставатися до носіїв мови, незважаючи на відстань і час.

Доступність величезного обсягу різноманітної інформації та різноаспектність побудови навчальних сайтів визначають багато варіантів роботи користувача з навчальними матеріалами, наприклад, застосування рубрик: full English grammar with explanations and examples; fully searchable grammar subjects; learning games and tests; writing section; punctuation section; spelling help; multi-dictionary lookup; direct access to online services; vocabulary section, etc. Навчальне середовище інтернету, безумовно, має певні переваги порівняно з друкованими матеріалами, аудіо- і відеокурсами, надаючи безліч інформації, різноманітні сервіси, впливаючи комплексно на перецептивні канали сприйняття інформації, дозволяючи індивідуалізувати навчання та самоосвіту тощо. За допомогою глобальної мережі інтернет відкривається доступ до інформації в наукових центрах світу, що створює реальні умови для самоосвіти, розширення світогляду, підвищення кваліфікації.

Таким чином можна зробити висновок, що необмежений обсяг матеріалу в мережі та можливості вищезазначених інформаційних технологій дозволяють вибирати та експериментувати, підвищувати мотивацію студентів, формувати та розвивати вміння працювати з інформацією, а також здатність до міжкультурної комунікації.

Стражева М. А.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

**СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ
В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
К CAMBRIDGE ESOL EXAMINATIONS**

В условиях современного мира наличие сертификата международного образца, подтверждающего уровень владения иностранным языком, играет немаловажную роль. Сертификаты признаны многими колледжами и университетами за рубежом в качестве необходимого условия для поступления или продолжения обучения. Кроме того, они широко признаны многими международными компаниями и научными центрами мира в качестве требования к соискателям на вакантные должности.

При подготовке к Кембриджским экзаменам, определяющим уровень владения английским языком (Cambridge ESOL Examinations), студентам необходимо выбрать, какой именно тип экзамена соответствует их знаниям и подходит для реализации намеченных целей. Экзамены связаны с системой уровней владения иностранным языком, используемой в Европейском Союзе (Common European Framework of Reference, CEFR). Студент может предварительно оценить свои знания по этой шкале, чтобы правильно сориентироваться, какой экзамен сдавать. Существует пятиуровневая система Кембриджских экзаменов: KET (Key English Test), PET (Preliminary English Test), FCE (First Certificate in English) – Первый Кембриджский сертификат, CAE (Certificate in Advanced English) – Кембриджский сертификат продвинутого уровня, CPE (Certificate of Proficiency in English) – Кембриджское свидетельство о свободном владении английским языком.

Готовясь к тестированию, студентам приходится изучать множество материалов печатных изданий, материалов в Интернете, консультироваться с преподавателями, посещать курсы. Однако, в процессе подготовки не только студенты, но и преподаватели могут столкнуться с рядом трудностей.

В течение многих лет программы и стандарты в области преподавания иностранных языков сводили уровень владения ими только к владению чтением в рамках международных стандартов функциональной грамотности, при этом значительно более скромное внимание уделялось устной речи.

Однако, достижение уровня функциональной грамотности в области иностранных языков, необходимого для решения задач сегодняшнего дня, невозможно без должного развития всех перечисленных умений.

Новые реалии ставят преподавателя иностранного языка в условия, к которым он зачастую оказывается неподготовленными. Преподаватели иностранного языка должны умело организовывать контроль всех навыков учащихся на уроках иностранного языка. Контроль помогает учителю провести мониторинг знаний учащихся, готовить их к экзамену по иностранному языку.

Экзамены Cambridge ESOL содержат различные типы заданий, направленные на все виды деятельности: Reading, Writing, Use of English, Listening и Speaking. Особого внимания заслуживает раздел экзамена, посвященный чтению. Он требует

навыков академического чтения и отбора нужной информации. Для успешной сдачи нужно не только владение лексикой, но и увлечение домашним чтением. Это позволяет обогатить стилистические знания и справиться с длинными текстами. Необходима начитанность первичной литературой: современными рассказами и периодическими статьями. Сегодня в Интернете есть множество тематических сайтов, полезных для тренировки навыков при изучении иностранного языка. Контент таких сайтов обычно состоит из англоязычной прессы, адаптированных и неадаптированных статей и рассказов на английском, а также упражнений к ним. Также требуется доскональное знание английской грамматики как родной. Слуховые упражнения и порой видеоуроки могут помочь приобрести «слуховую память» на лексическую сочетаемость.

Учебники и задачки способствуют усвоению связи между стилем, целью, устройством и подачей текста. Помимо интенсивной тренировки навыков чтения с поиском подробной информации, важно обсуждать со студентами длинные тексты, сосредотачиваясь на общем понимании и идейном развитии в обсуждении или повествовании. Учащиеся должны владеть разными стратегиями чтения в зависимости от типа вопроса. Здесь может пригодиться проба альтернативного реагирования на тексты для выявления наиболее подходящего для себя способа.

Важно постоянное и эффективное использование продвинутого толкового английского словаря – не просто для выяснения значения новых слов, но и для познания словосочетаемости, фразеологии и особенностей письменного английского, например, зависимых предлогов. Здесь важно знать запасные способы обработки незнакомой лексики, например, применения контекстных подсказок.

Экзаменуемые должны уметь быстро и точно заполнять бланки с ответами. Можно писать на экзаменационном вопроснике, но эти пометки не учитываются. Некоторые предпочитают переносить ответы после каждого задания, другие – после выполнения всего раздела. Бланк сканируется оптическим считывателем пометок. В случае пустого ответа или заполнения нескольких вариантов бланк отклоняется для ручной проверки.

Скорость выполнения заданий, основанных на понимании текстов, является большой проблемой для студентов. Очень часто даже при достаточном словарном запасе студенту крайне трудно вовремя выполнить все задания к текстам. Для того, чтобы избежать подобных трудностей следует помочь студенту научиться различать среди новой лексики «важную» и «неважную», понимать значение слов из контекста либо из производных форм.

Одним из способов, помогающим студенту понять смысл написанного из контекста, заключается в том, чтобы предоставить отрывок знакомого произведения на незнакомом студенту языке. Основное условие – незнакомый язык должен быть схож с английским или родным языком учащегося, например сказка «Красная Шапочка» на немецком или польском. Как только студент выяснит перевод названия отрывка и первой строки, чтение и понимание всей сказки не составит для него особого труда, даже не зная «ни одного» слова в тексте.

К. филол. н. Тимралиева Ю. Г.

*Санкт-Петербургский Государственный экономический университет,
Российская Федерация*

ЖИВОЙ И НЕЖИВОЙ МИР В ЛИРИКЕ НЕМЕЦКОГО ЭКСПРЕССИОНИЗМА

Экспрессионизм как направление литературы и искусства, возникшее и развивающееся в Германии в начале XX века, явился эмоциональным откликом на события соответствующей эпохи; его эстетика в полной мере отражает общественный кризис начала XX века. Резкое наступление цивилизации, всплеск революционного движения, первая мировая война, экологическая катастрофа, кризис гуманистических идеалов – так можно охарактеризовать два первых десятилетия XX века. Рушится многовековой общественный порядок. Крупные научные и технические достижения используются против человека, вступают в противоречие с его биологической природой и природой земного шара. В умах людей разрушается «представление о незыблемости существующего порядка», все явственнее становится «предчувствие неизбежных изменений» [1, с. 536–537].

Все это находит самое непосредственное отражение в экспрессионистских текстах. Мир, изображаемый экспрессионистами, мистифицируется, предстает перед читателем полным ужасов и апокалипсических предзнаменований. Меняется традиционное мировосприятие, привычное мироощущение деформируется. Неживое оживает, очеловечивается, приобретает пугающую самостоятельность, становится враждебным и опасным:

Langsam beginnen die Steine sich zu bewegen und zu reden.

(Klemm, «Schlacht an der Marne»)

Schatten tanzen an Tapeten.

(Trakl, «In einem verlassenen Zimmer»)

Die Steine feinden/ Fenster grinst Verrat

(Stramm, «Patrouille»)

Живое, напротив, становится безжизненным, овеществляется.

Die Gräser erstarren zu grünem Metall.

(Klemm, «Schlacht an der Marne»)

Прежде всего, это касается человека. В экспрессионистских текстах он нередко уподобляется животным либо предметам неживой природы:

Die Menschen rinnen über den Asphalt,

Ameisenemsig, wie Eidechsen flink.

(Boldt, «Auf der Terrasse des Cafe Josty»)

Man lässt sie schlafen...

Manchmal wäscht sie die Schwester. Wie man Bänke wäscht.

(Benn, «Mann und Frau gehen durch die Krebsbaracke»)

Важнейшим стилистическим средством становится олицетворение. Олицетворяются предметы и явления, как живого мира (природы), так и неживого. Однако в первом случае персонификация чаще всего связана с переживанием таких чувств как боль, страх, печаль, уныние, отчаяние:

... *Wo nur ein Baum sich wand unter Schmerz...*

(Heym, «Hora Mortis»)

... *Die ein Wind in leiser Sehnsucht bewegt.*

(Heym, «Der Herbstliche Garten»)

In Nelkendüften weint der Abendwind.

(Trakl, «Delirium»)

Der Wind wehte krank durch die Gassen.

(Lasker-Schüler, «Nachweh»)

Nun taumeln Lichter her... verirrt, trostlos, vereinsamt...

(Stadler, «Fahrt über die Kölner Rheinbrücke bei Nacht»)

Живой мир чаще «страдает», выступает в роли жертвы; неживой мир напротив «торжествует», наделяется не только человеческими, но и сверхчеловеческими способностями, демонизируется, гиперболизируется:

In der Dämmerung steht er, groß und unbekannt,/ Und den Mond zerdrückt er in der schwarzer Hand .../ Auf den Bergen hebt er schon zu tanzen an,/ Und er schreit: Ihr Krieger alle, auf und an!

(Heym, «Der Krieg»)

Особенно явно эта тенденция прослеживается в урбанистической лирике. Город воспринимается экспрессионистами как «магическая сцена человеческой трагедии» [3, с. 64], как «воплощение ужаса и бесчувственности окружающего мира» [1, с. 542]. Именно город становится символом новой цивилизации, созданной человеком в угоду миру вещей, поработавшей природу и человека. Здесь человек максимально отдаляется от своих корней, здесь концентрируются демонические силы, «здесь античеловеческое выступает как система, здесь бессилие человека становится очевидным в полной мере» [3, с. 38].

Sie wandern durch die Nacht der Städte hin,/ Die schwarz sich ducken unter ihrem Fuß./ Wie Schifferbärte stehen um ihr Kinn.../ Ihr langer Schatten schwankt im Häusermeer.../ Um ihre Füße kreist das Ritonell/ Des Städtemeers mit trauriger Musik/ Der Städte Schultern knacken...

(Heym, «Die Dämonen der Städte»)

В данном стихотворении метафора соединяется с метонимией: городу (его призракам) не просто приписываются определенные человеческие признаки, он не просто принимает человеческий облик, но его целостное восприятие осуществляется через эти признаки. Синекдоха как прием композиционного построения текста становится очень популярной в экспрессионизме. Существительные *Leib, Körper, Gesicht, Haar, Auge, Mund, Lippen, Stirn, Wange, Kinn, Brust, Herz, Schulter, Hände, Arme, Füße, Beine* и другие кочуют из стихотворения в стихотворение, становясь неотъемлемой частью экспрессионистских текстов. Вне зависимости от темы и субъекта редкое стихотворение экспрессионистской лирики обходится без лексических единиц данного семантического поля [2, с. 134]. Подобным образом строятся многие произведения экспрессионистов:

Der Mund ist feucht .../ Sein Fuss ist glatt und über den Wegen breit.../ Er umarmet den Gott.../ ... Und im Rücken die Finger/ Legt er ihm schwarz wie haarige Krallen./ Quere Feuer, die aus den Augen fallen.

(Heym «Der Garten»)

Однако если при описании предметов неживого мира данный стилистический прием связан с их персонификацией и демонизацией, то при изображении людей он скорее ведет к деперсонификации последних:

Mit einer Stirn, die Traum und Angst zerfraßen,

Mit einem Körper, der verzweifelt hängt...

(Blass, «Der Nervenschwache»)

Stirne und Hände, von Gedanken blink,

Schwimmen wie Sonnenlicht durch dunklen Wald.

(Boldt, «Auf der Terrasse des Cafes Josty»)

Tausend Lippen wurden vom Fluchen blass

Tausend Hände ballten sich wild im Hass.

(Brecht, «Moderne Legende»)

При подобном представлении герой воспринимается как некий полупризрачный образ, склеенный из отдельных, порой довольно странных (деформированных) фрагментов, а то и вовсе как безликий элемент некой общей массы / толпы, наводнившей улицы мегаполиса. «Омассовление», «обезличивание», «обездушивание» общества – одна из ключевых проблем, поднимаемая экспрессионизмом.

Интересно, что в лирике экспрессионизма олицетворяются не только конкретные, но и абстрактные существительные, не только предметы, но и признаки:

Auf seinem Nacken sitzt die Eifersucht.

(Heym, «Eifersucht»)

... Plötzlich schreit der Wahnsinn auf.

(Heym, «Die Irren»)

... doch lose schreiten die Einsamkeiten...

(Wolfenstein, «Im Bestienhaus»)

Vorm Fenster tönendes Grün und Rot.

(Trakl, «Die Bauern»)

Und langsam kriecht die Röte durch die Flut.

(Trakl, «Vorstadt im Föhn»)

Таким образом, границы между живым и неживым миром, между конкретным и абстрактным, между реальным и нереальным в экспрессионизме размываются. Машины все больше напоминают людей, а люди все больше уподобляются деталям огромной машины. Неживое не только становится равноправным по отношению к живому, но зачастую берет верх: природа сдается под натиском технического прогресса; человек отрывается от своих корней, теряет свою свободу, становится заложником мира вещей.

Это подтверждает и грамматический анализ субъектно-объектных отношений. В качестве синтаксического субъекта в предложении нередко выступают предметы неживого мира, а человек, субъект реальной действительности, – в роли синтаксического объекта, испытывающего воздействие со стороны предметов неживого мира и разного рода призраков:

Der Hunger warf Gerippe auf mich hin...

Die Leichenzüge gingen auf mir her...

(Heym, «Die Stadt der Qual»)

Ein Rot, das traumhaft dich erschüttert...

(Trakl, «Kleines Konzert»)

Список использованных источников:

1. Павлова Н. С. Экспрессионизм / Н. С. Павлова // История немецкой литературы: в 5 т. – М.: Наука, 1968. – Т. 4 (1848–1918). – С. 536–564.
2. Тимралиева Ю. Г. Фрагментарность как принцип художественного освоения реальности и его художественные экспликации в лирике немецкого экспрессионизма / Ю. Г. Тимралиева // Вестник Тверского государственного университета: научный журнал. Сер.: Филология. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2013. – № 24. – С. 132–138.
3. Schneider K. L. Der bildhafte Ausdruck in den Dichtungen G. Heyms, G. Trakls und E. Stadlers / K. L. Schneider. – Heidelberg, 1961. – 184 s.

К. филол. н. Трошкина Т. П.

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Российская Федерация **ФОРМИРОВАНИЕ У ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТОЧНЫХ НАУК**

Основной задачей подготовки иностранных учащихся на подготовительных факультетах является их максимальная подготовка к поступлению в университет и дальнейшему обучению в нем. Это относится не только к овладению ими русским языком как разговорным, но и к умению читать, понимать и обсуждать научные публикации по выбранной специализации, слушать лекции по дисциплинам естественнонаучного и физико-математического профиля.

Назначение адаптационного курса математики – накопление словарного запаса математических терминов и понятий по всем разделам основного курса математики. В математике и физике очень важна четкая последовательность слов и точная формулировка правил, теорем и законов, правильное понимание смысла и сути закона. В этом отличие «научных» предложений от предложений разговорного языка, в которых иногда допускается достаточно свободный порядок слов. Конечно, следует помнить, что в математике учащиеся сразу имеют дело с формулами и в меньшей мере со словесным описанием явлений и процессов.

Важное направление в решении вопросов преподавания языка специальности (языка математики) мы связываем с разработкой и совершенствованием учебно-методических материалов. Решение данного вопроса многие специалисты в области методики преподавания иностранных языков видят в разработке соответствующих специальных курсов. При этом большое внимание уделяется научно-методическому обоснованию их структуры и содержания в связи с проектированием интегративных курсов, с созданием учебно-методических материалов, пособий, способствующих освоению учащимися данных курсов.

Содержание обучения математике регламентируется программой, в которой определяются основные темы курса математики на русском языке и даются методические рекомендации по реализации программы. Адаптационный курс математики, как правило, начинается после четырех недель изучения русского языка и базируется на минимальных знаниях учащихся по русскому языку. Эти знания настолько невелики, что преподаватель во время начального периода обучения математике вынужден одновременно обучать студентов и русскому языку. Проблемы как преподавателя-предметника, так и русиста, ведущего

язык специальности, привлекают пристальное внимание методистов, предлагающих оптимальное решение проблемы.

Следует отметить, что, в основном, студенты имеют прочные вычислительные навыки, навыки преобразования алгебраических выражений и решения простейших уравнений, на которые можно опираться при изучении терминологической лексики как на начальном этапе изучения предмета, так и на всех последующих этапах. Прошедшие подготовку по русскому языку преподаватели математики зачастую вынуждены брать на себя функции русиста и объяснять учащимся не только свой предмет, но и непонятные слова и новые лексико-грамматические конструкции.

В Казанском федеральном университете создан адаптационный курс по математике [1; 2], в написании которого принимали участие и опытные преподаватели русского языка. При разработке вводных курсов стиль изложения материала, принятый в математике, адаптировался и заменялся упрощенными формами, доступными для понимания материала учащимися на данном этапе изучения русского языка и математики. В последнем варианте учебного пособия авторы постарались сохранить подход к адаптации языка изложения материала, принятом в предыдущем пособии, значительно изменив его содержание. В пособиях для адаптационного этапа обучения математике иностранных учащихся авторы стремились реализовать научно-методические принципы обучения языку специальности.

Мы придерживались следующей структуры содержания обучения языку математики: функциональный компонент, включающий сферы профессионального общения; предметный компонент, включающий языковые средства (термины, грамматические конструкции, правила их употребления); процессуально-результативный компонент, включающий специальную лингвистическую (языковую) субкомпетенцию; информационную компетенцию; предметную профессиональную компетенцию.

Традиционно темы делятся на подтемы, содержащие теоретический материал, и примеры, иллюстрирующие вводимые математические понятия и термины. В каждое занятие включены упражнения двух видов: на отработку вводимой терминологической лексики и на формирование математических знаний и навыков. В конце каждого занятия приводится список слов и словосочетаний, впервые встречающихся в данном пособии. Это терминология и общелитературная лексика, которая ранее не изучалась на уроках русского языка. Слова и словосочетания переведены на английский язык.

Адаптационный курс по математике – один из самых трудных для обучающихся, но вместе с тем и самый важный. На базе знаний материала адаптационного курса строится изучение всего курса математики на подготовительном факультете: алгебры и элементарных функций, тригонометрии, начальных понятий математического анализа.

Разработку теории обучения на неродном языке трудно назвать завершённой. Данная проблема остается открытой, и ее разрешение возможно лишь в результате коллективных усилий.

Список использованных источников:

1. Бухмин В. С. Математика: учеб. пособ. / В. С. Бухмин, Т. П. Трошкина. – Казань: Казан. ун-т, 2012. – Ч. I. – 60 с.
2. Бухмин В. С. Математика: учеб. пособ. / В. С. Бухмин, Н. В. Калачева, Т. П. Трошкина. – Казань: Казан. ун-т, 2012. – Ч. II. – 150 с.

К. филол. н. Хитрова Т. В., к. соц. ком. Цветаева О. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

СУТЬ БАЗОВОГО ПОНЯТИЯ «МЕДИАТЕКСТ» В СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАЛИНГВИСТИКЕ

На протяжении веков средства массовой информации были мощным средством влияния на человечество.

Становление и развитие медиалингвистики как направления современного языкознания обусловлено как языковыми факторами, так и информационно-технологическими и социокультурными сферами общественной жизни. Стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий, формирование единого информационного пространства как виртуальной среды текстового общения способствовало становлению и научному осмыслению языка СМИ, изучению ее функционально-стилистических особенностей и внутренней структуры.

В процессе передачи данных сообщение кодируется источником (адресатом) и должно быть успешно декодировано приемником (адресантом). Сообщение, как правило, проявляется в форме письменного или разговорного языка. Язык, как система кодов в устной или письменной форме, принятых обществом, играет ключевую роль в достижении понимания – без нее было бы невозможно кодировать и декодировать информацию, которая предназначена для отправки и понимания.

Поскольку средства массовой информации являются инструментом для общения, это также делает их инструментом воздействия на аудиторию. Это влияние можно наблюдать везде – в том, как человек воспринимает окружающую действительность, а также в личных предпочтениях.

Эмпирической базой для исследований в медиалингвистике является огромный массив публицистических текстов, записей теле-радио-программ на различных языках. Объектом для анализа может быть даже одна уникальная либо типичная публикация.

Медиатекст формируется и изменяется различными авторами. Действительно, материалы, вышедшие на страницах периодики, созданы не сами по себе, а журналистами и редакторами, и имеют авторские оригинальные точки зрения и структуру, которую можно проанализировать. Чрезвычайно важным также является влияние зрителей и читателей на стилистику медиаязыка.

Ниже представлены некоторые причины необходимости изучения языка СМИ:

1. Доступность средств массовой информации в качестве источника данных.
2. Транспортиция и интерпретация современного языка для повседневного общения в медиaprостранство.

3. Высокая степень влияния масс-медиа на развитие языка, культуры и общества.

4. Язык средств массовой информации является рефлексом процессов, происходящих в обществе и культуре.

5. Разнообразие методов и средств влияния СМИ на общественное мнение в обществе.

Изучение языка средств массовой информации (медиалингвистика) также рассматривается в плоскости некоторых других смежных дисциплин, таких как: лингвистика, социолингвистика, дискурсивный анализ, семиотика, социология и социальная психология.

Основные проблемы по исследованию массовой коммуникации раскрыл американский политолог, социолог в области исследования массовой коммуникации Гарольд Дуайт Лассуэлл в 1948 году в своей «пятивопросной» модели коммуникативного процесса: «Who says, what, in which channel, to whom, with what effects?» (Кто, Что сказал, Кому, Каким образом и Какой это имеет эффект?) [1, с. 203].

Этот принцип можно применить для социолингвистической модели коммуникативного процесса: «Who speaks, what language, to whom, and when? (Кто говорит, Каким языком, Кому и Когда?)»

Список использованных источников:

1. Rogers E. M. A History of Communication Study. A Biographical Approach / E. M. Rogers. – New York, London, Toronto, Sydney, Singapore, 1997.

К. соц. ком Цвєтєєва О. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

Педагогічні тенденції, характерні для навчання іноземній мові, історично були багаточисельними і різноманітними. Багатобічність методів навчання, кожен з яких намагається запропонувати найбільш ефективні та дієві способи викладання мов, вимагає дослідити методологічну історію викладання іноземних мов.

