

Міністерство освіти і науки України  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького



СТУДЕНТСЬКИЙ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ОН-ЛАЙН ФОРУМ  
**«Проблеми розвитку, функціонування та методів  
викладання мов у полікультурному просторі»**

22 листопада 2019

Мелітополь – 2019

**Голова програмно-наукового комітету:**

- Коноваленко Т. В. – кандидат педагогічних наук, професор, декан філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Співголови програмно-наукового комітету:**

- Гармаш О. Л. – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германської філології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Гуров С. Ю. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методики викладання германських мов Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Баранцова І. О. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Члени програмно-наукового комітету:**

- Глебова К. Є. – студентка магістратури філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Ільвес В. В. – студентка магістратури філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Панасенко О. М. – студентка магістратури філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

**Голова оргкомітету:**

- Матюха Г.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання германських мов Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Заступники голови оргкомітету:**

- Нехидько О. М. – студентка магістратури філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Тарасенко М. Р. – студентка філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Шелудько Д. О. – студентка магістратури філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Члени оргкомітету:**

- Вишнева-Ільїна К. С. – студентка філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Мамедова А. С. – студентка магістратури філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького
- Олійник В. В. – студент магістратури філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Головний редактор збірки матеріалів форуму «Науковий первоцвіт»:**

– Куликова Л.А., асистент кафедри германської філології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Секретаріат: 72312, м. Мелітополь, вул. Грушевського, 24, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, філологічний факультет

Кафедра германської філології та методики викладання германських мов

Телефон: (0619) 44-04-63

E-mail: [angl\\_fil\\_mdpu@ukr.net](mailto:angl_fil_mdpu@ukr.net)

Проблеми розвитку, функціонування та методів викладання мов у полікультурному просторі: Матеріали Студентського науково-практичного онлайн форуму (Мелітополь, 22 листопада 2019 р.). – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2019. – 185 с.

У збірнику оприлюднено матеріали Студентського науково-практичного онлайн форуму, який відбувся у м. Мелітополі 22 листопада 2019 р.

*У тезисах збережено орфографію та пунктуацію авторів.*

*За точність викладення матеріалу відповідальність покладається на авторів.*

## З М І С Т

### СУЧАСНЕ МОВОЗНАВСТВО ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО У СВІТЛІ НОВІТНІХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Єфімчук К. О. <i>Специфіка функціонування лексичних одиниць у новелі О'генрі «Дари волхвів»</i> .....	7
Мамутова А. Р. <i>Художній текст як конструкт емотивно-оцінних смислів</i> .13	
Музичук С. Є. <i>Експресивний потенціал фразеологічних одиниць у повісті Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки»</i> .....	16
Набока Н. Д. <i>Міфопоетична тематика роману Г. Мелвілла «Мобі Дік»</i> .....	19
Нехидько О. М. <i>Прагматика мовлення у творах Фрідріха Дюрренматта</i>	23
Пекарська А. Е. <i>Жаргонізми-експресиви в мові новітньої публіцистики</i> .....	25
Постильна О. О. <i>Когнітивно-семантичний підхід у концептологічних студіях</i> .....	27
Приходько В. В. <i>Суб'єктивна модальність художнього тексту: засоби вираження</i> .....	31
Пуліна О. В. <i>Концепти Qualität та Ordnung як засіб дослідження картини світу</i> .....	34
Сірій С. В. <i>Семантична тотожність та нетотожність біблеїзмів відносно оригінальних текстів</i> .....	38
Фанін А. В. <i>Англійські запозичення в сучасній німецькій мові. Лінгводидактичний аспект</i> .....	40
Нескреба М. Є. <i>Дослідження емоційних концептів у сучасному мовознавстві</i> .....	44

### СВІТОВІ ПІДХОДИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Безхутра В. В. <i>Застосування інтерактивного методу при навчанні правильної вимови англійською мовою</i> .....	48
Богомолова О. О. <i>Етапи навчання письма як способу навчання іношомовної компетенції</i> .....	53
Вишнева-Ільїна К. С. Надольська Ю. А. <i>Креативні форми роботи з диктантами на уроці з німецької мови</i> .....	56
Глебова К. С. <i>Формування лексичних навичок старшокласників під час читання роману Анни С'юел «Black Beauty»</i> .....	59
Горілей Т. В. <i>Використання інформаційно-комп'ютерних технологій як спосіб активізації англомовної мовленнєвої діяльності</i> .....	62
Дорошенко М. П. <i>Особливості написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою</i> .....	65
Жуковська Д. О. <i>Інтегровані курси як важливий компонент полілінгвальної системи навчання</i> .....	70
Загородня Т. О. <i>Компоненти навчально-пізнавальної компетентності учня</i> ..	75
Іванова В. С. <i>Граматичні навички як об'єкт для оволодіння</i> .....	78
Ільвес В. В. <i>Використання інформаційно-комунікативних технологій в</i>	

<i>освітньому іншомовному просторі</i> .....	83
Стрельніченко А. О. <i>Пріоритети професійної підготовки в сучасній школі</i> .....	86
Кисла М. О. <i>Комунікативна компетентність особистості як запорука розуміння різних етнокультур</i> .....	88
Кострицька О. Ю. <i>Шляхи підвищення внутрішньої мотивації старшокласників до вивчення іноземної мови</i> .....	91
Кролівець О. Д. <i>Використання можливостей інтернет для розвитку умінь англomовного писемного мовлення старшокласників</i> .....	95
Лакізі І. С. <i>Навчання англійської мови на основі комунікативно-орієнтованих завдань для формування комунікативної компетентності</i> .....	105
Литвиненко А. В. <i>Презентація проектів на уроках англійської мови</i> .....	112
Мамедова А. С. <i>Навчання усної англomовної комунікації майбутніх вчителів</i> .....	116
Маслова Г. О. <i>Використання мережі інтернет у навчанні англійської мови</i> .....	120
Масловець А. І. <i>Особливості навчання лексики англійської мови на старшому етапі</i> .....	126
Міщук А. С. <i>Метод case study як активний метод навчання іноземної мови</i> .....	130
Олійник В. В. <i>Методи активізації пізнавальної діяльності учнів</i> .....	135
Панасенко О. М. <i>Специфіка навчання старшокласників читання англomовних художніх творів</i> .....	136
Сварич В. В. <i>Формування і розвиток монологічного мовлення на основі опису</i> .....	139
Соколова А. С. <i>Принципи використання ігор та інтерактивних технологій в навчанні старшокласників англійської мови</i> .....	141
Станішевська Н. В. <i>Технологія розвитку критичного мислення</i> .....	146
Фефілова І. Ю. <i>Світові підходи в теорії та практиці навчання мови і літератури</i> .....	148
Фоменко В. В. <i>Критичне мислення як освітня технологія та нестандартні прийоми його розвитку</i> .....	153
Харченко Л. В. <i>Діалогічна методика навчання монологічного мовлення</i> .....	159
Ускова А. Л. <i>Лінгвопсихологічний аспект англomовної мовленнєвої діяльності</i> .....	161
Шелудько Д. О. Надольська Ю. А. <i>Пісня як засіб дидактичної гри при вивченні лексики на уроці німецької мови</i> .....	166

#### **ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ В СУЧАСНОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Іванієнко О. С. <i>Особливості відтворення інтенсифікаторів у науково-технічних перекладах</i> .....	170
Канівець В. С. <i>Відтворення емотивності як перекладознавча проблема</i> .....	173
Печиненко О. С. <i>Особливості англо-українського технічного перекладу</i> .....	176

#### **МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Ващенко І. Г. <i>Мова як основний засіб міжкультурної комунікації</i> .....	179
Тарасенко М. Р. <i>Бар'єри в міжкультурній комунікації</i> .....	181

## **СУЧАСНЕ МОВОЗНАВСТВО ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО У СВІТЛІ НОВІТНІХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Єфімчук К. О.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

### **СПЕЦИФІКА ФУНКЦІОНУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ ДИНИЦЬ У НОВЕЛІ О'ГЕНРІ «ДАРИ ВОЛХВІВ»**

Різноманітність людської мови як процесу безперервно описується в лексико-фразеологічній системі будь-якої мови головним чином за допомогою дієслів. Ця група лексичних одиниць має складну семантичну структуру та неоднозначність з питання виділення синонімічних рядів і тематичних груп.

Загальною семантичною ознакою усієї групи (вираження процесу мовлення) є те, що кожне дієслово вказує на певну мовленнєву діяльність. Деякі дієслова виражають процеси говоріння, інші позначають процеси мовлення, пов'язані з життям і діяльністю людини – волевиявленням, проявом різних емоцій. Проте різні дієслова, позначаючи процес говоріння, є синонімами [1, с. 69].

Два і більше лексичних синоніма, які співвідносяться між собою, вказуючи на однакові явища, предмети, ознаки, дії, утворюють в мові певну групу, парадигму, яка називається синонімічним рядом [2, с. 6].

Вивчення синонімії на матеріалі певного художнього твору допомагає визначити закономірності використання письменником синонімічних засобів мови для досягнення свого творчого задуму.

Аналізуючи дієслова говоріння в творах О. Генрі, можна виділити декілька синонімічних рядів, об'єднаних загальним значенням.

До першого синонімічного ряду належать дієслова, об'єднані загальним значенням «усно виражати думку». В цьому ряді дієслова вказують безпосередньо на вимову в процесі мовного спілкування, проте не виражають зміст висловлювання і не відображають зв'язок з іншими сторонами життєдіяльності людини, з її психологічним станом та ситуацією спілкування. До цього ряду можна віднести такі дієслова:

✓ *to say* – дієслово *говорити* в художньому тексті переважно означає "розповісти комусь певні факти, думку", та має найменшу семантичну, стилістичну і жанрову специфіку. Воно найширше позначає акт мовлення і може замінити будь-яке дієслово синонімічного ряду. Воно є найуживанішим серед проаналізованих дієслів цього ряду, адже не має спеціальних обмежень пов'язаних із метою висловлювання думки та з об'єктивністю інформації. Здебільшого автор вживає дієслово *говорити* у діалогах, де є пряма мова. Дієслово використовується у двох часах, теперішньому та минулому (*say-said*) де *say* вживається в прямій мові, що демонструє дію, яка відбувається, а *said* – у мові автора, яка означає закінчену мовленнєву дію. Наприклад: "*If Jim doesn't kill me," she said to herself, "before he takes a second look at me, he'll say I look like Coney Island chorus girl* [3, с. 3].

✓ *to tell* – дієслово *казати* означає "сказати щось комусь, передати інформацію, говорити, повідомляти, розповідати" та виступає здебільшого із тим значенням що і *говорити*, відрізняючись лише тим що автор застосовує його на позначення реалізації конкретної мовної дії, у прямій мові, для уточнення повідомленого раніше. Наприклад: "*It's sold, I tell you-sold and gone, too* [3 с. 4].

Такі дієслова є абсолютними синонімами, рівнозначними через відсутність відмінностей мети використання.

До другого синонімічного ряду належать дієслова, об'єднані спільним значенням «давати відповідь, реагувати на щось»:

✓ *to give answer* – дієслово *давати відповідь* означає "казати чи відповідати комусь, хто поставив запитання чи звернувся до когось".



Письменник використовує це дієслово у мові автора, не для відображення розвитку подій, а для вираження особистих розмірковувань. Наприклад: *A mathematician or a wit would give you the wrong answer* [3, с. 4].

✓ to mind – в творі дієслово "думати" було використано у прямій мові в питально-заперечувальній формі, тож мало значення "заперечувати, бути проти чогось". Автор відобразив емоційний стан персонажу, а саме хвилювання та невпевненість у своїх словах: *It'll grow out again-you won't mind, will you?* [3, с. 4].

До третього синонімічного ряду належать дієслова, об'єднані спільним значенням «стверджувати, наполягати, пояснювати»:

✓ to relate – дієслово "пов'язувати" використано автором у семантичному значенні "знайти або показати зв'язок між двома або більше речами" для вираження особистої думки наприкінці твору та завуальованого пояснення головної думки твору та його назви: *And here I have lamely related to you the uneventful chronicle of two foolish children in a flat who most unwisely sacrificed for each other the greatest treasures of their house* [3, с. 5].

✓ to introduce – використання дієслова "представити" із семантикою "представити когось комусь" зумовлене бажанням автора познайомити читача із головними персонажами твору: *But whenever Mr. James Dillingham Young came home and reached his flat above he was called "Jim" and greatly hugged by Mrs. James Dillingham Young, already introduced to you as Della* [3, с. 1].

✓ to read – пряме значення дієслова "читати" було заміщено другорядним "тлумачити, наголошувати" з метою опису автором оточення головних персонажів: *Where she stopped the sign read: "Mme. Sofronie* [3, с. 2].

Четвертий синонімічний ряд представлений дієсловами, об'єднаними спільним значенням «запитати, ставити питання»:

✓ to ask – дієслово "питати" вжито автором у діалогах, де є пряма мова і несе в собі семантичне значення "поставити комусь запитання, на яке ви потребуєте відповіді". Дієслово було використано двічі у діалозі головних персонажів, вперше зі спокійним забарвленням, з метою дізнатись інформацію,

вдруге – із напруженим, риторичним, адже відповідь на запитання була очевидною: *"You've cut off your hair?" asked Jim, laboriously, as if he had not arrived at that patent fact yet even after the hardest mental labor* [3, с. 4].

П'ятий синонімічний ряд представлений дієсловами, об'єднаними спільним значенням «говорити тихо, знизивши голос»:

✓ to whisper – дієслово "шепотіти" було використано одноразово із значенням *"говорити дуже тихо, щоб інші не могли почути"*. Автор використав подане дієслово, коли головний персонаж твору звертається до Бога, чим демонструє інтимність, таємність виражених думок і дій персонажа: *She had a habit for saying little silent prayers about the simplest everyday things, and now she whispered: "Please God, make him think I am still pretty"* [3, с. 3].

Шостий синонімічний ряд представлений дієсловами, об'єднаними спільним значенням «говорити голосно».

Раптове швидке мовлення підвищеним голосом з метою вираження емоційного стану персонажа письменник позначає дієсловами:

✓ to scream – дієслово "кричати" має семантичне значення *"закричати або сказати щось голосно, на високій ноті, через сильні емоції, такі як страх, хвилювання або гнів"*. Автор використовує вираження "scream of joy" замінюючи дієслово іменником із позначенням емоційного забарвлення *"кричати від захвату"*.

✓ to wail – дієслово "стогнати" використано автором для у значенні *"зробити довгий, гучний вигук, як правило, через біль або смуток"*.

*And then an ecstatic scream of joy; and then, alas! a quick feminine change to hysterical tears and wails, necessitating the immediate employment of all the comforting powers of the lord of the flat* [3, с. 4].

Як ми бачимо, дієслова *to scream* та *to wail* були вжиті автором в одному реченні з метою продемонструвати нестійкість емоційного стану персонажа у важкий, неоднозначний момент життя, коли радість заміщується відчаєм.

✓ to cry – випадок, коли початкове значення дієслова "плакати" було заміщено другорядним *"вигукнути, закричати"* яскраво відображений у

тексті твору. Воно демонструє раптовість дії, та несе в собі значення "кричати, або говорити щось голосно": *"Jim, darling," she cried, "don't look at me that way* [3, с. 4].

Тож, використовуючи ці дієслова поданого ряду, автор прагнув продемонструвати тяжкий емоційний стан персонажу у певний період його життя та відобразити його якомога яскравіше, задля емоційного співпереживання читача до подій у творі.

Сьомий синонімічний ряд представлений дієсловами, об'єднаними спільним значенням «повторювати, твердити»:

✓ *to go on* – дієслово "продовжувати" використано автором для позначення мовленнєвої дії із семантикою "почати говорити знову після зупинки на короткий час". Дієслово відображає схвильованість персонажа та бажання скоріше закінчити розмову: *Maybe the hairs of my head were numbered," she went on with sudden serious sweetness, "but nobody could ever count my love for you* [3, с. 4].

Окрім дієслів задля емоційного забарвлення автором були використані стійкі вислови та вигуки які можна тлумачити наступним чином:

1) стійкі вислови:

✓ *in a last word* – "останнім словом" , "на завершення". Автор використовує поданий вислів задля відображення завершення тексту твору.

✓ *let it be said* – "дозвольте зауважити", "слід зазначити". Цей вислів відображає особисту думку автора щодо написаного раніше у творі та задля звернення уваги читача на головну думку усього твору.

*But in a last word to the wise of these days let it be said that of all who give gifts these two were the wisest* [3, с. 5].

2) вигуки:

✓ *Oh!* – використовуються для вираження різних емоцій, таких як подив, розчарування і задоволення, часто як реакція на те, що хтось сказав.

✓ Представляє ідею, про яку ви тільки що думали, або те, що ви тільки що згадали: використовуються для зображення розчарування, смутку,

гніву тощо: *And then Della leaped up like a little singed cat and cried, "Oh, oh!"* [3, с. 5].

✓ *Alas!* – використовується для вираження смутку або жалю про щось: *And then an ecstatic scream of joy; and then, alas! a quick feminine change to hysterical tears and wails...* [3, с. 4].

В результаті роботи було виявлено синонімічні ряди дієслів говоріння у творах О. Генрі, систематизовано і класифіковано їх; проаналізовано особливості семантичної структури синонімів, визначено контекстуальне значення синонімів. Нами було проаналізовано 17 лексичних одиниць, на позначення акту мовлення.

Отже, більшість синонімічного ряду формують загальномовні дієслова. Вони використовуються як у мовленні автора, так і в мовленні персонажів, що забезпечує емоційність, точність, чіткість, лаконічність висловлення. Для певної ситуації письменник добирає саме ті синонімічні одиниці, які можуть передати необхідне забарвлення, зобразити мову персонажів реалістично, що дозволить читачеві збагнути усі особливості зображених подій, емоційного стану, мети мовлення літературного героя, охарактеризувати, зобразити події, вчинки персонажа.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Брагина А. А. Синонимы стилевые и стилистические / А. А. Брагина // Филологические науки. – 1976. – № 2. – С. 67-77.
2. Власова Ю. Н. Синонимия синтаксических конструкций в современном английском языке / Ю. Н. Власова. – Ростов, 1981. – 157 с.
3. Short stories from 100 Selected Stories by O. Henry [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ucaecemdp.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Short-stories-from-100-Selected-Stories.pdf>
4. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press 2019 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dictionary.cambridge.org/ru/>

Мамутова А. Р.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ ЯК КОНСТРУКТ ЕМОТИВНО-ОЦІННИХ СМИСЛІВ**

Публікація присвячена одній з актуальних проблем сучасної україністики – мовним засобам репрезентації емотивно-оцінних смислів у художньому тексті. Проблеми лінгвістики емоцій активно розроблялися в працях таких лінгвістів, як А. Вежбицька, В. Г. Гак, Дж. Лакофф, Н. А. Красавський, В. В. Леонт'єв, В. І. Шаховський, тощо. Однак залишається нерозв'язаною низка проблем.

Метою нашої розвідки є здійснення аналізу лінгвістичної складника поняття емоції та оцінки в художньому тексті. Художній текст є суб'єктивною сферою його автора, зверненою до читача. Художня література – результат творчого процесу пізнання себе і довкілля. Наш суб'єктивний досвід виступає частиною емоційно-оцінної системи, безпосередньо пов'язаної з поняттям про цінності, орієнтованим на позитивний поведінковий стереотип. Художній текст як художня модель світу концентрує у змістовій структурі безліч емотивно-оцінних смислів. Художній простір включає емоції людини, його духовну сферу і апелює до емоційного потенціалу читача. Читач легко розуміє вербалізовані емоції, які хоче передати автор. Цей факт вчені пояснюють тим, що емоції мовної спільності детерміновані соціальними умовами і психологічними установками, колективно освоєні і визначені досвідом етносу. Як слушно зауважує Є. А. Пасічник, «Від злиття, збігу досвіду літератора з досвідом читача і утворюється художня правда – та особлива переконливість словесного мистецтва, якою і пояснюється сила його впливу на людей" [3, с. 50]. Виявлення емотивно-оцінних смислів художнього тексту можливе за

умови, коли дослідник займає позицію «між смислами», про яку пише М. М. Бахтін: «Сенс потенційно нескінченний, але актуалізуватися він може лише зіткнувшись з іншим змістом, щоб розкрити нові моменти свого нескінченності» [1, с. 50]. У художній комунікації однією з умов діалогічного взаємодії є «здатність читача декодувати, тобто розпізнавати і інтерпретувати сенс створеного письменником тексту».

Аналіз функціонування категорій емотивності й оцінності в художньому тексті дозволив виявити три основних складники емотивності: імпульсивності, в якому репрезентація емоцій не збігається з пропозиційною і комунікативною настановами висловлювання; емотивної оцінності, де уявлення емоцій, супроводжуване оцінкою, поєднується з мовними засобами вираження пропозиції; прагматичної емотивності, пов'язане з вираженням оцінності, супроводжуваної емоціями автора. Більшість сучасних лінгвістів визнають існування в тексті раціонального й емоційного компонентів. Очевидно, відокремити смислове від емоційного в мові практично неможливо. Про це пише Г. В. Колшанський: «Оскільки висловлювання завжди є продукт мислення суб'єкта, воно спочатку детерміноване як суб'єктивний акт і за формою, і за змістом. Пізнавальний акт уже за своєю природою містить так званий оцінний момент, який і є не що інше, як проведена суб'єктом розумова операція над предметом висловлювання ... Оцінка міститься всюди, де відбувається зіткнення суб'єкта пізнання з об'єктивним світом» [2, с. 142]. Функційно-семантичне навантаження категорій оцінності й емотивності, що репрезентується в художньому тексті, представлене системою емотивних мовних засобів, що виражають переживання мовця, в тій чи іншій мірі співвідносяться з логічним мисленням. Як, наприклад, зображується *тиша* у Валерія Шевчука, про що пише у статті Олена Переломова: епітети до цієї лексеми виконують функцію передачі внутрішнього душевного стану персонажа, його особливостей сприйняття (тиша – оксамитова, морочна, залита сонцем, сіра, жовта). Вона має ще й звукові ознаки: (глуха, не була глуха), а також просторові (безмежна), кінетичні (ворухка, нерушена), сенсорні

(сторожка), кваліфікативні (свята, велика, важка), темпоральні (первозданна), дотикові (стверділа, густа, як кисіль, пелехата). Складною метафорою автор зображує тишу як категорію реально відчутну: Натомість огорнула їх тиша, сіра й пелехата [4, с. 305]. Тиша має свою «надійну домівку» як всяка жива істота. Її домівка – старовинний храм. Зображення тиші як живої істоти досягається вживанням дієслів на позначення дій, притаманних живій істоті, та віддієслівних іменників, які називають дію (спить, згорнувшись, прокидається, розпрямляє тіло; шурхіт, зітхання, постогнування) [7, с. 6].

Отже, емотивно-оцінні смисли актуалізуються у структурі художнього тексту, при цьому встановлення оцінного характеру представленої емотивної ситуації пов'язане з інтенцією, що породжує висловлювання, і сприйняттям емотивного висловлювання адресатом. Письменник виступає частиною зображуваного світу і в художньому тексті спирається не стільки на достовірність подій, скільки на достовірність емоцій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. М.: Наука, 1975. 231 с.
3. Пасічник Є. А. Українська література в школі / Є. А. Пасічник. К.: Рад. школа, 1983. 319 с.
4. Переломова О. С. Ідіостиль Валерія Шевчука [Текст]: Монографія / О. С. Переломова. Суми: Сум ДУ, 2010. 138 с.

Музичук С. Є.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ЕКСПРЕСИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У ПОВІСТІ ВСЕВОЛОДА НЕСТАЙКА «ТОРЕАДОРИ З ВАСЮКІВКИ»**

Фразеологія як найбільш самобутнє явище є складником виражальних засобів мови. Фразеологічні одиниці – ці згустки розуму й емоцій – пронизані враженнями, оцінками, почуттями. Вони суціль комунікативні й прагматичні з найширшою й деталізованою шкалою конотацій [4, с. 272].

Таке переплетіння найтонших нюансів звучання й становить їх експресивно-стилістичне забарвлення, зумовлює стильове розшарування з незглибимими потенціями функціонального використання.

Письменники у своїх творах дуже часто використовують значний арсенал фразеологічних одиниць. Фраземи насичують той чи інший текст образністю, дають можливість передати найтонші відтінки, поняття, а також, насамперед, виразити позитивну чи негативну оцінку зображуваному.

Найбільш яскравим явищем цього мовного феномену може слугувати повість Всеволода Нестайка «Тореадори з Васюківки».

Мова ж творів прозаїка мало досліджена. А треба відзначити, що слово у письменника змагається зі світом; воно прагне в себе ввібрати, усе зобразити.

І щоразу виявляється на висоті, дивуючи музикою, барвою, духовною пластикою.

Автор, заворожений красою української мови, вглядається в слова, перебирає їх, немов перлини, складає з них колекцію найкращих мовних полотен, бо вони й справді щось живе, натуральне.



Яскрава авторська стилістика, національна своєрідність – це те, що вирізняє твори митця. Особливо виявляється вона на фразеологічному ґрунті. «Питомо українські призабуті, видобуті зі словникових «холодин» фразеологізми й ідіоми, ніби барвисті фрески глибинного народного життя не опроміненого ідеологічною радіацією гротесково увиразнені парсуни дійових осіб бурхливого карнавалу буття» [2, с. 383].

Мова Всеволода Нестайка, як герой твору, як мистецька проблема. А відверто сатирично-іронічні ситуації підкреслюють для такого ракурсу зображення реальності, умовність усього сюжетного дійства цього фразеологічного карнавалу: *«Судились їй подеколи і ті злидні, що просились до хати на три дні, а потім їх і вигнати не можна. А ще ж, як говориться, на всяку деревину птиця сідає, всяка людина, своє лихо має. А хіба обмине ота біда, що на біді їде і бідую поганяє, а як одна біда наскучить, тоді друга до неї прилучить. А вже горе з бідую близькі сусіди, стільки в світі горя, як у піску у моря»* [1, с. 183].

Здається письменник у «Тореадорах з Васюківки» заповзвся продемонструвати невичерпні скарби української фразеології: *«Не попався, як курка в борці»* [1, с. 59], *«совість без зубів гризе»* [1, с. 59], *«держати язик на заморозі»* [1, с. 60], *«балакати-голосити сім мішків гречаного Гаврила»* [1, с. 63], *«чесному всюди честь, хоч і під лавкою»* [1, с. 65], *«хроніти на всі заставки»* [1, с. 102].

Фразеологізми у канві твору вигравають всіма сатиричними барвами, несуть в собі потужну енергію експресії сміху.

Серед аналізованих фразеологічних одиниць можна виокремити такі найбільш уживані звороти інтелектуально-емоційного й атрибутивно-модального тематичного поля, які виражають аспекти пізнавальної діяльності людини. Насамперед, це фраземи значенням, що розкривають внутрішній світ людини, зовнішні почуття: *«Іде гнида за Деміда, світилкою жаба, сваха-черепаха»* [1, с. 47], *«цапина борода, а ума катма»* [1, с. 52], *«хороший твій коровай, але репаній»* [1, с. 24], *«на чужий коровай свого рота не роззявляй»*

[1, с. 94], «злості повні кості» [1, с. 94], «з-під живого п'яти різати» [1, с. 59], «з прибутку голова не болить» [1, с. 69], «випускати рака з рота» [1, с. 74], «вітер свистить в голові» [1, с. 80], «на ходу підметки обрізає» [1, с. 81], «на душі розвиднилось» [1, с. 81], «добре попаривши чуба» [1, с. 81], «піймати кущого за хвіст» [1, с. 81], «вишкірити зуби» [1, с. 82], «туману язиком напускати» [1, с. 84], «чисто бреше – і віяти не треба» [1, с. 85], «тримати в кулаці все село» [1, с. 96].

Аналізовані фразеологізми надають висловлюванню певного колориту, емоційно-експресивного забарвлення. Вони не просто повторюють одне і те ж значення, а й підсилюють його експресивне звучання. Потенційна образність фразеологізму відповідає елементарній потребі людини урізноманітнити мову, виражально-зображальними, засобами надавати їй експресивно-оцінного спрямування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Всеволод Нестайко *Тореадори з Васюківки* / Нестайко Всеволод. – К.: Вид-во «Веселка», 1973. – 416 с.
2. Дончик В. *З потоку літ літпотоку* / В. Дончик. – К. : Стилос, 2003. – 556 с.
3. Мінкова О. Ф. *Експресивний потенціал засобів вторинної номінації в мові новітньої публіцистики*. – Мелітополь, ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. – 176 с.
4. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. *Фразеологія сучасної української мови: Навч. посіб.* – К. : Знання, 2007. – 494 с.

Набока Н. Д.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## МІФОПОЕТИЧНА ТЕМАТИКА РОМАНУ Г. МЕЛВІЛЛА «МОБІ ДІК»

Проблема інтерпретації роману Г. Мелвілла «Мобі Дік, або Білий Кит» ніколи не втратить свого значення. З двадцятих років ХХ століття, з часу відродження уваги до творчості американського романіста, «мелвілловський бум» перетворився на «мелвілловську промисловість», демонструючи широкий методологічний діапазон закордонного літературознавчого критика ХХ століття. Психоаналітичні, міфопоетичні, структуралістські, неокритичні, неопозитивістські та інші інтерпретації за різноманіттям своїх оцінок та висновків, як було добре зафіксовано одним дослідником, ніби перекликається з главою «Дублон» з «Мобі Діка». Але багатство літературного, історичного та міфологічного матеріалу цього роману спонукає читачів та дослідників повернутися до нього знову і знову.

**Мета** статті полягає в визначенні міфологічної основи роману «Мобі Дік», виявленні міфопоетичного характеру його ключових тем, мотивів, образів. Щоб представити ступінь вивчення цього питання в англо-американському літературознавстві, в статті будуть висвітлені основні міфокритичні роботи зарубіжних дослідників творчості Мелвілла.

Міфопоетичний метод дослідження спрямований на виявлення архетипічного плану, міфоритуального підтексту твору. Міфопоетика вивчає способи художнього освоєння та трансформації міфів, міфологічних образів та мотивів, розглядає різні принципи впровадження архаїко-міфологічних елементів у тексті, їх функціонування у творчості різних художників.

Художній міфологізм – відмітна риса романтичної літератури. Раціоналістичне, алегоричне сприйняття міфа просвітницьких романтиків протиставив вільну, поетичну картину художника, живому ставленню до міфологічного матеріалу. Мистецтво романтизму не тільки використовувало образи та п'єси національних міфологій, але й, слідуючи думці Шеллінга, про те, що великі поети всіх епох – мифотворці, створювали індивідуальні творчі міфи [1].

Мифотворчі тенденції явно або скрито пронизують творчість Ф. Гельдерліна, Л. Арманима, Е. Т. А. Гофмана, Г. Клеста та навіть поезії Дж. Байрона і П. Б. Шелі, в яких актуалізувалася фігура героя-богоборця чи відверженого ангела (Прометей, Демон). Притягнення романтизму до міфу обумовлено його особливою природою. Синкретизм, космізм, метаісторичність міфу, спільність в ньому фантазій та реальності, вихід за межі емпіричного простору та часу відповідали універсальному вселенському духу, романтичній культурі [2].

На відміну від міфологічної школи XIX століття, що розглядає міф локально, як феномен первісної та фольклорної культури, що став більш розвинутим епохою з якимось анахронізмом, міфологічна критика XX століття прагне звести все, навіть саму сучасну художню літературу до міфу, і не тільки в генетичному, але і в структурному, змістовному та ідеологічному планах. У цьому сенсі вона ближче до романтичного розуміння міфу як абсолютного, божественного початку художньої творчості [3].

Міфологічна наука XX століття відрізняється різноманіттю підходів до вивчення міфу, літературного тексту та літературного процесу. Дж. Фрезер пожив початок «ритуальному» напрямку, елементи ритуалізму досліджуються і в працях М. Еліда, за поданням якого, людський «страх перед історією» був психологічною основою міфологічного «вічного повернення», циклічної регенерації часу і світу. Ідеї Фрейда і Юнга, які виявили величезний вплив на закордонну міфологічну критику, породили «архетипну» галузь в міфокритиці. З точки зору психоаналітиків, в основі народження міфології та художньої

творчості лежать несвідомі початки людської психіки. Для Фрейда вони втілюються в приховані комплекси (інцест і т.д.), для Юнга – в архетипах, репрезентуючих «колективне несвідоме» [4]. Під впливом робіт К. Леві-Стросса і структуралізма виникає структурний напрям вивчення міфу, який визначає інваріантний зміст міфу – система бінарних протистоянь. «Бріколаж» і «медіація» - це дві операції первинного мислення, спрямовані на дозвіл з первинної інваріантної опозиції. В фольклористиці структурний підхід був передбачений В. Проппом в «Морфології казок».

Проблема природи міфу, його співвідношення з фольклором, питаннями семантики та поетики активно розробляються в дослідженнях О. Фрейденберга, А. Лосєва, Я. Голосовека, Ф. Кессіді. Сучасні вітчизняні дослідження в області міфопоетики (Е. Мелетінський, В. Іванова і В. Топорова, С. Аверінцева, Ю. Лотман, Б. Успенській, Д. Максимова, З. Мінц, Г. Козубовська і ін.) присвячені аналізу специфіки міфологічного мислення, реконструкції найдавніших міфологій та виявлення міфологічної структури художніх текстів.

Серед зарубіжних міфологічних шкіл початку ХХ століття, що займаються не стільки розробкою навчання з міфами, скільки застосуванням міфологічного методу для аналізу творчості окремих письменників, найбільш помітним стає міфологічний напрям у літературознавстві США. Американська міфокритика представлена іменами У. Трой, Р. Чейз, Н. Фрай, М. Бодкін, Ф. Реглан і ін. Вони широко використовують фрейдистську, юнгіанську і фрейзеровську концепції. Так, розглядаючи з міфопоетичної точки зору творчість сучасних письменників, У. Трой встановлює, що, наприклад, «монотемой» творів Д. Г. Лоуренса була міфологема вмираючого божества, а міфологічною основою роману С. Фіцджеральда «Великий Гетсбі» був обряд ініціації [5, с. 159-171]. Р. Чейз, виступаючи проти філософської та ідеологічної інтерпретації міфу, стверджує, що міфологія створює поетичну модель світу з особливою структурою простору та часу. Вчений підкреслює, що міфотворчість пов'язана з ембріональною потребою людини в таємничому, абсолютному, надприродному - в цьому незмінювана життєвість міфу.

Найвідомішим представником американського міфологічного літературознавства є Нортроп Фрай, у роботах якого міфологічне начало в літературі висувається на передній план. Н. Фрай уподібнює літературу міфологічним структурам, відзначаючи, що в художньому творі завжди присутні структурні та змістові елементи міфу, які стають визначальними для розуміння та оцінки даного твору. Найбільшу популярність придбала жанрова теорія Фрая, заявлена в його книзі «Анатомія критики» (1957). Учений зв'язує жанрові форми з часом року та відповідними їм ритуально-міфологічними архетипами, знаходить в літературних жанрах сліди давніх, обрядів [6, с. 14-171]. Теорія ритуальних та міфологічних еквівалентів літературних жанрів Н. Фрая представляє собою онтологічне, глибинне осмислення жанрових явищ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Американская цивилизация как исторический феномен: Восприятие США в американской, западноевропейской и российской общественной мысли. М.: Наука, 2001. – 495 с.
2. Башмакова М. М., Г. Мелвилл и Э. Хемингуэй (к вопросу о традиции) //Американская литература. Проблемы романтизма и реализма. Краснодар, 2009.
3. Боброва М. Н. Романтизм в американской литературе XIX века. М.: "Высшая школа", 1992. – 286 с.
4. Брукс В. В. Писатель и американская жизнь / Пер. с англ.: В 2 т. М.: Прогресс, 2001.
5. Бенедиктова Т. Д. Культурный рубеж как игровое поле (Н. В. Гоголь и Г. Мелвилл)// Сквозь шесть столетий. Метаморфозы литературного сознания. М.: МГУ, 2007. – С. 159-171.
6. Зверев А. М. Герман Мелвилл // История литературы США. Литература середины XIX в.: Поздний романтизм. т. 3. – М., 2000. – С. 114-171.

Нехидько О. М.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ПРАГМАТИКА МОВЛЕННЯ У ТВОРАХ ФРІДРІХА ДЮРРЕНМАТТА**

Прагмалінгвістика посідає особливе місце у функціонально-комунікативному напрямку сучасної науки про мову. Перші дослідження у ракурсі лінгвістичної прагматики сягають праць відомих американських філософів-семіотиків: Чарльза Уільяма Морріса, Чарльза Сандерса Пірса, Джона Остіна, Джона Роджерса Серля, Людвіга Вітгенштейна 30-х років ХХ століття. Прагматична лінгвістика охоплює філософію мови, соціолінгвістику, психолінгвістику, теорію мовленнєвих актів, теорію дискурсу та інші течії сучасної науки, можливо, саме тому вона все ще має низку недосліджених проблем. Одним з нагальних питань є дослідження глибинних структурно-змістовних ознак мовленнєвого спілкування, що завжди цікавило дослідників прикладної лінгвістики. Класична теорія мовленнєвих актів, засновником якої є Джон Остін [3, с. 93], займалась вивченням, аналізом та класифікацією іллокутивних актів, але не встановлювала співвідношення між конкретним мовленнєвим актом і застосованими мовленнєвими засобами, тобто була відірваною від реальної комунікації.

Вагомий вплив на розвиток прагматично орієнтованої лінгвістики мали роботи Л. Вітгенштейна, який ввів термін «вживання в мовленні». Поняття означає, що інтерпретувати будь-яке висловлювання можна тільки в контексті, враховуючи характер конкретної ситуації. Обґрунтованість цього важливого постулату знайшла не тільки однодумців, а й чисельних прибічників [1, с. 118].

Застосування постулатів і правил спілкування передбачає володіння стратегіями й тактиками, що, у свою чергу, входить у прагматичну компетенцію мовця. Що більш він компетентний у мові й мовленні, то

різноманітніше й гнучкіше його стратегії й тактики, тим успішніше він досягає своїх цілей [2, с. 412].

Актуальність роботи, результати якої пропонуються, обумовлена недостатньою розробленістю в сучасній лінгвістиці проблем диференціації й типологізації нестандартних (аномальних) явищ мовної дійсності, а також проблем, пов'язаних з виявленням особливостей мовленнєвої поведінки комунікантів у нестандартних ситуаціях спілкування.

Дослідження проведене на матеріалі творів швейцарського прозаїка і драматурга Ф. Дюрренматта (1921-1990): «Die Panne» («Аварія»), «Der Besuch der alten Dame» («Візит старої дами»), проблематикою яких є здатність сучасного, високоосвіченого, толерантного та співчутливого суспільства під тиском обставин винести одному із співвітчизників смертний вирок. Об'єктом дослідження були комунікативні ситуації між головними персонажами.

Предметом дослідження було спілкування як комплекс мовної діяльності людей, фактори виникнення й характер протікання комунікативних ситуацій, стратегічні лінії мовної поведінки, спрямовані на нейтралізацію, підтримку комунікативного акту, на створення комунікативної пастки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Витгенштейн Л. *Філософские исследования* // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. С. 79-128.
2. Лингвистическая экспертиза текста: теория и практика: учеб. пособие / А.Н. Баранов. М.: Флинта: Наука, 2007. 592 с.
3. Шепетяк О. М. *Теорія мовленнєвих актів* / Олег Михайлович Шепетяк. // Вісник факультету романо-германської філології. 2008. №3. С. 93–105.



Пекарська А. Е.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ЖАРГОНІЗМИ У СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНИХ ДІАЛЕКТІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Для кожного суспільства характерна ретельно розроблена система стандартизованих правил поведінки та комунікації. Подібні узагальнені шаблони закріплюються суспільством і державою як соціальні, соціокультурні та мовні норми. Через зміни, що відбулися в суспільному житті народу, змінилося і співвідношення нормативних і ненормативних елементів у мовленні. Однак “будь-яка культура демонструє складний спектр субкультурних елементів” [3, с. 152], а звідси випливає, що офіційна культура ніколи не буває в розвиненому суспільстві єдиною, на її тлі завжди існують різні суб- і контркультури, які відмежовуються від магістрального напрямку розвитку або протиставляють себе йому. При цьому мовна норма стає менш стійкою, а можливості використання лексичного складу мови більш варіативні.

Ще п'ятнадцять-двадцять років тому багато хто з мовознавців вважали жаргон, сленг, аргословесним сміттям, бур'яном, який потрібно з корінням вирвати з літературної мови. Ігноруючи жаргон, діалектизми, просторіччя й експресивну розмовну лексику, пуристи, по суті, знищували й замовчували те животворне середовище, яке не давало перетворитися літературній мові у змертвілий канцелярит. Сучасна мовна ситуація охоплює увесь мовний простір, відповідно впливаючи і на мовну норму. “Мова обживає новий простір і лінгвістику. Щоб допомогти перетворитися хаосу в новий космос, потрібно побачити розкидане каміння перед тим, як його зібрати” [2, с. 17].

На сьогодні “жаргоновживання і саме відгалуження лінгвістики – жаргонологія – досить успішно розширюють рамки лінгвістичної іманентності,

є показником і соціальної повноцінності самої мови, й рівня свободи гуманітарної думки, що природно залежить від духовного розкріпачення суспільства, яке, в принципі, допускає літературно-жаргонну диглосію, що само по собі є знаком культурної зрілості цього суспільства, толерантного по відношенню до альтернативного особистісно-мовного чи соціально-групового самовираження” [4, с. 37].

Лексика жаргону проникає в літературну мову через просторіччя та мову художньої літератури. Мова друкованих ЗМІ, як і мова художньої літератури, якраз і є тим плавильним казаном, де спостерігається динаміка переходу *жаргон – жаргонізована розмовна мова (загальний сленг, загальний жаргон) – просторіччя – літературна мова*. Відзначаючи потужний вплив жаргонної й просторічної лексики на літературну мову, серед причин цього феномену дослідники називають декларовану ЗМІ свободу слова, а також входженням у публічне життя представників різних соціотипних груп – носіїв специфічних жаргонів й інших форм нелітературного мовлення [2, с. 4].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова-Лукашенец Е. Г. Лексические заимствования и их нормативная оценка (на материалах молодёжного жаргона 60-70-х годов): автореф. дис. на соискание научн. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 “Русский язык”. – М., 1982. – 22 с.
2. Гордієнко В. А. Формування загального сленгу в сучасній російській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.02 “Російська мова” / В. А. Гордієнко. – К., 2006. – 17 с.
3. Гуревич П. С. Культурология: [Учеб. для вузов] / П. С. Гуревич. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Гардарики, 1999. – 278 с.
4. Жовтобрюх М. А. Мова української періодичної преси (кінець ХІХ – поч. ХХ ст.) / М. А. Жовтобрюх. – К.: Наук. думка, 1970. – 368 с.

Постильна О. О.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **КОГНІТИВНО-СЕМАНТИЧНИЙ ПІДХІД У КОНЦЕПТОЛОГІЧНИХ СТУДІЯХ**

Досягнення природничих наук, побудова загальнонаукової картини світу вимагають адекватнішого погляду на онтологію концепту. Поступово змінюється класичний когнітивний підхід до концепту як до ментальної репрезентації, підлягають перегляду навіть його глибинні філософські основи. Основним недоліком когнітивізму є відсутність пояснення фізичного в природі ментального, переконливих біологічних основ природи когніції. «Елегантне» вирішення цієї проблеми пропонує «біологічний натуралізм»: усі ментальні феномени детерміновані нервовими процесами на нижчому рівні мозку, являючи собою вищий рівень мозкової діяльності – його системні властивості. Тобто, ментальні явища інтерпретуються як частина природи [6, с. 57].

Представники теорії матеріально-тілесного втіленого пізнання вважають, що властивості концептів є результатом будови мозку, тіла і способу їх функціонування в людському суспільстві та фізичному світі [5, с. 37]. Це дає можливість зробити висновок, що концепт як результат концептуалізації належить до когнітивного рівня природної ієрархії, вміщує елементарні рівні (біологічний, психічний) і водночас є частиною соціокультурного середовища. Він є семантичною структурою, що має корелят у нейроній мережі мозку, яка охоплює психічний досвід людини. Останній поєднує набуте раніше та те, що набувається безпосередньо в мовленнєвому акті.

Вітчизняні представники динамічної теорії концепту розглядають його як динамічний психічний продукт, що виробляється людиною під час усвідомлюваних/неусвідомлюваних, інтенційних/неінтенційних та

локалізованих одночасно в декількох ділянках мозку психічних процесів інференційної природи. Інференціями є семантичні структури, які виникають у результаті паралельних усвідомлюваних/неусвідомлюваних, інтенційних/неінтенційних психічних процесів, активованих під час фокусування уваги на зовнішньому (вербальному/невербальному) або внутрішньому стимулі, що протікає на ґрунті складно організованої семантичної мережі, яка пов'язує різними каузальними й асоціативними відношеннями структури перцептивного, когнітивного, афективного та волевиявленнєвого досвіду, об'єднаного за принципом загального семантичного ядра. Прикметно, що для лінгвістичного аналізу індивідуальний концепт стає доступним лише тоді, коли втілюється у вербальній та/або невербальній дії в акті когнітивно-комунікативної взаємодії [3, с. 43].

Наведені погляди істотно розширюють кордони лінгвоконцептологічних розвідок, залучаючи дослідницькі модуси, для яких традиційна когнітивна лінгвістика не має відповідного інструментарію й які не вкладаються в надані нею концептуальні схеми. У зв'язку з цим, є нагальна необхідність єдиної універсальної метамови, яка б дозволила вільно змінювати масштаб спостереження концептів, а також описувати їхню багатокomпонентність, багаторівневість та просторово-часову неоднорідність. Наразі така метамова активно розвивається в царині лінгвосинергетики, де будуються гіпотези на ґрунті загальних ознак і властивостей живої матерії.

У термінах лінгвосинергетики концепти являють собою відкриті системи, що існують у нелінійному та нерівноважному середовищі, маючи ієрархічні рівні структурної організації; квантові утворення, що мають якості складних систем, здатних до саморозвитку, завдяки яким вони сприймаються, інтегруються у досвіді. Усі можливі варіанти осмислення концепту – це так звані «точки біфуркації», які характеризують стан розгортання смислу, що стоїть перед вибором шляху розвитку [4, с. 384].

Розвиваючи ідею про синергетичну природу концепту, дослідники розглядають його здатність до самоорганізації за допомогою процесів

симетризації та асиметризації, акцентуючи увагу на колективній та індивідуальній специфіці концепту. Остання забезпечується параметрами порядку: індивідуальними (тілесні відчуття, емоційне оцінювання та елементи індивідуального досвіду) і колективними (прецедентні феномени, загальнолюдські категорії, одиниці ядра ментального лексикону, формальні лінгвістичні характеристики). Під час аналізу виявляються польова організація концепту, смислові домінанти досліджуваного феномена, семантичні групи і підгрупи в його асоціативному та інтерпретаційному полях, які демонструють взаємодію за допомогою кореляції семантичних елементів між групами, і, як результат, внутрішню динамічну організацію концепту [1].

Найстійкішою частиною концепту є його ядро, воно найменше піддається впливу флуктуацій, притягує й концентрує всі можливі смисли, що створюють складну ієрархічну систему. Периферійна сфера концепту самоорганізується відносно ядра (атрактора системи) й подана смисловими компонентами, репрезентованими мовними одиницями (засобами), що визначають окремі фрагменти національної концептосфери, відображеної в досліджуваному дискурсі. За мірою віддалення від ядра концепту флуктуації набувають все більшого впливу на систему, а найбільш вираженими стають такі характеристики, як відкритість, нестійкість та емерджентність. Більш того, саме в периферійній сфері відбуваються дисипативні процеси та надходження смислових компонентів ззовні.

За фрактальної організації концепту особливого значення набуває властивість самоподібності частин цілому. Кожний смисловий компонент периферійної сфери є більшою чи меншою мірою самоподібним смисловим компонентом, що представляють ядро концепту. Іншими словами, смислові утворення різного масштабу є фрактальними відносно один одного [2, с. 68-69].

Проаналізувавши наведені визначення, ми розглядаємо концепт як когнітивно-афективно-перцептивно-волевиявленнєве синергетичне утворення, що спонтанно функціонує в пізнавальній та комунікативній діяльності індивіда, реалізоване в певному мовленнєвому акті, описуване й пояснюване з

урахуванням складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів, пов'язаних із залученням індивіда до екстралінгвального оточення та соціально-культурної взаємодії.