За будь-якого навчального процесу завжди існують деякі теоретичні припущення. Ідеї стосовно того, як вчити іноземну мову впливають не тільки на процес навчання, а й на його результати. Є багато факторів, що визначають або змінюють навчальний процес. Історія показує різні тенденції або моделі навчання іноземним мовам, від граматико-перекладацького до комунікативного, які вказують, які з різноманітних варіантів і опцій були дотримані. Можливо припустити, що всі традиційні методи схожі і, таким чином, застаріли. Або, що ще гірше, що нові технології є справжньою панацеєю для вирішення методологічних проблем будь-якого типу.

Першим кроком для того, щоб зрозуміти педагогіко-історичний процес, є створення набору визначень і чітких основних термінів у цій галузі.

Applied linguistics (Прикладна лінгвістика) спеціалізується на вирішенні практичних завдань, пов'язаних з вивченням мови, а також на практичному використанні лінгвістичної теорії в інших областях. У більш широкому розумінні прикладної лінгвістики є дослідження, які впливають на інші домени, такі як мова для спеціальних цілей, соціолінгвістика і прагматика, аналіз дискурсу, психолінгвістика, комп'ютерна лінгвістика, лексикологія, лексикографія та переклад.

Curricular design (Навчальний проект) – це метод, в основі якого лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Методом передбачено певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що дозволяє вирішити ту чи іншу проблему шляхом самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією чи представленням отриманих результатів, що сприяє використанню дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Curriculum (Навчальна програма) включає в себе принципи і процедури для планування, реалізації, оцінки та управління освітньою програмою.

Methodics and Method analysis (Методика та Методичний аналіз) є одним із засобів розв'язання складних завдань педагогіки є методологічне обґрунтування (сортування, презентація, повторення і тестування) її досліджень, бо від якості, вмотивованості та достовірності рекомендацій значною мірою залежить зміст, організація і результат педагогічного процесу.

Programme (Програма) – це список тем або глав певного курсу. Як правило, включає теми та бібліографічні посилання. Це хороший інструмент для того, щоб представити весь зміст курсу, і належить до більш широкої концептуальної основи проектування навчального процесу.

Syllabus (Розширена програма) містить список, що потрібно вивчити з чітким зазначенням відбору та класифікації контенту.

Strategies (Стратегії) – це стратегії навчання, тобто ті процедури, які використовуються учнями, щоб впоратися з проблемами, з якими вони стикаються. Знання цих «планів нападу», як передбачається, повинно стати новим додатковим ресурсом для того, щоб урізноманітнити педагогічний процес.

Teachers' guide (Довідник вчителя) включає спроби розмістити традиційні методи навчання у поданні сучасного викладання теорії-практики мови. Найбільш вагомий внесок дає власний досвід вчителя.

К. філол. н. Шашкіна Н. І., Дружиніна Л. В., к. філол. н. Лазуренко Л. А.
*Придніпровська державна академія будівництва та архітектури,
м. Дніпропетровськ, Україна*

ДО ПИТАННЯ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У НЕМОВНОМУ ВНЗІ

З інтенсивним розвитком науки і техніки перед викладачами ВНЗів постає завдання підвищити рівень володіння студентами іноземною мовою, зробити іноземну мову одним з важливих засобів здобування нової інформації. Велику увагу в процесі навчання іноземних мов слід приділяти активному впровадженню сучасних методів і технічних засобів навчання (ТЗН). Головними передумовами використання ТЗН під час викладання іноземної мови на другому етапі у немовному ВНЗі стає вирішення таких питань: 1) інтенсифікація навчального процесу за допомогою ТЗН; 2) взаємозв'язане навчання аудіюванню та читанню; 3) домінуюча роль самостійної роботи студентів на основі аудіоматеріалів.

Питання інтенсифікації навчального процесу за допомогою звукозапису є одним з актуальних у сучасній методиці викладання іноземних мов. Воно передбачає оптимальне використання часу, відведеного на вивчення іноземної мови, на розв'язання таких завдань: науково обґрунтований відбір навчального лексичного і граматичного матеріалу за періодами навчання в межах етапу; створення системи навчальних посібників і словників-мінімумів з урахуванням спеціальності; широке використання ТЗН; пошук оптимального співвідношення аудиторної та позааудиторної, індивідуальної та колективної роботи, тощо.

Є підстави твердити, що саме за допомогою аудіоматеріалів можна сприйняти значну частину навчального матеріалу продуктивніше і швидше виконати роботу за один і той самий час. Інтенсифікація навчання здійснюється на двох рівнях: зовнішньому і внутрішньому. Характер роботи над усним мовленням на другому етапі навчання, як відомо, змінюється. Метою роботи стає розвиток умінь і навичок вести розмову і підготовляти повідомлення на теми із спеціальності. Студенти зараз більш підготовлені до сприймання великої кількості інформативного навчального матеріалу, вони вже мають певні навички і вміння «мовної роботи» на заняттях з іноземної мови. Тільки за допомогою аудіоматеріалів збільшується пропускна спроможність слухового каналу (зовнішній рівень) та розвивається пам'ять і мовна витривалість (внутрішній рівень). Аудіозапис забезпечує одночасне інтенсивне і правильне тренування всіх студентів групи при мінімальних затратах часу.

Завдяки звукозапису досягається створення штучного іншомовного середовища не тільки під час аудиторних занять, а й під час виконання лабораторних та домашніх завдань. Аудіоматеріал характеризується незмінністю звучання, можливістю сегментації і фрагментації, а також «вимірювання» мовлення, що пов'язане з необхідністю контролю і отримання вірогідних оцінок результатів навчального мовлення. Це стосується процесу роботи над усіма видами мовної діяльності, зокрема над аудіюванням і читанням.

Наукові та методичні дослідження свідчать про спільність психофізіологічного механізму аудіювання і читання, оскільки обидва види мовної діяльності

є рецептивними. Стає необхідним тільки взаємозв'язаний розвиток навичок і вмінь аудіювання та читання. Відомо, що взаємодія різних чуттів відіграє велику роль у підвищенні ефективності засвоєння іншомовного матеріалу. Якщо одне чуття стає слабким, то йому допомагає інше чуття (зір допомагає слуху і навпаки). Між слуховим, зоровим і мовно-руховим аналізаторами існує взаємодія у вигляді супідрядності, тому для розвитку будь-якого виду мовної діяльності потрібні вправи як з комплексним використанням джерел інформації (виучуваному виду мовної діяльності відповідає головний аналізатор), так і з використанням тільки слухових аналізаторів при навчанні усного мовлення і тільки зорових аналізаторів при навчанні читання.

На другому етапі навчання доцільно запропонувати такий комплекс аудіовправ для взаємозв'язаного формування навичок і вмінь аудіювання та читання: 1) вправи з домінуючим компонентом для формування навичок і вмінь аудіювання (наприклад: прослухайте два речення і усно визначте їх подібність чи відмінність; прослухайте пари речень й усно співвіднесіть їх з відповідними схемами; прослухайте текст з фонограми і в письмовій формі передайте двома-трьома реченнями його основний зміст; прослухайте аудіо запис і дайте усну відповідь на поставлені запитання); 2) вправи для розвитку навичок читання іноземною мовою (наприклад: прочитайте текст і складіть у письмовій формі план цього тексту; прочитайте текст і усно підберіть заголовки до абзаців тексту; прочитайте текст і перекажіть усно його зміст; прочитайте текст і в письмовій формі передайте його основну думку і т. і.); 3) аудіовправи для взаємозв'язаного розвитку навичок і вмінь читання та аудіювання (наприклад: слухайте текст з аудіозапису, що є описом незнайомої схеми, одночасно читайте цей текст і підкреслюйте в ньому словосполучення, що вводяться диктором; слухайте нові слова з аудіозапису, дивіться друкований матеріал і повторюйте ці слова; прочитайте текст, прослухайте у запису кілька речень з тексту, знайдіть їх у тексті і прочитайте вголос; відшукайте в тексті і прочитайте речення, перша частина якого звучить з аудіозапису; прослухайте речення, знайдіть його в тексті, прочитайте це речення про себе і підкресліть нове словосполучення; прослухайте запитання, знайдіть відповіді в тексті і прочитайте вголос). Дещо підвищена роль читання зумовлюється тим, що наприкінці цього етапу навчання студент повинен розуміти загальнопобутовий текст, що містить 3–4 % незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися з контексту або за моделями словотвору.

Для виконання програмних завдань з іноземної мови необхідна чітка організація навчального процесу, в якому значна частина навчального часу відводиться для самостійних занять студентів, для їх науково-дослідної роботи. Слід зауважити, що такі загальноприйняті в сучасній методиці форми самостійної роботи, як домашнє читання, робота у парах, заняття в лабораторіях ТЗН, гурткова робота повністю підходять і для другого етапу. Але найбільші можливості для організації самостійної роботи з'являються з використанням так званих звукових посібників, звукових завдань. Самостійна робота студентів з аудіовправами спрямована на розв'язання багатьох методичних питань, тому що ці вправи складаються з урахуванням принципів використання звукозапису (принцип випереджуючого слухання, багаторазового повторення, порівняння і самоконтролю

тощо) і сприяють здобуванню навичок внутрішнього мовлення, розвивають індивідуальне сприймання іноземної мови в усній та письмовій формі, розширюють діапазон аудіювання тощо.

Особливе значення надається питанню індивідуалізації навчання на другому етапі, оскільки на індивідуальну підготовку студентів перших і других курсів до занять з іноземної мови відводиться неоднакова кількість часу. Ось чому при підготовці звукових завдань тренувального характеру обов'язково слід враховувати індивідуально-психологічні особливості кожного студента. Таким чином за короткий час можна ліквідувати прогалини в знаннях студентів і недоліки в загальній підготовці попередніх етапів навчання (недостатньо розвинений мовний слух, мовна увага, мовна пам'ять). Подальший розвиток навичок і вмінь усного і писемного мовлення потребує постійного використання звукозапису під час самостійних занять студентів.

Шиян Н. Ю.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

В условиях реформирования высшего образования необходимо также менять и технологии обучения иностранным языкам. Языковое обучение тоже постепенно модернизируется: вводится модульно-рейтинговая система обучения иностранным языкам, междисциплинарная интеграция, демократизация и экономизация образования. Все это вызывает к жизни инновационные составляющие преподавания. Целью обучения иностранным языкам в высшей школе на современном этапе является овладение студентами коммуникативной компетенцией, которая позволяет реализовывать их знания, умения и навыки для решения конкретных коммуникативных задач в реальных жизненных ситуациях. Студенты должны быть подготовлены на основе качественного современного аутентичного учебного материала к сознательному использованию иностранного языка в дальнейшей жизни и работе, поскольку хорошее знание иностранных языков является сейчас одним из основных требований работодателей.

Сегодня критериями качества профессиональной подготовки, вместе с знаниями и навыками, выступают профессиональные качества человека, его способность самостоятельно и творчески получать знания. Это обусловило то, что процесс образования в вузе должен быть направлен на развитие познавательной активности студентов, их самостоятельности, способствовать овладению методами самообразования. Таким образом, самостоятельная работа студентов становится одним из важнейших элементов обучения в вузе, тем более, что время, отведенное на аудиторное изучение того или иного материала весьма ограничено.

Самостоятельную работу студентов можно разделить на самостоятельную работу студентов во время аудиторных занятий под непосредственным наблюдением преподавателя и внеаудиторную самостоятельную работу.

Классически, основным источником информации в самообразовательной деятельности студента является книга. И современный уровень развития новейших технологий не исключает ее использования для самостоятельной

работы. Можно предлагать студентам разнообразные методы самостоятельной работы с книгой:

- составление плана прочитанного и тезисов. Студент при этом учится выделять основные мысли, устанавливать связи, четко формулировать выводы;
- конспектирование, которое поможет студенту прочнее запоминать прочитанное и усваивать связи между главными положениями и основной идеей прочитанного;
- составление аннотаций. Этот вид работы поможет студентам научиться быстро ориентироваться в тексте в поисках нужного им материала;
- выписывание незнакомых слов с последующим пояснением их. Такая работа положительно влияет на повышение культуры речи, обогащение лексического запаса и овладение научной и профессиональной терминологией;
- написание рецензий, рефератов и анализа текста, а также составление профессионального терминологического словаря.

Сегодня все большую актуальность приобретают альтернативные методы обучения иностранным языкам. Широкие возможности для организации самостоятельной работы предоставляет процесс бурного развития информационных и компьютерных технологий. К инновационным учебным методам можно отнести:

- Обучение с компьютерной поддержкой. Интересным видом самостоятельной работы с компьютером является выполнение так называемых веб-квестов – проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых используются информационные ресурсы интернета. Веб-квесты имеют поисково-творческий характер, поэтому их использование способствует повышению мотивации к обучению, развитию коммуникативных и творческих навыков. Задание, например, может состоять в создании оригинальной книги кулинарных рецептов, виртуальной выставки, видеоролика, склонении на свою сторону нейтрально настроенных особ, объективное изложение информации по теме и т. д. Собранную информацию студенты должны организовать и презентовать в устной, письменной форме или с помощью PowerPoint.

- Метод сценария (storyline method). Получая от преподавателя ключевые вопросы, студенты делают свой вклад в создание истории. Этот метод обходится без текстовых учебников. Речь идет о креативном планировании, подборе гипотез, систематизации и презентации работы. Спроектированная история содержит также элементы драмы и ролевой игры. Преподаватель задает только рамки действия и представляет отдельные эпизоды.

- Метод проектов. Проект рассматривается как целое, ориентированное на конечный продукт задание. В процессе его выполнения студенты учатся работать в команде, самоорганизовываться и достигать конечного результата.

- Метод симуляций. Симуляция дает возможность студентам попробовать себя в определенной роли – руководителя, президента компании и т. п.

- Метод ролевой игры. Ролевая игра помогает преодолеть языковой барьер, значительно повышает объем речевой практики студентов, способствует повышению мотивации и заинтересованности в учебной деятельности.

- Метод «кейс-стади» (case-study). Этот метод представляет собой работу над проблемными ситуациями. Студенты рассматривают проблему, анализируют ситуацию, представляют свои идеи и варианты решения проблемы в ходе дискуссии.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

К. пед. н. Бичок А. В.

Тернопільський національний економічний університет, Україна
**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖКУЛЬТУРНОГО
ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ЕКОНОМІЧНИХ ТА ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Мета вищої освіти сьогодні – це підготовка громадян держави, які б уміли самостійно мислити та бачити у культурних відмінностях можливість для ефективного діалогу. Важливим аспектом є навчання та виховання професіоналів, здатних креативно працювати у найрізноманітніших ситуаціях, самовдосконалюватися й бути мобільними в умовах інформатизації суспільства щодо розвитку нових наукових технологій. Тому проблема міжкультурного іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей є домінантою у підвищенні рівня їх професійної компетентності. Зазначимо, що необхідність знання іноземних мов для людей з вищою освітою є чи не найголовнішою. В умовах глобалізації економіки, тісного взаємозв'язку інформаційних потоків іноземна мова перетворюється на головний виробничий фактор та засіб професійної виробничої діяльності, без якого не можливо обійтись. Вважають, що спеціаліст, який не володіє іноземною мовою, є не кваліфікованим, не повноцінним фахівцем, навіть якщо він буде володіти глибокими економічними чи технічними знаннями.

Як відомо, ефективне міжкультурне іншомовне спілкування залежить, перш за все, від уміння слухати співрозмовника, оскільки це є складним процесом, який вимагає навиків культури спілкування. Ефективне слухання сприяє налагодженню довірливих відносин між партнерами по спілкуванню. Зазначимо, що одним із головних виявів культури є мова, яка розвивається та виражає її [культуру]. Всі особливості культури народу відображаються в його мові, що є унікальною, специфічною, оскільки по-різному «презентує» світ та людину в ньому. Іноземна мова, як і рідна, є засобом пізнання, оберегом національної культури; засобом спілкування та вираження свого ставлення до світу; є інструментом розвитку та виховання. Проте, на відміну від рідної мови, іноземна є засобом не лише міжособистісного, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного спілкування. Для успішного «входження» майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей у світ іншомовної культури викладач розглядає всі форми вияву культури, але особливо акцентує увагу слухачів на культурі поведінки з метою усвідомлення студентами культурних подібностей та відмінностей, визначаючи власну поведінку із врахуванням культурних особливостей, виховання та толерантного ставлення до інших країн. А. Леонтьєв розглядає процес володіння міжкультурним іншомовним спілкуванням як засіб актуалізації та реалізації власної особистості, виховання творчих здібностей та уміння аналізувати й приймати самостійні рішення щодо життя, діяльності, сфери відносин, формування

активної особистісної позиції. Потрібно вказати, що для побудови зв'язного іншомовного висловлювання необхідно здійснити аналіз ситуацій, мети, умов, міжкультурних особливостей; а для того, щоб звернутися до співрозмовника, ще й володіти інформацією про вік, стать, соціальний статус, офіційність чи неофіційність бесіди.

Таким чином, комунікативна компетентність фахівців розглядається як критерій готовності до успішної професійної діяльності у всіх її функціях, тобто: 1) інформаційній (як засіб отримання та передачі існуючої чи отриманої інформації); 2) перцептивній (що спрямована на проникнення, аналіз та розуміння внутрішнього світу співрозмовника); 3) інтерактивній (як культури взаємодії). Отже, кінцевий результат вивчення мови характеризується сформованістю у студентів практичних навиків усного (говоріння) та письмового мовлення, слухання та розуміння (аудіювання), читання та вміння застосовувати ці навички для висловлювання своїх думок, розуміння змісту тексту, що сприймають на слух чи читають, тобто для розв'язання того, що в психології та методиці називають комунікативними завданнями. Як відомо, лінгвосоціо-психологічні та культурологічні знання про іншомовний соціум, за допомогою яких можна створити широкий контекст міжкультурного спілкування, формують перцептивну готовність до ефективного міжкультурного ділового спілкування та міжнародної професійної співпраці. Нині характерним є те, що іншомовне ділове спілкування є однією з найголовніших складових змісту навчання фахівців нефілологічного спрямування. Тому вивчення іноземної мови у цьому випадку розглядається як набуття комунікативної компетентності, уміння порівнювати та співставляти мовні засоби із завданнями та умовами спілкування, враховуючи при цьому соціальні норми поведінки та комунікативної цілеспрямованості висловлювання.

Вважаємо за необхідне підкреслити той факт, що інноваційний розвиток вищої освіти є немислимий без налаштування/установки на професію. Психологи Є. І. Пассов, Ю. Наумкіна та інші зазначають, що установка виявляється у виборі форми поведінки, виду діяльності, регулює способи їх реалізації, а також виконує стабілізуючу функцію, зберігаючи певну спрямованість у мінливих ситуаціях, тобто надає професійному становленню особистості певну стійкість. Соціально-професійна установка виступає як «передумова» до вибору професії, професійної підготовки та способів виконання професійної діяльності. Налаштованість на професію надає усій навчальній діяльності студента глибокого особистісного змісту, водночас піднімаючи якість засвоєння професійних знань, умінь та навичок. Важливе місце при цьому займає система ціннісних орієнтацій, пов'язаних з професійними прагненнями людини. До професійно-ціннісних орієнтацій належать соціальна значимість та престиж професії, зміст професійної праці, можливості вдосконалення та самоствердження, «предметні» цінності професії як засоби досягнення життєвих благ.

Налаштованість на професію розглядається як позитивний фактор розвитку особистості. Притаманні студенту установки на вибрану професію поєднуються з усвідомлено-мотивуючими діями. Як відомо, при наявності чіткого зрозумілого перспективного завдання студент знає, до чого йому потрібно прагнути, вміє «зібратися», сконцентрувати свою діяльність у правильне русло; переживає

вольову та розумову напругу для досягнення мети. Налаштованість на даний вид діяльності сприяє успішному вибудовуванню професійної кар'єри. Успіх в оволодінні спеціальністю, ефективність професійної діяльності, ділова кар'єра у більшості випадків визначаються наявністю налаштованості на дану професію та організацією педагогічного процесу у вищому навчальному закладі.

Важливою особливістю, що забезпечує ефективність процесу навчання є сприятливий психологічний клімат у групі студентів, що сприяє активності мовленнєвої поведінки та комунікативної діяльності студентів. Згідно з концепцією гуманізації освіти, процес навчання у вищих освітніх закладах повинен бути спрямований на загальнопрофесійний та особистісний розвиток молодого фахівця. В основі реалізації цієї мети є глибоке вивчення та знання особистості студента. Тому важливим є створення у навчальній групі атмосфери довіри, взаємоповаги, емоційного настрою, який впливає на діалогічне й ситуативне спілкування учасників навчального процесу, їх переживання, міжособистісні відносини та забезпечення при цьому поставлених навчальних цілей. Таким чином, позитивний вплив на навчальний процес має атмосфера поваги особистості іншої людини, що включає поіменне звертання, дотримання етикету, недопущення приниження гідності співрозмовника, психологічну підтримку, подолання страху, атмосферу радості та задоволення від ефективної діяльності, авансування та підкреслення успіху студентів групи. Результатом такої роботи на заняттях є занурення в мовну атмосферу, що буде відбуватись мимовільно, без напруги та неприємних відчуттів, в умовах творчої ініціативи та імпровізації. Позитивний мікроклімат у групі сприяє подоланню психологічних та комунікативних бар'єрів, а емоції, які виникають при цьому, позитивно впливають на такі пізнавальні процеси як мислення, пам'ять, сприйняття інформації.

Отже, можна стверджувати, що налаштованість на професію та відчуття успіху, позитивний психологічний клімат у групі студентів та ефективна методика процесу навчання є важливими психолінгвістичними особливостями у формуванні міжкультурного іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей та є невід'ємними компонентами інноваційного розвитку вищої освіти в Україні та у світі.

Гром Л. А.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ И ЕГО РОЛЬ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Известно, что каждое занятие и каждый его элемент имеет свой содержательный, методический и психологический аспекты. Содержание занятия определяется изучаемым языковым материалом, а выбранный способ его подачи реализуется с помощью методических приемов, которые в значительной мере связаны с аспектом психологическим. Традиционно под психологическим аспектом занятия понимается функционирование психологических процессов (восприятие, запоминание, мышление) в речевой деятельности студентов. Думается, что под

психологическим аспектом также целесообразно рассматривать межличностные отношения определенного коллектива, то есть группы студентов плюс преподаватель, и атмосферу общения, которая, с одной стороны, является следствием этих отношений, а с другой – определяется объективными условиями, в которых проходит занятие.

Начинающему преподавателю может показаться, что ведущим является лишь методический аспект занятия, поэтому он стремится, прежде всего, овладеть методикой преподавания предмета, познать все «секреты» мастерства. Но, усвоив в достаточной мере технологию преподавания иностранного языка, продолжая совершенствоваться приемы обучения, он неизбежно сталкивается с менее определенной, но не менее важной стороной занятия – его психологическим компонентом. Часто именно этот компонент оказывается ведущим, и эмоциональный тон занятия определяет результаты обучения. Преподаватель убеждается, что без учета психологического аспекта самые эффективные методы и приемы не дают желаемых результатов. Даже если занятие подготовлено методически правильно, оптимальный результат не достигается, если не учтены взаимоотношения между студентами в группе, между студентом и преподавателем, а также объективные условия, в которых проходит занятие. В этом легко убедиться, если провести тщательно разработанное занятие точно по намеченным пунктам, не отклоняясь от предусмотренных форм работы. Результаты занятия могут оказаться хуже ожидаемых только потому, что каждая группа и каждый студент привносят в занятие что-то свое, что-то новое. Механическое выполнение плана без учета складывающейся в данный момент и постоянно меняющейся учебной ситуации не обеспечивает полноценного обучения иностранному языку. Одно и то же занятие не может быть совершенно одинаковым в разных группах.