Важливим є той факт, що побудова динамічної моделі концепту спирається на безпосередній аналіз його поверхневих дискурсивних виявів – багатопланове й багаторівневе дослідження використання мови в соціокультурних практиках. Для цього потрібне поєднання висхідної стратегії аналізу від когнітивних основ до дискурсивної події з протилежно спрямованою низхідною стратегією аналізу впливу дискурсивної структури на нижчерозміщений когнітивний рівень. У той час як традиційні когнітивні процедури аналізу спрямовані на фіксацію незмінних смислів, діяльнісна процедура дає можливість виявити динаміку смислів, що є надзвичайно цінним у когнітивно-синергетичному сенсі. Крім того, дослідження дискурсивної динаміки як індивідуальне конструювання знання повинне узгоджуватися з науково-пізнавальним контекстом когнітивно-синергетичного підходу, його логічними, нормативними та аксіологічними вимірами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гирнык А. В. Синергетическая модель концепта «жизнь»: экспериментальное исследование: дисс. ... кандидата. филол. наук: 10.02.19 / А. В. Гирнык. – Тверь, 2011. – 152 с.
2. Мамонова Н. В. Фрактальная самоорганизация британского сказочного дискурса (на примере концепта WELFARE): дисс. ... кандидата филол. наук : 10.02.19 / Н. В. Мамонова. – Челябинск, 2015. – 233 с.
3. Мартынюк А. П. Индивидуальный концепт: природа и метод анализа / А. П. Мартынюк // Концепты и контрасты: монография / Н. В. Петлюченко, С. И. Потапенко, О. А. Бабелюк, Е. Л. Стрельцов и др.; под ред. Н. В. Петлюченко. – Одесса: Издательский дом «Гельветика», 2017. – С. 76-83. (Серия «Одесские студии по лингвистике и социальным наукам»).

4. Самигулина Ф. Г. О возможности применения синергетического подхода при исследовании механизма восприятия бистабильных концептуальных структур / Ф. Г. Самигулина // Международный конгресс по когнитивной лингвистике : сб. мат-лов / отв. ред. Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – С. 383-385.

5. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenges to western thought / G. Lakoff, M. Johnson. – New York: Basic Books, 1999. – 624 p.

Приходько В. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **СУБ'ЄКТИВНА МОДАЛЬНІСТЬ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ: ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ**

Дослідження питань, що стосуються навчання лінгвістичної інтерпретації художнього твору здавна привертає увагу фахівців в галузі мовознавства і літературознавства. Художні твори є одним із засобів формування мовної і мовленнєвої компетенцій майбутніх філологів. Уміння інтерпретувати і аналізувати художній текст дає можливість глибше проникнути в ідейну і естетичну цінність прочитаного матеріалу і краще зрозуміти сам авторський текст. Питання формування мовної і мовленнєвої компетенцій у студентів педагогічних закладів вищої освіти на філологічних спеціальностях у процесі роботи над художніми текстами для читання отримали відображення в низці лінгводидактичних робіт Т. Моїсеєвої, Н. Лисенко [3]. Водночас аналіз наявних публікацій дозволяє констатувати, що на сьогодні методика проведення аналізу

художнього тексту на предмет виявлення його суб'єктивної модальності розроблена недостатньо.

У тезах подано напрацювання щодо методики встановлення оцінного моменту художнього тексту, який вважається його суб'єктивною модальністю. Модальний зміст художнього твору є збірним поняттям, за допомогою якого позначається сукупність різних поглядів на світ автора літературного твору, розкриваючи його ціннісні настанови і моральні орієнтири. Даний сенс «відображає уявлення автора про самого себе, співвідносить його з певним соціумом» [3]. На нашу думку, суб'єктивну модальність тексту слід віднести до його прагматичного аспекту, оскільки характер тексту зумовлений ставленням автора до описуваних подій і явищ дійсності, що знаходить своє відображення у відборі конкретних мовних засобів. Текст – це результат індивідуальної мовної діяльності. На думку багатьох дослідників, ми «висловлюємо думки за допомогою не окремих висловлювань, а цілих текстів» [2]. Тому для пропонованої методики оцінки тексту основними будуть два фактори: смисловий, або синтаксичний малюнок тексту, і ставлення автора до пропонованого тексту. За допомогою зазначених вище чинників автор вдається до тих мовних засобів, які вповні, з його точки зору, передадуть зміст тексту і вплинуть на читача.

При вивченні оцінного боку тексту спираємося на визначення суб'єктивної модальності, запропоноване В. Г. Гаком: «Суб'єктивна модальність – це характеристика висловлювання, що вказує на відношення суб'єкта мовлення до висловлюваного» [1]. У тексті художнього твору суб'єктивно-авторське ставлення виражається через відношення до текстової інформації, яка тісно пов'язана з його семантичної базою. А той факт, що суб'єктивна модальність орієнтована на суб'єкт і адресата тексту, дозволяє розглядати її як комунікативно-прагматичну категорію.

В основі суб'єктивної модальності тексту лежать суб'єктивно-модальні значення схвалення / несхвалення, які можна охарактеризувати за ступенем їх вираження, емоційності і експресивності. оцінні суб'єктивно-модальні значення



закладені в структурі лексичних одиниць: *схвалення, симпатія, співчуття, захоплення або ж ненависть, несхвалення, осуд, презирство, обурення* тощо. Аналіз структури значення подібних субстантивів, що належать до семантичного поля емоцій, виявляє сему оцінки, яка уточнюється в кожному окремому випадку через компонентний аналіз лексеми. Вочевидь, оцінка реальної дійсності реалізується автором тексту в акті комунікації за допомогою сукупності мовних засобів або їхньої сполучуваності.

Пропонована нами методика аналізу художнього тексту на предмет визначення оцінного аспекту має таку структуру. На першому етапі аналізу визначається семантична основа тексту, її членування на більш дрібні тематичні відрізки, їхня залежність і взаємозумовленість всього тематичного ряду. Тема тексту, на нашу думку, розглядається як поняття широкого плану і визначається як міркування з приводу одного явища або події зображуваної дійсності. Текст вважається політематичним, якщо його денотативну основу утворюють декілька референтів, безпосередньо предметів, фактів, подій, які є об'єктом опису. Виділення в тексті провідних текстових референтів доцільно проводити за допомогою виділення опорних слів тексту, так званої референтного ланцюжка. Семантична база тексту визначається нами як план змісту.

Другим етапом процедури є виявлення плану вираження змісту. План вираження змісту включає як реалізацію семантичної бази тексту, так і його модальний контекст. Модальним контекстом ми будемо вважати модальні значення і засоби їх вираження. Перші встановлюються шляхом виявлення оцінних текстових компонентів. Модальний контекст покликаний вплинути на читача, як-от: *Такий, бачся, співолюбний удався нарід, що хлібом його не годуй, і взагалі нічим, крім байочок про бездефіцитний бюджет, не годуй – а дай тільки послухати що-небудь лірично-задушевне* (О. Забужко).

Отже, перед дослідником стоїть завдання знайти в тексті ті мовні засоби, які сприяють реалізації категорії суб'єктивної модальності. Вихідним слід визнати як позитивні, так і негативні оцінки, такі як схвалення, поблажливість,

повага, симпатія, співчуття, любов, жалість, несхвалення, осуд, огиду, презирство, ненависть, обурення тощо. При реалізації кожен з цих видів оцінки може мати різний ступінь оцінювання, від нейтральної оцінки до гіперболізації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гак В. Г. О категориях модуса предложения. Предложение и текст в семантическом аспекте / В. Г. Гак. Калинин: КГУ, 1980. 48 с.
2. Загнітко А. П. Теоретична граматика української мови: Синтаксис: [монографія] / А. П. Загнітко. Донецьк, ДонНУ, 2001. 662 с.
3. Моїсеєва Т., Лисенко Н. Мовленнєво-комунікативний розвиток школярів на уроках словесності // Дивослово. 2011. № 5. С. 2–5.

Пуліна О. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

### КОНЦЕПТИ *QUALITÄT* ТА *ORDNUNG* ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ КАРТИНИ СВІТУ

Європейська інтеграція – це важкий процес штучного об'єднання в єдине ціле політичної, правової, виробничої, інфраструктурної, економічної, освітньої, соціальної та культурної сфери держав, які цілком або частково розташовані на території Європи.

У представників українського суспільства Країни Європи, особливо німецькомовні, завжди асоціювалися з такими концептами як *QUALITÄT*/ЯКІСТЬ та *ORDNUNG*/ПОРЯДОК, і це не випадково. Окремі концепти та їх розгалужені системи утворюють картину світу, в якій відбивається сприйняття та розуміння людиною реальності. Людина живе не

стільки в світі предметів і речей, скільки в світі концептів, створених нею, або відтворених у її свідомості, для забезпечення інтеркультурних, духовних і соціальних потреб.

QUALITÄT та ORDNUNG – концепти, які глибоко закорінені у свідомості німецькомовного суспільства, вони є основою його життя і в кожній сфері мають велике значення. Це нерідко стає підставою для виникнення стереотипів – правдивих чи неправдивих уявлень інших народів про німецькомовне суспільство, наприклад, як про людей, в яких уживаються одночасно і сентиментальність, і жорсткість. Але не тільки німці, а й мешканці інших європейських країн, нерідко оцінюють ступінь цивілізованості народів за їхнім відношенням до порядку.

Україна вже декілька років прямує до Євросоюзу. Це сприяло реалізації певної низки змін як політичного, так соціального характеру. Було покладено початок реформ у сферах освіти, медицини, економіки. Для багатьох людей «Європейська Україна» залишається бажаним майбутнім і надією, досягти хоча б приблизного рівня життя, що його мають представники Євросоюзу.

Для того щоб прискорити процес євроінтеграції, насамперед треба чітко розуміння різниці та особливості менталітетів, принципів життя та його вмотивованості. І це є однією з актуальніших проблем сьогодення. Без розуміння особливостей універсальних концептів, якими є QUALITÄT/ЯКІСТЬ та ORDNUNG/ПОРЯДОК, буде проблематично інтегруватися в суспільство, яке люди не розуміють та не розділяють його поглядів.

Вітчизняні та зарубіжні мовознавці, такі як А. М. Приходько, В. І. Карасик, С. А. Жаботинська, А. П. Бабушкін, Ю. С. Степанов, В. А. Маслова, З. Д. Попова та багато інших, займались проблемою вивчення концептів, їх відмінністю від таких суміжних мовних одиниць як «термін», «поняття», «значення», становленням термінології у когнітивній гілці мовознавства, класифікацією та властивостями концептів.

Феномен «концепт» все ще не знайшов свого однозначного і несуперечливого визначення. Це свідчить не стільки про відсутність єдності

точок зору щодо природи і функцій концепту, скільки про багатство його ознак і властивостей.

Як зазначає відомий концептолог А.П. Бабушкін, виник цей термін з метою узагальнення лексикографічної та енциклопедичної інформації, для представлення структур, в семантиці яких зливалися б дані про денотат, сигніфікат і конотат водночас, тобто – значення слова, знання про світ і суб'єктивна оцінка. Для когнітивної лінгвістики слова «поняття», запозиченого зі сфери математичних досліджень, в класичному його розумінні, виявилось недостатньо [1].

Короткий словник когнітивних термінів надає слову «концепт» таке тлумачення: «Концепт (concept; Konzept) – термін, який служить поясненню одиниць ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини; оперативна змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку (*lingua mentalis*), всієї картини світу, відображеної в людській психіці» [2 с. 89–90].

До активного вжитку термін «концепт» увійшов у середині 80-х років минулого століття. Для більшості дослідників достатнім було твердження, що «концепт – це ментальна структура, яка репрезентує знання суб'єкта про певний фрагмент дійсності; основна форма здійснення поняттєвого мислення» [3].

Виходячи з цього, можна зробити висновки, що концепт містить не тільки сукупність ознак об'єкту, а ще й уявлення, знання, асоціації та переживання які з ним пов'язані.

Таким чином, дослідження концептів QUALITÄT/ЯКІСТЬ та ORDNUNG/ПОРЯДОК у німецькій мові може дати чітке бачення того, що європейське суспільство, котре послуговується німецькою мовою, розуміє під цими концептами, чому обирає саме їх за основу життя, як вони впливають на повсякденність німецькомовного суспільства та сферу контактів з

представниками інших країн Європи. Таке дослідження допоможе виявити дії, характер зазначених концептів та їх роль у житті кожного європейця.

Особливої уваги в дослідженні ядра концептів QUALITÄT/ЯКІСТЬ та ORDNUNG/ПОРЯДОК заслуговує детальний аналіз семантики слів, які є «іменами» концептів, оскільки саме цей шар їхньої структури є найбільш репрезентативним у лексикографічних джерелах.

QUALITÄT/ЯКІСТЬ та ORDNUNG/ПОРЯДОК належать до універсальних концептів, тобто присутні в кожній сфері нашого життя і є невід'ємними його компонентами. Вивчення зазначених концептів у синхронії та діячронії допоможе налагодити порозуміння між представниками різних етнічних груп, стерти неприйнятні різниці культур та прискорить інтеграційні процеси.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: Изд.-во Ворон. гос. ун-та, 1996. – 104 с.
2. Кубрякова Е. С. Концепт / Е. С. Кубрякова // Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – С. 90-93.
3. Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. – 192 с.

Сірий С. В.  
 Мелітопольський державний  
 педагогічний університет імені  
 Богдана Хмельницького

## СТРУКТУРА ТА ГРАМАТИЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ БІБЛЕЇЗМІВ

Як приклади свідомої установки на буквальный переклад часто призводять переклади Біблії на грецьку та латинську мови, а також на європейські мови середньовіччя. Багато з буквалізмів, що виникли в епоху, коли панувала традиція дослівної передачі форми священного тексту, збереглися і в наші дні. Ю. Найда і Ч. Табер наводять такі приклади подібних перекладів, які можуть бути невірно зрозумілі сучасним читачем: «Середньостатистичний читач, пишуть вони, - не знайомий з семіостськими ідіомами, чи зрозуміє, що «сини гості весільні» означає «друзі нареченої» або «гості на весіллі», а «зібрати йому на голову розпалене вугілля» (До римлян 12:20) означає «змусити його засоромитися», а не «піддати його тортурам». Серед новозавітних фразеологізмів є звороти, які як за структурою, так і за значенням відповідають реченню. Це багато з фразеологічних висловів: Що є істина; З Назарета може бути щось добре?; що робиш, роби швидше; хто не працює (символи не працює), той (та) не їсть; Блаженні миротворці; не судіть, і не судимі будете; не кидайте перла перед свинями тощо.

Але набагато більшу питому вагу становлять фразеологізми, які виступають в реченні в якості одного з його членів, що цілком залежить від їх віднесеності до певної частини мови, тобто від лексико-граматичного значення. З позиції еквівалентності тієї чи іншої частини мови новозавітні ремінісценції можна розділити на наступні групи:

а) дієслівні: *найкращу частку обрати, кинути камінь (в когось); внести (свою) лепту; йти на Голгофу; нести хрест; метати бісер перед свинями;*

*просити Христа ради; співати Лазаря; будувати (будинок) на піску; харчуватися медом і акридами; відокремлювати зерна від плевел; відокремлювати овець від козлиць; служити мамоні тощо.*

б) субстантивні: *голодні та спрагли; Альфа і омега; безплідна смоківниця; Вавилонська блудниця; блудний син; можновладці; труни повалені; знамення часу; наріжний камінь; камінь спотикання; мідь та дзвінка; бубон гудячий; мерзоту запустіння; Юдин поцілунок; слуга двох панів; смертельний гріх; суцільна темрява; розкаювана Магдалина; заблукала вівця тощо.*

в) прислівникові: *божею милістю; на чільне місце; в плоть і кров; як тать в ноци; з миром; всім серцем; нічтоже сумняшешся; незважаючи на особи; страху заради іудейська та ін.* В. П. Жуков відзначає також «деякі прислівникові фразеологізми, що виникли найчастіше з прийменниково-іменних сполучень, наприклад, навмання Лазаря. Вони нерідко позначають внутрішній стан особи».

г) ад'єктивні: *не від світу цього; негідний розв'язати ремінь у чобіт (кого-небудь); вбогі духом; за сімома печатками; жне, де не сів та ін.*

д) вигуківі: *нехай обмине мене чаша ця; Розіпни його !; Заради Христа.*

## ЛІТЕРАТУРА

1. Огляд та основні методи вивчення Біблії / укл. Дж. Хамільтон. М., 1996. С. 344-349.
2. Руднев В. П. Словник культури ХХ століття. М.: Аграф, 1997. 384 с.

Фанін А. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## АНГЛІЦИЗМИ В НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Німецька мова завжди відчувала на собі вплив інших мов, і в першу чергу латинської та грецької (das Datum, der Genitiv, komponieren; das Auto, der Chor, die F (Ph) otograf (ph) ie). І сьогодні, в епоху загальної глобалізації, як і багато інших мов, вона відчуває сильний тиск англійської мови. Англіцизми в німецькій мові присутні практично у всіх сферах сучасного життя: в кіно, в політиці, економіці, моді і спорті. Цю присутність можна пояснити рядом причин, більшість з яких мають виражений екстралінгвальний характер, а саме глобалізація англійської мови, виникнення нових понять в силу розвитку техніки і комп'ютерних технологій, а також велика демонстрація американського способу життя, в основному в засобах масової інформації. Велика частина англіцизмів «прийшла» в німецьку мову в 1945 році, після окупації Німеччини. Після об'єднання НДР і ФРН в 1990 році цей процес продовжився. Поняття «англіцизм» має кілька визначень. В принципі, вони висловлюють одне і те ж. Наведемо лише деякі з них.

1. «Anglizismus ist eine Übertragung einer für das britische Englisch charakteristischen Erscheinung auf eine nichtenglische Sprache» Згідно Дудену, англіцизм – це «передача явища (поняття), характерного для британської англійської мови, на іншу неанглійську мову».

2. Anglizismus: in anderen Sprachen nachweisbare Eigentümlichkeit des Englischen. Англіцизм – це характерна особливість англійської мови, що виявляється в інших мовах.

3. Англіцизм – слово або вираз, запозичені з англійської мови, напр.: *комп'ютер, сервіс*.



4. Англiцизм – слово або мовний зворот, запозичені з англійської мови [1, с. 24]. Запозичення можна вважати одним із способів розвитку сучасної мови, яка дуже динамічно і гнучко реагує на потреби суспільства, причому основною причиною запозичення лексики іншої мови є відсутність відповідного концепту в когнітивній базі мови-рецептора.

Інші причини мають на увазі необхідність вираження за допомогою запозиченого слова поняття, що має вираз у рідній мові, що розширює арсенал виразних засобів мови тощо. Загальне застосування англійських понять в діловому світі має і свої переваги, так як мінімізуються труднощі розуміння термінів, які вже вкоренилися в німецькій мові, при цьому навіть не маючи еквівалентів в німецькій мові. Проте чимала представленість англiцизмів в сучасній німецькій мові – це індикатор не тільки збагачення його системи, а й показник певною мірою контамінованості мови. Абсолютно невиправдане звернення, особливо серед молоді, в розмовній мові, в мові сучасних засобів масової інформації до одиниць лексики англійської мови дозволяє говорити про появу нового утворення під назвою «Denglisch» (поєднання з *Deutsch* - німецьку мову і *Englisch* - англійська мова), поняття, яке використовується для критики надмірного вживання англiцизмів та уявних англійських слів і виразів в німецькій або створення штучних англійських слів всередині німецької мови, таких як «*Showmaster*», що позначає телеведучого, «*Handy*» – англійське поняття, яке отримало в німецькій мові спотворене значення. У Німеччині «*Handy*» означає «мобільний телефон», хоча в англійській мові це слово означає «зручний у використанні; моторний».

Сьогодні *Denglisch* – це форма німецької мови, що містить слова, мовні звороти і граматичні структури англійської мови, що стали модними ще в минулому столітті і широко поширені сьогодні. Вплив англiцизмів на німецьку мову виходить за словниковий рівень, поширюючись на граматику, змінюючи структуру німецького речення. Так, наприклад, англійське дієслово «*download*» (завантажувати) сміливо вторгається в німецьку мову і змінює німецьке «*herunterladen*» (завантажувати) на «*downloaden*». В інших випадках береться

тільки корінь англійського слова: «*ausgewert* (від англ. *Power* - сила, міць) – змучений, знесилений (нім: *ausgelaugt*). За правилами німецької мови при утворенні множини іменників більшість іноземних слів, в тому числі слова англійського походження, у множині приймають суфікс -s:

*das Auto - die Autos, der Sputnik - die Sputniks, das Restaurant - die Restaurants; das Baby - die Babys, die City - die Citys.*

Якщо англійський іменник «hobby» (захоплення, улюблене заняття, ньому. «*Die Freizeitbeschäftigung, das Steckenpferd*») у множині має форму «*hobbies*», то в німецькій – «*die Hobbys*». З цього приводу німецький лінгвіст З. Бастіан, автор серії книг під назвою «*Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod*» – «датив – это смерть генитива», в своїх статтях про німецьку мову пише: «Один мій друг нещодавно стверджував, що більшість таких слів, як "story" у множині слід писати з -ies (stories). І він мав би рацію, якби жив у Лондоні. Але коли ти живеш на німецькій землі, в німецькій квартирі, де полки заставлені німецькими книгами – це помилка. Запозичені з англійської мови слова, що закінчуються на -y, у множині просто додають -s: *Babys, Hobbys, Ladys, Lobbys, Partys, Ponys*, а також *Storys*, "y" залишається незмінною». Таким чином, на думку З. Бастіана, пріоритет англійської граматики в оголошеннях на німецьких вулицях, в розмовній мові веде до непорозумінь і хаосу.

Сьогодні статистично середній освічений німець з легкістю готовий відмовитися від рідної мови і вживати англійську лексику, хоча в цьому немає особливої необхідності. Основним аргументом на захист англіцизмів багато німців вважають те, що вони простіші і зрозуміліші у вживанні, особливо комп'ютерна лексика. Але в дійсності сфера вживання англійської мови не обмежується виключно новою науковою лексикою і високими технологіями. Переможний марш англіцизмів не зупинити і в світі економіки. Майже кожне друге нове слово запозичене з англійської мови. Чи означає це, що німці-бізнесмени відмовляються від своєї рідної мови? Звичайно, ні. Слід пам'ятати про те, що при спілкуванні в сфері економіки є загальноживані інтернаціональні терміни, такі як «*Meeting*», «*Business*», «*Distributor*». Цілком

виправданим можна вважати вживання англіцизмів в економічній сфері, коли вони за своїм змістом чітко розмежовані і виправдали себе в міжнародній пресі.

Багато відомих німецьких фірм мають свої підприємства по всьому світу, на яких, з цілком зрозумілих економічних причин, працює місцеве населення відповідних країн. Так, наприклад, група підприємств німецької фірми «Henkel», що займається виробництвом споживчих товарів, з штаб-квартири в Німеччині, є глобальною організацією, яка представлена своїми співробітниками більше ніж в 125 країнах світу. У своїй рекламній продукції вона представляє себе англійськими слоганами, наприклад «*Henkel - A Brand like a Friend*», який є більш доречним і зрозумілим для покупців поза Німеччиною, ніж на німецькій мові. У таких випадках їх німецький варіант доводив би до замішання, збивав би з пантелику, чи не досягав би заданої мети. У спілкуванні ж на своєму національному рівні необхідно, звичайно, користуватися своєю прекрасною рідною мовою. Так, наприклад, англійським «*Banking*» (банковий справа) і «*Businessman*» слід віддати перевагу німецькі «*Bankgeschäft*» і «*Geschäftsmann*», «*Unternehmer*» (Підприємець).

На німецьких фірмах, німецьких підприємцях так само, як і на всіх членах суспільства, лежить відповідальність за збереження німецької мови як культурного надбання. Незважаючи на очевидну правоту вищесказаного, в своєму прагненні захистити мову від «іноземного засилля» не можна заходити надто далеко, як це має місце у Франції, де іноземні слова перекладають на офіційну (французьку) мову. Такі слова, як «телефон», «кава» або «шампунь», «мітинг», які ми щодня вживаємо, вже знайшли своє місце як в німецькій, так і в багатьох мовах світу. Подібний процес відбувається всюди. Якщо в країні живуть і спілкуються люди різних національностей, то дозволено все, що служить комунікації. Ми живемо в багатомовному світі. Кожен повинен говорити на іноземних мовах, і перш за все англійською. Але необхідно розмежовувати комунікацію звичайну, розмовну мову і культуру мови як культурне надбання. Однак якщо не зупинити вживання лінгвістичного гібрида

під назвою *Denglisch*, то німецька мова просто пропаде, причому це не перебільшення.

Треба сподіватися, що в нинішньому столітті глобалізації німецька мова зможе зберегти свою індивідуальність, а Німеччина - зберегти свою національну мову. Тільки самі німці можуть покласти край цьому негативному процесу, кажучи щодня і щогодини по-німецьки, і тільки вони можуть зробити правильний вибір, вибір на користь *Denglisch* або *Deutsch*.

Нескреба М.Є.  
Мелітопольський  
державний педагогічний  
університет імені  
Богдана Хмельницького

## ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ КОНЦЕПТІВ У СУЧАСНОМУ МОВОЗНАВСТВІ

Концепт *радість* як емоційний концепт є різновидом культурного концепту й зберігає всі його ознаки, але відрізняється додатковими емотивними та ціннісними характеристиками. Взаємозв'язок культури, мови та емоційної концептосфери є базовими значеннями (поняттями) кожної лінгвокультури. „Концептосфера емоцій, або емоціоконцептосфера (ЕКС), – це світобачення, спроектоване емоційною сферою свідомості індивіда” [6, с. 65].

Емоційний концепт являє собою глобальну розумову одиницю, що кодується в людській свідомості одиницями універсального предметного коду. В основі цього коду можуть лежати індивідуальні та універсальні

(етнічні) почуттєві образи. Емоційний концепт є ментальною одиницею високого ступеня абстракції, що відображає в мовній свідомості багатовіковий досвід людей у вигляді загально універсальних і культурно-специфічних уявлень про емоційні переживання.

На сьогодні емоційні концепти є об'єктом багатьох лінгвістичних досліджень, зокрема вони представлені в наукових розвідках І.О. Голубовської, О.В. Малярчук, У. Дробішевської, О.Г. Хомчак та ін. Так, О.В. Малярчук у своїй праці зазначає, що емоційний концепт – це „ментальна одиниця високого ступеня абстракції, що виконує функцію метаспсихічної регуляції та відображає в мовній свідомості багатовіковий досвід інтроспекції етносу у вигляді загально універсальних і культурно-специфічних уявлень про емоційні переживання, що інтегрує в собі мовна, концептуальна та емоційна картини світу” [4, с. 132].

Дослідженню культурно детермінованих мовних феноменів, зокрема й на прикладі емоційних концептів, присвячена монографія І.О. Голубовської [2, с.122-126].

А.С. Шеремет також неодноразово торкався у своїх дослідженнях теми емоційних концептів, зокрема на матеріалі збірки Т.Г. Шевченка „Кобзар”. Автор вказує на те, що постать Тараса Шевченка має значний вплив на формування свідомості уже декількох поколінь українців.

В.А. Маслова зауважує, що сутність емоційних концептів неможливо зрозуміти без залучення психологічних знань про особистість та її емоційну сферу. Емоції є специфічною формою ставлення людини до світу. Думки та емоції зливаються в процесі комунікативної діяльності, причому емоції можуть навіть превалювати. „Кожна мовна особистість незалежно від культурних відмінностей переживає однакові базові емоції, і це споріднює людей різних культур. Але варіювання та інтенсивність базових емоцій у різних народів має відмінності, що робить кожную людину унікальною” [5, с. 228].

С.Г. Воркачов у своїй монографії розглядає емоційні концепти з погляду лінгвокультурології. В ній автор досліджує поняттєвий, метафорично-образний і ціннісний аспекти концептів, аналізує їх паралінгвістичні та соціолінгвістичні особливості. Порівнюючи уявлення про певний концепт, відображене в пареміології та у свідомості сучасних носіїв російської мови, автор доходить висновку, що спостерігається суттєва відмінність у сприйнятті певних концептів у пареміології та зараз.

Цікавими з лінгвістичного погляду є наукові праці, в яких концепт *радість* аналізується на прикладі паремійного фонду різних культур. Так, Ю. Шамаєва, досліджуючи концептуалізацію слова-стимула *радість* в американському варіанті англійської мови, доходить висновку, що американський національний характер орієнтований на діяльність та досягнення мети. „Ядро концепту *радість* становить перемога / успіх, а також (матеріальна) винагорода за витрачені зусилля задля досягнення певної мети” [7, с. 14].

Ю. С. Дріч здійснює дослідження номінативного поля опозиційних концептів *радість* / *печаль* та визначає синонімічний ряд цих концептів на матеріалі української мови.

Сучасні підходи та концепції щодо вивчення емоцій свідчать про нерозривний зв'язок між когніцією, емоціями та мовою, які є взаємозалежними складниками однієї системи: свідомість – сприйняття – концептуалізація – мова-репрезентація, що підтверджує статус мови емоцій як об'єкта лінгвокогнітології. Емоційні концепти нерозривно пов'язані з такими поняттями, як культура та мова, які відображають картину світу мовців і надають цінну інформацію для дослідження. Можна зазначити, що емоційні концепти відображають традиції певної етнічної групи людей, особливості побуту, стереотипи мислення, моделі поведінки тощо, які склалися впродовж багатьох поколінь та під впливом власного досвіду.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г.Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64 –72.
2. Голубовська І.О. Етноспецифічні константи мовної свідомості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: спец. 10.02.15 / І.О. Голубовська; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2004. – 38 с.
3. Дріч Ю. С. Номінативне поле концепту „радість” / „печаль” в українській мові: етимолого-культурологічний аспект / Ю. С. Дріч // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 10. – 2014. – Вип. 11. – С. 22-26.
4. Малярчук О.В. Емоційний концепт щастя: етимологічні та структурні характеристики / О.В. Малярчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2014. – Вип. 2 (74). – С. 132 – 138.
5. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика : [учеб. пособ.] / В.А. Маслова. – Мн. : Тетра Системс, 2004. – 220 с.
6. Фесенко С.Л. Лингвокультурологическая специфика эмоциональных концептов / С.Л. Фесенко // Композиционная семантика. – Тамбов, 2002. – С. 64 – 67.
7. Шамаєва Ю. Ю. Когнітивна структура концепту радість (на матеріалі англійської мови) / Ю. Ю. Шамаєва. – Харків, 2004. – 22 с.

# СВІТОВІ ПІДХОДИ В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

Безхутра В. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО МЕТОДУ ПРИ НАВЧАННІ ПРАВИЛЬНОЇ ВИМОВИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Підсилення вимог до результативності освітнього процесу та його науково-обґрунтована зміна з метою підвищення ефективності, значно активізує дослідницьку діяльність педагогів. Останнім часом важко уявити викладачів іноземної мови, які не використовують в навчальному процесі нові освітні методи, що надають можливість систематизувати, закріпляти, оцінювати та регулювати динаміку засвоєння теоретичного матеріалу. Сьогодні проблема формування й розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей залишається важливою впродовж усього терміну навчання у середній школі. Така увага з боку науковців до проблеми компетентності зумовлена, в першу чергу, переорієнтацією системи освіти на формування базових компетентностей як відображення сукупності знань та ставлень учнів.

Сучасний етап суспільного розвитку вимагає особливої уваги до формування комунікативної компетентності, що передбачає не лише знання структури мови, її функціонування в мовленні, способів побудови думок та національно-культурних особливостей носіїв досліджуваної мови, а й володіння фонетичними навичками та здатністю сприймати іншомовне мовлення. Оволодіння фонологічною системою мови учнями на уроках



англійської мови, тобто формування їхньої фонетичної компетентності є першим кроком у вивченні іноземної мови.

Проаналізувавши праці вчених, зокрема тих, хто присвятив свої дослідження теоретичним і практичним аспектам формування саме фонетичної компетентності і вдосконаленню окремих аспектів фонетичного оформлення мовлення (В. Перлова, А. Хомутова, О. Корзун, А. Хомицька, Ю. Головач, Т. Єременко, А. Антипова, В. Аракін, В. Васильєв, М. Дворжецька, Н. Лукіна, М. Соколова, Г. Торсуєв), можна стверджувати, що продуктивність міжкультурного спілкування залежить, в першу чергу, від володіння нормативною вимовою англійської мови. Це означає, що для того, щоб інші люди сприймали мову без ускладнень, мовець повинен будувати її у повній відповідності не лише з лексичними, але й фонетичними і граматичними нормами.

Саме правильна вимова допомагає не лише вірно передавати зміст своїх думок, а й пришвидшити процес взаємопорозуміння. Вважаємо, що для учнів важливою є фонетична компетентність, оскільки в такому разі їхня вимова сприяє зростанню розуміння з боку носіїв мови. Під терміном «фонетична компетентність» ми розуміємо володіння правильною артикуляцією звуків, як голосних так і приголосних, вмінням правильно членувати слово на склади, ставити наголос та будувати вірні інтонаційні моделі у вимові. Фонетична компетентність учнів старшої школи формується в першу чергу і закладає базу для вивчення орфографії, лексики та граматики. Без існування звукової будови мови просто неможливе існування граматики та словникового складу мови, тому неможливо оволодіти мовою без знання системи фонем, наголосу, ритму, інтонації.

Проте, незважаючи на важливість вимовної сторони англійського мовлення для процесу навчання, методи формування слухо-вимовних навичок учнів старшої школи залишаються ще недостатньо розробленими в науці, чим і пояснюється актуальність нашого дослідження. Через підвищення вимог до

якості підготовки учнів середньої школи та рівня володіння комунікативною компетентністю, а з цим і фонетичною компетентністю, виникає також потреба в удосконаленні змісту навчання [2, с. 231].

Навчання фонетичного матеріалу в середній школі передбачає оволодіння учнями всіма звуками та звукосполученнями англійської мови; оволодіння наголосом та основними інтонаційними моделями (інтонаціями) найбільш поширених типів простих і складних речень [3]. На думку Н.Ф. Бориско [1, с.56], систематичність фонетичних помилок зумовлена: невдало проведеними вступним фонетичним курсом або практичними заняттями з фонетики; відсутністю якісних програм з інтегрованим навчанням фонетики; відсутністю чіткого визначення фонетичної помилки; відсутністю чітких меж толерантності викладача до фонетичних помилок учнів; відсутністю коригувальних реакцій на типові фонетичні помилки учнів; відсутністю вправ для виправлення фонетичних помилок; недостатньою кількістю аудиторних годин для занять фонетикою.

На думку науковців, учень старшої школи (Ю. Головач, Дж. Келлі, Г. Рогова, М. П. Дворжецька, В. Васильєва, Н. Галькова та ін.), повинен бути компетентним у правильній вимові; володіти теоретичними знаннями з фонетики; мати здібності до самоаналізу та самовдосконалення фонетичної компетентності; вміння аналізувати фонетичні вправи та удосконалювати способи покращення вимови.

Л. Щерба зауважує, що саме «негативний фонетичний матеріал» допомагає встановити причини виникнення типових помилок учнів та сприяє їх усуненню [4]. З метою покращення вимови слід використовувати різноманітні прийоми (порівняння звучання слів та написання, аудіювання, повторення почутого звуку та ін), методи (робота з текстами, пояснювально-ілюстративний, проблемний тощо), фонетичні ігри, які можна почерпнути з методики британських фонетистів і які є дуже ефективним інтерактивним способом навчання (А. Underhill, S. Lloyd, G. Kelly, M. Hancock) [3].

На нашу думку, одним з найдієвіших способів підвищення якості формування фонетичної компетентності учнів старшої школи є використання інтерактивних фонетичних ігор, що допомагає мимовільному удосконаленню вимови учнів; надає можливість вибору, прагнення самоствердитись, створює атмосферу змагання і добре мотивує учнів до вивчення фонетики; також під час використання інтерактивних вправ у формі гри фонетичний матеріал швидше опановується учнями; активізується розумова діяльність учнів, що створює умови для розкриття їхніх творчих можливостей.

Фонетичні ігри з інтерактивною спрямованістю можна класифікувати за такими групами: ігри для формування правильної артикуляції звуків; ігри, що формують фонематичний слух; ігри, що допомагають засвоїти правила транскрипції.

Наведемо декілька прикладів таких ігрових вправ:

Гра 1: Широкі та вузькі голосні. Мета: формування навичок фонематичного слуху.

Хід роботи: викладач називає слова. Учні піднімають руку, якщо звук вимовляється широко. Якщо голосний вимовляється вузько, руку піднімати не можна. Перемагає команда, яка робить мінімальну кількість помилок.

Гра 2: Вірно – невірно. Мета: формування правильного, чутливого до викривлення фонематичного слуху.

Хід роботи: викладач називає окремі слова або слова в реченнях, фразах. Студенти піднімають руку при читанні виокремленого ним звуку в звукосполученні. Далі викладач просить кожного учня в обох командах прочитати деякі звукосполучення, слова, фрази, та речення. При правильному читанні звуку учні піднімають руку з зеленою карткою, при неправильному – руку з червоною карткою. Перемагає команда, яка після підрахування кількості балів найбільш правильно порахує кількість помилок.

Отже, покращення фонетичної компетентності учнів старшої школи на уроках англійської мови є дуже важливим завданням, яке постає перед кожним,

хто вивчає іноземну мову. Ми вважаємо, що найефективнішим шляхом покращення фонетичної компетентності учнів є використання інтерактивних способів навчання, а саме фонетичних ігор. Саме фонетична гра допомагає у найкоротший термін досягти покращення фонетичної компетентності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения): Монография / Н. Ф. Бориско. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
2. Долина А. В. Особливості процесу вдосконалення фонетичної компетенції майбутніх учителів іноземної мови / А. В. Долина // Якість вищої мовної освіти: шляхи вдосконалення організації і проведення педагогічної практики студентів-філологів / За ред. О. В. Рафієнко. – Горлівка : Вид-во ГДПШМ, 2009. – С. 230-234.
3. Михайлова О. Э. Методика обучению произношению на специальных факультетах педагогических институтов: учеб. пособие / О. Э. Михайлова. – М. : МГПИИм. В. И. Ленина, 1980. – 161 с.
4. Старостенко О. В. Формування іншомовної фонетичної компетенції студентів-філологів / О. В. Старостенко / Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Зб. наук. пр. – Вип. XVI. – Харків : Константа, 2010. – С. 224-233.
5. Grimson A.C. An Introduction to the Pronunciation of English / A.C. Grimson. – London, 1989. – 320 p.

Богомолова О. О.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## ЕТАПИ НАВЧАННЯ ПИСЬМА ЯК СПОСОБУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У навчанні письма дослідники виділяють три етапи:

- оволодіння графікою і орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно;
- засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування, і комбінування їх у мовленні;
- оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування [1].

Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ. Так, на першому етапі формування орфографічних навичок використовуються вправи з аналізу, вправи на ідентифікацію та диференціацію:

- звуко-буквений аналіз слова;
- групування слів з однаковими звуками, але різними графемами;
- групування слів на основі протиставлення графем;
- диференціація подібних, але не тотожних графем;
- списування за зразком; списування з різними завданнями (підкреслити букву, буквосполучення, слова з однією і тією орфограмою);
- групування слів з використанням картинок-орфограм; складання слів із складів з використанням схем; написання слів за заданими першими літерами.

Основною метою другого етапу, поряд з орфографічними навичками, є формування лексико-граматичної правильності письма. На цьому етапі найбільш поширеними визнаються такі види вправ:

- вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу;

- на трансформацію мовного зразка;
- на підстановку; на розширення та скорочення;
- диктанти.

Останній вид вправи широко використовується на різних ступенях навчання. Так, на початковому виконуються такі види диктантів як слуховий, слуховий з попереднім аналізом труднощів, самодиктант, зоровий, зоро-слуховий, вибіркового. На середньому та старшому ступенях навчання, крім зазначених, проводяться ускладнені диктанти, а саме:

- диктант із самоконтролем, пояснювальний диктант,
- диктант вивченого напам'ять (уривок прози, вірш),
- диктант-переклад [1].

Мета третього етапу в навчанні письма і писемного мовлення – формування дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу в письмовій формі. Характерними видами вправ на цьому етапі на старшому ступені можуть бути:

- написання листа другу (за даною програмою, ситуацією);
- складання короткої анотації до статті, опис картини, слайдів, міста, вулиці;
- складання діалогу за темою;
- скорочення прочитаного тексту (його письмовий виклад);
- написання заміток до газети за темою: навчання, побут, дозвілля, суспільна робота школярів.

Творче письмо робить слова та ідеї незабутніми. Творчо використовуючи іноземну мову, учні перетворюють її на власну, а творчі завдання допомагають відчувати впевненість у своїх вміннях. Творче письмо має такі види:

- складання діалогів;
- виконання проектів;
- переказ;
- написання реферату;
- складання описів;

- написання творів;
- написання віршів;
- ведення записів.

Незалежно від запропонованого різновиду творчого письма, існує конкретний алгоритм написання творчої роботи, а саме: створення необхідної мотивації; акумулювання ідей; планування; занотовування; складання чорнового матеріалу; коректування чорнового матеріалу; написання кінцевого матеріалу [2].

Методисти застерігають не вдаватися до стереотипного підходу, наголошуючи, що ступені творчого процесу можуть змінюватися: від складання плану до його перегляду, написання чорнового варіанту та його доопрацювання. Тому у широкому розумінні підготовчий етап включає все, що допомагає автору сконцентрувати свою увагу на проблемі, акумулювати ідеї і знайти найкращі шляхи, щоб їх висловити читачеві. Такий підготовчий етап стимулює уяву автора та створює базу для подальшого письма.

Підготовчий етап творчої роботи передбачає, насамперед, пошук мети, адресата і форми письмової роботи. Цей етап забезпечує учнів основоположними ідеями. Підготовчий етап спрямований на генерування ідей. Він може здійснюватись різноманітними шляхами: через інтерв'ю, усний твір, застосування малюнків, дебатів, екскурсій, тощо.

Таким чином, для розвитку писемного мовлення характерний третій етап навчання, який ставить своєю метою формування дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу в письмовій формі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Калініна Л. В. Навчання творчого письма іноземною мовою у старших класах середньої школи // Іноземні мови. – 1996. – №1. – С. 28-35.
2. Литвин С. В. Навчання писемного спілкування учнів старшої загальноосвітньої школи. – К.: Ленвіт, 2001. – 48 с.

Вишнева-Ільїна К. С.,  
Надольська Ю. А.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **КРЕАТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ З ДИКТАНТАМИ НА УРОЦІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Нові підходи до вивчення німецької мови вимагають диференційного підходу до вибору змісту, креативних форм і методів навчання, і цьому, певною мірою, сприяє впровадження у навчально-виховний процес нестандартних форм проведення занять.

Як відомо, навчальна інформація сприймається більш ефективно, коли подається у цікавій формі. Зміни видів завдань, уміле керування навчальним процесом сприяють розвитку креативних здібностей учнів на уроці, стимулюють у них пізнавальний інтерес та мотивують до вивчення німецької мови. Запорукою цьому виступає один із ефективних засобів підвищення мовної та письмової підготовки – нетрадиційний диктант.

Диктант на уроці з німецької мови – це комплексна вправа, що окрім орфографії, сприяє формуванню усного й писемного мовлення, розвитку креативності, співпраці, гумору, фіксації інформації під час ознайомлення з новою лексикою, використанню складних граматичних конструкцій для виразності та концентрації, записування скриптів при вивченні фонетики, структурно-композиційного оформлення і логічно-послідовного викладання думок під час аудіювання, а також аргументуванню, аналізуванню та узагальненню інформації [1, с. 7]. Зважаючи на це вчителів необхідно креативно підходити до подачі матеріалу учням на уроці.



У своїй науковій розвідці ми спробуємо окреслити креативні форми подачі диктанту на уроці німецької мови та розглянемо методику запропонованих диктантів на прикладах.

До диктантів, метою яких є закріплення мовних знань з граматичної теми “Präpositionen mit Dativ und Akkusativ“ у невимушений спосіб, під час комунікації ми можемо запропонувати диктанти-малювання. Під час вивчення зазначеної теми учням потрібно на основі почутого тексту (акцентується увага на прийменниках) намалювати малюнок, а потім описати те, що намалювали. Це дає змогу удосконалити лексичну компетентність, перевірити її правопис та виробити мовленнєві вміння і навички. Наприклад:

Auf diesem Bild sieht man im Vordergrund einen See. Auf dem See ist ein kleines Boot. Im Boot sitzen ein Mann und ein Kind. Um den See herum geht eine Familie mit einem Hund spazieren. Neben dem See liegt ein Dorf.

In der Mitte des Dorfes gibt es eine Kirche. Links von der Kirche steht das Rathaus. Hinter dem Rathaus ist ein Restaurant. Innerhalb des Dorfes gibt es einen Fußballplatz. Um den See herum gibt es eine kleine Straße. Auf dieser Straße gibt es einen Unfall: ein Fahrradfahrer ist in einen Baum gefahren. Rechts neben dem Dorf ist ein kleiner Berg. Am Berg steht eine alte Burg [1, с. 8].

Цю форму роботи можна використати і при вивченні цифр на уроці німецької мови. Учні отримують розкреслений в клітинку лист паперу – копію шахової дошки. Під диктовку вчителем цифр та їх спрямування направлення учні повинні знайти правильну комбінацію та накреслити риску, наприклад A1, B 8, J 12 тощо. У кінцевому результаті повинен з'явитися малюнок. Форма роботи – індивідуальна.

Під час вивчення лексичних явищ можна запропонувати диктант-асоціацію. Він сприяє активізації розумової діяльності та креативного мислення учнів. Спонтанність, графічний прийом систематизації матеріалу, швидкість думок та розташування їх у певному порядку виступає головною дією для ефективного розвитку спілкування, вдосконаленню вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Наприклад, при вивченні лексичної

теми “Mein bester Freund“ учням пропонується дати відповідь на питання “Was machen Freundschaft für Sie aus?“, використавши при цьому асоціації. Ключове слово – “Freundschaft“, завдання для учнів – записати асоціації, які виникають при зазначеному слові, які потім з’єднуються лініями навколо основного слова. Після цього, вчитель диктує слова-прикметники, що стосуються ключового слова, а учні повинні внести їх у таблицю, розділивши на „позитивні“ та „негативні“, після цього скласти міні-вислів (5-6 речень) на зазначену тему.

Удосконалити лексичну компетенцію учнів з теми “Im Supermarkt“ можливо при написанні бліц-диктанту “Скажи одним словом“. Учитель диктує лексичні значення слів, які учні повинні відгадати та записати одним словом. Цю форму роботи можна використовувати на різних етапах вивчення німецької мови. Для полегшення завдання, вчитель може заздалегідь написати слова, які потрібно відгадати на дошці, або проговорити їх та дати переклад тощо. Такий диктант можна асоціювати зі лексичним словниковим диктантом. Ця форма роботи сприяє закріпленню лексичних одиниць. Наприклад:

- ein Stück Papier, auf dem Dinge notiert sind, die man erkaufen soll; Notizzettel (der Einkaufszettel);
- Behälter aus Metall, in dem etw. zum Trinken ist (die Getränkedose);
- pflanzliche Substanz mit besonderem Aroma - z.B. Satz, Pfeffer (die Gewürz);
- Wettbewerb der Konkurrenten um den kleinsten Preis (der Preiskampf);
- eine Ware zum Sonderpreis; reduzierter Verkaufspreis (das Sonderangebot).

Таким чином, креативні форми роботи з диктантами на уроках німецької мови заохочують учнів до засвоєння навчального матеріалу, уможливають заміну нудної й одноманітної орфографічної вправи комплексною вправою навчально-розважального характеру, стимулюють їхню мотивацію, створюють ситуацію успіху, сприяють самовираженню, підвищують творчу активність та ініціативу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Nadolska Y., Fesenko I. Dictation as a means of intensification of students’

cognitive and learning activity in German class / Scientific Development of new Eastern Europe. Riga: Baltija Publishing, 2019. P. 7-10.

Глебова К. Є.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

### **ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНИХ НАВИЧОК СТАРШОКЛАСНИКІВ ПІД ЧАС ЧИТАННЯ РОМАНУ АННІ С'ЮЕЛ "BLACK BEAUTY"**

Формування лексичних навичок здійснюється шляхом використання учнем правил співвідношення конкретної лексичної одиниці з іншими лексемами в тематичній та семантичній групах, з синонімами та антонімами, чітким визначенням значення лексичної одиниці, співвіднесеністю цього значення з подібними або контрастними значеннями порівнюваних лексем, оволодіння правилами конкретного словотворення та співвіднесення, а також оволодіння внаслідок цього правилами вибору та вживання лексичних одиниць в тексті висловлювання, в його граматичній та стилістичній структурі, суттєвим сприйняттям в тексті. Усі компоненти лексичної навички повинні братися до уваги як при введенні (семантизації) лексичних одиниць, так і при формуванні відповідних навичок в процесі роботи зі словником, текстом, лексичними вправами, при активізації лексики а англійській мові.