При планировании занятия, когда определяются его этапы и выбираются формы деятельности, преподаватель всегда прогнозирует несколько возможных вариантов их реализации, которые будут зависеть от множества причин. Таким образом, план занятия должен быть гибким и многовариантным. Чем опытнее преподаватель, тем больше он подбирает методических приемов отработки материала, тем больше предвидит психологических подходов к их реализации. Большинство педагогов согласны с тем, что, входя в аудиторию, преподаватель должен оставить за дверью свое плохое настроение, раздражительность и тому подобное. Приветливая улыбка, бодрый вид, доброжелательность, положительный настрой – вот далеко не все и не главные, но необходимые предпосылки, которые преподаватели стремятся использовать, чтобы создать благоприятный фон для рабочего общения.

С первых мгновений занятия преподаватель старается определить по отдельным репликам, по выражению лиц психологический настрой группы, на который могут влиять различные объективные факторы, среди которых контрольная работа, конфликтная ситуация, радостное событие и тому подобное. Он также старается определить межличностные отношения в коллективе, которые скрыты от прямого наблюдения, но оказывают огромное влияние на поступки отдельных членов его.

Разумная требовательность, рабочая атмосфера и благоприятные условия для общения и есть тот оптимальный режим занятия, который вырабатывает у студентов устойчивую положительную мотивацию к занятиям иностранного языка. Как показывает практика, даже не используя изощренных методических приемов, преподаватели добиваются хороших результатов, если они умеют создавать обстановку, при которой студенты трудятся с полной отдачей.

Бесспорным является тот факт, что важным условием создания благоприятной атмосферы общения, управления деятельностью студентов есть учет их индивидуально-психологических особенностей. При организации диалогической речи, ролевых игр необходимо учитывать не только уровень знаний, особенности характера и темперамента, но и такие свойства личности, как инициативность в общении, авторитет в коллективе.

Следует помнить, что на занятиях студенты часто испытывают дискомфорт от того, что не могут на иностранном языке выразить свои мысли с таким же богатством лексических, грамматических и стилистических оттенков, как на родном, от чего их речь носит несколько упрощенный характер. Поэтому, организуя деятельность студентов, на каждом этапе занятия преподаватель выбирает ту форму работы, которая положительно влияет на их эмоционально-психологическое состояние. Психологический комфорт занятия также может нарушить частое исправление ошибок. Исходя из того, что студент не живет в иноязычной среде и не может говорить безошибочно, как носитель языка, следует стараться не прерывать его в момент коммуникации.

Как представляется, эффективным средством в создании благоприятного психологического климата занятия, добрым помощником в разрешении конфликтных ситуаций может стать чувство юмора преподавателя. Несомненно, преподаватель иностранного языка должен владеть элементами театрального искусства в той мере, которая позволила бы удерживать внимание студентов и управлять ими в течение всего урока.

Психологический аспект занятия играет существенную роль в организации процесса обучения. Эмоциональный тон и психологическая атмосфера занятия часто оказываются решающим фактором в достижении его высокой результативности. Благоприятный психологический климат значительно способствует повышению эффективности учебного процесса, его интенсификации и оптимизации.

К. психол. н. Знанецька О. М.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ПРОБЛЕМАТИКА ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Оволодіння мовою як навчання мовному спілкуванню за допомогою цієї мови – це водночас і навчання діяльності, і навчання спілкуванню (І. А. Зимня, О. О. Леонтєв).

Будь-яка діяльність, у тому числі і мовленнєва, в психологічному плані влаштована однаково. Чим же відрізняється мовлення іноземною мовою від

мовлення мовою рідною? По-перше, своєю орієнтовною ланкою. Щоб побудувати мовленнєве висловлення, носії різних мов повинні зробити різнобічний аналіз ситуації, цілей, умов мовного спілкування. По-друге, і це головне, вона відрізняється операційним складом висловлювання (мовленнєвої дії), тими мовленнєвими операціями, які повинен виконати мовець, щоб побудувати висловлювання одного і того ж змісту і однієї і тієї ж спрямованості.

Ці мовленнєві операції, як і будь-які операції, можуть бути сформовані двома шляхами: або шляхом наслідування (шляхом проб і помилок, тобто пошукової діяльності, в ході якої відбувається підлаштування операцій до умов діяльності та її цілі), або ж шляхом свідомого, навмисного і довільного здійснення даної операції на рівні актуального усвідомлення (тобто, як акту діяльності або дії) з подальшою автоматизацією і включенням в більш складну дію. Оволодіти всіма мовленнєвими операціями чужої мови тільки першим або тільки другим способом неможливо: на практиці використовуються завжди обидва способи. Інше питання, який з них є в тому чи іншому випадку домінантним. Особливо яскраво вибір такої домінанти виступає в ранньому навчанні іноземній мові маленьких дітей (О. О. Леонт'єв).

Існують два протилежні підходи до такого навчання: традиційний (методика підлаштування і наслідування) і діяльнісний, розроблений в рамках Московської психолінгвістичної школи О. І. Негневицької. Те, що в загальній психології називається операцією і дією, в психології навчання, дидактиці та методиці отримує назви відповідно навичку і уміння. Отже, у оволодінні мовою, це мовленнєві навички та мовленнєві вміння.

Мовленнєвий навик – це мовленнєва операція, яка здійснюється за оптимальними параметрами. Такими параметрами є несвідомість, повна автоматичність, відповідність нормам мови, нормальний темп виконання. Якщо за цими параметрами мовленнєва операція нас задовольняє, значить, учень її здійснює правильно, тобто, мовленнєвий навик сформований.

Мовленнєве вміння – це мовленнєва дія, яка також здійснюється за оптимальними параметрами (хоча вони інші, ніж у випадку мовленнєвого навичку (І. А. Зимня, Є. І. Пассов)). Сформувавши мовленнєвий навик – це означає забезпечити умови, щоб учень правильно побудував і реалізував висловлювання. Але для повноцінного спілкування потрібно, щоб ми, по-перше, вміли використовувати мовні навички для того, щоб самостійно висловлювати свої думки, наміри, переживання, інакше мовленнєва діяльність виявляється сформованою тільки частково, в ланці її реалізації. По-друге, потрібно, щоб ми могли довільно, а можливо, і усвідомлено, варіювати вибір і поєднання мовленнєвих операцій залежно від того, в якій ситуації, з яким співрозмовником відбувається спілкування. Коли людина все це вміє, ми кажемо, що у неї сформовано відповідне мовленнєве (комунікативне) вміння. Володіти таким умінням – означає вміти правильно обирати стиль мовлення, підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, вживати найефективніші для даної мети і за даних умов мовленнєві засоби.

Когнітивний аспект оволодіння мовою. Коли ми говоримо про комунікативно-діяльнісний аспект оволодіння мовою, то маємо на увазі орієнтацію на

співрозмовника, адже, комунікативність є оптимальним впливом на співрозмовника. Але, опановуючи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, певне бачення світу через призму національної культури, одним з найважливіших компонентів якої (і водночас, засобом оволодіння нею) і є мова. Існують наукові напрямки, які взагалі трактують культуру через її відображення в національній мові (наприклад, лінгвокраїнознавство).

Головне завдання оволодіння мовою в комунікативному плані можна сформулювати так: навчитися говорити (або писати) так, як каже або пише носій мови (або, принаймні, прагнути до цього). Формулюванням головного завдання такого оволодіння в когнітивному аспекті буде наступне: навчитися здійснювати орієнтування в мові так, як це здійснює носій мови. Особистісний аспект оволодіння мовою. Оволодіння іноземною мовою орієнтоване не тільки на діяльність і спілкування (тобто, на співрозмовника), і не тільки на образ світу (тобто, на свідомість), а й на особистість учня. Воно пов'язане з цілою низкою особистісних моментів (мотивація, установка, проблема Я та особистісної і групової ідентичності, і багато інших). Особливою проблемою є ставлення людини до мови і позитивна чи негативна установка на мову.

Нарешті, загальна орієнтація сучасної педагогіки на формування активної особистісної позиції, на виховання в учнів творчого мислення та вміння приймати самостійні рішення, що стосуються життя, діяльності, (О. О. Леонт'єв), має зв'язок із особистісним аспектом оволодіння мовою. У дидактиці та методиці це проблема автономії учня (*learner authonomy*).

К. філол. н. Красильщик Г. К.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ОДНА З СКЛАДОВИХ ЧАСТИН ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВІ: СИТУАТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ

У процесі комунікації як особливого виду мовної діяльності, спрямованої на встановлення і підтримання зв'язку і використовуваної для передачі інформації між людьми, взаємодіють дві сторони – лінгвістична і соціальна, оскільки будь-яке висловлювання, зроблене в конкретній ситуації спілкування, має за собою вельми широкий фон попередніх умов, які впливають на його організацію:

1) одиницею комунікації (відповідно і навчання) є певного роду дії, так звані мовні акти: твердження, прохання, питання, вибачення, подяка та інше. Комунікативна значимість структурних елементів мовного акту (слів, словосполучень, речень) виявляється в зв'язковому тексті, який визначає їх функції і відносини;

2) породженню мовленнєвого акту передують формування мовного наміру говорити, в якому враховуються попередні знання про партнера по спілкуванню, мета, предмет, місце і час висловлювання;

3) найбільш природними є усні види спілкування – слухання і говоріння, які проявляються найчастіше в діалогічній формі.

Комунікативна лінгвістика зробила великий вплив на методику викладання іноземних мов, висунувши в центр уваги такі проблеми, як ситуативно-обумовлене

навчання усним видам мовної діяльності, типологія ситуацій, розробка комунікативно-орієнтованих вправ, широке використання рольових ігор.

Слід враховувати, що мовні ситуації в різних сферах спілкування неоднорідні за своєю структурою. Так, у соціально-побутовій сфері (наприклад, придбання квитка в касі) вони монотемні, то в сфері соціально-культурної вони політемні (спілкування друзів, однокласників). З цього випливає, що, створюючи моделі спілкування в другому випадку, викладач повинен забезпечити опис ситуацій інвентарем основних тем – мотивів, які реальні або типові для подібного роду контактів.

Відбір матеріалу

Насамперед, ми повинні забезпечити студентів лексичним, граматичним матеріалом. Формування лексичної бази відбувається на основі словника-мінімуму.

1) заняття організовуються на основі словника-мінімуму, лексики, яка розподіляється по етапах навчання з урахуванням її функцій; слова, які виконують у реченні граматичну функцію;

2) на початковому етапі лексична база обмежується.

Методика роботи зі словником включає:

а) слухання слова, ізольовано і в реченні;

б) проголошення слова студентами;

в) повідомлення прикладів, що ілюструють функціонування слова в контексті;

г) тренування у вживанні слів;

д) читання слова вголос, запис;

е) більш вільне вживання слова в різних контекстах.

Необхідно забезпечити студентів розмовними кліше: формулами вираження згоди, незгоди, схвалення, подиву, формули залучення уваги, початку розмови, поради і т. д.

Робота з граматичними структурами

Оволодіння структурними моделями мови вважається основою початкового навчання мови. Виділяються наступні етапи роботи над структурами: заучування шляхом наслідування, свідомий вибір нової моделі, тренування у застосуванні моделей. Ці етапи визначають побудову всього курсу навчання.

На стадії тренування рекомендуються наступні вправи: слухання з метою підготовки до говоріння, усне повторення за викладачем, усні підстановки, трансформація, питально-відповідні завдання, завершення пропозиції, розширення моделі, розмовна практика, твір.

Прийом використанні відмінностей в точках зору

Теми: Mein Arbeitstag

1) Erstens, was ich nach der Schule zu Hause mache, ...

2) Vor dem Lesen

Прийом перекодуванні інформації

Даний прийом заснований на перекладі інформації з однієї форми в іншу, наприклад з графічної в вербальну і навпаки.

Викладач малює на дошці або демонструє завдання на таблиці родовідне дерево і пропонує учням прослухати текст про якусь сім'ю, заповнюючи під час першого прослуховування відповідні гілки родовідного дерева іменами членів сім'ї. Заповнена схема може служити опорою для усного монологічного висловлювання.

Приєм використанні запитальників

Запитальники є ефективним способом стимулювання усних висловлювань учнів на всіх етапах навчання. Вони проєктуються на будь-яку досліджувану тему і відповідають всім принципам комунікативного навчання: мовної спрямованості, особистісної індивідуалізації, функціональної ситуативності, новизни.

Вправи з висловлюваннями.

«Знайди когось, хто...»

Finde jemanden, wer...

1) Gitarre spielt.

2) Die Geschwister hat.

3) In April geboren ist.

Такого роду завдання пропонуються на початковому етапі. Ефективність роботи залежатиме від уміння правильно організувати процес і викликати інтерес.

Осадча О. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МНОЖИННИХ ФОРМ ІНТЕЛЕКТУ НА ЗАНЯТТІ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Вивчення іноземних мов – довготривалий, складний та індивідуальний процес. Його ефективність залежить від багатьох факторів, таких як здібності, рівень підготовки, психологічні особливості студента та його мотивація. Цей процес супроводжується тривожністю та підвищеною емоційною напругою. Тому завдання викладача полягає не тільки у пошуку ефективних форм та методів роботи на занятті, але й у розвитку індивідуальних психологічних можливостей кожного студента.

Фахівець з когнітивної психології з Гарвардського університету Говард Гарднер, виходячи з різноманіття умінь та здібностей людини, розробив теорію, яка отримала назву «теорія множинного інтелекту». В її основі лежить поняття про велику кількість талантів або знань, які забезпечують розвиток особистості та зв'язок з навколишнім світом. Він виділив наступні форми інтелекту: логіко-математичний, вербально-лінгвістичний, візуально-просторовий, кінестетичний, музичний, міжособистісний, внутрішньо особистісний та природничий.

В когнітивній психології існують різноманітні теорії щодо інтелекту.

Г. Гарднер не тільки виявив множинність форм інтелекту, чим змінив уяву про інтелект, але й порушив правила англійської граматики, коли застосував слово «інтелект» у множині («multiple intelligences»).

К. Роджер синтезував теорію Г. Гарднера та виділив наступні принципи теорії множинного інтелекту:

- інтелект має множинні, а не одиничні прояви;
- кожна людина має унікальну комбінацію форм інтелектів;
- форми інтелекту змінюються у процесі розвитку;
- всі форми інтелекту динамічні;
- форми інтелекту можуть бути виявлені та описані;

- кожна людина заслуговує на те, щоб їй створили можливість для розвитку певної форми інтелекту;
- одну форму інтелекту можна використовувати для розвитку іншої;
- всі форми інтелекту сприяють загальному розвитку людини незалежно від віку та обставин;
- окремих видів інтелекту рідко зустрічається у чистому вигляді;
- теорія розвитку застосовується і до множинного інтелекту.

Ми можемо помітити, що різні люди по-різному ставляться до виконання завдань. Так, дві людини хочуть розвивати музичні здібності. Одна піде до музичної крамниці та придбає декілька улюблених дисків, візьме їх додому, прослухає та спробує зіграти те, що він чує. Інша людина придбає ноти, розбере їх, а потім зіграє. У першому випадку має місце слуховий стиль пізнання, у другому – візуальний. Якщо простежити, як студенти пишуть конспект матеріалу, що їм пояснюється, можна помітити, що вони це роблять по-різному: деякі студенти записують ключові слова, деякі намагаються структурувати матеріал, є й такі, що малюють схеми. Якщо це група, де переважають студенти з просторовим інтелектом, можна використовувати більше карток, наочності або удосконалити роботу на дошці.

Виділяються 4 етапи застосування теорії множинності інтелекту на занятті з іноземної мови. На першому етапі визначаються види діяльності, які часто застосовуються на занятті. На другому етапі з них відбираються такі види роботи, що враховують цілі, потреби, сильні сторони, стилі навчання та потенціал студентів. На третьому проводиться щотижневий або щомісячний аналіз досягнень студентів. На четвертому розширюються види роботи із залученням тих, яким раніше приділялося мало уваги.

Наступний приклад планування заняття є ілюстрацією, як можна організувати роботу над текстом з урахування різних форм інтелекту.

Завдання 1. Попросіть студентів переглянути назву та малюнки на обкладинці книги та відповісти на деякі питання (лінгвістичний та просторовий інтелект).

Завдання 2. Попросіть студентів прочитати початок оповідання та працюючи у групах написати про розвиток подій. Потім студенти вголос читають свої варіанти (лінгвістичний, міжособистісний, логіко-математичний).

Завдання 3. Роздайте 10 карток з описом наступних подій оповідання. Попросіть студентів разом з іншими членами групи розкласти картки за порядком, що відповідає сюжету (логіко-математичний, лінгвістичний, міжособистісний).

Завдання 4. Організуйте рольову гру на основі однієї з карток. Студенти можуть дібрати музику, показати рухами діючих осіб (музичний, кінестетичний).

Завдання 5. Написати листа автору оповідання зі своїми враженнями (внутрішньо особистісний, лінгвістичний).

Це тільки один варіант організації роботи на занятті. Якщо ретельно проаналізувати схильності та інтереси студентів, можна знайти безліч підходів та вправ, які націлені на розвиток усіх форм інтелекту.

У Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара доцент кафедри педагогічної та вікової психології Л. І. Байсара протягом декілька років займається цією проблемою. Її навчальний посібник «Англійська

мова через множинні форми інтелекту» містить багато практичних ідей щодо застосування індивідуальних особливостей студентів на занятті. Викладачеві треба мати на увазі, що інтелект – це не зафіксована статична реальність, яку ми успадковуємо. Він знаходиться під впливом багатьох факторів, таких як оточуюче середовище, культура, спілкування. Це гнучка система, яку треба розвивати та поліпшувати.

Паніна О. А.

Донецький Державний університет управління, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Останнім часом, в епоху глобалізації всіх сфер суспільного життя, проблема мотивації під час навчання іноземній мові стає все більш актуальною. Зростає роль особистих контактів людей, тобто, вербальної комунікації, і у тому числі міжнаціональної, що вимагає знання іноземної мови.

Іноземні мови стають одним з найголовніших факторів як соціально-економічного, так і загальнокультурного прогреса суспільства, оскільки відіграють величезну роль у формуванні особистості. За допомогою іноземної мови людина отримує можливість доступу до духовних скарбів іншої країни, можливість безпосередньої комунікації з представниками інших держав. Тому, останнім часом, суттєво підвищується зацікавленість у вивченні іноземної мови. Знання кількох іноземних мов стає безсумнівним атрибутом високоосвіченої людини сучасності.

Психологи, вивчаючи характер спонукальних сил особистості і способи їх регуляції у навчанні, встановили різноманіття мотиваційної сфери людини, її складну структуру. По-перше, на неї можуть впливати соціальні мотиви, які визначаються потребами суспільства. Вони складають у своїй сукупності *зовнішню* мотивацію, яка існує у двох різновидах: як широка соціальна і вузькоособистісна мотивація. По-друге, на мотиваційно-спонукальну сферу людини може впливати і характер діяльності. Це так звана *внутрішня* мотивація, і її підвидом є мотивація успішності. Як зовнішня, так і внутрішня мотивація можуть мати як позитивний, так і негативний характер.

Розглянемо основні різновиди внутрішньої мотивації людини стосовно вивчення іноземної мови.

Комунікативний різновид внутрішньої мотивації прийнято вважати за основний, тому що комунікативність – це перша і природна потреба людини, яка вивчає іноземну мову. Спеціально проведені соціологічні опитування свідчать про те, що незалежно від віку і соціального статусу усі студенти усвідомлено й однодушно формулюють свої потреби як суто комунікативні, а саме: говорити на іноземній мові з колегами, друзями, вміти читати з метою розширення кругозору, як з професійною ціллю, так і для власного задоволення, писати на іноземній мові друзям, колегам.

Однак, не дивлячись на таку виражену зацікавленість до спілкування іноземною мовою з боку студентів, саме цей тип мотивації буває трудніше за все

зберегти. Це відбувається тому, що під час оволодіння іноземною мовою в атмосфері рідної іноземна мова з'являється у якості штучного засобу спілкування. Усі так звані «природні ситуації», що використовуються під час навчання, мають, по суті, штучний характер. Тому, як це не парадоксально, якщо робити ставку лише на природню комунікацію іноземною мовою, навряд чи вдасться зберегти мотивацію та домогтись успіху, слід усвідомлювати, що на заняттях комунікація іноземною мовою носить лише умовний характер. Передумови для виникнення комунікативної мотивації можуть бути створені при постановці задач заняття, його відповідному змісті і організаційних формах.

Наступним різновидом внутрішньої мотивації слід вважати *лінгвопізнавальну*, яка заключається у позитивному відношенні студентів до самої «мовної матерії», до вивчення основних якостей мовних знаків. Можливі два шляхи її формування: опосередкований, тобто, через комунікативну мотивацію, і безпосередній, шляхом стимулювання пошукової діяльності студентів у мовному матеріалі.

Для того, щоб викликати інтерес студентів до мовного «будівного матеріалу», слід, по-перше: звести до мінімуму часовий розрив у роботі над мовним матеріалом і його застосуванням у мовленні, для того, щоб учні бачили мовленнєву перспективу його застосування; по-друге: слід надавати настанови, що стосуються роботи над мовним матеріалом, цілеспрямований мовний характер («це буде потрібне нам для...» і т. ін.), так формується мовна перспектива; по-третє, мовний матеріал, який підлягає засвоєнню на занятті, слід орієнтувати на якусь одну тематичну область, оскільки різні теми вносять плутанину у ситуацію та негативно впливають на мовлення.

Важливим різновидом внутрішньої мотивації є також *інструментальна* мотивація, тобто мотивація, яка впливає з позитивного відношення студентів до певних видів роботи.

Відомо, що педагогічний ефект може бути досягнутий в більшій мірі в результаті власної активності студентів, і його неможливо отримати у формі нейтрально-пасивного сприйняття. Необхідно озброїти студентів певними прийомами самостійного оволодіння іноземною мовою так, щоб їх раціональний смисл відчувався й імпонував їм.

В результаті такого підходу студенти будуть мати методичний інструментарій для подальшого удосконалення навичок і вмінь з іноземної мови.

Стырник Н. С.

Днепропетровский национальный университет имени Олеса Гончара, Украина

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ
СТУДЕНТАМИ ІСТs В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Являясь комплексной наукой, психолінгвістика изучает развитие языковых способностей человека и его речевую деятельность, а также «связь языка и мышления, языкового и общего развития личности, особенности овладения языком, психологию чтения» [5]. Ряд исследователей выделяет определенные практические

задачи, для решения которых необходима психолингвистика, а именно: для «распознавания людей по особенностям их речи, для речевого ввода информации в компьютер», а также для восприятия информации, например, при изучении иностранного языка с помощью ICTs (Information and Communication Technologies) – информационно-коммуникационных технологий [6].

Психолингвистика возникла в США, в 50-х годах XX века, когда, по мнению известного лингвиста А. А. Леонтьева, термин «психолингвистика» впервые «прозвучал» в статье американского психолога Н. Пронко. Как отдельная наука, психолингвистика возникла после проведенного в университете Индиана меж-университетского семинара в 1953 году [3]. Другие ученые считают, что термин «психолингвистика» принадлежит психологам Ч. Осгуду и Т. Сибеоку [5], которые вместе с литературоведом и семиотиком Т. Сибеоком, изложили основные теоретические положения в своей книге «Psycholinguistics» (1954). Книга зарубежных авторов не была полностью переведена. Отечественный читатель мог ознакомиться только лишь с некоторыми ее главами.

На постсоветском пространстве психолингвистика получает свое развитие в середине 1960-х гг., в России. Ее основоположниками были Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя, А. С. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Сахарный и другие. Тогда, в качестве синонима термину «психолингвистика» долго употреблялось выражение «теория речевой деятельности». Сегодня психолингвистика рассматривается как «особый ракурс, в котором изучаются язык, речь, коммуникация и познавательные процессы» [6].

Существует значительное количество способов и возможностей овладения иностранным языком: доступная литература, множество разнообразных методик и подходов в обучении, которые обещают овладеть иностранной речью в краткие сроки, а также обучающие компьютерные он-лайн программы и сайты. Однако даже такое разнообразие выбора методик и средств овладения иностранным языком, не ограждает студента от столкновения с трудностями при его изучении. Ведь не факт, что одна и та же методика может быть одинаково эффективной для всех студентов. Такая ситуация обусловлена фактом существования психологических и индивидуальных способностей студентов, которые включают наличие разных видов памяти студентов: восприятия изучаемого материала интровертами и экстравертами. Сочетание методик и подходов, учет личностных способностей студентов, использование компьютерных технологий при обучении, которые оживляют интерес и мотивируют студентов, а также вносят разнообразие в образовательный процесс, – помогут справиться с поставленными задачами при обучении иностранному языку.

Использование современных устройств (компьютер, ноутбук, планшет, iPad и многих других) и популярность глобальной сети интернет «создали серьезные предпосылки для успешной интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс» [7]. Применение новейших средств информационных технологий в различных сферах деятельности человека, а также в обучении иностранному языку, становится все более актуальным. Исследователи также отмечают, что «компьютеризация учебного процесса рассматривается отечественными и зарубежными методистами как один из факторов оптимальной организации обучения» [2].

Применение ICTs в процессе обучения иностранному языку вносит значительные изменения в работу студентов. Так, для более продуктивного запоминания, например, лексического материала на английском языке, существуют некоторые компьютерные программы, среди которых и LinguaLeo, и Words Teacher, и ETrainer, и другие. Студент видит английское слово и ассоциативную картинку, слышит произношение слова, произносит и прописывает его, то есть выполняет ряд определенных заданий, что способствует лучшему запоминанию. Также всемирная сеть изобилует множеством сайтов, среди которых, например, www.zapaslov.ru, www.yugzone.ru, www.englishdom.ru и многие другие, которые предлагают различные методики овладения иностранным языком. Применяя компьютерные технологии в обучении, студент может сам подобрать наиболее подходящий именно для него способ запоминания.

Также студент имеет возможность самостоятельно получить нужную ему информацию, выполнить задание в режиме on-line, не боясь совершить ошибку; услышать иностранную речь, самостоятельно попрактиковаться в произношении, ознакомиться с культурой страны, окунуться в языковую среду, виртуально побывав в стране, язык которой он изучает. Так, некоторые исследователи отмечают, что «при обучении иностранным языкам важно опираться на страноведческий аспект», так как подобный материал расширяет мировоззрение студентов, а также мотивирует их к обучению [4].

Применение ICTs при обучении иностранному языку повышает мотивацию студентов, что приводит к повышению эффективности результатов, а также их умений и знаний. Именно мотивация является одним из психологических факторов успешности овладения иностранным языком. Справедливо отмечает ученый А. А. Леонтьев: «овладение иностранным языком ориентировано не только на деятельность и общение, т. е. на собеседника, и не только на образ мира, т. е. на сознание, но и на личность учащегося» [3].

Использование информационно-коммуникационных технологий преподавателем при обучении студентов иностранному языку, способствует интенсификации самого процесса обучения, делая занятия более интересными, что, в свою очередь, приводит к улучшению посещаемости. Средства информационных технологий создают благодатную почву для формирования языковой компетенции студентов. Но при всех преимуществах использования ICTs в обучении иностранному языку, следует сказать и о некоторых их недостатках.

К сожалению, наша реальность такова, что из-за нехватки средств и финансирования, далеко не все украинские ВУЗы могут позволить себе в полной мере применять информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Также, следует отметить и нехватку опыта преподавателей в использовании ICTs. Здесь имеется в виду не использование компьютера в качестве поиска необходимой информации, ее сохранения, обработки, а применение таких приложений, как, например, Power Point (создание слайдов презентации, шаблонов оформления презентации, порядок слайдов презентации), Picture Manager Microsoft Office (редактирование графических файлов) и других.

Работа с информационно-коммуникативными технологиями предъявляет к преподавателю высокие требования: «только при условии грамотного выбора

компьютерных технологий, образовательный процесс будет иметь поистине инновационный характер» [7]. Но вместе с этим, применение ICTs на занятиях иностранного языка, дает возможность преподавателю проводить занятия более интересно, насыщенно и эффективно. На современном этапе развития нашего общества ни одна область человеческой деятельности не обходится без использования современных информационно-коммуникационных технологий, а именно: интернет, мобильная связь, электронные книги, компьютер. Ведь сегодня, в век глобальной информатизации «традиционный учебник, являвшийся основным средством обучения в течение многих десятилетий, уступает место электронному и другим информационно-образовательным ресурсам» [7]. Применение ICTs приобретает все большую актуальность, так как учитывается дифференцированный подход в обучении, повышается мотивация и возрастает эффективность самостоятельной работы студентов.

Использование инновационных технологий улучшает процесс обучения и может стать наиболее эффективным в сочетании с другими подходами в обучении иностранному языку. И все-таки, немаловажную роль здесь играет преподаватель: «основу можно выучить с помощью компьютера, это как ноты. Но научиться играть на музыкальном инструменте без преподавателя невозможно» [4]. Результативность процесса обучения предполагает учет психологических особенностей студентов, а также использование современных компьютерных технологий. Их умелое сочетание и обуславливает получение максимальной эффективности при изучении иностранного языка.

Список использованных источников:

1. Буран А. Л. Педагогические технологии, используемые в обучении иностранным языкам с применением информационно-коммуникационных технологий / А. Л. Буран // Молодой ученый. – 2011. – № 12, Т. 2. – С. 81–85.
2. Краевский Я. П. Информационно-коммуникативные технологии в обучении английскому языку на факультете информатики педагогического ВУЗа / Я. П. Краевский // Сб. мат-лов конф. «Информационная среда ВУЗа XXI века», Петрозаводский гос. ун-т. – 2013.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики: учеб. для студ. высш. учеб. зав. / А. А. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Смысл; Академия, 1999. – 288 с.
4. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.sdo.rea.ru>
5. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.psychologies.ru>
6. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.inyazservice.ru>
7. Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.hse.ru>

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ

Володько А. М.

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут»

КЛАСИФІКАЦІЯ УМОВ ВИКОНАННЯ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ УСНОГО ПОСЛІДОВНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Для ефективної організації навчання усного послідовного перекладу система вправ має враховувати особливості та структуру діяльності перекладача, що відображається в умовах виконання вправ. В залежності від груп вправ, які поділяються за видами перекладу (мікрореферування, абзацно-фразовий, реферативний та усний послідовний переклад), ускладнюються умови їх виконання, що поділяються на вісім категорій: період мовлення; попередня семантизація; попередня підготовка; застосування опори; застосування перекладацького скоропису; джерело тексту оригіналу; аудіозапис тексту перекладу; аудиторія слухачів [2; 3].

Період мовлення базується на одиниці спілкування: речення при мікрореферуванні, фраза або абзац при абзацно-фразовому перекладі та текст аудіовізуального матеріалу при реферативному та усному перекладі.

Попередня семантизація на рівні підготовчих вправ відбувається за допомогою двомовних словників з однослівним перекладом. Реферативні переклади в рамках самостійної роботи студентів виконуються без попередньої семантизації як і на рівні власне перекладацьких вправ, однак за умови високого ступеню складності аудіовізуального матеріалу та для розширення предметних знань студентів пропонуємо використовувати наочну семантизацію у вигляді рисунків з двомовним однослівним словником.

Попередня підготовка до виконання вправи полягає в обговоренні та повідомленні основної теми напередодні аудиторного заняття. При цьому студент може провести пошукову роботу для покращення предметних знань.

Опорою при навчанні перекладу є двомовний словник, попереднє ознайомлення з текстом оригіналу, транскрипт аудіовізуального матеріалу, однак використання опори не є обов'язковим елементом при навчанні усного послідовного перекладу.

Наступна категорія – використання перекладацького скоропису – регламентується основною практичною метою вправи в залежності від того, на чому студент має фіксувати свою увагу, наприклад, на основній, додатковій чи детальній інформації.

Також у класифікації є дві категорії пов'язані з використанням інформаційних технологій, а саме, джерело тексту оригіналу та аудіозапис тексту перекладу. У курсі всіх навчальних модулів нами запропоновано два джерела тексту перекладу: студент у підготовчих вправах на мікрореферування та абзацно-фразовий переклад та аудіовізуальні матеріали при реферативному перекладі та у власне перекладацьких вправах. Аудіозапис тексту перекладу виконується при власне перекладацьких вправах та вправах на реферативний переклад.

При виконанні вправ аудиторія слухачів тексту перекладу поділяється на три категорії: партнер по грі, а також викладач відстрочено; група та викладач відстрочено; група та викладач. Зважаючи на проведені нами дослідження, можемо констатувати, що 15–20 % студентів з самого початку навчального курсу психологічно не готові до представлення широкому загалу результатів своєї навчальної діяльності. Окрім цього, вважаємо важливим поступове наростання труднощів при навчанні та формування вмій та навичок в межах методики навчання від мікрореферування, абзацно-фразового та реферативного перекладу до усного послідовного перекладу. Зазначені причини зумовили орієнтацію на соціально-афективні стратегії [1], до яких слід апелювати при розробці системи вправ. Розподіл ролей в межах підготовки до ділової гри здійснює викладач, оцінюючи сумісність студентів для створення сприятливого та позитивного навчального клімату з метою уникнення конфліктів. Аудиторією при виконанні підготовчих вправ є партнер по грі. Результати виконання власне перекладацьких вправ студент зберігає за допомогою звуковідтворюючої програми, тому з текстом перекладу в аудіоформаті може ознайомитися і група, і викладач відстрочено після завершення ділової гри. Під час атестаційної гри студенти по черзі отримують роль перекладача у реальному часі, в той час як студентська група та викладач складають аудиторію слухачів.

Окрім вищезазначених категорій важливим чинником вважаємо засоби контролю виконання вправ. За такими ж критеріями як аудиторія слухачів функціонують і умови контролю виконання вправ, який здійснюється після кожної вправи у вигляді дискусії-обговорення текстів перекладу та поведінкових елементів дій студента-перекладача. Варто зазначити, що розподіл ролей на перекладача, слухача тексту перекладу та мовця відбувається тільки на етапі підготовчих вправ та при кваліфікаційній грі в кінці кожного навчального модуля. При цьому слухач отримує такий же позитивний ефект від навчання як і студент, який виконує роль перекладача, оскільки завданням слухача є виявлення всіх переваг та недоліків тексту перекладу, дій перекладача, визначення загального враження від перекладацької ситуації та їхнє обговорення в групі. Таким чином, слухач отримує пасивний досвід і в наступній діловій грі у ролі перекладача може уникнути недоліків свого попереднього партнера.

Отже, констатуємо, що вищерозглянуті категорії умов виконання вправ використовуються у відповідності до соціально-афективних стратегій, сприяють ефективному навчанню за запропонованою методикою та визначають види вправ, детальна характеристика яких є завданням наших подальших наукових досліджень.

Список використаних джерел:

1. Вікович Р. І. Методика навчання студентів мовних спеціальностей аудіювання англомовних теленовін: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Р. І. Вікович. – К., 2012. – 344 с.
2. Ганічева Т. В. Методика навчання майбутніх філологів усного англомовного двостороннього перекладу у галузі прав людини: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Т. В. Ганічева. – Х., 2008. – 182 с.
3. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю «Переклад» / Л. М. Черноватий. – Вінниця: Нова Книга, 2013. – 376 с. – (Серія «UTTA Series»).

Д. філол. н. Гончаренко Е. П.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

АНГЛОМОВНИЙ «КОБЗАР» У ПЕРЕКЛАДАХ ВІРИ РІЧ (рецепція перекладацької творчості мисткині в Україні)

У своїй передмові до двомовного видання «Кобзаря» у 2007 році Іван Дзюба писав: «Колись Генріх Гейне говорив про Біблію як «переносну вітчизну» євреїв – з нею вони, гнані, мандрували світом. Такою «переносною вітчизною» для українців, куди б їх не закинула доля, був «Кобзар» Шевченка. І навіть у себе вдома, на «нашій, не своїй землі», він давав почуття вітчизни. Шевченко – це не тільки те, що вивчають, а й те, чим живуть, у кого черпають сили і надії» [1, с. 45]. Саме це почуття вітчизни, хоча й нерідної, чужої, «черпання сил і надії» було притаманне і Вірі Річ, англійки за походженням, перекладачки, майстерності якої належить переклад «Кобзаря» англійською мовою. Наразі це двомовне видання (вибрані поезії мовою оригіналу та в перекладах англійською мовою) вважається бібліографічною рідкістю: наклад – лише 1000 примірників і відшукати зараз хоча б один примірник цієї книги, майже неможливо.

Завдяки залюбленості Віри Річ в українську мову та літературу, маємо можливість ознайомитися з прекрасними перекладами англійською мовою нашої національної Біблії, як іноді називають «Кобзар» Тараса Григоровича Шевченка. **Faith Elizabeth Joan Rich** – це повне та справжнє ім'я авторки перекладу, яка назвала себе на український манер, Вірою Річ. Вона народилася у далекій Великій Британії в англійській родині, навчалася у Лондонському університеті, ще студенткою почала перекладати з білоруської мови, додатково відвідувала заняття з української мови. Напевне, розвиткові такої зацікавленості до української мови та літератури, сприяла українська громада, а саме Українське англословне товариство, розташоване у Лондоні. Початок перекладацької діяльності Віри Річ припадає на середину 1950-х рр. Спочатку це були переклади з творчості І. Франка, а потім вже і Лесі Українки, І. Котляревського, Т. Шевченка, П. Куліша, Ю. Федьковича та інших.

Перекладати Шевченка англійською мовою почали ще у 70–80-х роках ХІХ сторіччя. Близько вісімдесяти перекладачів намагалися донести творчість Шевченка до англословного читача. Вагому роль у цьому процесі відіграла й українська еміграція в Канаді, Сполучених Штатах Америки, Великої Британії та в інших країнах. Залишаючи Україну, українці зберігали спомини про свою рідну землю: на іншомовний ґрунт вони переносили свою культуру – мову, пісні, вірші, традиції. Серед цих сподвижників немало прізвищ і українських емігрантів – А. Гончаренко (справжнє ім'я – Агапій Гумницький), який був особисто знайомий з Тарасом Григоровичем [8, с. 12] (його перша спроба перекладу Шевченка англійською припадає на 1868 рік), і канадійців українського походження – Е. Дж. Гантер, П. Канді, О. Івах, Дж. Вір (більш відомий, як І. Ф. Вив'юрський), К. Андрусин, і фахівців з університетською освітою (маємо на увазі першого британського українця В. Морфілла, Ф. Марчанта, К. Меннінга, В. Кірконела), і взагалі відомих літературних постатей, які не тільки перекладали з української мови, а були «перекладачами-одномумцями» [6, с. 205] з авторами перекладених творів (йдеться про Е. Л. Войнич, Дж. Віра, Віру Річ).

Перекладацький доробок англomовної Шевченкіани досить потужний. На жаль, стислий обсяг запропонованої доповіді не дозволяє детально охопити всі прізвища майстрів Шевченкового слова на іншомовному ґрунті. У нашій розвідці представимо творчу постать Віри Річ, письменниці, перекладачки, завдяки якій не тільки англomовний світ ознайомився з Шевченковими творами у її перекладах, але й україномовний читач мав нагоду набути певних знань щодо перекладів «Кобзаря» у викладі мисткині. По-перше, йдеться про видання 2007 року, згадуване попередньо. Це прекрасно оформлена книга і з передмовою І. Дзюби, і з вступною статтею і перекладами Віри Річ, і також з біографічною довідкою про перекладачку, підготовлену відомим вітчизняним вченим-перекладознавцем Роксоляною Зорівчак. У цій, на наш погляд, фундаментальній праці, спрямованій передусім на сприйняття творчості Шевченка україномовним читачем, представлено не тільки вибрані поезії двома мовами, але й також репродукції найкращих живописних та графічних творів поета, що, якнайкраще доводить багатогранність Шевченкового таланту – і поетичного, і малярського. Варто звернути увагу, що до цього тому увійшли англomовні переклади близько сімдесяти дев'яти творів поета, що виконані Вірою Річ, серед яких – «Причинна» («Bewitched»), «Тарасова ніч» («The Night of Taras»), «Перебендя» («Perebendia»), «Гамалія» («Hamaliya»), «Розрита могила» («The Plundered Gravemound»), «Сон» («The Dream»), «Гоголю» («To Gogol»), «Єретик» («The Heretic»), «Наймичка» («The Servant-Girl»), «Кавказ» («The Caucasus»), «І мертвим, і живим...» («To My Fellow-Countrymen»), «Як умру, то поховайте...» («When I Die, then Make My Grave...»), «Русалка» («The Russalka»), «Іржавець» («Irzhavets»), «Пророк» («The Prophet»), «Неофіти» («The Neophytes»), «Марку Вовчку» («To Marko Vovchok») та інші.

Популяризації перекладацької творчості Віри Річ в Україні ще у 1970-х роках ХХ століття сприяли декілька дослідників (передовсім маємо на увазі кандидатські дисертації О. Жомніра «Питання поетики і стилю Т. Г. Шевченка в англomовних перекладах», 1971 р; Р. Зорівчак «Фразеологія письменника як проблема перекладу (на матеріалі перекладів поетичних творів Т. Г. Шевченка англійською мовою)», 1976 р. Але як тяжко було у радянські часи, заангажовані ідеологічним осудом всього іншомовного, порушити тему англomовного Шевченка. Наразі ситуація докорінно змінилася: низка статей, які належать вітчизняним філологам та перекладознавцям, ґрунтовно висвітлюють англomовну Шевченкіану (І. Кондратишин, Л. Коломієць, Т. Зарицька). Чільне місце у цьому процесі посідають такі українські науковці, як Роксолана Петрівна Зорівчак та Ганна Михайлівна Косів. Своє творче життя вони присвятили клопіткому розгляду, уважному прочитанню та ретельному аналізу перекладених творів Шевченка, здійснених Вірою Річ. На наш погляд, і Р. Зорівчак, і Г. Косів не тільки вивчали та досліджували перекладацьку діяльність мисткині, але що є важливим у процесі роботи і над розумінням творчого методу перекладачки та її перекладацьких принципів, і над сприйняттям особливостей її творчої стратегії, – це особисте знайомство вчених з Вірою Річ, спостереження не тільки за автором перекладу, як своєрідним зв'язком між двома світами та епохами, а спостереження за людиною, яка небайдужа до перекладеного твору, яка ніби живиться Шевченковим

словом, сприймає мову автора оригінального твору, як свою рідну, духовну мову. Тотожну думку висловлює і Ганна Косів у своїй монографії, присвяченій всебічному розгляду перекладацького доробку Віри Річ: «Слово Кобзаря та доля українського народу запали в душу англійки на все життя...» [5, с. 16].

На початку 1990-х років, коли Р. П. Зорівчак викладала українську мову в Інституті слов'янознавства Лондонського університету, Віра Річ висловила бажання відвідувати заняття «у групі підвищеного рівня з метою удосконалення української вимови», і, як відзначає Роксолана Петрівна: «мабуть, першопричиною було те, що стало вже її внутрішньою духовною потребою підтримувати будь-яку українську справу» [2, с. 176]. Науковець згадує, як дбайливо ставилася Віра Річ до перекладу або інтерпретації українських висловів та звичаїв. «Я захоплювалася її прискіпливою увагою і до кожнісінького слова оригіналу, і до, так би мовити, «затексту», її почуттям відповідальності за кожний перекладений рядок» [2, с. 176]. Р. Зорівчак є автором численних публікацій, присвячених Вірі Річ. Не можемо оминати увагою деякі з них, як, наприклад, «Творчість Віри Річ у контексті українсько-англійських літературних зв'язків» [2], «Сприйняття особистості та творчості Тараса Шевченка у Великій Британії» [3; 4] та безліч інших.

З 1960-х років минулого століття Віра Річ працювала у кварталнику Лондонського «The Ukrainian Review», переклади, статті з питань української мови та літератури, перекладознавства, які допомагали англомовному читачеві, віддаленому у часовому просторі та ментальності від української землі, зрозуміти Шевченкове слово, запальний дух його поезії. Неодноразово, починаючи з 1990-х років, Віра Річ приїжджала до України: на Шевченківські святкування 1991 року у Києві, на відкриття пам'ятника Шевченку у Львові 1992 року, а потім все частіше і частіше брала участь у роботі численних перекладознавчих конференціях у Києві та Львові. Отже, не дивно, що творчість Віри Річ стала темою кандидатської дисертації молодой дослідниці Ганни Косів, за результатами якої у 2011 році авторка опублікувала блискучу монографію, яку присвятила Вірі Річ, творчому портрету перекладача [5]. На жаль, наклад цієї монографії досить маленький, і автору представленої доповіді завдяки заочному знайомству, пощастило отримати у дарунок примірник книги від Ганни Косів. Читаючи цю працю сторінку за сторінкою, занурюючись у її контекст, усвідомлюєш, що це не тільки всебічне дослідження творчої спадщини Віри Річ, але й розгляд особистості перекладачки крізь призму декількох потужних складників її здібностей, адже Віра Річ була не тільки перекладачем, але й поетом, літературним критиком, видавцем та редактором. Її поетична обдарованість на генетичному рівні (мати Віри Річ була фанатом Шевченка [5, с. 17]) допомогла їй перекладати не тільки поезії Шевченка, але й І. Франка, М. Зерова, Е. Андіївської, М. Ореста, Л. Костенко, В. Стуса, І. Калинця, П. Тичини, М. Рильського та інших. Отже, слушною нам вважається точка зору Г. Косів, яка зазначає: «Спорідненість принципів оригінального поета і перекладача є надзвичайно важливим чинником перекладу, про що неодноразово наголошувалося в українському та зарубіжному перекладознавстві» [5, с. 29–30]. На наш погляд, саме це відчуття спорідненості між перекладачем та автором допомогло Вірі Річ не тільки відчутти атмосферу

твору, його внутрішній стрижень, але й абсорбувати певні українські ментальні настрої та українську тематику, що позначилося на власних віршах мисткині. Вірі Річ належить кілька провідних віршів про Україну, як, наприклад, «Бандурист» («Bandurist») та «Річниця» («Anniversary») [5, с. 248–249].