Відповідно, нами було розроблено комплекс вправ для формування лексичних навичок читання на старшому етапі навчання. Основним матеріалом для вивчення лексичних одиниць став роман Анни С'юел "Black Beauty". Нами

було використано вправи для введення (семантизації) лексичних одиниць, тренування у їхньому застосуванні, а також для активізації лексики в мовленні.

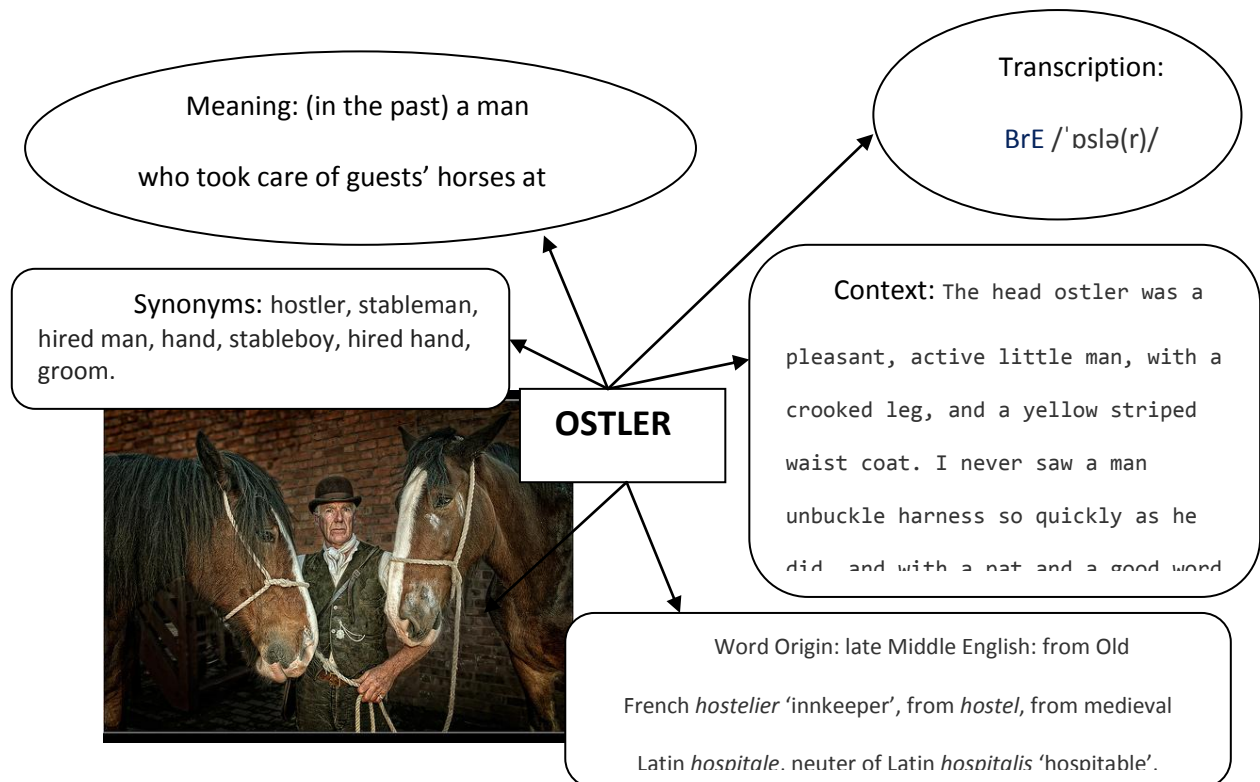
Слід відзначити окрему групу вправ, які були продуктивними, творчими, умовно-комунікативними та комунікативними і надавали широкий простір для творчих здібностей, розвитку уяви, критичного мислення учнів. Такою, наприклад була рольова гра наприкінці прочитання всього роману «Суд над жорстокими власниками тварин». Фактично вправа дозволила узагальнити й підсумувати представлений у романі матеріал, спонукати учнів до висновків щодо гуманного ставлення до тварин, розвинути вміння аргументації та відстоювання власної думки.

Для розвитку вмінь переглядового читання використовувалась вправа для пошуку і групування лексичних одиниць за класами, як-от: *horses' nicknames*, *people's names*, *horses' traits of character*, *parts of harness*. Для спрощення завдання обмежувався пошук кількома розділами або ж подавалися підказки з описом розділів, у яких переважала ця лексика.

У роботі з ілюстраціями до твору використовувалась робота на пошук відповідного уривку, відбір ключових слів і фраз, встановлення хронології подій, відновлення відсутньої частини ілюстрації у вербальній формі тощо.

Особливо комплексно працювати з поповненням лексичного запасу учнів та розвитком умінь читання дозволяли так звані MIND MAPS, які надавали можливість створити умови для роботи як з ізольованою лексичною одиницею, так і її функціонуванням в контексті. Вчитель демонстрував першу MIND MAP ще на початку роботи з текстом на етапі опрацювання лексичних одиниць, до складу якої у центр виводилась лексична одиниця, а інші складові становили синоніми, антоніми цієї одиниці, її зображення, приклад її застосування з контексту роману тощо.

Надалі вчитель пропонував учням створити свої власні MIND MAPS. Наводимо нижче приклад такої MIND MAP (мал. 1):



Мал. 3.1. Зразок MIND MAP для демонстрації лексичної одиниці *ostler*

Представлена на мал. 1 MIND MAP показує як унаочнити та поглибити роботу з лексичною одиницею, яка належить до пасивного мінімуму. Проте за умови застосування подібного підходу, є високою імовірність того, що учні її засвоять на рівні активної лексичної одиниці і зможуть не тільки розуміти під час рецепції усного або письмового тексту, але також і використовувати у власному мовленні. Занурення у деталі походження слова може викликати в старшокласників зацікавленість в етимологічному тлумаченні слова. Сприйняття лексичної одиниці з прив'язкою до тексту виучуваного твору підсилить міцність засвоєння.

Ще однією ефективною вправою для активізації усього лексичного матеріалу, засвоєного у процесі прочитання роману, виявилась вікторина "Are you sure that you know all about Black Beauty?". Старшокласники розподілялись на команди та по чергово тягнули конверти, на яких було написано назву розділу роману, до змісту якого й буде завдання. Гра проводилась у кілька

турів, оскільки в романі 49 розділів. Завдання в турах відрізнялись рівнем складності. Найпростішими типами завдань було відгадати, про кого йдеться, як наприклад, у конверті з назвою “*Birtwirk Park*” за описом: “*Just then a horse’s head looked over from the stall beyond ...*” учні мають дати правильну відповідь, що мова йде про коняку Ginger. Проте на випадок того, що все-таки учні можуть не здогадатись, у конверті є ще один із підказкою-уривком. У більш складних завданнях, коли жодна з команд не могла дати відповідь, обом командам дозволялось відкрити роман і знайти відповідь. Таким чином, створювались умови для розвитку вмінь переглядового читання, спрямовані на пошук конкретної інформації.

Загалом увесь комплекс вправ сприяв підвищенню мотивації учнів до читання англomовної літератури, підвищував ефективність семантизації лексичних одиниць та міцність засвоюваного лексичного матеріалу, зміцнював навички роботи з текстом, розвивав вміння вдумливого, переглядового читання та читання з розумінням основної інформації, сприяв розвитку критичного мислення.

Горілей Т. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП’ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СПОСІБ АКТИВІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Інформаційні технології – вимога сьогодення, що дає можливість створити суспільство, що засноване на знаннях. Вони стрімко увірвалися в усі сфери нашого життя, стають такою ж реальністю, як телефонний зв’язок чи подорожування літаком і спрощують спілкування та співробітництво.

Суспільство, яке дбає про своє майбутнє, має усвідомити колосальні можливості, привнесені новими інформаційними технологіями та навчитися грамотно застосовувати їх насамперед в освіті. Як зазначає В. Кремень «Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, окрім усього іншого, є обов'язковою передумовою формування інформаційного суспільства у широкому розумінні» [1, с. 4].

Отже освіта в Україні набуває нових рис: комп'ютеризація навчального процесу спонукає до перегляду традиційних форм і методів викладання іноземної мови, виникнення нових форм проведення уроків. На відміну від традиційних методик, коли вчитель звик надавати певні знання і вимагати їх засвоєння, при використанні інтерактивних форм навчання учень сам стає головною фігурою і сам відкриває шлях до засвоєння знань. Учитель виступає в цій ситуації активним помічником, і його головною функцією є організація і стимулювання навчального процесу [6].

На уроках англійської мови за допомогою комп'ютера можливо вирішувати цілу низку дидактичних задач, а саме [5]:

- формувати навички і уміння читання, використовуючи безпосередньо матеріали Інтернет-мережі різного рівня складності;
- вдосконалювати уміння аудіювання на основі аутентичних звукових текстів, пісень, кіно-епізодів;
- вдосконалювати уміння писемного мовлення, поповнювати свій словарний запас (як активний, так і пасивний) лексику сучасної іноземної мови, яка відображує певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний устрій суспільства;
- збагачувати школярів культурологічними знаннями, які включають в себе мовленнєвий етикет, особливості поведінки різних народів в умовах спілкування, особливостей культури та традицій країни, мова якої вивчається;
- вдосконалювати знання з граматики за допомогою виконання тестів у режимі online;

- формувати стійку мотивацію пізнавальної діяльності учнів на уроках;
- формувати навички глобального мислення • прививати потребу у використанні англійської мови з метою справжнього спілкування.

Використання комп'ютера розширяє можливості учителя під час підбору матеріалу до уроку і форм навчальної роботи, робить уроки яскравими та цікавими, інформаційно та емоційно насиченими [2, с. 19].

Застосування комп'ютерів на уроках англійської мови значно підвищує інтенсивність навчального процесу. При комп'ютерному навчанні засвоюється набагато більша кількість матеріалу, чим це робилося за той самий час в умовах традиційного навчання. Крім того, матеріал при використанні комп'ютера краще засвоюється. Комп'ютер забезпечує і всебічний (поточний, рубіжний, підсумковий) контроль навчального процесу. Контроль, як відомо, є невід'ємною частиною навчального процесу і виконує функцію зворотного зв'язку між учнем і викладачем. При використанні комп'ютера для контролю якості знань учнів досягається і велика об'єктивність оцінки. Крім того, комп'ютерний контроль дозволяє значно заощадити навчальний час, тому що здійснюється одночасна перевірка знань всіх учнів. Це дає можливість викладачу приділити більше уваги творчим аспектам роботи з учнями [3, с. 4].

Отже, використання інформаційно-комп'ютерних технологій допомагає вчителю краще оцінити здібності та знання учнів, шукати нові нетрадиційні форми і методи навчання, стимулює професійний ріст та подальше самовдосконалення [4, с. 82].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Василь Кремень. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2006. – № 6. – С. 4.
2. Використання комп'ютерних технологій як засіб творчого та інтерактивного навчання // Англійська мова та література. – 2008. – № 11. – С. 18-21.



3. Вчимося спілкуватись (з досвіду роботи над проблемою «Розвиток комунікативних здібностей учнів з використанням інтерактивних методів навчання на уроках англ. мови») // Англійська мова та література. – 2007. – № 28. – С. 2-5.

4. Використання інформаційно-комп'ютерних технологій у викладанні мови // Англійська мова та література. – Червень 2013. – № 16–18 (386–388). – С. 81-84.

5. Николайко Е. З. Использование ИКТ на уроках английского языка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/507487/>

6. Указ Президента України № 926/2010 «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/12323.html>

Дорошенко М. П.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

### **ОСОБЛИВОСТІ НАПИСАННЯ НАУКОВОГО ПРОБЛЕМНО-ТЕМАТИЧНОГО ПОВІДОМЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

Підходи до вищої освіти, що змінилися, пов'язані з орієнтацією на входження країни до єдиного європейського освітнього простору, вимагають вирішення нових завдань і в галузі навчання іноземних мов. Людина, що закінчує сучасну школу, повинна не лише володіти знаннями і вміннями, необхідними для майбутньої трудової діяльності, але і бути готовою до професійної реалізації себе в нових умовах зміненого світу. Сучасність пред'являє усе більш високі вимоги до практичного володіння іноземною

мовою у повсякденному спілкуванні і професійній сфері. Випускникам загальноосвітніх закладів іноземна мова потрібна не тільки для глибшого освоєння майбутньої спеціальності, а й для практичного використання у будь-якій професійній діяльності і спілкуванні. Тому одним із завдань навчання англійської мови є формування у старшокласників умінь працювати з оригінальною англомовною літературою, і зокрема, вироблення навичок наукового реферування і складання письмових оглядів проблемно-тематичного характеру [1].

Навчання старшокласників написання наукового проблемно-тематичного повідомлення може здійснюватися у вигляді невеличких рефератів з дотриманням усіх необхідних вимог. Проте багато випускників не володіють вищезгаданими навичками і вміннями. Багато в чому це пояснюється недостатньою розробленістю сучасних методик навчання реферуванню [2]. Таким чином, перед вчителями англійської мови гостро постає завдання вироблення ефективної методики навчання написання рефератів.

На жаль, навчальним планом не передбачені спеціальні заняття з навчання реферування іноземною мовою. Доводиться також відзначити майже повну відсутність навчальних посібників і методичних рекомендацій, які могли б допомогти старшокласникам самостійно впоратися з написанням реферату англійською мовою.

Реферат (від латів. *refero* – повідомляю, докладаю) – це короткий виклад змісту окремого документа, його частині або сукупності документів, що включає основні відомості і висновки, висловлення свого відношення до проблеми, а також кількісні і якісні дані про об'єкти опису. На старшому етапі реферат – це індивідуальна науково-дослідна робота, що розкриває суть досліджуваної проблеми з різних позицій і точок зору, з формулюванням самостійних висновків. Зміст реферату, як правило, носить проблемно-тематичний характер, що містить аналіз додаткової літератури [2]. Під терміном «реферат» розуміють не лише реферат як форму навчального завдання, але і будь-який текст науково-інформативного призначення,

створений на основі переробки наукової літератури. Ми виходимо з того, що основна структура і мова англійського наукового тексту зберігаються в своїх основних рисах незалежно від типу і розміру конкретного твору.

Метою всіх видів рефератів є повідомлення деякої наукової інформації, викладеною на 10 – 15 сторінках для надбання учнем професійної підготовки і розвитку навичок наукового пошуку. За допомогою рефератів старшокласник глибше осягає питання предмету, що вивчається, аналізує різні точки зору, явища, факти і події. Основне призначення реферату – оперативне і систематичне подання актуальної науковій інформації в згорнутому вигляді на основі її смислової переробки. Реферат повинен коротко передавати основну інформацію, що міститься в первинній публікації.

Основними вимогами до композиції реферату є об'єктивність (відбір і виклад лише тієї інформації, яка міститься в первинному тексті), повнота (віддзеркалення всіх істотних ідей і положень, складових, основний науково-тематичний зміст оригіналу і адекватний стиль (уніфікована система вживання ключової термінології, термінологічних словосполучень, інформаційно насичених фрагментів і мовних засобів, узятих з першоджерела). Відомості оцінного або критичного характеру в рефераті також можуть мати місце.

Як відомо, написання будь-якої наукової роботи починається з вибору і формулювання теми. Тематика рефератів, як правило, визначається вчителем, проте ми виходимо з того, що ініціатива при виборі теми повинна належати учневі. Це дозволить йому знайти найцікавішу для себе тему і сприятиме здобуттю глибших і міцніших знань з іноземної мови.

Процес написання реферату передбачає самостійний пошук матеріалу. До найбільш доступних джерел знань для старшокласників відносяться бібліотеки. За наявності сучасного комп'ютера у школярів є реальна можливість знайти необхідний матеріал в Інтернеті. Так, наприклад, не складає труднощів знайти там електронні версії всіх провідних світових газет і журналів. Використання інтернет-джерел для написання рефератів є важливим, оскільки в сучасному світі фахівець в будь-якій галузі не може обійтися без звернення до

ресурсів «усесвітньої павутини». При цьому необхідно вчити школярів правильним прийомам роботи з матеріалами з Інтернету і коректній вказівці посилань на використані джерела. Учні повинні засвоїти, що в рефератах, так само як і в інших наукових формах, не допускається використання цитат без посилань на автора і його роботу [3].

Як показує досвід, найбільші труднощі при створенні реферату іноземною мовою викликає написання таких його частин, як вступ і висновок. У вступі необхідно сформулювати цілі роботи, а також вказати на конкретні завдання, які належить вирішити відповідно до цієї мети. Для написання хорошого вступу дуже важливим є вміння поставити мету, обґрунтувати необхідність роботи над рефератом з конкретної теми і свої підходи до даної проблеми.

Для вказівки на мету роботи можуть використовуватися наступні вирази:

The aim of this paper is to find some optimal ways of...

This paper aims is...

The chief purpose of the work is...

Завдання, які вирішуються при написанні реферату, формулюються у вступі таким чином:

The following tasks are to be solved in this paper:

1. To discuss the problem of ...;
2. To describe the main ways of ...;
3. To characterize ...;
4. To analyze...;
5. To examine... .

У вступі також необхідно коротко зупинитися на характеристиці використаної літератури. Наприклад:

The present paper is based on three articles published in “The Economist” in December 2008. The articles written by American analysts are devoted to the problem of the financial crisis in the USA.

The books and articles of the following authors constitute the theoretical basis for this work: ... These scientists discussed different theoretical and practical problems of ...

Основна частина реферату розподіляється на розділи, пункти і підпункти відповідно до логічної структури викладу. Розділи і пункти повинні мати заголовки. При цьому необхідно, аби заголовки точно відповідали змісту текстів, що відносяться до них. У заголовках потрібно за можливістю уникати вузькоспеціальних термінів, скорочень, аббревіатур, формул. Інформація в заголовках (підзаголовках) рубрик нижчого порядку (наприклад, підпунктів) не повинна повторювати інформацію, що міститься в заголовках рубрик вищого порядку [1].

При написанні реферату не можна забувати про висновки: 3–5 рядків у кінці кожного розділу або підрозділу, що резюмують суть вищесказаного, повинні стати логічним підсумком розглянутого матеріалу і дати можливість перейти до наступного питання. Для цього в рефераті можна використовувати наступні вирази:

Thus one can see that.

So the problem of ... is a serious and important one.

Therefore the problem of ... is of current importance.

Дуже важлива завершальна частина роботи. Тут формулюються загальні висновки зі всього сказаного, доводиться, які питання вдалося розглянути більш-менш повно, які розглянуті лише частково. Накреслюється галузь подальших досліджень. Доцільно показати, які аспекти залишилися нерозкритими, які нові питання виникають, які особливості проблеми є невирішеними, але представляють особливу важливість для науки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Басаков М. И. От реферата до дипломной работы. Рекомендации студентам по оформлению текста/ Басаков М. И. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 64 с.

2. Басова Е. В. Об обучении реферированию иностранной научной литературы /Басова Е. В. // Вопросы методики преподавания в вузе. Выпуск 9. – СПб.: Нестор, 2006. – С. 83-85.

3. Васильєва Е. В. Методичні рекомендації з навчання студентів-філологів написання наукового проблемно-тематичного повідомлення англійською мовою/ Васильєва Е. В. – К.: Вид.центр КНЛУ, 2005. – 42 с.

Жуковська Д. О.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ІНТЕГРОВАНІ КУРСИ ЯК ВАЖЛИВИЙ КОМПОНЕНТ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

Не підлягає сумніву те, що практично кожний новий підхід до навчання іноземних мов повторював давно забуті концепції, а оригінальність визначалася своєрідністю поєднання відомих елементів і постановкою відповідних акцентів. Визначено, що в дидактиці мови чітко розмежовуються два основні напрями: перший фокусує увагу на використанні мови (говоріння та розуміння), другий – на теоретичному аналізі мови (граматика та письмо) [3].

Науковці (Д. Браун, Р. Вілкінсон, Г. Гаттегно, Ч. Каррен, Б. Кумеравадівела, Г. Лозанов, М. Лонг, О. Малей, Д. П'єтро, Т. Скарселла, Р. Славін) виділяють наступні групи підходів до навчання іноземної мови: мовно-централізовані, особистісно-централізовані, процесуально-централізовані. Охарактеризуємо базові стратегії навчання іноземної мови: активний обмін взаємодіями “учитель-учень”, активізація іншомовного сприймання, виховання лінгвістичного чуття, контекстуалізація лінгвістичного матеріалу (технології реалізації: мовні сценарії, рольові ігри, комунікативні

типи діяльності, виховання через мистецтво), інтеграція мовних навичок; стратегічні “інвестиції” учителя учням: розширення самостійності (автономне навчання); підвищення культурологічної свідомості; аналіз соціуму, де відбувається вивчення мови [2].

Постметодичний період в навчанні іноземної мови – це період інтеграції різних підходів, стратегій, технологій. Однією з яскравих характеристик пост методичного періоду є автономія вчителя, яка передбачає достатній рівень його педагогічної компетентності для створення власної інтегрованої технології, що поєднує класичні й інноваційні підходи до навчання [3].

У дослідженні підкреслено, що полілінгвальна система навчання – це узагальнююча стратегія освіти, до реалізації якої необхідно готувати майбутнього вчителя іноземної мови. Вона визначається як система освіти, яка використовує викладання навчальних предметів однією і більше іноземними мовами. Розглянуто наступні позитивні результати реалізації багатомовного навчання: мова виконує свої первинні функції (інформативну, гносеологічну, комунікативну, номінативну, експресивну, культурну, естетичну, ідентифікаційну); значно прискорюється перебудова мовленнєвих механізмів людини для паралельного використання кількох мовних систем з подальшою нейтралізацією однієї (рідної); багатомовна система навчання включає в себе базовий курс іноземної мови, домашнє читання, мовні спецкурси, інтегровані курси й не конфліктує з існуючою системою навчання; вивчення предметів набуває характеру лінгвістичних вправ; ця система приділяє увагу розвитку всіх мовних навичок у взаємозв'язку, в зростаючій, позитивній інтерференції; завдання, які отримують учні, вимагають обміну інформацією, що стимулює взаємонавчання і сприяє контекстуалізації мовленнєвих структур; перспективи розгалуження стандартного лексичного запасу стають практично необмеженими; відбувається зсув у вивченні мови; формується більш толерантне ставлення до мови інших народів, до культурних цінностей її носіїв. Результативність багатомовної освіти полягає також у формуванні мультилінгвізму і полікультурності [1].

Основою для класифікації програм полілінгвальної системи навчання є мета впровадження (збагачення, перехід, збереження мови), обсяг навчального матеріалу, поданого іноземною мовою за один навчальний день (повні, неповні програми), вік учня (упровадження раннє, середнє, пізнє).

Перехідний етап до впровадження багатомовних програм може бути реалізований за допомогою інтегрованих курсів. З'ясовано, що інтеграція іноземної мови з іншими дисциплінами передбачає структурування трьох компонентів: перший компонент визначає елементи (мова і ті навчальні дисципліни, які інтегруються); другий компонент визначає підставу інтеграції (цільові, мотиваційні, операційні елементи); третій компонент утворює інтегрований об'єкт – цілісний, новий результат інтегративного навчання (якісно інші знання учнів) [2]. Таким чином, переваги впровадження мовних інтегрованих курсів формулюються у наступних положеннях:

1. Навчання іноземної мови у складі інтегрованого курсу допомагає формуванню більш цілісної картини світу, в якому іноземна мова виконує свою специфічну функцію – є засобом пізнання й поштовхом до діяльності, аналізу й узагальнення.

2. Таке навчання зорієнтовано на різнобічний розвиток учнів, їх загальну освіту й виховання; досягти цього можна за рахунок об'єднання виховних, освітніх, розвивальних можливостей різних дисциплін.

3. Змістовний план навчання іноземної мови збагачується за рахунок розгалуження предметних знань, які використовуються в інтегрованих курсах, а також впливу позитивних почуттів і емоцій. Внаслідок цього уможлиблюється формування і розвиток широких і різнобічних здібностей учнів до творчої діяльності.

4. Завдяки викладанню інтегрованих курсів учні здобувають знання і збагачують навички з дисципліни, що інтегрується з іноземною мовою.