Тарас Шевченко та його творча спадщина вже давно належать до надбань світової культури. Поточний 2014 рік – рік святкування 200-річчя від дня народження українського національного поета. Для нас, українців, є великою честю і гордістю той факт, що Шевченка знають по всіх країнах завдяки багатомовним перекладам. Цього року англomовна Шевченкіана поповнилася ще одним виданням «Кобзаря», яке випущено у Київському видавництві «Мистецтво» [7]. Нові англomовні переклади, які увійшли до цієї книги, також виконані Вірою Річ. Вступна стаття та есей про Віру Річ [7, с. 5–11, 332–333] – британську письменницю, поетесу, перекладачку, журналістку, і нарешті, лауреатку Перекладацької премії Івана Франка Національної спілки письменників України належать Р. Зорівчак – щирому другу перекладачки, людині, яка одна з перших ввела ім'я Віри Річ до наукового обігу українського перекладознавства та Шевченкознавства. Але, на жаль, Віра Річ не побачить цю книгу. У 2009 році невтомна трудівниця на інтелектуальній ниві перекладацької справи, провісник Шевченкового українського художнього слова в Британії, відійшла у вічність. Ганна Косів, якій поталанило бути безпосередньо знайомій з цією надзвичайно талановитою особистістю, згадує: «Віра Річ часто повторювала, що ще не готова покинути цей світ, бо мусить так багато зробити... А ще її постійно непокоїла думка про те, що коли вона зустрінеться на тому світі з Шевченком, Франком, Лесею, то чи знайде вона в них схвалення своїх перекладів...» [5, с. 28]. Скромні слова скромної людини, що все своє життя присвятила творчому служінню, поєднанню двох світів – такого далекого і водночас близького для нас світу англійської мови зі світом нашої рідної, української мови.

Віра Річ – маленька жінка з великим українським серцем. Навіть схожа вона була не на англійку, а на українку. Чи є випадковістю, що за життя вона заповіла поховати частину свого праху поряд із Чернечею горою і могилою Тараса Шевченка? Напевне, ні. Волю Віри Річ виконано згідно з її заповітом. На надгробку пам'ятника Вірі Річ українською та англійською мовами викарбовані слова Тараса Шевченка, які, на нашу думку, значною мірою відтворюють сенс життя мисткині:

«Та не однаково мені,
Як Україну злії люде
Присплять, лукаві, і в огні
Її, окрадену збудять...
Ох, неоднаково мені»
(Тарас Шевченко)

«But it does touch me deep if knaves
Evil rogues lull our Ukraine
Asleep, and only in the flames
Let her, all plundered wake again...
That touches me with deepest pain»
(Переклад Віри Річ)

І на закінчення. Коли читаєш твори Шевченка виникає питання, чому творчість поета не залишає байдужим людей і у XXI столітті? Чому Шевченковим таким простим, але водночас запальним словом свободи, несприйняттям неправди, прагненням до волі та поваги особистісної гідності, захоплюються люди, що народжені в інших країнах, в іншому соціальному середовищі. Відповідь – на поверхні: Шевченко був народним, і рідкісне поєднання вродженого

таланту, на який, як на благодатний ґрунт був накладений досвід його особистих – і дитячих, і дорослих соціальних переживань у поєднанні з малярським талантом – все це надало потужного поштовху і стало результатом Шевченкових пристрасних творів, які, у свою чергу, не могли не вплинути на Віру Річ – людину з тонкою духовною організацією, з тонким відчуттям навколишнього світу.

Список використаних джерел:

1. Шевченко Т. Вибрана поезія. Живопис. Графіка (Українською та англійською мовами) / Т. Шевченко; вступ. І. Дзюба. – К.: Мистецтво, 2007. – 607 с.
2. Зорівчак Р. Творчість Віри Річ у контексті українсько-англійських літературних зв'язків / Р. Зорівчак // Всесвіт: журнал іноземної літератури. – К.: Всесвіт, 1997. – № 8–9. – С. 175–180.
3. Зорівчак Р. Сприйняття особистості та творчості Т. Шевченка у Великій Британії: Ч. I / Р. Зорівчак // Всесвіт: журнал іноземної літератури. – К.: Всесвіт, 2011. – № 3–4. – С. 211–215.
4. Зорівчак Р. Сприйняття особистості та творчості Т. Шевченка у Великій Британії: Ч. II / Р. Зорівчак // Всесвіт: журнал іноземної літератури. – К.: Всесвіт, 2011. – № 5–6. – С. 218–225.
5. Косів Г. Віра Річ. Творчий портрет перекладача / Г. Косів. – Л.: Піраміда, 2011. – 264 с.
6. Недзвідський А. Коли перекладачі – однодумці з авторами / А. Недзвідський // «Хай слово мовлено інакше...». Проблеми художнього перекладу: статті з теорії, критики та історії художнього перекладу / упоряд. В. Коптілов. – К.: Дніпро, 1982. – 295 с.
7. Shevchenko T. Kobzar / T. Shevchenko; translated by Vera Rich; introduced and compiled by R. Zorivchak. – K.: Mystetstvo Publishers, 2014. – 336 p.
8. Subtelny O. Ukrainians in North America. An Illustrated History / O. Subtelny. – Toronto: University of Toronto Press; Buffalo, London, 1991. – 283 p.

Касьяненко О. О.

Національний гірничий університет, м. Дніпропетровськ, Україна

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ПЕРЕКЛАДУ ТА ДЕЯКІ ПІДХОДИ ДО ЙОГО ВИКЛАДАННЯ

Проблемам художнього перекладу присвячено чимало дослідницьких робіт, але з огляду на різновекторність вже існуючих теорій та на нові напрямки лінгвістичних досліджень виникає потреба їх перегляду.

Окрім того, питання викладання перекладу, зокрема художнього, не отримало ще належної уваги та не було системно досліджено. Метою цієї статті є розглянути сучасні тенденції у вивченні художнього перекладу, уточнити головні критерії адекватного перекладу художнього тексту та, приймаючи їх до уваги, запропонувати ефективні методи викладання художнього перекладу.

Через тісний зв'язок мови та культури все більше науковців розглядають діяльність перекладача в аспекті не мовного контакту, а культурного. Вважається, що жодну мову не можна розглядати окремо від її культурного контексту, скоріше тільки як її частину. М. Тітцман, наприклад, висловлює думку, що кожен текст має передумовою прагматику знання культури, до якої він належить [5, с. 115]. Переклад – це, в свою чергу, відтворення світогляду та культури. Засновник ізраїльської перекладацької школи Ітамар Евен-Цохар зазначає, що переклади часто відіграють інноваційну роль, привносячи в літературну систему незвичайне нове мислення, методики, літературний смак та чужий світогляд [4, с. 155].

Переклад більше не розглядається лише як процес мовного трансферу, натомість, його називають «способом передачі культурних та мовних зв'язків та інтеграції інобуття тексту у культуру адресата» [4, с. 157]. З цього випливає, що осягнення тексту та мови, так само, як і перекладацьке посередництво, є успішним тільки тоді, коли має місце добре розуміння культури.

На наш погляд, першорядною властивістю перекладача, яку потрібно виховувати, є володіння соціальним та культурними фоновими знаннями, а саме знаннями літератури, мистецтва, історії, політики. Викладач повинен дати зрозуміти студенту, що переклад не є «безневинним актом». Натомість, це складний герменевтичний, онтологічний процес, перезапис, перечитування двох культур, двох історій. Причому, одна культура домінує над іншою, вирішуючи що, як, де та коли перекладати. Тобто, культура маніпулює перекладачем, оскільки він надає неоднакову перевагу різним частинам тексту, різним нормам та цінностям. У такому випадку метою викладача є навчити студента правильному прочитанню та ретельному аналізу тексту. Майбутній перекладач повинен поступово оволодівати вмінням визначати, який саме культурний контекст та цінності, що відтворюють ідею твору, потрібно донести читачу. Студент має навчитися відокремлювати більш змістовні елементи, де потрібно уникати «одомашнення» тексту, від тих, які, навпаки, нелогічно залишати у тому вигляді як вони є, оскільки адресат не зможе зрозуміти їх зміст.

При аналізі тексту та при його перекладі викладач в жодному разі не повинен нав'язувати свій варіант перекладу як єдиний можливий. Натомість, варто поцікавитися у студента, чому він переклав текст тим чи іншим чином, які рішення було використано, та, як він дійшов кінцевого варіанту. Таким чином, студент буде мати можливість вдосконалити свій лінгвістичний смак, здібності до критики та власні критерії оцінки. Цьому також можуть посприяти позааудиторні заходи, такі як: конференції, «круглі столи», семінари, на яких студент може дізнатися нові точки зору та висловити свої власні.

Окремою проблемою при перекладі художнього твору виступає відтворення ідіостилю автора. Ідіостиль визначається як «система змістових і формальних характеристик творів автора, які роблять унікальною авторську картину світу, втілену в цих творах і виражену через усю сукупність індивідуальних мовних засобів» [1, с. 6].

На думку Ф. Шлеєрмахера, художній переклад тим більше відрізняється від нехудожнього, чим більше в оригіналі виявляється самотність автора, відтворення якої вимагає від перекладача праці вищого порядку. Перекладач, створюючи власний текст, або залишає автора «в спокої», наближаючи тим самим переклад до читача; або ж залишає «в спокої» читача, і свій текст максимально наближує до автора [2, с. 46]. В обох випадках на думку Ф. Шлеєрмахера, результат та критерії оцінки будуть різними. У першому іншомовний відповідник буде вважатись досконалим, коли читач зможе визнати, що, якби сам автор здійснював цей переклад, то не зміг би зробити це краще. У другому, – якщо переклад буде сприйматись не так, ніби сам автор першотвору здійснив переклад на іноземну мову, а, ніби автор виріс у середовищі мови і нації перекладу і створив свій твір іншою мовою [2, с. 46].

Тож, через такі труднощі при виборі способу перекладу художнього твору і виникає необхідність на заняттях з теорії та практики художнього перекладу

приділяти увагу проблемі відтворення ідіостилю автора. Багатоаспектність та широкість поняття ідіостилю може викликати у студента ряд труднощів. Одною з них може виявитися визначення складових індивідуального стилю автора. У такому випадку виникає потреба у розробці системного аналізу твору з метою виявлення цих елементів. У свою чергу, ми пропонуємо аналізувати літературно-художній текст на трьох рівнях, які володіють певними стилістичними ознаками, що є типовими в своєму поєднанні для індивідуального стилю письменника. Йдеться, по-перше, про комунікативно-прагматичний рівень, по-друге, про рівень макроструктури та, по-третє, про рівень мікроструктури. Усі рівні тісно пов'язані між собою та впливають один на одного.

Комунікативно-прагматичний рівень включає в себе світові та людські знання, такі як соціальний, естетичний та індивідуальний досвід письменника. Вони відображаються у «світі» літературних фігур, в положенні цих фігур, в погляді розповідача або розповідачів [3].

Рівень макроструктури літературно-творчих розповідних текстів забезпечується конфігураціями, які можуть бути позначені як послідовність подій (= розповідь), прояв внутрішнього стану (= самоаналіз), мова героїв (= діалоги, сценічні зображення) та зображення або опис [3].

На рівні мікроструктури студенти повинні навчитися аналізувати окремі лексико-граматичні структури, яким автор надає перевагу, наприклад, особливий вибір слова (воно може зустрічатися багато разів в певних метафорах, грі слів, поєднаннях слів та словотворчих комбінацій), вибір певних словоформ, синтаксичних конструкцій та синтаксичних стилістичних фігур і т. д. [3]. Ці лексико-граматичні стилістичні фігури називаються стилістичними елементами (тропами та фігурами), з їх зв'язку витікають стилістичні ознаки, які є характерними для індивідуального стилю письменника, наприклад, «освічений», «начитаний», «з почуттям гумору», «смішний», «дотепний» та ін.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що художній переклад – це складний та багатогранний процес, який потребує не тільки бездоганного знання обох мов (мову перекладу та мову оригіналу твору), а також володіння творчими та психологічними здібностями, культурологічним знаннями, вмінням розуміти та інтерпретувати текст та автора. Саме на опанування студентами цих здібностей повинні орієнтуватися заняття з курсу художнього перекладу.

Список використаних джерел:

1. Довганчина Р. Г. Відтворення ідіостилю Ернеста Геменгвея в українських та російських перекладах: автореф. дис. канд. філол. наук: спец. 10.02.16 / Р. Г. Довганчина. – К., 2011. – 20 с.
2. Лановик М. Б. Теорія відносності художнього перекладу: літературознавчі проєкції / М. Б. Лановик. – Тернопіль, 2006. – 470 с.
3. Saavedrova J. Zum Verhältnis von Funktionalstil und Individualstil [Електронний ресурс] / J. Saavedrova. – Режим доступу: http://www.digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/105332/1_BrunnerBeitratgeGermanistikNordistik_07-1990-1_5.pdf
4. Stolze R. Übersetzungstheorien. Eine Einführung / R. Stolze. – Tübingen: Narr, 2001. – 292 s.
5. Titzmann M. Strukturelle Textanalyse. Theorie and Praxis der Interpretation / M. Titzmann. – München: Fink, 1977. – 268 s.

Комарова Л. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Языковая подготовка студентов неязыковых факультетов ориентирована, прежде всего, на их будущую профессиональную деятельность в среде носителей языка, что предполагает, как общение с носителями языка, так и работу с научно-технической литературой.

По Государственному образовательному стандарту в учебных планах неязыковых специальностей не так давно появилась новая дисциплина – «Практикум перевода научно-технической литературы». Данная дисциплина предполагает формирование у студентов умения работать с разного рода научной литературой. Работая с такой литературой, студенты должны, прежде всего, уяснить лексико-семантические и грамматические отличия этого стиля с тем, чтобы отразить его характерные особенности, и также определить пути преодоления трудностей, возникающих при переводе текстов.

Говоря о работе с научно-техническими текстами, нам, прежде всего, необходимо выделить место научно-технической терминологии в лексико-семантической системе языка, их взаимосвязь, релевантные и нерелевантные признаки термина, структурно-семантические особенности, анализ лексико-семантические процессов, имеющих место в научно-технической терминологии.

Термины несут основную семантическую нагрузку, занимая главное место среди прочих общелитературных и служебных слов. Поскольку научно-технический текст насыщен терминами, несущими основную нагрузку, мы рассмотрим вопросы терминологии несколько подробнее.

Прежде всего необходимо упомянуть источники возникновения английской научно-технической терминологии. Основная группа это термины, заимствованные из иностранных языков, или искусственно созданные учеными на базе, главным образом, латинского и греческого языков, по мере развития науки и техники и появления новых понятий.

К терминологической лексике относятся слова или словосочетания, которые обозначают то или иное понятие из какой-либо специальной области научного знания или практической деятельности. Они точно выражают понятия, процессы и названия вещей, присущие какой-либо отрасли производства. То есть, основными специфическими особенностями научного термина являются – точность, краткость, однозначность.

Термины объединяются в определенные терминологические системы, выражающие понятия определенной отрасли знаний.

В каждой терминологической системе термины образуют определенные группы, для которых общим является их принадлежность либо к классу предметов, либо к классу процессов, свойств и т. п. Каждая из этих групп делится, в свою очередь, на более узкие терминологические группы.

Принято обозначать пять групп слов общенаучной лексики, вызывающих затруднения при переводе научно-популярных текстов:

- 1) общенаучные слова, отсутствующие в англо-русском словаре– неологизмы;
- 2) «ложные друзья переводчика»;
- 3) слова широкой семантики;
- 4) низкочастотные слова с узкой семантикой;
- 5) стилистически окрашенные лексические средства

При переводе научно-технических текстов необходимо соблюдать следующие основные условия достижения адекватности в переводе английских терминов:

– знание особенностей взаимодействия термина с контекстом, а также основных случаев употребления различных структурных и семантических типов терминов;

– знание основных способов перевода терминов, а также достаточное знакомство с русской терминологией в данной области, позволяющее найти эквивалентный русский вариант соответствующему английскому термину;

– умение правильно выбрать и использовать наиболее подходящий способ создания нового соответствия для перевода термина, не имеющего русского эквивалента или отражающего специфическое явление, отсутствующее в нашей действительности.

Неправильный перевод лексико-семантической составляющей приводит либо к искажению смысла оригинала, либо к нарушениям стилистических норм языка научно-популярной литературы, на который выполняется перевод.

К. філол. н. Павленко В. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

АНАЛІЗ ЗАСТОСУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НА ЗАНЯТТЯХ З ТІП

У рамках програми курсу «Теорія та практика перекладу» студентам 3 курсу спеціальності «Міжнародні відносини» пропонується перекласти деякі частини роману відомого американського письменника-постмодерніста Джона Барта «Плавуча опера» на українську мову. У ході роботи над перекладом студенти мають проаналізувати лексичні трансформації, до яких перекладач вдається під час перекладу постмодерністського художнього твору. Студенти коментують застосування контекстуально-синонімічних замінів, генералізацій, введень та опущень при перекладі.

Перш ніж приступити до перекладу запропонованого художнього твору, студенти аналізують загальні положення теорії перекладу. Переклад як процес і результат перекладацької діяльності залежить від орієнтації на певного реципієнта, що є типовим представником культури мови перекладу. Акт перекладу прагматично орієнтований у двох напрямках. По-перше, переклад – це повне відтворення оригіналу, по-друге, він прагматично орієнтований на рецептора.

Тут дуже важливо пояснити студентам, що перекладач здійснює перекладацьку діяльність не на рівні окремих одиниць мови, а на рівні тексту, що спричиняє певні ускладнення при виборі варіанту перекладу. Тому одним з питань теорії перекладу є вивчення характеру перекладацької творчості як процесу

ухвалення перекладачем інтуїтивних рішень. З цієї точки зору переклад має недетермінований характер. Всі розумові операції визначаються лінгво-когнітивними особливостями перекладацького коду.

Вивчення компонентів перекладацького коду ґрунтується на визначенні «одиниця перекладу», оскільки переклад здійснюється на окремих логічно пов'язаних відрізках тексту, тобто «одиницях перекладу». Вчені з різних позицій підходять до вирішення даного питання, інколи дотримуючись подекуди діаметрально протилежні точки зору. Студентам пропонується надати визначення терміну «одиниця перекладу» у трактовках різних дослідників.

У ході дискусії студенти надходять висновку, що спроби лінгвістів співвіднести одиницю перекладу з будь-якою формальною мовною одиницею результатів не дали. Методи ідентифікації і виокремлення одиниць перекладу на рівні форми в теорії перекладу на сьогодні ще не розроблені, оскільки деякі елементи значення можуть бути непомітними на рівні речення або тексту і виявляються на рівні імпліцитно вираженого значення або стилістичного ефекту. Виділення елементів смислу відбувається незалежно від їх віддзеркалення у перекладеному тексті.

Насамперед зазначається, що лексичні трансформації є результатом перекладу не за допомогою найближчих словникових відповідників (лексичних паралелей), а за допомогою міжмовних контекстуально-синонімічних замі.

Працюючи із англійським постмодерністським твором, студенти помічають, що генералізація вихідного значення має місце у тих випадках, коли міра інформаційної упорядкованості вихідної одиниці вище за міру упорядкованості відповідної їй за змістом одиниці у мові перекладу та полягає у заміні окремого загальним, видового поняття родовим. Протилежним по відношенню до генералізації є прийом конкретизації, тобто відбувається заміна лексичних одиниць з більш широким значенням лексичними одиницями з більш вузьким значенням.

До лексичних перетворень слід також віднести введення та опущення під час перекладу деяких лексичних одиниць. Введення необхідні для пояснення або надання необхідного додаткового матеріалу, потрібного для повного розуміння. Характерним для лексичних трансформацій є те, що вони у багатьох випадках пов'язані з суттєвими модифікаціями змісту вихідного тексту, і тому їх використання вимагає певної обережності для того, щоб запобігти появі перекладацьких помилок.

Лексичні трансформації використовуються у перекладі у тому випадку, якщо у вихідному тексті зустрічається нестандартна мовна одиниця на рівні слова, наприклад, якась власна назва, притаманна вихідній мовній культурі та відсутня у мові перекладу. Лексичні трансформації використовуються у перекладі також, коли вживається термін у тій чи іншій професійній галузі.

Аналізуючи власні переклади, студенти мають надійти висновку, що до лексичних трансформацій перекладач вдається у разі, якщо у вихідному тексті зустрічаються слова, що означають предмети, явища та поняття, характерні для вихідної культури або для традиційного називання елементів третьої культури, але відсутні та ті, що мають іншу структурно-функціональну упорядкованість у культурі перекладу. Такі слова займають дуже важливе місце у процесі

перекладу, оскільки вони є відносно незалежними від контексту, але можуть надавати тексту перекладу різну спрямованість, в залежності від вибору перекладача.

Слід також нагадати студентам, що до лексичних засобів перекладу також відносяться транскрипція та транслітерація, калькування та лексико-семантичні заміни. Транслітерація під час перекладу на українську мову використовується нерідко в тих випадках, коли мова йде про назви закладів, посад, специфічних для даної країни, тобто про сферу суспільно-політичного життя, про назви предметів та понять матеріального побуту, про форми звернення до співрозмовника. Транслітерація необхідна саме тоді, коли важливо зберегти лексичну стислість означення, що відповідає звичності в мові оригіналу, і разом з тим підкреслити специфічність речі або поняття, що називається, якщо немає точного відповідника в мові перекладу. Закінчуючи аналіз власних перекладів, студенти роблять зведену таблицю всіх застосованих при перекладі лексичних трансформацій.

К. філол. н. Перетокіна В. Ф.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

НОВІ ТЕНДЕНЦІ ЗАСТОСУВАННЯ СТРАТЕГІЙ ПЕРЕКЛАДУ ГАЛУЗЕВОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Стратегія перекладу у випадку усвідомлення перекладачем ментальної ідентичності нації-носія мови та нації-носія мови перекладу буде спрямована на максимальне відтворення національно-історичного колориту етнолексем, яке забезпечує декодування ментальної ідентичності відповідних націй.

Одним із основних питань сучасної культурницької парадигми є «невидимість перекладача» («*translator invisibility*») – той ступінь «присутності» перекладача у перекладі, який допускається певними традиціями перекладу. З огляду на поняття «невидимість перекладача» можна виокремити наступні стратегії перекладу: «адаптування до рідної мови та культури» («*domestication*»), тобто орієнтація на створення прозорого та плавного стилю мови перекладу та «привнесення елементів чужої мови та культури» («*foreignisation*») – перекладацька стратегія, яка дозволяє певне порушення лінгвістичних і культурних «звичаїв» тексту перекладу за рахунок привнесення деяких елементів «чужого» з тексту оригіналу [1, с. 5–17].

Застосування будь-якої з названих стратегій передбачає визначення ступеню можливості перекладу. Використовується тип перекладу з домінуванням перекладача в якості творчої особистості, яка реалізує себе через вибір методу перекладу. Аналіз перекладацької діяльності здійснюється на основі типологічного підходу, який характеризується врахуванням перекладацьких стратегій. В основі даної типології лежить поєднання двох параметрів кодів (трьох кодів рівнів) та операцій (п'яти трансформаційних категорій), а в межах дії культурного коду можна виокремити наступні стратегії: субституція – натуралізація, модернізація, предметизація, націоналізація (можливість знаходження

більш або менш еквівалентного аналогу), повтор – екзотизація, історизація (шляхом простого втручання у дистанцію час – простір); скорочення та виключення – універсалізація, деісторизація (шляхом видалення іноземних культурних знаків); розширення та додавання – екзотизація, історизація (шляхом додавання іноземних культурних знаків); перестановка – метатекстова компенсація згідно з Д. Делабастіта [4].

З метою максимально повного декодування специфіки ментальності носіїв мови оригіналу стратегія перекладу повинна передбачати «привнесення елементів чужої мови та культури». Один з аспектів домінування перекладача в якості творчої особистості є усвідомлення та врахування ним ментальної ідентичності нації-носія мови оригіналу та нації-носія мови перекладу. Враховуючи домінуючі функції тексту оригіналу та функціональні домінанти та субдомінанти, перекладач при створенні текстів мовою перекладу може використовувати в різноманітних сполученнях наступні стратегії: стратегія з'ясування жанрово-стильової приналежності тексту; стратегія визначення домінантної насиченості; стратегія можливого прогнозування; стратегія спроб та помилок; стратегія компресії і декомпресії; стратегія модифікацій компенсування; стратегія передачі світосприйняття; стратегія дослівного перекладу [3, с. 67].

В системах автоматичного перекладу першого покоління систематично використовувався лише один тип інформації – морфологічна інформація. Системи третього покоління виробляють щонайменше три види інформації про текст – морфологічну, синтаксичну і семантичну інформацію. Можливі дві стратегії, які пов'язані з двома поглядами на взаємодію різних видів інформації в тексті. Перша стратегія – рівнева – передбачає ієрархічну організацію взаємодії різних видів інформації. При такому підході для кожного рівня будується представлення тексту, в якому вся інформація інтерпретується засобами специфічної для даного рівня мови. Процес аналізу будується як переклад представлення одного рівня в представлення наступного рівня. Для кожного рівня формується поняття правильної структури. Аналіз на кожному рівні складається з побудови всіх можливих для даного представлення структур за допомогою набору синтагм і пошуку серед них правильних. Пошук правильних структур здійснюється за допомогою фільтрів, які можуть бути включені до складу синтагм або описані окремо у вигляді статичних правил. Такий підхід аналізу називається фільтровим. При рівневому підході кількість рівнів не обмежується властивостями мовних одиниць. Вузлами структури спочатку виступають словоформи, а потім значення слів. В ідеалі представлення на найглибшому рівні буде виступати експлікацією смислу в термінах елементарних смислових одиниць. Інша стратегія – неієрархічна – виходить з того, що в тексті можна виділяти різні види інформації (синтаксичну, семантичну, комунікативну), і кожна з цих типів інформації має самостійну значимість, тобто не може бути перекладена в інший вид для даної глибини інтерпретації тексту. При цьому глибина інтерпретації визначається мінімальною одиницею аналізу. Мінімальною глибиною аналізу вважається та, при якій одиницею аналізу виступає повнозначне слово. Такий ступінь глибини має назву першого етапу інтерпретації тексту. На цьому етапі в кожному представленні тексту реалізується лише один вид

інформації, наприклад, в синтаксичному представленні – інформація про те, яким членом речення є слово і яке слово є головним по відношенню до нього, в семантичному представленні – інформація про значення слів і семантичних відношеннях між ними. При такому підході експлікацією інформації кожного виду, тобто побудовою відповідного представлення в системі аналізу, займається спеціальний компонент. Він може використовувати результати роботи інших компонентів, які сформульовані в зрозумілому для нього вигляді. При такому підході кількість основних компонентів системи співпадає з кількістю різних видів інформації [5, с. 84].

Основні принципи перекладацької стратегії доповнюються поясненням правомірності застосування ряду технічних прийомів, що порушують формальну подібність перекладу оригіналу, але тих, що забезпечують досягнення більш високого рівня еквівалентності. Найбільш загальними та широко розповсюдженими з таких прийомів є переміщення, додавання та опущення лексичних одиниць в процесі перекладу [2, с. 168].

Приєм переміщення лексичних одиниць у висловлюванні дозволяє використовувати найближчі відповідники слову оригіналу в іншому місці висловлювання, за певними причинами (головним чином через лексичну співзвучність слів в мові перекладу) його не можна використати там, де воно знаходиться в оригіналі.

Приєм лексичного додавання знаходить досить широке використання в процесі перекладу. Багато елементів змісту залишаються в оригіналі невираженими, тому вважається, що їх необхідно виразити в перекладі за допомогою граматичних засобів. Приєм опущення є прямо протилежним додаванню та має за мету відмову від передачі в перекладі семантично поширених слів, значення яких виявляються не релевантними або мають змогу легко відновлюватись в контексті. Приємом семантичної насиченості може служити використання в англійській мові так званих парних синонімів – паралельно використовуваних слів з близькими значеннями.

Приєм опущення може не бути пов'язаним із бажанням запобігти небажаним елементам оригіналу. Однією з причин його застосування може бути надмірна конкретність англійського тексту, що виражається у використанні числівників, назв ваги та величин, тобто там, де достатньо мотивовано значення.

Список використаних джерел:

1. Бурда-Лассен О. В. Переклад як процес декодування ментальності ідентичності нації (на матеріалі українських і німецьких етнолексем міфологічного походження): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.16 / О. В. Бурда-Лассен – К., 2005. – 20 с.
2. Климзо Б. И. Перевод патентов / Б. И. Климзо. – М.: МГПИИЯ, 1976. – 96 с.
3. Ревзин И. И. Основы общего и машинного перевода / И. И. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг. – М., 1964. – 254 с.
4. Теория и практика перевода [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.caim.ru/29/720>
5. Федоров А. В. Основы общей теории перевода: лингвистические проблемы / А. В. Федоров. – М.: Высшая школа, 1983. – 303 с.

К. филол. н. Потураева Л. В., Русакова А. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ОНОМАСТИЧЕСКИЕ РЕАЛИИ В ПЕРЕВОДЕ

Трактовку понятия «реалия» труднее найти в словарях или энциклопедиях, чем встретить его лексическое воплощение в англоязычных текстах различных жанров. Если мы обратимся к справочной литературе, то не найдем слово *реалия(и)* ни в «Советском энциклопедическом словаре» (1984 г.), ни в «Словаре русского языка», изданного Академией Наук (1959 г.), ни в словаре С. Ожегова (1963 г.) ни в *The Concise Oxford Dictionary* (1964 г.). Оно появляется в КЛЭ в 1971 г., хотя в советском языкознании работы по реалиям были написаны еще в начале 1950-х. Необходимо отметить, что в английском языке слово *realia* является существительным множественного числа.

Реалии существуют в двух сферах: в гуманитарных науках вообще – это *предметы, понятия или явления*, характерные для культуры определенной страны и не встречающиеся в других странах, а в лингвострановедении и лингвистике – это *слова или словосочетания*, обозначающие данные предметы, понятия или явления. В теории и практике перевода реалии обычно определяют как *особую категорию средств выражения, включающую в себя слова и словосочетания, называющие объекты, характерные для жизни, быта, культуры и истории одного народа и чуждые другому*. Данное определение принадлежит известным болгарским переводчикам С. Влахову и С. Флорину, которые опубликовали, по сути, первую серьезную работу под названием «Непереводимое в переводе» в 1980 году.

Реалии являются одним из наиболее сложных феноменов в обучении иностранному языку и переводу из-за того, что они относятся к фоновой лексике, а значит, их понимание и перевод требуют привлечения страноведческого материала. К тому же, развитие общества в целом и культуры в частности дает нам неиссякаемый материал для появления новых реалий.

Целью данного исследования является определение превалирующих трансформаций в процессе перевода определенной группы реалий, а именно, ономастических реалий, выделенных из художественного произведения современной массовой литературы – романа английской писательницы Марсии Мюллер «Глаз Чеширского кота» (1995).

Ономастические реалии – общепризнанный термин, обозначающий реалии, которые являются именами собственными или, что реже, включают имена собственные. Ономастические реалии представляют собой особую знаковую подсистему, основным параметром которой является большая (по сравнению с нарицательной лексикой) зависимость от социокультурных обстоятельств. При выделении корпуса реалий для исследования, мы ограничились выражениями, построенными по структуре «оним + нарицательное существительное». Такие выражения, являющиеся объектом исследования, представляют наибольший интерес для применения приемов перевода. Предметом исследования стало лингвокультурологическое содержание онимов. Ресурсом ономастических реалий такой структуры послужил указанный выше текст, который позволил

выделить 12 словосочетаний. Они были разделены на две группы, в зависимости от того, является ли имя собственное антропонимом или топонимом.

Антропоним+существительное

Brillo pad

Dickens Christmas Fair

Ming Dynasty porcelain vase

Tiffany tradition/lamp

Victorian houses/block

Wedgewood blue

Топоним+существительное

California mountain red (wine)

Corinthian columns

Daly City line

Danish flatware

Danish furniture

Monterey pine

Посмотрим на данные лексические единицы с двух точек зрения: с точки зрения осведомленности или, как еще ее называют исследователи, «известности» и с точки зрения перевода. Осведомленность – весьма относительное понятие, поскольку базируется на социально-интеллектуальных критериях. Если можно представить среднестатистическую личность, принципиально осведомленную о Диккенсе, Тиффани, викторианском периоде в истории Англии или горах Калифорнии, то маловероятно, что эта же личность обладает знаниями о типичных чертах предметов, связанных контекстуально с этими онимами. Это необходимо учитывать при решении вопроса о переводе данных словосочетаний.

Основными приемами и трансформациями, применяемыми при переводе реалий вообще и ономастических реалий в частности являются: транскрипция/транслитерация, калькирование, создание нового слова, экспликация, поиск местного аналога, использование родового понятия, то есть генерализация, добавление прилагательного. Хотя многие специалисты высказывают мнение, что транскрипция или транслитерация реалий придает экзотический оттенок переводным текстам, эти трансформации редко являются оптимальным переводческим решением с учетом осведомленности целевой читательской аудитории. В нашем случае, принципиально возможно применение транскрипции в четырех случаях: Victorian houses – викторианские дома, Corinthian columns – коринфские колонны, Danish flatware – датские столовые приборы и Danish furniture – датская мебель. Но это лишь принципиально, поскольку практически для целевой аудитории эти варианты перевода не несут достаточно информации. В большинстве случаев, к созданию образов, необходимых для адекватного восприятия текста приводит процесс расшифровки фоновой информации с последующим применением трансформации генерализации и добавлением прилагательных:

Антропоним+существительное:

Brillo pad – жесткая мочалка.

Dickens Christmas Fair – рождественская ярмарка в старинном стиле.

Ming Dynasty porcelain vase – старинная китайская ваза.

Tiffany tradition/lamp – лампа с абажуром из цветного мозаичного стекла.

Wedgewood blue – серо-голубой цвет.

Victorian houses/block – старинные дома.

Топоним+существительное:

California mountain red (wine) – недорогое красное сухое вино.

Corinthian columns – колонны в греческом стиле/греческие колонны.

Daly City line – (скоростная) залезная дорога.

Danish flatware – простыа (строгие) столовые приборы из нержавеющей стали.

Danish furniture – простая, функциональная мебель без декора.

Monterey pine – высокая пушистая сосна (с длинной хвоей).

Однако даже предложенные выше варианты перевода могут подвергнуться дальнейшим изменениям в зависимости от контекста. Так, метафорическое употребление Brillo pad в оригинальном контексте при переводе превращается в «жесткую шевелюру», Dickens Christmas Fair – в «рождественскую ярмарку в стиле «добрая старая Англия», California mountain red – в «красное вино», Danish flatware – в «строгие столовые приборы», а Danish furniture – в «функциональную мебель». В случае с Tiffany lamp, предлагаемый нами выше перевод с помощью экспликации необходимо при дальнейшем функционировании заменить транскрипцией «лампа Тиффани» в связи с частым употреблением данного словосочетания в тексте.

На основании приведенного выше анализа можно заключить, что для перевода ономастических реалий, включающих антропонимы/топонимы + существительные, характерен, прежде всего, поиск гипонима, то есть применение трансформации генерализации в сочетании с добавлением контекстуально обусловленных прилагательных. Очевидно, что для получения окончательного адекватного варианта перевода необходимо привлечь обширную информацию из реферативных источников и Интернет-ресурсов для получения страноведческого фона. Процесс информационного поиска, проводимого студентами под руководством преподавателя, расширяет кругозор обучающихся и показывает ценность изучения феномена реалий на занятиях по теории и практики перевода.

К. філол. н. Тимошенко Ж. І.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО МІЖМОВНІ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ПЕРЕКЛАДУ

Переклад, як певного роду, мовне або міжмовне перетворення тексту з однієї мови у текст на іншій мові є предметом дослідження багатьох науковців. При цьому під процесом перекладу розуміються метамовні перетворення, а отже задачі перекладу в світлі перекладознавства зводяться до порівняльного вивчення принаймні двох мовних систем.

Усі елементи денотативної системи однієї мови не завжди мають відповідників в іншій мові, тобто наявність перекладних еквівалентів в двох мовах може бути обмеженою. Звідси з'являється чимало безеквівалентних одиниць, які не зафіксовані в словниках, але існують в мові перекладу як конотативні або варіантні еквіваленти.

Варіантні відповідники – це найпоширеніший вид перекладних відповідників, оскільки більшість слів у лінгвістичному аспекті є неоднозначними і тому потребують вибору або утворення лексико-семантичного відповідника. Про

відповідність перекладеного тексту вихідному можна говорити тоді, коли має місце тотожність описових ситуацій. При цьому слід мати на увазі, що випадки повної відповідності як окремих лексичних одиниць, так і компонентів речення різних мов в усьому обсязі їх значення відносно обмежені. Категорія відповідності включає в себе, по-перше, суму формальних компонентів (структурні зв'язки), суму семантичних компонентів (лексичні і граматичні значення), а також змістовну інформацію.

Повна відповідність тексту перекладу та вихідного тексту теоретично може бути досягнута при співпаданні усіх компонентів. Проте практично абсолютної відповідності досягти надто складно. Тим не менше відповідність між текстами перекладу та вихідним можливо встановити за допомогою буквального чи вільного перекладу. І той і інший переклад може бути і повноцінним і поганим. Буквальний переклад, тобто дослівний відтворює семантичні чи формальні компоненти вихідного тексту, включаючи його структуру. Вільний переклад відтворює інформацію незалежно від формальних або семантичних компонентів оригінала. Щоб запобігти неадекватного буквального перекладу, інакше кажучи, граматичного буквализму, перекладач використовує такі граматичні трансформації, в результаті яких буквальний переклад адаптується до норм мови перекладу і стає адекватним. При цьому дослівний переклад при дотриманні передачі усіх лексичних одиниць не виключає вилучення артиклів і деяких інших формальних елементів. Але якщо в наслідок цих трансформацій структура і порядок членів речення в перекладі не змінюються, то таким переклад можна вважати еквівалентним.

Наприклад: This is the phenomenon of diffraction. – Це явище дифракції.

This is one of the basic questions of Newton's theory. – Це є одним з головних питань теорії Н'ютона.

І в першому і в другому прикладі досягнута адекватна відповідність вихідного тексту за допомогою дослівного перекладу.

Як відомо, розходження в структурі мов, в наборі граматичних категорій, форм і конструкцій представляють велику групу граматичних труднощів перекладу і потребує відповідних граматичних трансформацій. Тільки незначна частина англійських та українських висловлювань має ідентичну синтаксичну структуру, і тільки в таких випадках переклад здійснюється без використання граматичних трансформацій і є дослівним. Його слід відрізнити від граматичного буквального перекладу, який призводить не тільки до порушення норм мови перекладу, але й до різних викривлень в передачі смислової інформації вихідної мови.

В практиці перекладу відповідність вихідного та цільового текстів досягається, як правило, різноманітними перекладацькими трансформаціями. Під трансформаціями припускається зміна граматичних характеристик слів, словосполучень або речень в мові перекладу. Основними граматичними трансформаціями є перестановка, заміна, додавання, вилучення та комплексна трансформація. При перестановці змінюється порядок слів в словосполученнях або реченнях. Наприклад, словосполучення «theory construction» перекладається як «побудова теорії», тобто тут характерна для вихідної мови препозиція іменника-означення в мові перекладу змінює свою позицію і тим зберігає адекватність

сприйняття і таким чином гарантується відповідність. Перестановка досить часто супроводжується і іншими граматичними трансформаціями, а саме заміною однієї частини мовлення іншою (інфінітив в перекладі стає іменником, форма однини стає множиною, просте речення перетворюється в складне і навпаки). Часто при перекладі збільшується кількість слів. Наприклад, *recurrent* – періодично повторюється, *theoretically* – в теоретичному плані. Інколи для адекватної відповідності можна і вилучити певний мовний елемент, який не несе смислового навантаження, як от: *This is a very difficult problem to solve.* – Це надзвичайно складна проблема.

Установлення відповідності на рівні буквального чи вільного перекладу визначається не тільки структурними особливостями двох мов, але й інформацією, яка призначена для передачі в перекладі. Цю інформацію перекладач повинен вирахувати в оригінальному тексті, виходячи із її комунікативної цінності. Якщо вихідний та цільовий тексти при порівняльному аналізі не співпадають по кількості і якості інформації, тобто мають не передану або суб'єктивно надану інформацію, то ми можемо говорити про повну або часткову невідповідність вихідного тексту і перекладу.

В світлі міжмовних трансформацій неабияку цікавість становить переклад термінологічних словосполучень. Слід зазначити, що переклад складних термінів здійснюється в основному за допомогою аналітичного та синтетичного способів перекладу. Перший спосіб, а саме переклад окремих компонентів складних термінів є найбільш прийнятним. Важливо при цьому правильно визначити компоненти складного терміна, встановити, в яких семантичних відносинах перебувають складові між собою та з головним компонентом терміна-словосполучення. Синтетичний спосіб перекладу передбачає розташування компонентів в залежності від визначених семантичних відносин.

Крім того існують також і різні види закономірних відповідностей між одиницями текстів в перекладі, як еквіваленти, аналоги, адекватні заміни. Говорячи про різні способи та прийоми перекладу слід зазначити знаковий і змістовий спосіб, а також такі прийоми перекладу, як генералізація поняття, лексичні та граматичні трансформації, мовна компресія. Теоретичні аспекти перекладу включають також дослідження стосовно методів перекладу та видів перекладу (письмовий, усний, синхронний, переклад з листа тощо).

Якщо говорити про лінгвістичні аспекти перекладу як дисципліни при викладанні англійської мови, слід звернути увагу на зміни в структурних моделях сучасної англійської мови. Це стосується не тільки словарного складу та граматичної будови, але й структурних моделей синтаксису.

Для прикладу можна зупинитись на структурних моделях аналітичних форм англійського дієслова. Вивчення аналітичних форм англійського дієслова пов'язане з цілим рядом дидактичних проблем, з якими постійно стикаються не тільки студенти, а й викладачі. Одна з таких проблем – це структурна різноманітність цих форм без чіткої, з точки зору носіїв української мови, їх функціональної диференціації. Не випадково практично в усіх граматиках англійської мови подаються зведені таблиці аналітичних форм дієслова, мета яких зробити більш наочним відповідні побудови в граматичних і змістових взаємовідношеннях.

В сучасній англійській мові під впливом міжваріантних та міжмовних контактів створюються умови для широкої граматичної інтерференції, яка є основою не тільки змін в загальноживаній граматичній структурі письмової мови, але й у розповсюдженні цих змін на розмовну мову через її синтаксичну будову.

Оскільки граматики тісно пов'язана з лексикою, при перекладі відбуваються одночасно лексичні та граматичні трансформації.

Вміння та навички перекладацьких трансформацій та правила їх застосування є важливим компонентом компетенції перекладача. Саме вони сприяють адекватній передачі смислу оригіналу з урахуванням норм мови, на яку здійснюється переклад.

Список використаних джерел:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Л. С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В. І. Карабан. – Вінниця: Нова книга, 2002.
3. Корунець І. В. Theory and practice of translation / І. В. Корунець. – Вінниця: Нова книга, 2003.
3. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М.: Воениздат, 1980.

К. філол. н. Тимошенко Ж. І.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ЗАСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ІДІОМАТИЧНИХ ТА ОБРАЗНИХ ВИРАЗІВ

Основні лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, які визначають природу фразеологічних та ідіоматичних висловів – це структурно, лексично та семантично закріплені фрази, що мають основне значення, яке не створюється сумою значень їх компонентів. Ідіома завжди конкретна, індивідуальна, іноді алогічна, але експресивна і, як правило, ворожа кальками і транскрипціям. Проте, це не означає неперекладності цих одиниць взагалі. Ідіомам однієї мови в іншій можуть релевантно відповідати подібні за змістом звороти ідіомного плану, які не співпадають лексичним складом окремих компонентів, але відображають тотожні образно-експресивні асоціації. Отже, відтворюючи ту чи іншу ідіому, перекладач повинен в першу чергу правильно зрозуміти значення і стилістичну функцію висловлювання і подбати про передачу його суті рідною мовою шляхом вибору співвідношення на фразеологічному рівні, яке не порушувало б функціонально – стилістичну і експресивно-емоційну структуру оригіналу. Метафорична природа та використання образних висловів відрізняє їх від ідентичних звичайних комбінацій слів, як «гратися з вогнем» – звичайне словосполучення, а «наражатися на небезпеку» – ідіоматичний вислів.

В будь-якій мові існує багато сталих висловів, які можуть трактуватися як стандартні розмовні вирази, значення яких не є простою сумою значень, створених за рахунок послідовних частин, як от: for the sake of, cut short, make believe.

Їхнє значення можуть також передаватися описово. Отже, якщо вони мають прозоре значення, то можуть перекладатися легше ніж звичайні ідіоми.

На міжмовному рівні, тобто при перекладі образні вирази потребують еквівалентного відтворення. І саме це спричиняє неабиякі труднощі в роботі перекладача.

Чимало англійських та українських ідіом, які мають свої особисті національні образи і відображають традиції та звичаї цільової мови можуть передаватися за допомогою вільного словосполучення, як: *to cut off with a shilling* – позбавити когось спадщини; *ноги на плечі* – *to go quickly*; *зуби з'їсти на чомусь* – *to have great experience in something*. Якщо ми перекладемо ці вирази слово в слово, вони втратять своє конотативне значення і ніколи не будуть зрозумілими носіям мови. Саме це і пояснює своєрідний колорит образних висловів, який є характерним для данної мови. Наприклад, в українських і англійських мовах можна зустріти назви тих національних реалій, які є притаманними тій чи іншій країні. Наприклад: «Життя прожити – не поле перейти, – *Life is not a bed of roses*». «Краще жайворонок у руці, ніж журавель у небі, – *Pie in the sky...*». «Морочити комусь голову, – *To pull one's leg*». «Одна паршива вівця всю отару поганить, – *One rotten apple decays the basket*».