Аналіз теоретичних праць І. А. Зязюна, М. П. Лещенко, О. П. Рудницької; Р. Барнеза, Д. Беста, Ч. Гейтскелла, Д. Д'юї, Д. Едді, Е. Спеамена, які доводять необхідність інтеграції мови з мистецтвом і внесення естетичного аспекту в



систему професійної підготовки вчителя іноземної мови, дозволив сформулювати дидактичні принципи інтеграції іноземної мови з мистецтвом:

- загальний принцип кодування інформації різними шляхами (мистецтво і мова як засіб пізнання себе і довкілля); спільність функцій мови і мистецтва;
- контекст об'єднуючої діяльності, завдання, у процесі виконання яких відбувається актуалізація іншомовного мовлення;
- мобілізація інтелектуальних резервів учня шляхом одночасної активізації різних сфер психіки (почуттєво-емоційної, раціональної, сенсорно-моторної);
- гармонізація взаємовпливу лінгво-поняттєвої частини курсу та образної системи музики, драми, танцю, образотворчого мистецтва і досягнення мовленнєвої й творчої виразності на цій основі;
- опора на естетичну цінність слова і музики, танцю, драми, художньої творчості (мистецтво мови – художня література);
- створення позитивного емоційного фону, сприятливого для творчої діяльності і навчання іноземної мови;
- запобігання перевтоми від занять шляхом переключення навчальних дій учня з одного виду мистецтва на інші (малювання, танок, ліплення, спів, драматизація тощо) [2].

Отже інтеграція іноземної мови з мистецтвом має властивості комплексного підходу з різноманітними видами інтеграції. Відзначено також позитивність для навчання горизонтальної інтеграції різних видів мистецтв (образотворче, музичне, хореографічне, драматичне тощо) і літературної творчості з мистецтвом. Її основні концептуальні положення: застосування етнографічного матеріалу в навчально-виховному процесі на всіх ступенях системи освіти; комплексне використання у вихованні елементів музичного, хореографічного і драматичного мистецтва; розвиток і актуалізація творчих здібностей засобами рухливої музичної гри; впровадження театралізованої пісні та вокально-хореографічної композиції як засобів національного виховання і

пропаганди високохудожнього народного мистецтва. Вертикальна інтеграція іноземної мови з мистецтвом (філологічні й мистецькі дисципліни) виконує усі свої загальні (освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну), і специфічні (предметно-образну, поняттєву, світоглядну, діяльнісну і концептуальну) функції, тому що мистецтво має ті самі складові, що й означені вище дисципліни: символ, простір, динаміка, час, ритм, мелодика, мова, колір, лінія тощо [3].

Лінгво-мистецькі інтегровані курси займають важливе місце серед численних інтегрованих курсів, формуючи систему збагачення усіх ціннісних компонентів мовлення на предметному змісті філологічних і мистецьких дисциплін (музика, драма, література, малювання, ритміка тощо). У процесі вивчення лінгво-мистецьких інтегрованих курсів було з'ясовано, що інтеграція філологічних дисциплін (іноземна мова) з мистецтвом (драматичне, музичне, філологічне, образотворче) удосконалює знання з іноземної мови, реалізує функції мовлення на предметному змісті, формує цілісне сприймання світу, збагачує діапазон предметних знань, розвиває мислення, покращує знання і навички з інтегрованої дисципліни, формує базис для ефективного обміну досвідом з колегами.

Доведено, що мистецька діяльність як методологія інтегрованого пізнання навколишнього світу і більш ґрунтовного осмислення понять, спільних для різних галузей знань, має увійти у систему підготовки фахівців з іноземної мови. У цьому контексті виникає необхідність доповнення і зміни існуючої моделі підготовки фахівців з іноземної мови на рівні цільового, мотиваційного, змістового, операційного і результативно-коригуючого компонентів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Стиркіна Ю. С. Інтегровані курси у навчанні іноземної мови // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів. – 2000. – №2. – С. 74-83.

2. Стиркіна Ю. С. Англійська мова й образотворче мистецтво: педагогічна технологія мовного заглиблення // Постметодика. – 2000. – №2 (28). – С. 22-27.

3. Стиркіна Ю. С. Культурологічний підхід до викладання іноземної мови // Вісник ПДПУ імені В. Г. Короленка: Збірник наукових праць. – Полтава: ПДПУ. – 2000. – С. 153-167.

Загородня Т. О.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНЯ**

У вітчизняній методиці навчально-пізнавальна компетентність є компонентом іншомовної комунікативної компетентності поряд з мовною, соціокультурною, компенсаторною і мовленнєвою. Сформованість навчально-пізнавальної компетентності дозволить учневі використовувати іноземну мову для задоволення своїх інтересів і пізнавальних потреб в різних сферах [2, с. 8].

Навчально-пізнавальна компетентність передбачає розвиток узагальнених способів діяльності, загальнонавчальних і спеціальних навчальних умінь, що дозволяють удосконалювати навчальну діяльність з оволодіння іноземною мовою, а також використовувати її з метою продовження освіти та самоосвіти.

Навчально-пізнавальна компетентність – це сукупність здібностей учня в сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, співвіднесеної з реальними пізнаваними об'єктами [1].

Сюди входять знання і вміння організації цілепокладання, планування, аналізу, рефлексії, самооцінки навчально-пізнавальної діяльності. По відношенню до досліджуваних об'єктів учень опановує креативної продуктивною діяльністю: добування знань безпосередньо з реальності, володіння прийомами дій в нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем. У рамках даної компетентності визначаються вимоги відповідної функціональної грамотності: вміння відрізнити факти від домислів, володіння вимірювальними навичками, використання імовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.

Зарубіжні дослідники розглядають навчально-пізнавальну компетентність як окрему, самостійну компетентність, яка формується незалежно від навчальної дисципліни.

У компонентному складі предметної навчально-пізнавальної компетентності зарубіжні дослідники виділяють знання:

- 1) про способи вирішення навчально-пізнавальних завдань;
- 2) фактичні знання, під якими маються на увазі знання матеріалу певної навчальної дисципліни;
- 3) спеціальні професійні знання, якими опановують в процесі освоєння курсів за вибором;
- 4) фонові знання, які важливі в здійсненні міжпредметних зв'язків – знання, отримані в процесі вивчення суміжних наук, придбані з особистого досвіду учнів.

Другим компонентом навчально-пізнавальної компетенції є навчально-пізнавальні вміння, які розділені на загальні та спеціальні.

До загальних навчально-пізнавальних умінь дослідники відносять:

- 1) інтелектуальні вміння – загальні навчально-пізнавальні вміння для забезпечення чіткої структури змісту процесу постановки і рішення навчальних завдань (групувати факти, події, узагальнювати інформацію, виділяти основну інформацію);

2) управлінські вміння – загальні навчально-пізнавальні вміння, що забезпечують планування, організацію, контроль, регулювання і аналіз власної навчально-пізнавальної діяльності учнями (організовувати самостійну роботу, користуватися технічними засобами навчання і комп'ютером, організовувати і брати участь в проектній діяльності);

3) інформаційні вміння – загальні навчально-пізнавальні вміння, що забезпечують знаходження, переробку і використання інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань на рідній та іноземній мові (орієнтуватися в письмовому тексті, прогнозувати зміст, користуватися додатковою літературою) [4].

Слід зазначити, що у компонентному складі навчально-пізнавальної компетентності зарубіжні дослідники не представляють можливим виділяти навички. Це зумовлюється комплексністю навчально-пізнавальних умінь, а також тісним взаємозв'язком навчально-пізнавальних і комунікативних умінь.

Отже, навчально-пізнавальна компетентність є однією з ключових компетентностей, що формуються в учнів у системі загальної середньої освіти. У той же час навчально-пізнавальна компетентність виступає одним з компонентів іншомовної комунікативної компетентності, що, в свою чергу, є метою навчання іноземної мови на різних етапах навчання. Навчально-пізнавальна компетентність є однією з найважливіших компетентностей. Вона являє собою сукупність компетентностей учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної, загальнонавчальних діяльності, співвіднесеної з реальними пізнаваними об'єктами.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Заболоцька О. С. Реалізація компетентнісного підходу у вітчизняній освіті / О. С. Заболоцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2009. – Випуск 43. – Педагогічні науки. – С. 58-63 // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc\\_Gum/VZhDU/2009\\_43/12\\_43.pdf](http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/VZhDU/2009_43/12_43.pdf)

2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

3. Коваленко О. Вчимися самореалізації: Розвиток навичок креативного мислення через спілкування в контексті оновлення змісту освіти і технологій навчання у навчальних закладах України / О. Коваленко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2004. – № 2. – С. 136-142.

4. Hutmacher W. "Key Competencies in Europe" a Secondary Education for Europe: Symposium on "Key Competencies for Europe", Berne (Switzerland) 27-30 March 1996 : General Report / Walo Hutmacher. – Berne: CDCC, 1997. – 67 p. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://gendocs.ru/E.html?hl=ru&id=dKIsHAAACAAJ&redir\\_esc=y](http://gendocs.ru/E.html?hl=ru&id=dKIsHAAACAAJ&redir_esc=y)

Іванова В. С.

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

## **ГРАМАТИЧНІ НАВИЧКИ ЯК ОБ'ЄКТ ДЛЯ ОВОЛОДІННЯ**

Завжди актуальним є приділення уваги в системі викладання англійської мови на філологічному факультеті навчання граматичного матеріалу, а саме в сфері формування граматичних навичок говоріння. Не випадково проблема формування граматичних навичок знайшла своє відображення у великій кількості психологічних, лінгвістичних і методичних досліджень, присвячених: вивченню природи і структури граматичних навичок, відбору та організації граматичного матеріалу; пошуку адекватних засобів і способів формування

граматичних навичок говоріння в різних умовах і на різних етапах навчання; розробці типів і видів вправ для формування граматичних навичок тощо.

Зокрема, вивченню психологічного та психолінгвістичного аспектів проблеми, присвячені роботи А. А. Алхазішвілі, Б. В. Беляєва, Л. С. Виготського, М. І. Жинкіна, А. А. Залевської, І. А. Зимньої, А. А. Левельта, А. А. Леонтьєва, А. Р. Лурія та інших. Отже, на сьогодні важливим є завдання підвищення граматичної компетентності студентів-філологів, для того щоб забезпечити в подальшому їм можливість лінгвістично грамотної професійної взаємодії, необхідної для ведення переговорів, участі в ділових зустрічах, презентаціях під час будь-яких професійних контактів.

Проблема формування граматичних навичок говоріння є однією з найбільш складних в навчанні іноземних мов. Це викликано, перш за все, тим, що до теперішнього часу відсутнє єдине розуміння природи навички. Поняття навичка трактується по-різному в методиці і психології, внаслідок чого умови формування навичок також визначаються по-різному.

У зв'язку з цим розглянемо, по-перше, різні підходи до визначення поняття «мовленнєві навички»; по-друге, опишемо якості мовленнєвої навички, по-третє виявимо специфіку граматичної навички як підвиду мовленнєвої навички і, врешті, визначимо основні умови формування граматичних навичок говоріння. Це дозволить виявити основні параметри граматичних навичок говоріння як об'єкта оволодіння. Вивчення та аналіз наукової літератури з проблеми навчання граматичного боку мови дозволили встановити наявність досить великої кількості визначень поняття «мовленнєва навичка».

Так, Е. А. Мелерян вважає, що основу кожної навички становить «певна система закріплених зв'язків, яка складається в корі головного мозку при виконанні людиною вправ в стереотипно повторюваних умовах». Багаторазові вправи призводять до того, що «регулююча роль другосигнальних зв'язків помітно зменшується». Здійснюється перехід від другосигнальних динамічних стереотипів до першосигнальних, які зазвичай

«працюють» при мінімальному контролі свідомості. В результаті утворюються міцні динамічні стереотипи, які забезпечують високу ступінь автоматизованості [5].

Автоматизованість дії часто ототожнюється психологами з несвідомим його виконанням, в зв'язку з чим навичка визначається як «дія, що вчиняється людиною без участі свідомості, тобто автоматично» [2]. Г. Александров визначає навичку як «автоматизацію – виконуваний компонент якоїсь складної дії (яка залишається під контролем свідомості), сформованої в результаті багаторазового виконання серії однотипних вправ [1]. У Рубінштейна йдеться про те, що це «єдність автоматизму і свідомості, стійкості і мінливості, фіксованості і лабільності; навички – це автоматизовані дії, які спочатку навмисно, свідомо, виробляються, а потім функціонують автоматично» [7]. Зупинимося ще на кількох визначеннях, які мають принципове значення з точки зору виявлення сутності та природи мовленнєвих навичок.

Підкреслюючи діяльнісну природу навички, І. А. Зимня характеризує її як «оптимальний рівень досконалості виконуваної дії», а Є. В. Гурьянов і С. Д. Смирнов відносять навичку до «способу дії», при цьому Є. Гурьянов вказує на функціональну природу мовленнєвої навички, що з нашої точки зору є абсолютно виправданим, оскільки будь-який мовленнєвий акт завжди функціонально орієнтований [4; 3].

При побудові навчального процесу слід враховувати відмінність системи мовних і мовленнєвих засобів. Крім того, слід зазначити, що логіка побудови процесу навчання говорінню на основі вищевказаної схеми вступає в протиріччя з доцільністю навчання мовленнєвої діяльності. Це не виключає можливості використання в процесі формування мовленнєвих навичок мовних вправ, які є незамінними в плані розвитку лінгвістичного мислення, яке, хоча і виступає в якості невід'ємної складової процесу функціонування навички, але не зводиться до нього.



Другий підхід, заснований на схемі «навички - уміння» передбачає використання вправ мовленнєвого характеру на всіх етапах навчання говоріння. Завдяки цьому навичка спочатку формується в умовах, адекватних мовленнєвим.

Як видно з визначень, в незалежності від того, якого підходу дотримуються дослідники, всі автори прямо або побічно вказують на наявність у навички певних якостей.

Отже, сформулюємо ті якості, які характеризують навичку як продукт мовленнєвої діяльності.

*Автоматизованість.* Дана якість визнається всіма дослідниками як найважливіша, оскільки вона є показником того, що навичка сформована. Для формування автоматизму потрібні спеціальні вправи, що забезпечують повторюваність дій в строго визначеній послідовності, в результаті чого і утворюється стереотипні дії. Ми вважаємо, що автоматизованість навички надає певну швидкість протікання дії, її цілісність і плавність, економічність (відсутність зайвих рухів), низький рівень напруженості, а також готовність до включення, тобто легка збудливість стереотипу.

Навички характеризуються й *свідомістю дії*. Як видно зі сказаного вище, в питанні участі свідомості в навички єдності немає, а під свідомістю навички часто розуміється усвідомлення явищ, що лежать в основі функціонування даної навички і усвідомленість виконання дії. У зв'язку з цим виділяють «мовленнєві навички», тобто «дискурсивно-аналітичні дії з мовним матеріалом поза умов мовленнєвої комунікації» [8].

*Стійкість.* Стійкість – здатність навички зберігати свої якості, не спроможність бути під дією деавтоматизації при зіткненні з іншими навичками. Така якість, будучи сформованою, дозволяє знову сформованим навичкам не перешкоджати відтворюваності раніше сформованих навичок. Показником стійкості також служить довгий період часу «збереження» сформованої навички.

*Гнучкість.* Гнучкість навички є такий її стан, який дозволяє сформованій навичці функціонувати в умовах, відмінних від тих, в яких вона була сформована. Гнучкість навички деякі психологи як би виносять за скоби самої навички. Ю. Пасов розглядає гнучкість навички в двох планах: а) як готовність включитися в нову ситуацію, що є кумулятивним продуктом багаторазового включення навички в попередніх ситуаціях даного класу; б) як здатність навички функціонувати на основі нового мовного матеріалу, що є кумулятивний продукт використання в процесі автоматизації достатньої кількості матеріалу, інваріантного в своїй варіативності [6].

*Відносна складність.* Оскільки структурні одиниці діяльності рухливі (можуть ставати більш дробовими або укрупнюватися), навичка як дія може складатися з більш «дрібних», елементарних дій, а також і сама може бути включена в більш складну навичку. Тому правомірно говорити про відносну її складність. Елементарна дію, зрозуміло, також можна назвати навичкою, якщо вона функціонує на відповідному рівні мовленнєвої здатності.

Описані вище якості навичок є, на наш погляд, основними, тобто свого роду критеріями визначення мовленнєвої навички як продукту на етапі її формування.

Узагальнюючи сказане, можна констатувати, що якщо мовна навичка є повністю сформованою, то вона має наступні якості: готовність до включення, низький рівень напруженості при виконанні дії, економічність руху, певну швидкість дії, цілісність і плавність її протікання, стійкість, гнучкість, узагальненість, «свідомість», автоматичність дії, відносна складність. Даний перелік якостей дозволяє скласти уявлення про те, чого варто домагатися в процесі виконання вправ, тобто що представляє навичка як продукт.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Александров Г. Н. Основы дидактики высшей школы. Курс лекций / Под редакцией В. М. Гареева. Ч. I. – Уфа, 1973. – 106 с.

2. Буренко В., Редько В. Стратегічні напрями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти. Іноземні мови в сучасній школі, 2012. № 4. С. 28–33.
3. Гурьянов Е. В. Навык и действие // Ученые записки Московского государственного университета-Вып. 90. – 1945.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: «Просвещение», 1978. – 159 с.
5. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений- М.: Просвещение, 1973- 300 с, илл.
6. Пассов Е. К, Стояновский А. М. Ситуативная позиция как основа создания ситуации речевого общения // Ин. языки в школе. – М., 1990. – № 1.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. Т. II. – М. : Педагогика, 1989. – 328 с.
8. Склярєнко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. Гуманітарні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць. Київ : КДППМ, 1992. С. 9–14.
9. Тарнопольський Б. Методика викладання англійської мови. Київ: Вища школа, 1993. 167 с.

Ільвес В. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ІНШОМОВНОМУ ПРОСТОРИ**

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовуються для передачі чи отримання, обробки,

накопичення, продукування, збереження та захисту різноманітної інформації, зокрема навчальної, необхідної для підвищення ефективності різних видів діяльності. ІКТ необхідні для підвищення ефективності будь-якої людської діяльності, в нашому випадку – освітньої.

Слово «технологія» походить від грецької мови і означає науку або сукупність певних методів і прийомів, які використовують для переробки якоїсь сировини або матеріалів у предмети споживання. Ми розуміємо освітні технології щодо викладання іноземних мов як методи використання мовного матеріалу англійської мови (фонетики, лексики, граматики) та інформації в сфері культурного життя, історії, географії, політики, економіки тощо країн, мова яких вивчається та її переробку у тексти різного формату, як-от: аудіотекст, текст для читання, продукування монологічних і діалогічних висловлювань.

Ми переконані, що застосування ІКТ в освітньому іншомовному просторі сприяє підвищенню ефективності оволодіння здобувачами вищої освіти навичками і вміннями такої мовної переробки – з одного боку, і отримання якомога кращих кінцевих результатів-продуктів мовлення – з іншого. Під кінцевими результатами ми маємо на увазі повне розуміння іншомовного тексту або розуміння його основного змісту під час аудіювання й читання, вільне володіння іншомовним матеріалом і фактами, необхідними для продукування змістовних, оформлених належним чином (лексично, граматично й стилістично) монологічних висловлювань, формулювання ініціативних реплік у діалогічному спілкуванні та відповідна реакція на ініціативу інших співбесідників під час взаємодії чи обговорення життєво важливих проблем.

До ІКТ відносять велику низку різноманітних методів навчання, які реалізуються за допомогою використання як технічних ресурсів та інструментів, так і нетехнічних засобів навчання.

Серед технологічних інструментів та засобів навчання ми виділяємо такі, на нашу думку найбільш популярні, як-от: телефонні зв'язки між співрозмовниками, трансляцію радіо та телепередач, наявність комп'ютерів,

роботу в мережі Інтернет, інтерактивна дошка. Всі вони покликані адаптувати здобувачів вищої освіти до життя в інформаційному технічно-обладнаному іншомовному суспільстві.

Проте, не слід акцентувати увагу лише на технічних інформаційних засобах навчання іноземної мови. Відомо, що такі нетехнічні засоби інформації, як газети, журнали, постери, рекламні брошури, книжки іноземною мовою є не тільки зручними у використанні на заняттях іноземної мови, але й досить інформативними, естетично і красиво оформленими, надають стислу, проте цікаву інформацію, завжди «під рукою» викладача і є прикладом як літературної, так і розмовної (газети, якщо передають оригінальні інтерв'ю з різними людьми), проте сучасної «живої» іноземної мови.

Підручники, за якими викладають іноземну мову викладачі українських вишів, не завжди є сучасними і такими, що надають новітню інформацію. Зазвичай, вони не змінюються роками, адже їх друк є дуже кропіткою роботою і коштує не мало. Тому, автори підручників надають загальновідомі (класичні) факти з історії, культури, географії країн, мова яких вивчається, і не висвітлюють інформації сьогодення. Журнали, газети, Інтернет-ресурси та інші інформаційні засоби ж, навпаки, відображають події сьогодення і тому, в сукупності з підручниками, допомагають викладачеві навчати здобувачів не лише сучасної іноземної мови, але й збагачувати їх інтелект, розширювати світогляд, формувати естетичний смак тощо.

Проведений аналіз особливостей ІКТ переконує в необхідності їх використання в освітньому процесі з іноземної мови і здійсненні поглибленого вивчення впливу ІКТ на ефективність засвоєння цієї мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Швачич Г. Г., Толстой В. В., Петречук Л. М., Іващенко Ю. С., Гуляєва О. А., Соболенко О. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології: Навчальний посібник. – Дніпро: НМетАУ, 2017. – 230 с.

Стрельніченко А. О.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

Провідним завданням сучасної школи є визначення мети навчання та в цілому професійної підготовки. Відомо, що мета є базовою складовою будь-якої системи, її системоутворюючим фактором. Саме вона розкриває проміжні і кінцеві результати функціонування, задає напрям та інтегрує діяльність окремих структурних ланок цієї системи, конкретних виконавців. Необхідно не тільки проголошувати, що сучасна система професійної підготовки зорієнтована на загальнолюдські, національні цінності, на особистість кожного учня. На практиці цей намір часто залишається нереалізованим. Ефективність навчання окремих учнів і досі вимірюється оцінками за теоретичні знання. Зруйнована послідовна система виховання, відповідальність за особистісний розвиток майбутніх спеціалістів або перекладена на самих студентів, або ігнорується. Не визначені головні критерії особистісної професійної придатності [1].

Але визначення мети ще не гарантує високої якості підготовки майбутніх спеціалістів, яка відповідає сучасним вимогам суспільства. Бо мета буде тільки декларуватись, якщо не знайдені засоби її трансформації у зміст конкретних навчальних дисциплін. При цьому важливо не тільки визначити, чому необхідно спрямувати на досягнення проголошеної мети, але і конкретизувати той стимул розвитку, що повинен отримати кожен у процесі вивчення тих чи інших дисциплін. Необхідно, щоб кожний вузівський викладач усвідомлював, що той предмет, який він викладає, впливає на студентів не тільки безпосередньо.

Важливо, щоб у процесі професійної підготовки була чітко визначена ієрархія цінностей, що відображають структуру кінцевої мети. Якщо головною цінністю держави проголошена особистість, то співвідношення цих цінностей повинно мати наступний вигляд:

I. Пріоритетна: розвиток особистості, пошук індивідом свого місця в житті, в соціальній та професійно-рольовій структурі суспільства. Школа повинна створювати умови для актуалізації і підвищення індивідуального потенціалу кожного, надання йому допомоги в соціалізації, прилученні до загальнолюдських національних цінностей, в оволодінні нормативами гуманістичної, високоморальної поведінки, в розвитку та реалізації творчих можливостей.

II. Професіоналізація, тобто підготовка до повноцінного включення у професійно-рольові відносини. Школа повинна допомогти учневі усвідомити сутність обраної професії, її вимоги до виконавця, цілі і функції професійної діяльності, можливі індивідуальні стратегії виконання професійних завдань, специфіку професійної майстерності і шляхи оволодіння нею, прийоми творчої адаптації до змісту і структури професійної діяльності.

III. Спеціалізація як оволодіння окремими технологіями, прийомами планування і управління, операційною структурою лабільності через інтеріоризацію спеціальних знань, навичок, вмінь. Школа повинна забезпечити високий науковий рівень цих компонентів професійної підготовки, практичні можливості для оволодіння структурними елементами діяльності (окремими діями, операціями) для закріплення ефективних прийомів їх виконання.

Проблеми розкриття цілісної структури професійної діяльності, розвитку особистості часто не входять до актуальних напрямків роботи зі школярами. Тому технічне і методичне забезпечення кожної дисципліни повинно охоплювати і забезпечувати реалізацію всіх ціннісних складових професійної підготовки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Смирнова Е. А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей

иностранного языка (на материале немецкого языка): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02.  
– М., 2001. – 182 с.

Кисла М. О.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАПОРУКА РОЗУМІННЯ РІЗНИХ ЕТНОКУЛЬТУР**

Дослідження тенденцій розвитку освіти в світі засвідчують інтенсивне впровадження в педагогічній практиці різних країн компетентісно орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю ключових компетентностей [3, с. 44]. Компетентісний підхід був основним і при розробці змісту рівнів володіння іноземною мовою в рамках Проекту Ради Європи в галузі сучасних мов. Слід зауважити, що розробники проекту зазначили, що запропонована структура комунікативної компетентності не є вичерпною, і потребує доопрацювання і уточнення. Таким чином, з'явилася нова концептуальна пропозиція, відповідно до якої була розроблена нова модель змісту освіти в рамках комунікативної компетентності.

У сучасній науковій літературі поняття «комунікативна компетентність» трактується по-різному. І. О. Зимня визначає її як «оволодіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість; орієнтацію в комунікативних засобах, притаманних національному, становому менталітету, освоєння рольового репертуару в рамках даної професії» [4, с. 13]. На думку М. К. Кабардова, комунікативна



компетентність – це засвоєння етно- та соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування [5, с. 103-104]. Н. Д. Гальскова робить висновок, що більшість учених включають до складу комунікативної компетентності певну сукупність знань і умінь, що забезпечують ефективне протікання комунікативного процесу [2, с. 47].

Сучасні інтерпретації комунікативної компетентності в галузі викладання іноземних мов пов'язані з визначенням американського вченого Д. Хаймза, який вважав, що «комунікативна компетентність – це те, що потрібно знати мовцю для здійснення комунікації в культурозначущих обставинах». Дослідник об'єднував поняттям «комунікативна компетентність» граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови сенсу висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетентності [1]. Революційним для проблем навчання іноземних мов у концепції Д. Хаймза було те, що апарат формування тексту на рівні речень, а саме граматики і лексики, не розглядалися більше як мета навчання самі по собі, а ставали засобом для виконання комунікативних цілей. Дана концепція стала провідною в галузі навчання іноземним мовам і послужила платформою для створення навчальних програм, навчальних посібників і методик навчання.

К. Левітан стверджує, що комунікативна компетентність включає здатність слухати і почути, дивитися і побачити, читати і вчитувати і у всіх випадках адекватно зрозуміти текст, що сприймається [7, с. 89].

Дослідник у якості комунікативної компетентності розглядає такий рівень навченості мовця при взаємодії з іншими учасниками спілкування, який необхідний йому для адекватного виконання комунікативних функцій в межах своїх здібностей і соціального статусу. Вчений виділяє три основні характеристики якостей особистості, необхідні для адекватного спілкування:

- практичне володіння індивідуальним запасом вербальних і невербальних засобів для актуалізації інформаційної, експресивної і прагматичної функцій комунікації;
- уміння варіювати комунікативні засоби в процесі комунікації відповідно до динаміки спілкування;
- побудова мовленнєвих актів відповідно до мовних особливостей [7, с. 91].

Формування іншомовної комунікативної компетентності є інтегративною метою на всіх етапах навчання іноземних мов.

При навчанні іноземної мови і формуванні іншомовної комунікативної компетентності все більше усвідомлюється необхідність оволодіння не тільки мовленнєвими структурами, а й «фоновими знаннями». «Викладання іноземної мови не може бути повноцінним і всеосяжним без звернення до культури країни, мова якої вивчається. Ознайомлення з реаліями (предметами і явищами, властивими певному пласту культури) в рамках навчального процесу з кінця IX століття стоїть в одному ряду по важливості з навчанням усного мовлення» [6, с. 86].

Реальне використання мови в соціальному контексті є основою міжкультурної комунікації. Учні мають розуміти, яких результатів у міжкультурній комунікації реально можна досягти, використовуючи мову як засіб для спілкування. У соціально-психологічному сенсі підготовка особистості до міжкультурної комунікації представляється як процес навчання способам встановлення ціннісного контакту і досягнення взаєморозуміння.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васютина Н. Ю. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании // [Електронний ресурс] / Н. Ю. Васютина // Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/581708/>
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.

яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер./ Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Авторская версия / И. А. Зимняя. – М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. – 270 с.

5. Кабардов М. К. Языковые и коммуникативные способности / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевский // Способности и склонности. М.: Педагогика, 1989. – С. 103-104.

6. Куликова Л. А. Лінгвокультурний феномен як компонент іншомовної комунікативної компетентності / Л. А. Куликова, Т. В. Тарасенко // Міжнародна науково-практична конференція «Science, Research, Development. Pedagogy» / Наука, дослідження, розвиток. Педагогіка (30.10.2017 - 31.10.2017). – Sopot: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – С. 86-90.

7. Левитан К. М. О сущности понятия "коммуникативная компетентность". Перевод и межкультурная коммуникация. / К. М. Левитан. – Екатеринбург.: Издательство АБМ, 2001. – вып.2. – С. 89-91.

Костріцька О. Ю.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

За умов гуманізації сучасної освіти та перебудови усіх її ланок, у тому числі й навчання іноземних мов, відбувається пошук оптимальних шляхів організації навчально-виховного процесу, раціональних варіантів змісту навчання та його структури. Сучасні психологи і педагоги схиляються до того, що якість виконання діяльності та її результат залежать, перш за все, від спонукання і потреб індивіда, його мотивації; саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їх впорядкування для досягнення цілей. Мотивація залежить від багатьох чинників. На думку В. А. Семиченко, будь-яка діяльність людини є полівмотивованою. При цьому мотиви діяльності зазвичай певним чином ієрарховані, взаємодіють між собою [4, с. 49].

Саме внутрішня мотивація виконує «тактичну» функцію, оскільки підкріплюється самим процесом оволодіння іноземною мовою; саме заради формування цього виду мотивації навчальний процес має бути збудований таким чином, щоб учні відчували задоволення потреб щодо предмета «іноземна мова». Оскільки мова – це інструмент спілкування, комунікативний різновид внутрішньої мотивації є основним. Комунікативність – це перша і природна потреба того, хто вивчає іноземну мову. У вивченні іноземних мов комунікативний різновид внутрішньої мотивації є основним. За словами І. О. Зимньої, «мотив – це те, що пояснює характер даної мовної дії, тоді як комунікативний намір виражає те, яку комунікативну мету переслідує, говорить

плануючи ту чи іншу форму впливу на слухача» [2, с. 126]. Звідси всі труднощі формування мотивації. Сучасні дослідження та спеціальні соціологічні опитування показали, що незалежно від віку і соціального статусу усі школярі усвідомлено і одностайно формулюють свої потреби при оволодінні іноземною мовою як виключно комунікативні, а саме: говорити іноземною мовою з другом, колегою, читати для розширення кругозору, з навчальною метою і для задоволення, писати іноземному одноліткові [3, с. 130]. Саме облік особистісних властивостей призводить до виникнення ситуаційної комунікативної мотивації, тобто забезпечує ініціативну участь учня у навчальному або реальному спілкуванні. З усього різноманіття властивостей особистісна індивідуалізація, що забезпечує виклик комунікативної мотивації, традиційно пропонує облік шести методично найбільш значущих властивостей учня як особистості: контексту діяльності, особистого досвіду, сфери бажань, інтересів, схильностей, емоційно-чуттєвої сфери, світогляду, статус учня в групі [5, с. 48]. Усе це спонукає школярів до навчання. Цей вид мотивації найважче зберегти тому, що при оволодінні іноземною мовою в атмосфері рідної мови іноземна мова є штучним засобом спілкування.

Відповідно до вимог сучасної дидактики вчитель повинен ставити перед учнями певне завдання, тому активність виникає тільки тоді, коли завдання прийняте учнем. Ухвалення завдання учнем – це відправний момент для виникнення мотивації. Дуже важливо, як учитель знайомить із навчальними завданнями.

Збереженню до комунікативної активності сприяє і організація навчального процесу з іноземної мови. Увесь час навчання мають виконуватися місце мовні завдання. Повинна бути розмовна тема, а також використання колективних форм роботи. Це робота у парах, групі, використання драматизації, рольові ігри тощо.

Наступним різновидом внутрішньої мотивації є лінгвопізнавальна, яка полягає у позитивному ставленні учнів до самого мовного матеріалу і до вивчення основних властивостей мовних знаків. Для розвитку цього виду

мотивації учителю потрібно спромогтися втілити багаті загальноосвітні можливості іноземної мови, а це значить – сконцентрувати увагу учнів на самій мові, на її здатності давати імена речам, ідеям, процесам, на лінгвокраїнознавчому аспекті. З цією метою слід надавати роботі над мовою пошуковий характер, риси дослідницької діяльності, в результаті якої в учнів розвивається філологічна пильність, вміння бачити за безпристрасним мовним знаком значення і сенс.

Важливим видом внутрішньої мотивації є також інструментальна мотивація. Це мотивація, яка впливає з позитивного ставлення учнів до певних видів роботи. На даний час учитель, як правило, бере на себе знайомство учнів з мовним матеріалом, хоча вони цілком можуть самостійно впоратися з цим, адже додатки до підручників, що містять словники, граматичні та лінгвістичні довідники, розраховані на учнів. Справа вчителя – керувати самостійною діяльністю учнів. Для цього потрібно, по-перше, позначити конкретну мету, до якої вони повинні прийти, познайомившись з тим або іншим мовним фактом; по-друге, спеціальними прийомами сприяти концентрації уваги учнів на істотних ознаках мовного матеріалу [1, с. 43].

Отже, мотивація має вирішальне значення для активізації усіх психологічних процесів – мислення, сприйняття, розуміння і засвоєння іншомовного матеріалу. Передумови для виникнення комунікативної мотивації можуть бути створені при постановці навчальних завдань, відбору відповідного змісту і відповідних організаційних форм. Розвитку лінгвопізнавальної мотивації сприяє використання при навчанні іноземної мови нетрадиційних форм роботи, які викликають зацікавлення в учнів навіть своєю формою організації. Інструментальна мотивація учнів формується шляхом використання у навчальному процесі раціональних прийомів, які приносять очевидну користь і результати.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бибрих Р. Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р. Р. Бибрих, И. А. Васильева //

Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1987. – № 2. – С. 41-56.

2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.

3. Морська Л. І. Теорія і практика методики навчання англійської мови / Л. І. Морська. – Тернопіль: Астон, 2003. – 248 с.

4. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «направленность». (Лекции, практические занятия, занятия для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с.

5. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.

Кролівець О. Д.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ІНТЕРНЕТ ДЛЯ РОЗВИТКУ УМІНЬ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

**Актуальність проблеми дослідження.** Сьогодні все частіше піднімається питання про вживання нових інформаційних технологій під час вивчення іноземної мови. Це нові технічні засоби, нові форми і методи викладання, новий підхід до процесу навчання, за якого в старшокласників виникає бажання до творчої, результативної роботи, вони стають активними, розкутими, намагаються досягти успіху.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** свідчить про те, що сучасні провідні науковці з питань використання Інтернет-ресурсів (О.А. Волкова, Г.В. Чуланова, І.І. Костікова, К.М. Гавриленко, Н.В. Кардашова, Л.В. Шевкопляс та ін.) наголошують на необхідності впровадження Інтернет-ресурсу для прискорення і полегшення вивчення англійської мови.

**Мета статті** – проаналізувати можливості Інтернет для розвитку умінь англомовного писемного мовлення старшокласників.

**Виклад основного матеріалу.** Можливості використання Інтернет-ресурсів величезні. Інтернет створює умови для отримання будь-якої необхідної вчителю та учням інформації, що знаходиться в будь-якому місці земної кулі: країнознавчий матеріал, новини з життя молоді, статті з газет та журналів, необхідну літературу, новини в режимі реального часу та багато іншої корисної та цікавої інформації. Розгалужені пошукові можливості мережевих систем дають змогу оперативно знаходити потрібну інформацію, стимулюють активність учня в її пошуку. Це дає можливість змінити саму концепцію інформаційного забезпечення та здійснити принципово новий підхід до організації класно-урочної та самостійної роботи учнів [1].

Мережа Інтернет є унікальним засобом, який надає можливість спілкування, наприклад, за допомогою електронної пошти або в режимі реального часу (on-line), брати участь у телекомунікаційних проектах, у різноманітних конкурсах і олімпіадах, текстових і голосових чатах; знаходити і знайомитися з публікаціями творчих робіт учнів на освітніх сайтах тощо. При цьому відбувається цікавий повноцінний діалог або навіть полілог. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення [2].

Спілкуючись у мовному середовищі, що забезпечена Інтернетом, учні знаходяться в реальних життєвих ситуаціях та підключаються до вирішення широкого кола значущих, реалістичних завдань. Завдяки цьому учні навчаються спонтанно й адекватно реагувати та вислови, що стимулює створення оригінальних висловлювань, при цьому увага насамперед



сконцентрована на використанні форм, і навчання граматики відбувається безпосередньо, виключаючи власне вивчення граматичних правил [3].

При цьому перевага комп'ютера полягає в тому, що він є лояльним до відповідей, завдяки чому розвивається самостійність учнів і створюється сприятлива соціально-психологічна атмосфера на занятті, надаючи учням впевненості в собі, що є важливим фактором для розвитку індивідуальності.

Найбільш повно можливості Інтернету розкриваються під час використання його безпосередньо на уроці. Ідеальними умовами для цього є наявність комп'ютерного класу з підключенням до мережі Інтернет.

Сайти, які є корисними для вчителя іноземної мови і які можуть бути використані на уроці, можна розділити на інформаційні та власне навчальні. Інформаційні сайти використовують для добору цікавих текстових документів, творчих завдань. Спеціальні навчальні сайти містять різні види робіт, вони розроблені з урахуванням рівня знань учнів. Робота саме з такими сайтами є цікавою і корисною у вивченні мови. Організація ефективного навчання за допомогою навчальних сайтів залежить від наступного:

- чіткого формулювання завдань;
- конкретних вказівок щодо їхнього виконання;
- добору матеріалу відповідно до потреб комунікації та компетенції учнів;
- вмілого використання часу і простору.

Є багато різних завдань, які можна використовувати для роботи на уроках англійської мови при взаємодії з учнями старшої школи та під час навчання її писемного мовлення. Це такі види робіт, як створення резюме на роботу, написання есе, листування, офіційні та неофіційні листи, заповнення форм та бланків та інші [4].

**Написання резюме на роботу.** Це завдання є складним навіть українською мовою, а тим більше його складно виконати англійською мовою. Але це завдання є важливою тренувальною вправою для учнів старшої школи. В написанні резюме є декілька важливих правил. Такі, як:

- Принцип чіткої структури резюме (включіть в своє резюме всі важливі структурні елементи:

- Personal information (особисту інформацію)
- Objective (мету чи бажану позицію)
- Education (Освіту)
- Work Experience (Професійний досвід)
- Additional skills (Додаткові навички)
- References (Рекомендації)

Резюме має бути розміром 1- 2 сторінки формату А-4, не більше. Ніхто не захоче читати резюме більше за розміром.

- Принцип правильної подачі інформації. Акцентуйте увагу лише на своїх досягненнях, перерахуйте всі курси які пройшли.

- Принцип достовірності інформації. Вказуйте лише правдиву інформацію, тому що вона буде перевірятися.

Існує велика кількість сайтів на яких ви можете створити резюме онлайн. Такі, як: LinkedIn, DoYouBuzz, Resume.com та інші [6].

**Написання есе.** Одним з завдань більшості мовних екзаменів є написання есе. Есе – це твір-роздум, який має довільну композицію і розкриває думку автора на ту чи іншу проблему соціального, культурного чи історичного характеру.

Найкраще готуватися до написання есе з англійської мови заздалегідь, і писати їх чим більше, тим краще. Таким чином, яка б тема Вам не попалася, ви зможете її розвинути на основі тих знань і досвіду, які отримали під час підготовки.

Існує 3 види есе з англійської мови: For & Against Essays («За і Проти»); Solutions to problems («Вирішення питань»); Opinion Essays («Особиста думка»).

Обов'язково дотримуйтеся стилю одного з трьох типів есе у всій роботі. В есе важливо дотримуватися конкретики, але не слід робити його занадто коротким. Найчастіше есе складається з 180-320 слів, в залежності від мети

написання. Не забувайте про Linking words and phrases for essays. Вони показують грамотність автора та допомагають надати зв'язності тексту. Наводьте приклади, які підтвердять ту чи іншу думку.

Есе – не так страшно, як може здатися на перший погляд. Головне – підготовка.

**Листування англійською мовою.** Є два види листів англійською мовою: неформальний (другу чи знайомому) та формальний. Розберемо ці два види листів на англійській мові.

Написання листів є важливою частиною в нашому повсякденному житті, та в діловому спілкуванні. Формат листа неформальною мовою майже нічим не відрізняється від ділового листування, але має свої особливості у використанні розділових знаків та стилях написання.

Структура неформального листа виглядає наступним чином:

1. Спочатку у правій верхній частині листа вказуємо дату, наприклад: 5th October 2019.
2. Далі йде привітання: Dear/ Hi Max.
3. Слід подякувати своєму другу за його лист і згадати, про що він вам писав.
4. Далі у неформальному листі другу англійською мовою відповідаємо на питання, або ж даємо пораду.
5. Головна думка.
6. Заключні висловлювання.
7. Ваше ім'я .

Написання офіційного листа – це невід'ємна частина ділового спілкування.

При написанні ділового листа важливо справити гарне перше враження. Використовуйте правильне привітання. Обов'язково перевірте правильність написання ім'я та прізвища адресата. Бізнес-листи, як правило, завжди носять формальний характер, і тон листа завжди має бути ввічливим.

Наприклад, не коректно писати: «I want you to come to our office on Wednesday». Замість цього варто написати: «Would you be able to come to our office on Wednesday?».

Обов'язково вказуйте мету написання листа в першому абзаці. Завжди закінчуйте лист запитом на дію.

### **Знаходити цікавий матеріал в газетах написаних англійською мовою.**

Читання та пошук В Інтернеті цікавих новин у газетах написаних англійською мовою є дуже цікавим додатковим завданням. Зараз англійські газети користуються популярністю в усьому світі, і не тільки, як джерела інформації, але і як навчальні посібники для тих, хто освоює іноземну мову. Важко перебільшити значення читання англійської періодики в процесі вивчення мови. Жива сучасна мова, захопливість матеріалу, наявність найрізноманітнішої лексики в текстах – це далеко не повний перелік плюсів англійської періодики.

**Написання рефератів.** Написання рефератів є важливим завданням для самостійного опрацювання отриманої з Інтернету інформації. Самостійна робота стимулює формування в учня активної позиції щодо навчального процесу, навчає його нести відповідальність за кінцевий результат своєї роботи, розвиває вміння самоорганізації діяльності. Зростає вмотивованість вивчати дисципліну, використовувати мову в якості дивовижного інструмента для захоплюючого пізнавального процесу, який відкриває нові горизонти світових знань.

Одним з необхідних важливих умінь старшокласника є правильно написати та презентувати або захистити реферат. Вміння реферувати допомагає охопити великі об'єми літератури, опанувати та проаналізувати необхідну інформацію, згорнути її і презентувати в стислому вигляді, зберігаючи найбільш значущу інформацію. Інформація узагальнюється, систематизується, оцінюється і подається як виклад головних думок, що поєднані однією темою [5].

Важливим аспектом вважається правильне оформлення реферату згідно всім вимогам до його написання. Останнім же етапом роботи з рефератом є

його презентація або захист. Тут у нагоді стануть уміння учнів конструювати презентації, знаходити в Інтернеті цікаві картинки, фото тощо для її оформлення.

**Проходження тестів.** Сьогодні тестові завдання є надзвичайно поширеними і популярними, оскільки дозволяють швидко визначити рівень знань учнів, прискорити обробку отриманої інформації, охопити великі за обсягом масиви вивченого матеріалу.

Усі наявні наразі тестові завдання можна поділити на дві групи: завдання, відповіді до яких треба обрати із переліку запропонованих, та завдання, які не містять заздалегідь підготовленої відповіді, а учень має сам її сформулювати.

1. До першої групи належать завдання, які потребують альтернативної відповіді («так» чи «ні»); мають варіанти відповідей, серед яких треба обрати одну або декілька; вимагають співвіднесення понять за певними ознаками; розраховані на встановлення послідовності або закономірностей між процесами чи явищами тощо.

2. До другої – завдання, в тексті яких слід заповнити пропуски; які потребують розв'язання задач; вимагають розгорнутої самостійно сформульованої відповіді, наведення визначень або законів та ін.

Залежно від того, який вид контролю планується, доцільно використовувати різні види тестових завдань. Наприклад, поточний контроль можна здійснити за допомогою тестів із варіантами відповідей. А готуючи тематичний чи підсумковий контроль, краще поєднати різні види, застосувавши завдання на співвіднесення понять, завдання з варіантами відповідей, а також такі, що потребують розгорнутої відповіді. Це дозволить перевірити знання учнів на різних рівнях.

Існує велика кількість різноманітних платформ для створення тестів онлайн. Ось деякі з них: Moodle, Google Forms, Kahoot!, ClassMarker, Easy Test Maker та інші.

**Висновки.** Спілкуючись в істинному мовному середовищі, яке забезпечує Інтернет, учні опиняються у справжніх життєвих ситуаціях. Залучені до

вирішення широкого кола значущих, реалістичних задач, що їх цікавлять і яких можна досягти, школярі навчаються спонтанно й адекватно на них реагувати. Це стимулює створення оригінальних висловлювань, а не шаблонну маніпуляцію мовними формулами. Обираючи той чи інший ресурс для використання, вчитель має в першу чергу звернути увагу на наявність чи відсутність певних засобів допомоги на сторінках веб-сайту та на ступінь їх доступності, наявність та доступність вправ з розвитку вмінь писемного мовлення. Результати дослідження допоможуть фахівцям створювати нові більш ефективні засоби допомоги для вивчення англійської мови, а вчителям вони стануть в нагоді при виборі аудіо і відео матеріалів для прослуховування на заняттях і для подальшого письмового домашнього завдання.

В цій роботі ми розглянули найрізноманітніші види використання Інтернет – ресурсів на уроках англійської мови в старшій школі, спрямовані на формування в старшокласників умінь писемного монологічного мовлення.

Інтернет та комп'ютерні технології стали невід'ємною частиною не тільки нашого повсякденного життя, але й невід'ємною частиною освітнього процесу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів з методики музичного виховання: методичні рекомендації / Л. М. Воевідко. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я. І., 2013. – 88 с.
2. Воевідко Л. М. Самостійна робота студентів у професійному становленні / Л. М. Воевідко / Організація самостійної роботи студентів у контексті підвищення якості освіти: особистісний вимір: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції 10–11 квітня 2014 р. – Донецьк : Азов'є, 2014. – 230 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. – (Библиотека учителя иностранного языка).

4. Полонська Т. К. Мовне портфоліо як інноваційний компонент навчально-методичних комплексів з іноземної мови для старшої школи / Т. К. Полонська // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – К. : Пед. думка, 2012. – Вип.12. – С. 637–645.

5. Славина Г. И., Харьковский З. С. Аннотирование и реферирование: пособие по английскому языку. – М.: Высшая школа, 1991.

6. Segev E. Mobile learning: improve your English anytime, anywhere. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/mobile-learning-improve-englishanytime-anywhere>

Лакізі І. С.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ОСНОВІ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

У наш час відбуваються значні зміни у вітчизняній системі освіти. Основні напрями її розвитку знайшли своє відображення в ряді державних документів, зокрема, Державній національній програмі «Освіта», Законі України «Про освіту». У відповідності до гуманістичної парадигми основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, які будуть ефективно працювати і навчатися впродовж життя, зберігати й примножувати цінності національної культури і громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати незалежну, демократичну та правову Державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти [3].

Досягнення цієї мети вимагає філософського переосмислення завдань усієї системи вітчизняної освіти. Слід зазначити, що переосмислення ідей щодо визначення ролі і характеру розвитку системи освіти мають глобальний характер і стосуються усього світового співтовариства. На думку Є. Соловйової, «знанняцентрична» модель освіти вже давно перестала задовольняти реальні потреби розвитку суспільства і особистості. У сфері навчання іноземним мовам вже в 60-ті роки ХХ століття акцент був зроблений на розвиток комунікативних умінь в усній і письмовій мові: на рівні, як рецепції, так і продукції. Тим не менш, багато предметів шкільного циклу як і раніше орієнтовані на передачу формальних знань, а не на формування практичних умінь їх використання в діяльності. Не завжди і предмет «іноземна мова» вільний від даного недоліку [11, с. 48].

Оскільки обсяг знань, доступних сучасній людині на сьогоднішній день, є надзвичайно великим, завданням освіти є не передача знань від учителя учневі, а забезпечення цього учня певними компетентностями, які дозволять йому у майбутньому стати активним членом соціуму. На сьогоднішній день у педагогіці та методиці вживаються терміни «компетентність» та «компетенція». Сам термін «компетентність», на думку науковців, походить від латинського *competentia*, що дослівно переводиться як «належність по праву» і визначається як «коло повноважень органа чи посадової особи» та «коло питань, у яких дана особа має знання, досвід» [10, с. 126]. Автори великого тлумачного словника сучасної української мови визначають «компетенцію» як «добру обізнаність з чим-небудь» та «коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [1, с. 560]. Сутність невідповідності значень цих двох термінів полягала в тому, що з одного боку виступало коло повноважень у розв'язанні якогось питання, а з іншого – знання, досвід і вміння в реалізації даного кола повноважень.

О. Садохін вважає, що ця суперечність спричинила використання терміну «компетентність» як характеристики суб'єкта діяльності з точки зору його знань і вмінь, що дають можливість здійснювати діяльність з більшою чи



меншою ефективністю [10, с. 127]. За проектом «Тюнінг» Європейської Комісії, «Компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencies – це динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладені в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентості) як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями. Компетенція / компетенції (Competence, competency / competences, competencies) визначається як «надані (наприклад нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків. Слід розрізняти поняття компетенції / компетенцій від компетентності / компетентностей як набутих реалізаційних здатностей особи» [8, с. 32-33].

Британський дослідник компетентнісного підходу Дж. Равен запропонував власну концепцію компетентності, що базується на визнанні провідної ролі ціннісно-мотиваційної сфери особистості. На його думку, компетентність – це специфічна здатність, необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній області, що охоплює вузькофахові знання, особливого роду навички та способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. За переконанням вченого, знання, вміння й навички, які утворюють виконавську сторону будь-якої професійної діяльності, успішно формуються й реалізуються тільки при особистісному прийнятті й усвідомленні суспільного значення відповідних цілей, що визначає формування високої відповідальності, ініціативи, готовності до творчості [9]. Як вже було зазначено, в основу сучасного етапу розвитку освіти покладено необхідність досягнення базових компетентностей.

Досягнення цієї мети можливе лише за умов інтеграції різних складових цілей освіти, які можна сформулювати тільки спільними зусиллями всіх викладачів-предметників та самих учнів. Враховуючи сучасний розвиток науки і техніки, соціально-економічну ситуацію, стан справ у реалізації змісту освіти

в сучасних умовах, Рада Європи виділила базові компетентності, необхідні сьогодні будь-яким фахівцям: - політичні та соціальні компетентності; - компетентності, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві; - комунікативна компетенція; - володіння новими інформаційними технологіями (інформативна компетентність); - компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя [12, с. 15].

У сучасних українських освітянських документах названі такі основні групи компетентностей:

- соціальні (характеризують уміння людини повноцінно жити в суспільстві);
- полікультурні (не тільки оволодіння досягненнями культури, але й розуміння та повага до людей інших національностей);
- комунікативні (вміння спілкуватися усно і писемно рідною та іноземними мовами);
- інформаційні (вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел);
- саморозвитку й самоосвіти (мати потребу і готовність постійно навчатися протягом усього життя);
- продуктивної творчої діяльності [6].

Однією з ключових компетентностей згідно з «Навчальною програмою з англійської мови для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів» є комунікативна компетентність, яка, на думку багатьох дослідників, може по праву розглядатися як провідна, оскільки саме вона лежить в основі всіх інших компетентностей, а саме: інформаційної, соціокультурної, соціально-політичної, а також готовності до освіти і саморозвитку.

Формування комунікативної компетентності виступає в якості базової мети і при навчанні іноземних мов, оскільки вона найбільш точно відображає предметну галузь «Іноземна мова», основним завданням якої згідно з новими державними стандартами є здійснення іншомовного міжособистісного і міжкультурного спілкування з носіями мови [7].

Мова є найважливішим засобом спілкування, без якого неможливе існування і розвиток людського суспільства. Зміни, які відбуваються сьогодні у суспільних відносинах, поява та розвиток якісно нових засобів комунікації вимагають підвищення рівня комунікативної компетентності школярів, удосконалення їх філологічної та загальнокультурної підготовки. Зважаючи на те, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування, з метою розширення доступу громадян до світових економічних, соціальних, освітніх і культурних можливостей, забезпечення інтеграції країни до європейського політичного, економічного і науково-освітнього простору, і відповідно до цілей Реформи освіти в Україні, яка розпочалася у 2017 році, серед яких оновлення змісту та методики, включаючи відповідність потребам ринку та науковим досягненням, статус предмета «Іноземна мова» як загальноосвітньої навчальної дисципліни помітно підвищується і формування іншомовної комунікативної компетентності вимагає підвищеної уваги освітян.

На думку М. Кабардова, комунікативна компетентність – це засвоєння етно- та соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування [5, с 103-104]. Схожу з М. Кабардовим позицію щодо визначення комунікативної компетентності висловлює І. Зимня, яка визначає її як «оволодіння складними комунікативними навичками і вміннями, формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм і обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованість; орієнтацію в комунікативних засобах, притаманних національному, становому менталітету, освоєння рольового репертуару в рамках даної професії» [4, с. 13-14].

Більшість сучасних інтерпретацій комунікативної компетентності в галузі викладання іноземних мов пов'язані з визначенням американського вченого Д. Хаймза, згідно якому «комунікативна компетентність – це те, що потрібно знати мовцю для здійснення комунікації в культурозначущих обставинах». Як зазначає Н. Гальскова, вчені включають до складу комунікативної компетентності певну сукупність знань і умінь, що забезпечують ефективне

протікання комунікативного процесу [2, с. 47]. Зміна освітньої парадигми зі знанняцентричної на компетентнісну спонукала багатьох дослідників як в Україні, так і за кордоном до пошуків шляхів реалізації нових освітніх цілей в рамках конкретних предметних галузей (рідної мови, математики, фізики, біології, іноземної мови тощо).

Мова йде не тільки про розуміння феномену компетентності, а й про визначення його компонентного складу. Д. Хаймз об'єднував поняттям «комунікативна компетентність» граматичну (правила мови), соціально-лінгвістичну (правила діалектної мови), дискурсивну (правила побудови сенсу висловленого) і стратегічну (правила підтримки контакту зі співрозмовником) компетентності [2, с. 91]. Революційним для проблем навчання іноземних мов у цій концепції було те, що апарат формування тексту на рівні пропозицій, а саме граматики і лексики, не розглядалися більше як мета навчання самі по собі, а ставали засобом для виконання комунікативних цілей. З огляду на нову модель змісту освіти в рамках комунікативної компетентності, на особливу увагу заслуговує діяльнісна форма представлення комунікативної компетентності А. Хуторського. Вчений підкреслює: «щоб перейти до навчання, необхідно задати компетентності в діяльнісній формі. У цьому випадку сама назва компетентності буде визначати суть відповідного методу навчання» [12, с. 14]. Отже, впровадження у практику навчання іноземних мов компетентнісного підходу з використанням комунікативно-орієнтованого навчання було зроблено з метою розширення доступу громадян України до багатомовної, наукової та культурної світової спадщини, для інтенсивного обміну технічною та науковою інформацією, досягненнями в галузі культури, для забезпечення можливостей здійснювати міжкультурну комунікацію. Ключовим принципом цього підходу стала орієнтація на оволодіння мовою як засобом спілкування в реальних життєвих ситуаціях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – 3-е изд., стер./ Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Державна національна програма «Освіта» – Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Авторская версия / И. А. Зимняя. М.: Московский исследовательский центр подготовки специалистов, 2004. – 270 с.
5. Кабардов М. К. Языковые и коммуникативные способности / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевский // Способности и склонности. М.: Педагогика, 1989. – С. 103-104.
6. Калініна Л. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов у контексті європейських вимог: [Електронний ресурс] / Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич // Режим доступу:<http://studentam.net.ua/content/view/84>
7. Навчальна програма з англійської мови для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів: [Електронний ресурс] // Режим доступу: [http://novoarhmbk.ucoz.ua/load/navchalni\\_programi/navchalni\\_programi\\_z\\_anglijskoji\\_movi/70-1-0-43](http://novoarhmbk.ucoz.ua/load/navchalni_programi/navchalni_programi_z_anglijskoji_movi/70-1-0-43)
8. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: Плеяди, 2011. – 100 с.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; пер. с англ. В. И. Беплопольский. – М.: Когито-Центр, 2013. – 396 с.
10. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Том X. – №1. – С. 125-139.

11. Соловйова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.

Литвиненко А. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ПРЕЗЕНТАЦІЯ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

У контексті розвитку нових освітніх технологій особливе місце посідають навчальні проекти як дієвий засіб максимального наближення особистості до реального життя та залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного та ділового спілкування і співпраці. Вчитель сьогодні вже не є авторитарним носієм знань, він дедалі перетворюється у старшого радника, консультанта, який заохочує та залучає учня до навчальної діяльності, сприяючи розвитку особистісних характеристик учня – повноправного учасника навчального процесу. Не формувати, а розвивати особистість у процесі свідомої, мотивованої, індивідуальної діяльності в групі для розв'язання спільного завдання – ось суть проектного методу [3].

Працюючи над проектом в групі або індивідуально, учень опиняється у середовищі, яке сприяє розвитку умінь та навичок окреслення проблеми, визначення мети, збирання інформації, обговорення форми роботи і вироблення оптимальних шляхів її виконання й презентації. Проект дає можливість кожному учасникові, незалежно від рівня його підготовки, виявити свою індивідуальність та зробити особистий внесок у спільну справу. Правильно визначені умови і завдання проекту навіть в індивідуальному проекті залучають

учня до взаємодії з одногрупниками, викладачами, бібліотекарями, іншими фахівцями, до розвитку навичок роботи з каталогом чи пошуку в Інтернеті.

У разі парної чи групової роботи по-новому постають проблеми лідерства і партнерства. Учасникам групового проекту доводиться організовувати обговорення завдання, вчитися раціонально розподіляти обов'язки в групі, досягати консенсусу шляхом конструктивного компромісу, вчитися робити вибір, брати на себе відповідальність за прийняте рішення. Особливої уваги заслуговують проекти дії, в яких група учасників залучена у виконання певних акцій з подальшим узагальненням результатів, обробкою отриманої інформації. Тут передбачається розширення кола людей, з якими спілкуються і співпрацюють учні, тобто відбувається адаптація учасників проекту в соціумі. У проектній діяльності учні з вищим рівнем підготовки надають допомогу "повільним" (слабшим) учням, тобто навчаються один у одного. "Повільні" учні почуваються комфортно. Отримуючи беззаперечну мотивацію, вони знаходять можливість самореалізації.

Вміння користуватися проектною технологією є показником високої кваліфікації педагога, його інноваційного мислення, орієнтації на особистісний і професійний розвиток дитини в процесі навчання.

Під час організації навчального проектування вчитель виконує наступні функції:

- допомагає учням у пошуку джерел, необхідних їм у роботі над проектом;
- сам є джерелом інформації;
- координує весь процес роботи над проектом;
- підтримує й заохочує учнів;
- підтримує безперервний рух учнів у роботі над проектом. Треба вміти допомогти учневі, не виконуючи роботи замість нього [2].

Викладач повинен не лише добре знати свій навчальний предмет, а й бути компетентним в інших галузях науки, бачити точки їх зіткнення. Особливу роль відіграють креативні здібності вчителя, його творчий потенціал, досвід творчої діяльності. Педагогічна професія – одна з найбільш творчих. Від педагога

очікують не тільки досконалого володіння предметом, який він викладає, а й володіння педагогічною психологією, мистецтвом акторської майстерності. Вчитель впливає на учнів яскравістю своєї індивідуальності. Самоцінність особистості важлива в цій технології як у жодній іншій.

Метод проектів останнім часом здобуває усе більше прихильників. Поняття проекту припускає "розробку задуму, ідеї, детального плану того або іншого практичного продукту, виробу" [1].

При цьому мається на увазі розробка не тільки головної ідеї, але й умов її реалізації. За останні роки проектом стали називати практично будь-який захід, створення будь-якого продукту навіть без цілісного і детального опрацювання. Немає необхідності заперечувати подібне тлумачення загальноприйнятого терміна. Здається, тому деякі шкільні заходи (тиждень англійської мови в школі, створення загальшкільного альманаху тощо) часто стали називати модним словом "проект". Іноді це виправдано, якщо мова йде дійсно про проект, в інших випадках під проектом розуміють звичайну роботу з теми, групову роботу, простий захід. Однак варто розрізняти широке тлумачення проекту як поняття і методу проектів.

Тому, якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію). Розробка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим способом. В основу методу проектів покладені: ідея, що складає суть поняття "проект", його прагматична спрямованість на результат, якого можна одержати при рішенні тієї або іншої практично або теоретично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити дітей самостійно мислити; знаходити і вирішувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей; прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів вирішення.



Метод проектів виник ще на початку століття, коли розуми педагогів, філософів були спрямовані на те, щоб знайти способи, шляхи розвитку активного самостійного мислення дитини, щоб навчити її не просто запам'ятовувати і відтворювати знання, що дає їм школа, а вміти застосовувати їх на практиці. Саме тому американські педагоги Жд. Дьюї, Килпатрик та інші звернулися до активної пізнавальної і творчої спільної діяльності дітей при вирішенні однієї загальної проблеми. Її вирішення вимагало знань з різних галузей. Саме тому спочатку метод проектів називався проблемним. Проблема, як правило, була чисто прагматичною. Її вирішення дозволяло реально побачити результати. Рудольф Штайнер, відомий австрійський педагог, також вважав за необхідне учити дітей застосувати одержувані ними знання у вирішенні практичних задач. Усе, що дитина пізнає теоретично, вона повинна вміти застосовувати практично для вирішення проблем, що стосуються її життя. Вона повинна знати, де і як зможе застосувати свої знання на практиці, якщо не зараз, то в майбутньому.

Педагогічні технології зовсім не припускають твердої алгоритмізації дій. Вони не виключають творчого підходу, розвитку й удосконалення застосовуваних технологій, але за умови правильної логіки. Метод проектів припускає по суті своєї використання широкого спектра проблемних, дослідницьких, пошукових методів, орієнтованих чітко на реальний практичний результат, значимий для учня, з одного боку, а з іншого, розробку проблеми цілісно з урахуванням різних факторів і умов її рішення і реалізації результатів.

Метод проектів знайшов широке застосування в багатьох країнах світу головним чином тому, що він дозволяє органічно інтегрувати знання учнів при вирішенні однієї проблеми, дає можливість застосувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї.

Відповідно до ознак, домінуючих у проекті, виділяються наступні типи проектів [1]:

1. Дослідницькі.

Такі проекти вимагають добре продуманої структури, позначених цілей, обґрунтування актуальності предмета дослідження для всіх учасників, позначення джерел інформації, продуманих методів, результатів. Вони цілком відповідають логіці невеликого дослідження і мають структуру, наближену до справді наукового дослідження.

## 2. Творчі.

Творчі проекти припускають відповідне оформлення результатів. Вони, як правило, не мають детально розробленої структури спільної діяльності учасників. Вона тільки накреслюється і далі розвивається, підкоряючи прийнятою групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. У даному випадку варто домовитися про сплановані результати і форму їхнього представлення.

Варто зазначити, що будь-який проект вимагає творчого підходу, і в цьому розумінні будь-який проект можна назвати творчим.

Даний тип проекту виділився, виходячи з домінуючого принципу.

## 3. Рольово-ігрові.

У таких проектах структура також тільки накреслюється і залишається відкритою до закінчення проекту. Учасники приймають на себе визначені ролі, обумовлені характером і змістом проекту, особливістю розв'язуваної проблеми. Ступінь творчості тут дуже висока, але домінуючим видом діяльності все-таки є рольово-ігрова.

## 4. Інформаційні.

Цей тип проектів споконвічно спрямований на збір інформації про який-небудь об'єкт, явище; ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти, так само як і дослідницькі, вимагають добре продуманої структури, можливості систематичного корегування у процесі роботи над проектом. Такі проекти часто інтегруються у дослідницькі проекти і стають їх органічною частиною, модулем.

## 5. Практично-орієнтовані проекти.

Ці проекти відрізняє чітко позначений із самого початку результат діяльності учасників проекту, що обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. Такий проект вимагає добре продуманої структури, навіть сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чіткі результати спільної діяльності й участь кожного в оформленні кінцевого продукту.

#### 6. Монопроекти.

Як правило, такі проекти проводяться в рамках одного навчального предмета. При цьому обираються найбільш складні розділи або теми програми, наприклад, у курсі іноземної мови це теми, зв'язані з країнознавчою, соціальною, історичною тематикою тощо. Зрозуміло, робота над монопроектами передбачає застосування знань з інших галузей для вирішення тієї або іншої проблеми. Але сама проблема лежить у руслі власне філологічних, лінгвістичних, культурологічних знань. Подібний проект також вимагає ретельної структуризації за уроками з чітким позначенням не тільки цілей і задач проекту, але і тих знань, умінь, що учні приблизно повинні в результаті здобути. Заздалегідь планується логіка роботи на кожному уроці у групах (ролі в групах розподіляються учнями), форма презентації, що вибирають учасники проекту самостійно. Часто робота над такими проектами має своє продовження у вигляді індивідуальних або групових проектів у позаурочний час.

#### 7. Міжпредметні проекти.

Міжпредметні проекти, як правило, виконують у позаурочний час. Це можуть бути невеликі проекти, а також досить об'ємні, тривалі, загальношкільні, значущі для всіх учасників проекту [4].

Такі проекти вимагають дуже кваліфікованої координації з боку фахівців, злагодженої роботи багатьох творчих груп, що мають чітко визначені дослідницькі завдання, добре розроблені форми проміжних і підсумкових презентацій. Зрозуміло, у реальній практиці найчастіше приходиться мати

справу зі змішаними типами проектів, у яких маються ознаки дослідницьких і творчих проектів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Лосева Т. В., Кузнецова К. В., Игейсинова Г. М. Использование мультимедийных презентаций на уроках английского языка // Молодой ученый. – 2015. – №24. – С. 990-992.
2. Ляховицкий М. В., Кошман И. М. Технические средства в обучении иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1999. – 244 с.
3. Мартянова Т. М. Використання проектних завдань на уроках іноземної мови // Іноземні мови в школі. – 2009. – №4. – С55-57.
4. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения. – М.: Педагогика, 1998. – 192 с.

Мамедова А. С.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

### **НАВЧАННЯ УСНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

Важливою складовою демократичного суспільства, яке розбудовується в Україні, є орієнтація на гуманістичні цінності світової культури. Демократизація життя в Україні, визначення завдань входження в європейський і світовий освітній простір супроводжуються принциповими змінами в системі освіти, в орієнтаціях на інтеграцію загальнолюдських, національних і особистісних цінностей, в цілепокладанні, в засобах комунікації. Успішне

здійснення цих завдань зумовлює необхідність підвищення вимог до рівня професіоналізму вчителя, зокрема, його педагогічної підготовки.

Нормативні документи України (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI ст.), Закон України “Про вищу освіту”, Державна програма “Учитель”, Концепція педагогічної освіти тощо) звертають увагу науковців та всього педагогічного загалу на такі провідні орієнтири вищої педагогічної освіти: розвиток педагогічної спрямованості особистості студента і забезпечення готовності студентів вищих педагогічних закладів освіти до професійної діяльності, до неперервної педагогічної самопідготовки в умовах динаміки суспільного і освітнього процесу.

Потреба у висококваліфікованих фахівцях із знанням іноземної мови, професіоналів, здатних вивчити та застосувати сучасний світовий досвід для покращення соціально-економічних показників життя українського суспільства, зробила підготовку майбутніх учителів іноземної мови одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної науки. Міністерством освіти і науки за допомогою Британської Ради були розроблені Концептуальні засади державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. Цим документом зазначено, що «англійська мова визнається ключовою компетентністю сучасної людини, ключовим інструментом міжнародного спілкування в академічному та професійному житті та для розвитку країни в цілому, засобом доступу до знань, умовою ефективної світової інтеграції та фактором економічного зростання країни». Також Концепцією встановлені вимоги до рівня володіння англійською мовою на різних етапах освітнього континууму.

Усе це зумовлює необхідність визначення основних стратегічних напрямків удосконалення цілей, змісту, методів, прийомів і засобів навчання іноземної мови здобувачами загальної середньої освіти. У цьому контексті важливого значення набуває підготовка нової генерації педагогічних кадрів, готових до конструювання навчально-пізнавальної діяльності школярів на

засадах компетентісно орієнтованої освіти як одного із дієвих шляхів її реформування та удосконалення якості.

Основним показником якості мовної підготовки студентів-філологів є використання іноземної мови як засобу комунікації, тобто уміння вести дискусії, проводити презентації і захищати представлену роботу англійською мовою. Це є необхідною складовою успішної професійної діяльності у майбутньому. Публічний виступ і використання мультимедійної презентації є найбільш ефективними моделями побудови комунікації, вони також вважаються найбільш складними і комплексними вміннями, в структурі яких знаходиться низка компонентів. Серед них: вміння відбирати інформацію, структурувати її з писемних джерел, будувати на їхній основі зв'язного монологічного висловлювання, обирати доречні мовні і мовленнєві способи побудови висловлювань, а також встановлення контакту з аудиторією [2].

Викладач, який має на меті навчити студентів усної англомовної комунікації має широко залучати методи мультимедійних презентацій на заняттях з основної іноземної мови. Для цього він має навчити студентів основним універсальним принципам побудови презентації, що відповідають принципам комунікації. Так, для підготовки успішної презентації, яка вчить студента вмінню комунікації англійською мовою необхідно подавати порції інформації графічно, у текстовому вигляді, за допомогою анімації або відео кліпів, читанням тексту «від автора» і використанням звукових ефектів, а також із застосуванням усіх зазначених елементів у різноманітних поєднаннях. Для такого різновиду мультимедійної презентації як інтерактивна – характерним є закладена в ній властивість захоплювати співрозмовників в аудиторії і підтримувати в них зацікавленість матеріалом.

Дослідники зазначають, що у створенні презентацій однією з найпоширеніших помилок є бажання студентів помістити в презентацію велику кількість інформації, графічних зображень та анімаційних ефектів. Такий підхід є невірним, оскільки такі елементи лише відвертають увагу слухачів від змісту презентації [2]. Перед тим як розпочати роботу із створення власної презентації

для демонстрації її англійською мовою студенту необхідно: визначитися з темою та призначенням презентації, спробом її демонстрації; створити схему або, так званій, сценарій мультимедійної презентації; заздалегідь продумати зміст усіх слайдів, їхній стиль та оформлення.

Ефективна участь студентів в презентації пов'язана з оволодінням ними специфічними вміннями іншомовного професійно-орієнтованого говоріння. Створення якісного наукового публічного виступу іноземною мовою передбачає розвиток у студентів певних мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь. Вони повинні вміти аналізувати інформацію; чітко виділяти структурні частини виступу вербальними способами; вибирати найбільш ефективні способи подачі матеріалу і способи переходу від однієї логічної частини до іншої; виділяти вербально найбільш значущу інформацію; приводити аргументацію; передавати причинно-наслідкові зв'язки; використовувати логічні прийоми; встановлювати і підтримувати контакт з аудиторією; використовувати прийоми виразності, експресивно-емоційної оцінки, різні моделі інтонації та ін; ігнорувати перешкоди, які можуть виникнути в ході публічного виступу [3].

Участь в презентації пов'язане з оволодінням специфічними вміннями іншомовного професійно орієнтованого говоріння, які дозволять майбутнім вченим ефективно брати участь у взаємодії з представниками наукової сфери інших лінгвосоціумов [1].

Таким чином, вважаємо, що формування умінь використовувати мультимедійну презентацію для вдосконалення навичок усної англійської комунікації є край необхідним під час навчання студентів-філологів особливо на старших етапах навчання. Це є найважливішою областю мовного і когнітивного розвитку студентів. Успішність процесу формування презентаційних умінь ґрунтується на цілісності навчання, інтегрованості підходів, адаптації прийомів і технологій педагогіки і методики викладання англійської мови, а також орієнтованості студентів на успіх і їх прагненні стати професіоналом своєї справи у майбутній професійній діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Конотоп