Таким чином компонентний образ при механічному перекладі на цільову мову призведе до руйнування ідіоматичного вислову.

Задача перекладача знайти варіанти, які мають в цільовій мові подібне до оригінального лексичного значення і досягти необхідної експресивності. Така подібність часто образується на спільності в двох мовах. Наприклад:

English: *Not to see a step beyond one's nose* – Нічого не бачити далі свого носа.

Strike the iron while it's hot – Куй залізо доки гаряче.

Ukrainian: Вночі що сіре, те й вовк – *All cats are gray in the dark*.

Як відомо, в мовах навіть абсолютно різних систем, існує ряд аналогічних ідіоматичних зворотів. Як правило, такі ідіоми інтернаціональні за значенням хоч і живуть в кожній мові в своїй національній формі. Ось чому перекладачеві слід обережно змінювати ідіому однієї мови ідіомою іншої мови, щоб не нав'язати носіям конкретної мови не характерного їм мовленню, колориту. Наприклад: «Прикусити язика» на англійську мову перекладається як: «*pinch yourself*» (тобто ущипнути себе). Як бачимо загально змістова суть фрази, а саме «покарати себе за щось недоречно сказане» збережена. Отже, фразеологічні засоби відтворення семантико-стилістичних функцій ФВ (повними або частковими еквівалентами фразеологічного рівня) забезпечує максимум адекватності в перекладі. В таких випадках передається не тільки семантика, але й форма, та різноманітність конотативних відтінків.

Деякі інтернаціональні ідіоматичні вирази можуть мати тільки незначні відмінності. Англійська ідіома «*a sound mind in a sound body*» має зворотню позицію її компонентів і українській мові – «в здоровому тілі здоровий дух». Як бачимо абсолютна ідентичність відсутня, але лексичне значення і компетентний образ збережені.

Багато ідіоматичних одиниць можуть бути частково або повністю ідентифікуватися завдяки їх синтаксичним структурам, їх компонентним образам або інтернаціональній природі. Такого роду ідіоми перекладаються без будь-яких труднощів, як от: *to be born under a lucky star* – народитися під щасливою зіркою.

Враховуючи деякі з цих факторів, шляхи вірного перекладу ідіоматичних виразів можуть бути досягнуті:

1. Шляхом повних еквівалентів, коли кожний компонент ідіоми вихідної мови передається в цільовій мові незмінним.

2. Шляхом підбору близьких еквівалентів, в яких існують тільки незначні розходження в структурах, в опусканні або додаванні, в підстановці образу, в генералізації або конкретизації поняття.

3. Шляхом вибору істинної або приблизної ідіоматичної аналогії

4. Шляхом описового перекладу.

Усі ці шляхи перекладу ідіоматичних виразів і навіть нових варіантів їх передачі можуть використовуватися перекладачем.

Слід підкреслити, що головна мета перекладу завжди залишається єдина, а саме повна передача не тільки лексичного значення та структурних особливостей, але й конотативного значення цільової мови, хоч це і не завжди можливо.

Переклад образних виразів та ідіоматичних висловів є надзвичайно складною і серйозною проблемою при підготовці перекладачів, оскільки ФВ є найбільш живою, яскравою і образною частиною словарного складу будь-якої мови. Фразеологія виділяється своїми функціями в мові та в мовленні і являє собою найвищий етап в перекладацькій практиці, вміння бачити і розкривати національну своєрідність і експресивно-образні грані ідіоматичних виразів.

Bradbeer P. W.

Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk, Ukraine

**NEWS AS A DISCUSSION TOPIC IN CONVERSATIONAL ENGLISH
CLASSES FOR FIRST TO FOURTH YEAR PHILOLOGY STUDENTS
AT UNIVERSITIES IN DNIPROPETROVSK**

Any teacher conducting foreign language oral communicative classes has to decide how much or how little of his/her personal life experience, hobbies and interests can profitably be shared with the students. This question is particularly acute in the case of a native speaker of the language taught when given a free rein in the content and methodology of his/her lessons, with minimal pressure to conform to a fixed curriculum. The aim of this type of lesson is usually to give students confidence in speaking the target language in a more or less natural communicative context, which for most students, despite the immense possibilities of the internet and the popularity of such programmes as Work and Travel in the USA, is their only regular contact with a native speaker. At the inception of a series of native speaker classes students may experience shyness, unfamiliarity with the native speaker's accent and difficulty in transforming a predominantly written engagement with the target language into speech production. With this in mind, the author of this report, a Briton teaching at Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk and the National Mining University of Ukraine, Dnipropetrovsk, no doubt in common with most of his colleagues, considers it imperative that the students should feel relaxed and that their interest should be engaged. One of the most direct routes to achieving this is for the teacher to venture as far as possible onto the students' own ground in terms of subject matter for discussion. This should be almost an effortless process for younger teachers interested in rock music, films and football, for example. For an older teacher or one whose leisure interests diverge from those of the average 19 year old Ukrainian, this requires an openness to signals given by the students and caution in overly exposing students to his/her specific interests (in the author's case, wildlife, classical music and military history). However, there is one exception when a teacher can usefully cajole students to share something of his/her wider curiosity about the world, and this is news.

It is worth clarifying at this point that the classes upon which the following reflections are based are essentially simply organized conversational classes conducted in ordinary classrooms without availability of multimedia. As groups are small, averaging about nine students present at a lesson, the teacher is able to engage all the students personally and focus, or refocus, the discussion at the level of the group as a whole. The students concerned all specialize in translation, range from the first to the fourth course, and pursue either fulltime or extramural forms of study. The level of English and motivation typically varies widely within each group, just as each group differs in its command of English and attitude.

At first glance, news might seem too risky a topic to be worth the trouble. This is partly because the term news is intuitively associated with politics, which at the

best of times tends to be divisive, liable to provoke students into wasting class time by talking emotionally in their native language. For this reason during this current turbulent period many universities have wisely discouraged the discussion of politics in language classes. Yet in quieter times politics may turn students off for the opposite reason, being seen as boring, corrupt hypocritical and impossible to change for the better. When elections were discussed in class, it was typical for students to say that they didn't see the point in voting or that they voted «Against everybody». This contrasts with the more engaged attitude of students to politics in the UK in the 1980s when university debating societies could be the launching pads to political careers.

Other reasons why news seems an unattractive topic to students in Ukraine is that young and generous minds are repelled by the constant diet of disasters that news channels provide. At UK universities student charitable societies are well established so students feel more empowered to help relieve the suffering caused by disasters both close to and far from home and are therefore more receptive to news stories. Another negative factor is that following the news is an activity associated by students with their parents' and grandparents' generations and with the TV, newspaper and radio media, which students claim they do not use. The obvious answer to this is that most foreigners in Ukraine rely on the favourite medium of students, the internet, for their news. Endless entertaining news items and opportunities to extend one's English vocabulary are provided by the free sites www.bbcnews.com and www.yahoo.com, to name only my favourites.

If one escapes from the binding association of news with politics and adopts a wider, more flexible definition of news as any type of event or phenomenon deemed worthy of attention in the local, national or international media in any format, it can become a more attractive topic to students and provide the lifeblood of a friendly, communicative class. When asked whether she has been impressed by any recent news event, a student lacking confidence in English may answer, «I don't know any news. I don't watch TV.», hoping that the teacher will move on to a more talkative student and leave her in peace, a vain hope! Even the most apathetic student will be affected directly or indirectly by some kind of news event and, probably, also retain the memory of a recent world event of universal resonance. The most frequently recollected news items are those which in some way relate to the students personally, blurring the distinction between public event and the students' own lives. The first half of the year in Ukraine is studded with these events in the form of public holidays. For example, after Victory Day one can ask not only how the event was celebrated in terms of parades but also what the students did on this day, whether any of their ancestors spoke about their experience in the Great Patriotic War, whether as schoolchildren they paid visits to veterans. Less predictable news events affecting students abound: flu epidemics, abrupt weather changes, breakdowns in public transport, crime waves and occasionally something positive.

Probably the most inexhaustible category of news which personally affects students concerns sport and entertainment. Indeed, students have recommended so many films to me that I wonder when they find time to complete their university assignments! Of course, many students have highly original tastes in film, one recent surprise being

the mention of a Jane Austen biopic. However, it is no slight upon their intelligence to note that each generation of students accord a near cult status to certain films, actors and musicians, which provides a range of topics almost guaranteed to attract the interest of the entire class. Over the past academic year the films Hunger Games (both parts), the Hobbit (both parts), Iron Man, Thor and the serial, Game of Thrones, have been much discussed in class, all of which suggests a penchant for escapism. This year's Oscars have yielded welcome material in the form of Jared Leto's unstoppable success and Leonardo di Caprio's chronic failure to win the recognition he seeks. Ideally, the teacher should invest time in watching some of these films or assign them to be viewed in English as homework. Should time prove insufficient, just listening to the interweaving strands of student discourse about the most popular, or sometimes the most hated, films, actors or musicians will suffice to give the teacher orientation on these topics in class discussion.

When students are encouraged to approach news according to their own tastes their confidence in expressing their thoughts in English and in responding to questions about what they consider newsworthy increases. If the teacher shows a genuine interest in what the students have to say and allows them to expand his/her cultural horizons (even though this may concern British or American as much as Russian or Ukrainian popular culture), then a genuine reciprocity of communication takes place. The teacher is bound to offer news stories of his/her own choice, partly as an invitation to the students to respond with their own. In this way a teacher can help expand the students' perceptions of the world or clarify misconceptions on themes of potential relevance to the students such as AIDS, Chernobyl or the cultures of popular foreign holiday destinations such as Egypt and Turkey. Provided the teacher respects the opinion of every student, knows when to change the topic and is moderate in expressing disagreement, the rewards of discussing news can be great.

Аксютин Т. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

На современном этапе развития общества возрастает культуuroобразующая функция образования, которая из способа просвещения должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем. Поэтому можно согласиться с Е. И. Пассовым в том, что в качестве целей изучения иностранного языка должно выступать не обучение как таковое, при котором содержанием будут лишь прагматичные знания, навыки и умения, а образование личности [3, с. 12]. В этом случае, в качестве содержания обучения выступает культура, под которой понимаются личностно освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности.

Механизм такого образовательного процесса по своей природе является коммуникативным, т. е. это общение, поддерживаемое посредством диалога культур. Поэтому основной путь усвоения иностранного языка по данной концепции может быть отображен в формуле, которую предложил Е. И. Пассов: культура через язык и язык через культуру [3, с. 35].

При отборе содержания и форм обучения иностранному языку можно было бы исходить из уникальной возможности и фундаментальной особенности любой культуры, которая проявляется в ее диалогичности. По мнению В. С. Библера, культура «есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей ...и в этом общении культур происходит общение индивидов» [1, с. 56]. Именно в таком диалоге культур формируются умения в познании собственной культуры и культуры других народов. Ведь чужое должно быть познано и открыто в своем собственном, в своей собственной культуре. Это видение своей культуры через призму другой, образование определенной дистанции между собственной культурой и другой, через микродиалог в сознании, ведет к межкультурной компетенции – образованию «третьей» культуры личности (Н. Hunfeld) [4, с. 87]. Эта «третья» культура характеризуется новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой.

Поэтому знание лишь различий одной культуры от другой недостаточно для общения, которое по своей сути интерактивно и происходит, таким образом, в условиях межкультурной ситуации, т. е. в контакте и конфликте культур.

Осуществить диалог различных культур можно очевидно через произведения данной конкретной культуры, присвоенные ее представителями и составляющие базовую культуру личности, под которой понимается «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности» [2, с. 74]. При этом минимум не вносится извне, а вырабатывается личностью самостоятельно в процессе различных способов деятельности и социального поведения.

Базовая культура личности представлена в ее компонентах, включающих: культуру речи, коммуникативную культуру, художественную, нравственную, экологическую, демократическую и правовую культуру и др. Формирование базовой культуры личности одновременно создает и функциональную грамотность личности, т. е. способность индивидуума выполнять свои элементарные профессиональные, общественные и жизненные обязанности и реализовать свои основные права.

Возвращаясь к проблеме содержания обучения, можно исходить из постулата о том, что произведения каждого из указанных компонентов базовой культуры личности представляют собой тексты различных видов, как вербального, так и невербального плана. Усваивая произведение данной культуры как «кристаллизованное начало свободных форм человеческого общения» (В. С. Библер) [1, с. 46],

личность овладевает формой общения, продуцируемой этим произведением, сравнивает через свой внутренний микродиалог, через свою базовую культуру, формирует, таким образом, у себя «третью» культуру, объединяющую обе: свою собственную и изучаемую.

Формирование «третьей» культуры личности осуществляется через межкультурное обучение, имеющее целью создать у обучающихся новое сознание – способность при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предрассудков.

В качестве единицы такого межкультурного обучения выступает не урок, а узел проблем как единица образования культурного человека, формулируемых в виде вопросов – этих пусковых механизмов диалога, обращенных как к себе, так и к собеседникам.

Таким образом, в качестве цели межкультурного обучения выступает подготовка к адекватному поведению в условиях чужой культуры. В качестве содержания «третьей» культуры личности выступают произведения базовой культуры личности в виде аутентичных текстов различного жанра; в качестве метода – интерактивный метод, в центре которого стоит процесс межкультурного диалога, модели поведения в межкультурных конфликтных и контактных ситуациях.

Основываясь на данной концепции, можно выделить следующие этапы межкультурного обучения:

1) усвоение фоновой информации о фактах данной культуры в виде произведений культуры (текстов) на контрастивной основе;

2) интерпретация усвоенных фактов базовой культуры в межкультурных контактных и конфликтных ситуациях, выделение ее «культурных стандартов» этнического, политического и экономического плана, оказывающих влияние на мышление, ценности и действия представителей данной конкретной культуры, – формирование ценностных ориентаций личности;

3) проигрывание межкультурных ситуаций, в ходе которых обучающиеся попеременно выполняют роли представителей базовых культур.

В данном процессе происходит изменение системы «контекстуализации» личности, т. е. изменение культурного фона при получении определенных коммуникативных сигналов от собеседника – представителя другой культуры, что ведет к образованию «третьей» культуры личности, т. е. формируются качества, привычки, способы деятельности личности.

Список использованных источников:

1. Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века / В. С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. – Кемерово: АЛЕФ, 1993.
2. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности / О. С. Газман. – М., 1989.
3. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 1999.
4. Hunfeld H. Bernd-Dietrich: Zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen / H. Hunfeld, K. Muller. – Munchen, 1991.

Донцова О. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара, Украина

КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Говоря об актуализации коммуникации в условиях современного мирового пространства, излишним представляется акцентирование значимости знания по меньшей мере одного иностранного языка. Но даже при условии владения несколькими иностранными языками в достаточном для конкретного индивидуума объеме необходимо принимать во внимание тот факт, что в большинстве случаев современный кросс-культурный социум не может ограничиваться лишь лингвистическими навыками субъектов коммуникации.

Представителям различных культур зачастую сложно осуществлять коммуникацию именно в силу того, что их социокультурная компетенция не достаточно развита (либо ограничена определенными этносоциокультурными факторами), а не как следствие недостаточно полного владения языком.

Говоря о начальном развитии социокультурной компетенции, то, собственно, приобретение таковой стоит одной из основных задач изучения иностранного языка на базовом уровне в средней школе. Однако, следует подчеркнуть тот факт, что цели, поставленные в рамках этой задачи на уровне среднего образования, как-то: расширение знаний в отношении социокультурной специфики страны (либо нескольких стран) изучаемого языка, совершенствование навыков формирования речевого и неречевого поведения адекватно специфике коммуникации, приобретение умения выделять сходные и специфические черты в культуре и менталитете представителей родной страны и страны изучаемого языка, – являются несколько ограниченными для формирования полноценного коммуникационного навыка студента лингвистической специальности.

В рамках вопроса актуализации кросс-культурной коммуникации следует остановиться на так называемом феномене национального импринтинга. Мировосприятие человека, его вхождение в социум и оценка коммуникации происходит не в последнюю очередь посредством национального импринтинга. Психологи рассматривают импринтинг в качестве первого эмоционально-тактильного впечатления, полученного человеком в любой жизненной ситуации, начиная от момента появления на свет и оканчивая, к примеру, поступлением на работу, – и именно то, что создает основу для пожизненных культурных стандартов. Появляется подсознательная оценочная установка на культурном уровне касательно того, насколько приемлемым и уместным является то или иное понятие или явление. Поэтому столь важно выделять вопрос национальной самобытности и уникальности в рамках самой рядовой коммуникативной модели, как-то общение в аэропорту либо составление делового письма к иностранному партнеру.

Затрагивая отдельные вопросы, которые должны присутствовать при изучении иностранного языка в ВУЗе, необходимо выделить несколько уровней задач (углубленное изучение языка и смежных дисциплин не упоминается по

причине прозрачности и приоритетности данного вопроса). Первый – так называемый закрепляющий, когда студенты производят по сути ревизию знаний в области лингвострановедения, которые они при идеальном положении дел получили в средней школе.

Так, у студента-первокурсника должно быть четко сформировано понимание о культуре страны изучаемого языка и умение сопоставлять ее с культурой своей страны; осознание обусловленности поведения человека культурой его страны, а также факторами пола, социального статуса, образования, возраста, фамильной истории и т. д. Обязательной является мотивированность к изучению культуры, язык которой представлен, а также уважительное отношение к представителям этой культуры. Помимо этого предполагается, что культурный спектр студентов настроен на осознание как собственного поведения, так и поведения оппонентов, что придает им способность выразить собственную точку зрения на культуру. Разумеется, коммуникативная компетентность студентов должна соответствовать стандартам образовательной системы нашей страны.

Говоря о втором, «вводном», уровне задач, в процессе работы со студентами в ВУЗе в рамках кросс-культурной коммуникации следует актуализировать внимание на следующих факторах: студент должен быть нацелен на успешное взаимодействие в самых разнообразных ситуациях общения, на соблюдение норм этикета межкультурного общения; на расширенные возможности кросс-культурного общения с помощью информационно-коммуникационных технологий; расширенные перспективы продолжения образования и – в дальнейшем – трудоустройства; на обогащение мировосприятия и культурного багажа, осознания места и роли языков (родного и иностранного) для успешной адаптации в мировом социуме.

Вероятно, не лишним будет акцентировать внимание на таких обязательных компонентах, как повышение языковой и межкультурной компетенций; развитие способности критического осмысления; преодоление культурных барьеров; содействие исследовательским задаткам студента.

И наконец, «закрепительный» этап может включать, среди прочих, аспекты преодоления трудностей, связанных с допущением сходств (когда студентом не учитывается тонкость мотивации и стандартов чужой культуры); языковыми различиями (когда студент, достаточно свободно говорящий на иностранном языке, употребляет слова и выражения лишь в одном из возможных значений), ошибочными невербальными интерпретациями; излишними стереотипами и предубеждениями; неверным оцениванием, связанным с противопоставлением своей и чужой культуры.

Целесообразным представляется включение в курс преподавания такой дисциплины, как кросс-культурная коммуникация, следующих аспектов (либо же выделение их в отдельные дисциплины в рамках курса направления «Лингвистика»): лингвострановедение, кросс-культурный менеджмент, теория коммуникации, социокультурная антропология, международные и экономические связи ВУЗа, язык и конфликт, теория и практика межкультурного общения, стратегии эффективной коммуникации в межкультурной среде, этнолингвокультурология.

Д. пед. н. Колбіна Т. В.

Харківський національний економічний університет імені С. Кузнеця, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно працювати в умовах перманентних змін на світовому ринку праці, неможливе без розвитку їхнього творчого потенціалу під час навчання у ВНЗ. Стосовно викладання іноземних мов це означає необхідність упровадження в педагогічну практику інноваційних ідей щодо організації навчально-виховного процесу, інноваційних технологій формування у студентів досвіду міжкультурної комунікації (МКК) у сфері майбутньої професійної діяльності, а також соціального досвіду взаємодії і комунікації на діалогічних засадах.

Отже, цілісний педагогічний процес, метою якого є навчання, виховання, соціалізація і творчий розвиток особистості, має бути спрямований на гармонізацію відносин індивіда з навколишнім середовищем і своїм внутрішнім світом.

Педагогічний процес формування досвіду МКК потребує забезпечення відповідної організації навчальної діяльності, управління нею і спілкування між його суб'єктами. Для організації необхідно спроектувати педагогічну систему, компоненти якої мають відтворювати специфіку професійної діяльності майбутніх фахівців; для управління навчальною діяльністю – розробити й впровадити відповідну педагогічну технологію; для досягнення суб'єкт-суб'єктної взаємодії її учасників – здійснювати спілкування на діалогічних засадах.

Організація педагогічного процесу формування досвіду МКК під час вивчення іноземних мов передбачає створення відповідної педагогічної системи, компоненти якої (суб'єкти навчальної діяльності, цілі, принципи, зміст, методи і форми) мають бути узгодженими з вимогами до підготовки майбутнього фахівця в мінливих соціальних умовах і тому проектувати його професійну діяльність (зміст, методи, форми), а також соціальні відносини під час її здійснення.

Ефективне управління педагогічним процесом здійснюється через упровадження педагогічних технологій, що ґрунтуються на концепції поетапного засвоєння знань і формування понять, на основі застосування адекватних до поставлених цілей дидактичних засобів. Для інноваційної педагогічної практики вкрай важливо, щоб навчання було особистісно орієнтованим.

Основною метою педагогічного процесу формування досвіду міжкультурної комунікації (МКК) засобами іноземних мов є становлення мовленнєвої особистості студента, що зумовлює необхідність організації навчальної діяльності на засадах комунікативно-діяльнісного підходу, тобто як процесу МКК, безпосередніми учасниками якого є студенти і викладач.

Особистісно орієнтована технологія формування досвіду МКК характеризується такими ознаками: контекстуальність ситуацій спільної продуктивної діяльності на заняттях; діалогічність спілкування між суб'єктами педагогічного процесу, що дозволяє створити атмосферу відкритості, вільного обміну думками, смислами, цінностями, емоціями; інтерактивність їхньої взаємодії завдяки застосуванню різноманітних методів засвоєння досвіду МКК.

Доцільність її впровадження зумовлена спрямованістю на розвиток навчально-пізнавальної і комунікативної активності студента, саморозвиток його

сутнісних сил, становлення суб'єктності, виховання професійно значущих особистісних якостей. Реалізація технології формування досвіду МКК і культури соціальних відносин відбувається на основі текстів, в яких спроектовано життєві, соціальні й професійні ситуації.

Цілісний педагогічний процес формування МКК засобами іноземних мов сприяє не тільки розширенню професійних знань студентів, але й становленню їхньої загальної комунікативної культури, розвитку особистісних якостей, важливих для здійснення професійної діяльності та соціальної взаємодії з представниками інших культур. Стратегічною метою педагогічного процесу формування МКК студентів ВНЗ є соціальний розвиток творчої особистості студента як суб'єкта своєї життєдіяльності, навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Модель інноваційного навчання передбачає вивчення іноземних мов у ситуаціях спільної продуктивної діяльності (СПД) студента і викладача, що уможливорює мобілізацію всіх соціальних, комунікативних резервів організації і самоорганізації і розвиток особистості; здатність до партнерства є показником найвищої, розвинутої форми самоорганізації. Спільна навчальна діяльність сприяє розвитку мотиваційно-сислової сфери особистості, встановленню демократичних стосунків між її учасниками, подоланню проявів авторитарності викладача в управлінні педагогічним процесом.

Дидактичною формою організації навчання на основі СПД є проблемна ситуація. Досвід використання технології проблемного навчання свідчить, що вона дозволяє навчити студентів логічно мислити, творчо застосовувати наукові знання, а це сприяє підвищенню таких якостей, як гнучкість, оперативність, системність, міцність тощо. Почуття задоволення, що виникає в разі розв'язання проблемного завдання, посилює впевненість студентів у своїх силах, формує зацікавленість і позитивну мотивацію до розширення і поглиблення наукових знань. В організації такої СПД важливо, щоб проблемна ситуація була значущою для них, відповідала їхнім інтересам і ґрунтувалась на попередньому досвіді, тоді подолання труднощів викличе розумову активність і забезпечить засвоєння необхідних знань.

Розв'язання проблемної ситуації неможливо без організації діалогічної комунікації суб'єктів педагогічного процесу. Необхідність ведення діалогу в процесі її вирішення зумовлюється наявністю певних протиріч, які потрібно усунути (дефіцит інформації, уточнення обставин комунікативної ситуації, пошук способів виконання діяльності). Діалогові форми навчання уможливають співробітництво між учасниками педагогічного процесу, виключають тиск і авторитаризм з боку викладача. Діалог як особлива ситуація спілкування потребує визнання і прийняття нею певних правил комунікативної поведінки, дотримання етичних норм у міжособистісних взаєминах. У розв'язанні проблемної ситуації у студентів виникає потреба висловлювати й аргументувати свою позицію, виявляти толерантність по відношенню до іншої думки і позиції; імітація різних соціальних ролей у проблемних ситуаціях дозволяє їм «побувати» в різних життєвих ситуаціях і відчути багатогранність людського спілкування.

Проектування навчальної діяльності передбачає створення умов, що забезпечують розвиток свідомості особистості майбутнього фахівця. Урахування соціальних відносин і взаємодії, які реалізуються в ситуаціях навчання, забезпечують якісно новий рівень управління навчанням і розвитком свідомості особистості, її позицій, настанов і мотивів.

У процесі розв'язання ситуацій СПД посилюються міжпредметні зв'язки, відбувається інтеграція знань з різних наукових напрямів, результатом чого є формування системного мислення майбутніх фахівців і розвиток їхнього творчого потенціалу. Таким чином студенти набувають досвід творчої діяльності завдяки переходу на рівень самоорганізації і самоуправління своїм навчанням.

Отже, інноваційна практика професійної освіти потребує оптимізації педагогічної системи іншомовного навчання, застосування особистісно орієнтованої педагогічної технології і системи відповідних дидактичних засобів на кожному з її етапів, а також упровадження демократичних відносин між суб'єктами педагогічного процесу (викладачем і студентами). Це сприятиме взаємному духовному збагаченню і розвитку, підвищенню їхніх творчих продуктивних сил.

Крутась Ю. В.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ПРАКТИКА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

У процесі міжкультурної взаємодії люди стикаються з проблемами, що викликають неспівпадіння у сприйнятті оточуючого світу носіями різних культур. Це призводить до виникнення непорозумінь і навіть конфліктних ситуацій. Особливого значення набуває така дисципліна, як міжкультурна комунікація. Її характерною особливістю є прикладний характер, а метою – полегшення комунікації між представниками різних культур, зниження конфліктного потенціалу. Міжкультурна комунікація – це не тільки наука, але і своєрідний набір навичок, якими можна і потрібно володіти для успішного здійснення комунікативної діяльності. В першу чергу ці навички потрібні тим, чия професійна діяльність пов'язана із взаємодією між культурами різних країн. Помилки і невдачі у процесі комунікації представників культур призводять до невдач і помилок у процесі виконання переговорної діяльності, до неефективної роботи колектива, соціальної напруги тощо. Центральним поняттям у сфері прикладної міжкультурної комунікації є міжкультурна сприйнятливість. Підготовка спеціалістів у цій сфері є важливою складовою у сучасному світі. Мова є дзеркалом культури кожної окремої нації. У мовних феноменах знаходять своє відображення факти суспільного життя даного мовного колективу. Завдання навчання іноземній мові нерозривно пов'язане із завданням вивчення суспільного і культурного життя країн і народів, що розмовляють цією мовою. Кожний урок іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, оскільки кожне іноземне слово відображає іноземний світ і культуру: за кожним словом стоїть обумовлене національною свідомістю уявлення про світ.

У сучасній науковій літературі міжкультурна комунікація визначається з точки зору класичного та динамічного розуміння культури. Класичне розуміння розглядає культуру як стабільну систему усвідомлених та неусвідомлених правил, норм, цінностей, структур, артефактів тощо. У цьому відношенні поняття культури може бути представлене у вигляді «культурного айсберга», що підкреслює різницю між видимими та невидимими частинами культури

і, в той же час, має на увазі нерозривний взаємозв'язок між ними. Це уявлення звичайно характеризується як «статичне» та «детерміноване» (А. Бердичевський).

Зараз частіше домінує динамічне розуміння культури як способу життя і системи поведінки, норм, цінностей будь-якої соціальної групи (наприклад, міська культура, культура поколінь, культура організації). Динамічне розуміння культури не передбачає незмінної стабільності культурної системи. Вона може змінюватися у залежності від соціальної ситуації. На відміну від статичного, у динамічному велике значення надається суб'єктивним інтерпретаціям. Цей підхід представляє культуру як «невидимий рюкзак» (Ю. Рот – Г. Коптельцева): людина у сучасному суспільстві носить з собою культурні знання своєї групи як «культурний багаж» і поводить з ним на свій розсуд в залежності від конкретної ситуації, тобто постійно переосмислює свій культурний багаж.

Потрібно зазначити, що ці дві моделі не протирічать, а доповнюють одна одну і використовуються в залежності від міжкультурних контекстів і ситуацій. Важливо володіти обома моделями для повноцінного спілкування між представниками різних культур.

Однією з основних цілей викладача іноземної мови полягає у тому, щоб сформувати нову «мовну особистість» (О. Рослевич), тобто сформувати комплекс умінь, необхідних для міжкультурного спілкування, взаємодії з представниками різних культур іноземною мовою. Така сукупність умінь розглядається зараз і як мета, і як кінцевий результат оволодіння іноземною мовою.

Для міжкультурного тренінга потрібно створити таку модель культури, яка б слугувала аналогом дійсності і надавала можливість пізнати ментальну природу певної країни. У процесі навчання засвоєння моделей культур має здійснюватися на трьох рівнях: а) на рівні сприйняття (пізнавальне значення знань); б) на рівні соціальному (прагматичне значення знань) і в) на рівні особистісного значення (аксиологічне, ціннісне, значення знань). «Для першого рівня досить мати уявлення про факти культури, для другого потрібно володіти поняттями і вміння здійснювати дії, для третього рівня потрібні судження, пов'язані з особистісним емоційно-ціннісним відношенням до факту чужої культури» (Є. Пасов).

На даний час науковцями розроблено різні типи підручників з міжкультурної комунікації. Орієнтуючись на модель «айсберга» будують підручники з базової культури країни, мова якої вивчається. Основною метою є засвоєння знань про співпадіння та відмінності культур, що контактують. Це – когнітивний рівень міжкультурної компетенції. Основним принципом таких підручників є надання на контрастній основі інформації про факти культури країни, мова якої вивчається.

За моделлю «рюкзака» будуються підручники з інтерактивного тренування. Їх метою є формування умінь розуміти відмінності між культурами, що контактують. Це – афективний рівень міжкультурної компетенції. Основним принципом цих підручників є побудова діалогу між представниками різних культур, під час якого студенти усвідомлюють відмінності в культурах та вплив цих відмінностей на взаємопорозуміння у процесі спілкування. При цьому формуються цінносні орієнтації особистості.

Також за цією моделлю розроблено підручники з міжкультурної адаптації. Вони орієнтуються на рівень комунікативної поведінки у міжкультурній компетенції. Їх метою є формування умінь виконувати конкретні дії у міжкультурній ситуації. Цей підхід оснований на концепції про те, що непорозуміння у процесі

міжкультурного спілкування виникають більшою мірою не у результаті відмінностей між культурами, а скоріше у результаті їх помилкової інтерпретації представниками цих культур. Такі підручники побудовані на принципі роботи над ситуаціями міжкультурного спілкування, у процесі якого виникають конфлікти – це формування якостей, звичок, способів дії людини.

К. філол. н. Литовченко Н. А.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, Україна

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

В умовах сучасного стрімкого розвитку зв'язків України у сфері економіки, політики та соціально-культурної сфери збільшується роль іноземної мови як засобу комунікації й інтеграції у світове суспільство. Постає питання про формування і розвиток міжкультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів. Таким чином, курс іноземної мови, який вводиться для студентів ВНЗ, спрямований на формування міжкультурної компетенції, виховання толерантності до культурних відмінностей і комунікативних навичок задля успішної праці в умовах мультикультурного середовища.

Даючи визначення поняттю міжкультурної компетенції, варто зазначити, що дане поняття нерозривно пов'язане з мультикультуралізмом і культурними відмінностями. Міжкультурна компетенція – здатність успішно взаємодіяти із представниками різних культур і національностей, а її метою є розвиток здатності особистості адаптуватися й успішно співпрацювати в іншокультурному середовищі. Важливим завданням навчання міжкультурної компетенції є формування здібностей студентів брати участь у міжкультурному діалозі на основі принципів кооперації та взаємоповаги, з одночасним збереженням власної ідентичності. Міжкультурна компетенція студентів вищих навчальних закладів представляє собою особистісне утворення, яке включає в себе мотивацію до вивчення, порівняння культур і готовність до оновлення міжкультурного досвіду.

Широкого розвитку у зарубіжній науці поняття «міжкультурна компетенція» набуло на початку 1970-х років, коли відбувалося становлення міжкультурної комунікації як самостійного наукового напрямку. В ході цього процесу в період 1970–80-х років актуальними стали питання відношення до другої культури та її цінностей, подолання етно- та культуроцентризму. У контексті вивчення цих проблем міжкультурна компетенція стала розглядатися як комплекс аналітичних та стратегічних можливостей, який розширює інтерпретаційний спектр індивіду у процесі міжкультурної взаємодії із представниками другої культури.

Існує багато визначень поняття «міжкультурна компетенція» (С. Г. Тер-Минасова, О. Р. Бондаренко, Г. В. Єлізарова, В. П. Фурманова, В. Гудикунст). Міжкультурна компетенція...може бути властива тільки медіатору культур – мовній особистості, що вивчає якусь мову як іноземну». Відомий західний учений Д. Батжес вважає, що «процес становлення компетентного в мовному відношенні члена суспільства відбувається завдяки оволодінню мовою в певних соціальних ситуаціях, відповідно до традицій і звичаїв, прийнятих у кожному суспільстві».

Розуміння значущості міжкультурного контексту навчання/викладання ділової англійської мови дозволяє по-новому визначити цілі і зміст учбового процесу у ВНЗ, зокрема, в економічних. У той самий час, відсутність спадкоємності і безперервності формування міжкультурної компетенції студентів призводить до того, що багато хто з них не вміють адекватно вибудовувати лінію мовної поведінки в ситуаціях ділового партнерства, не володіють знаннями про специфіку ділової поведінки й іміджу, не можуть коректно виражати свої думки англійською мовою відповідно до ситуації ділового спілкування.

Міжкультурно-компетентна особа, формування якої здійснюється шляхом іноземної мови в системі економічної або бізнес-освіти, володіє певним рівнем лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціокультурних і міжкультурних знань і вмінь, що забезпечують реальне ділове спілкування в професійно-орієнтованій сфері діяльності. Розвиток і актуалізація практичних знань і вмінь відбувається в різних видах діяльності: комунікативній, дослідницькій або пізнавально-пошуковій, самостійній творчій діяльності, спрямованій на самовдосконалення і саморозвиток.

Одним із прогресивних методів навчання іноземної мови є комунікативний метод, який базується на переорієнтації з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, а з мовної правильності на спонтанність і автентичність. Виховний процес у вищих навчальних закладах відіграє ключову роль у вихованні сучасної культурно свідомої молоді і використання прогресивних комунікативних методик допомагають розвивати соціально-психологічну і комунікативну компетентність особистості.

Іноземна мова є важливим засобом міжкультурного спілкування, вона сприяє вербальному порозумінню громадян різних країн, забезпечує такий рівень їхнього культурного розвитку, який дозволяє вільно орієнтуватись і комфортно почуватись у країні, мова якої вивчається.

Іншомовне ділове спілкування, зумовлене соціальним замовленням, є одним із найзначиміших складових професійної освіти майбутніх фахівців. Саме тому, вузівський курс іноземної мови покликаний носити комунікативний характер, а його завдання визначатися як комунікативні і пізнавальні. Виявлення й уточнення цих завдань стає можливим у результаті досліджень, предметом яких стають лінгвістичні, соціолінгвістичні, культурологічні особливості комунікативної і міжкультурної бізнес-поведінки зарубіжних партнерів, моделювання ними комунікативної співпраці в професійно значущих ситуаціях, що зумовлює формування у студентів міжкультурної компетентності.

Отже, головною метою навчання іноземної мови визначається формування іншомовної професійної комунікативної компетенції, яку розуміють як здатність до міжкультурного іншомовного спілкування. Численними дослідженнями доведено, що використання країнознавчої та культурознавчої інформації у навчальному процесі забезпечує підвищення пізнавальної активності студентів, розширює їхні комунікативні можливості, сприяє створенню позитивної мотивації на занятті, надає стимул для самостійної роботи над мовою, допомагає у вирішенні практичних та виховних завдань предмета.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нам в аналізі тих завдань, які сприяють розвитку міжкультурної компетенції, а також розробці вправ, що можуть застосовуватися на заняттях з ділової іноземної мови.

ЗМІСТ

ЛІНГВІСТИКА ТА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

<i>Halazdra S. I.</i> PROGRAMMES ET LIBERTÉ PÉDAGOGIQUE.....	3
<i>Krüger Antje</i> AUFFÄLLIGKEITEN DES HEUTIGEN DEUTSCHEN SPRACHGEBRAUCHS IM GESELLSCHAFTLICHEN DISKURS	5
<i>Nevstruyeva A. O.</i> THE PROCESS AND PRODUCT OF CREATIVE WRITING	7
<i>Алексеев В. С.</i> Особенности устной речи и ее типология в контексте коммуникативного подхода к обучению иностранному языку	11
<i>Анісімова А. І.</i> Принципи мультилінгвальної освіти в сучасних вищих навчальних закладах	14
<i>Бесараб О. М.</i> Навчання іноземної мови в умовах лімітованого обсягу навчальних годин.....	16
<i>Біднова Ю. І.</i> Дискусія як інтерактивний метод навчання іноземної мови.....	18
<i>Бірюкова Д. В.</i> Фреймова модель опису інтер'єра в англomовному художньому дискурсі	19
<i>Богданова К. О.</i> Роль мотивації учнів у навчанні французькій мові.....	21
<i>Бондар О. Є.</i> Розвиток поняття категорії модальності в сучасній лінгвістиці	22
<i>Ваняркін В. М.</i> К функциональной специфике местоименного детерминатива во французском языке	24
<i>Ворова Т. П.</i> Методи активізації процесу вивчення іноземних мов	26
<i>Гетьман І. В.</i> Роль наукового тексту при викладанні вузькоспеціалізованої французької мови	28
<i>Глухова Л. О.</i> Польова структура концепту освітній менеджмент в сучасній англійській мові	30
<i>Григорьев Е. И.</i> Интонационные компоненты выражения модальности иллокутивных актов	32
<i>Гуль Н. В.</i> Составляющие иноязычной коммуникативной компетентности в процессе непрерывного образования.....	33
<i>Дядя В. М.</i> Приемы активизации учебной деятельности на уроках иностранного языка	36
<i>Ермоленко О. В.</i> Компетентностный подход в обучении иностранному языку профессиональной направленности образовательно-квалификационного уровня «бакалавр» направления подготовки «туризм»	38
<i>Знанецкий В. Ю., Ижско Е. С.</i> Использование подкастов для интенсификации процесса обучения иностранному языку	41
<i>Ірчишина М. В.</i> Викладання іноземної мови за професійним спрямуванням на немовних факультетах.....	42

<i>Калиберда Н. В.</i> Использование компьютерной сети Интернет в преподавании иностранных языков.....	44
<i>Кирковская И. С.</i> Роль деятельностного подхода в обучении иностранным языкам.....	46
<i>Кіракосян Г. А.</i> Розвиток вітчизняної дистанційної освіти.....	49
<i>Косьянова О. Г.</i> Використання текстів масової інформації у навчальному процесі.....	51
<i>Крячуненко Е. Л.</i> Презентация, как эффективный метод обучения устной речи студентов неязыковых специальностей.....	52
<i>Лучик О. І.</i> Синергетичний принцип системності у навчанні студентів іноземної мови	54
<i>Люта А. А.</i> Контроль сформованості навичок письмової діяльності у студентів, що вивчають іноземну мову.....	56
<i>Осташевская М. Г.</i> Художественный концепт «Spots of Time» в поэтической картине мира Уильяма Вордсворта.....	58
<i>Палехова О. В.</i> Последние тенденции в использовании корпусов в процессе обучения иностранным языкам.....	59
<i>Панасюк І. М.</i> Використання ресурсів Інтернету у навчанні іноземних мов.....	62
<i>Побережна Н. О., Русакова А. В.</i> Метод проектів у навчанні іноземним мовам.....	63
<i>Пономарева Л.Ф.</i> К вопросу об английских заимствованиях в современном немецком языке.....	66
<i>Пономаренко Е. В.</i> Суть коммуникативной методики в обучении иностранным языкам.....	70
<i>Посудиевская О. Р.</i> Использование компьютерных технологий в организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка	72
<i>Роздолянская Е. Г.</i> Профессиональная направленность при обучении иностранным языкам	74
<i>Сердюк О. В.</i> Інформаційно-комунікаційні ресурси в методиці викладання іноземної мови	76
<i>Стражева М. А.</i> Стратегии развития навыка чтения в рамках подготовки студентов к Cambridge Esol Examinations	78
<i>Тимралиева Ю. Г.</i> Живой и неживой мир в лирике немецкого экспрессионизма	80
<i>Трошкина Т.П.</i> Формирование у иностранных учащихся навыков речи в процессе преподавания точных наук.....	83
<i>Хитрова Т. В., Цветаева О. В.</i> Суть базового понятия «медиа́текст» в современной медиалингвистике	85
<i>Цветаева О. В.</i> Термінологічний інструментарій педагогічного процесу навчання іноземним мовам	86
<i>Шашкіна Н. І., Дружиніна Л. В., Лазуренко Л. А.</i> До питання інтенсифікації навчального процесу у немовному ВНЗі.....	88
<i>Шиян Н. Ю.</i> Традиционные и инновационные методы организации самостоятельной работы студентов.....	90

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

<i>Бичок А. В.</i> Психолінгвістичні особливості міжкультурного іншомовного спілкування майбутніх фахівців економічних та технічних спеціальностей	92
<i>Гром Л. А.</i> Психологический климат и его роль в обучении иностранному языку	94
<i>Знанецька О. М.</i> Психолінгвістична проблематика оволодіння іноземною мовою	96
<i>Красильщик Г. К.</i> Одна з складових частин процесу навчання іноземній мові: ситуативне спілкування.....	98
<i>Осадча О. В.</i> Використання множинних форм інтелекту на занятті з іноземної мови.....	100
<i>Паніна О. А.</i> Особливості внутрішньої мотивації вивчення іноземної мови	102
<i>Стырник Н. С.</i> Психолінгвістические особенности восприятия студентами ICTs в процессе обучения иностранному языку	103

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ ПЕРЕКЛАДУ

<i>Володько А. М.</i> Класифікація умов виконання вправ для навчання усного послідовного перекладу	107
<i>Гончаренко Е. П.</i> Англomовний «Кобзар» у перекладах Віри Річ (рецепція перекладацької творчості мисткині в Україні).....	109
<i>Касьяненко О. О.</i> Актуальні питання художнього перекладу та деякі підходи до його викладання	113
<i>Комарова Л. В.</i> Лексико-семантические трудности при переводе научно-технических текстов.	116
<i>Павленко В. В.</i> Аналіз застосування лексичних трансформацій при перекладі на заняттях з ТПП	117
<i>Перетокіна В. Ф.</i> Нові тенденції застосування стратегій перекладу галузевої літератури	119
<i>Потураева Л. В., Русакова А. В.</i> Ономастические реалии в переводе	122
<i>Тимошенко Ж. І.</i> До питання про міжмовні інтерференції в процесі перекладу	124
<i>Тимошенко Ж. І.</i> Засоби перекладу ідіоматичних та образних виразів.....	127

КРОС-КУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

<i>Bradbeer P. W.</i> NEWS AS A DISCUSSION TOPIC IN CONVERSATIONAL ENGLISH CLASSES FOR FIRST TO FOURTH YEAR PHILOLOGY STUDENTS AT UNIVERSITIES IN DNIPROPETROVS'K.....	130
<i>Аксютіна Т. В.</i> Обучение иностранному языку на основе базовой культуры личности ..	132
<i>Донцова О. В.</i> Кросс-культурный аспект преподавания лингвистических дисциплин в ВУЗе	135
<i>Колбіна Т. В.</i> Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця в процесі вивчення іноземної мови.....	137
<i>Крутась Ю. В.</i> Практика міжкультурної комунікації та навчання іноземним мовам	139
<i>Литовченко Н. А.</i> Формування міжкультурної компетенції на заняттях з іноземної мови.....	141

Наукове видання

Мови видання: українська, російська, французька, англійська, німецька

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ

Збірник наукових праць

V Всеукраїнської науково-практичної конференції

(м. Дніпропетровськ, 25–26 квітня 2014 року)

*Окремі доповіді друкуються в авторській редакції
Організаційний комітет не завжди поділяє позицію авторів
За точність викладеного матеріалу відповідальність покладається на авторів*

Відповідальний редактор Біла К. О.

Оригінал-макет Єнішко М. Г.

Технічний редактор Єнішко М. Г.

Здано до друку 22.04.14. Підписано до друку 23.04.14.

Формат 60x84¹/₁₆. Спосіб друку – різнограф.

Ум. др. арк. 10,53. Тираж 100 пр. Зам. № 0414-10.

Видавець та виготовлювач СПД Біла К. О.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи ДК № 3618 від 06.11.2009

Надруковано на поліграфічній базі видавця Білої К. О.
Україна, 49000, м. Дніпропетровськ, пр. К. Маркса, 111, оф. 17

тел. +38 (067) 972-90-71

www.confcontact.com

e-mail: conf@confcontact.com

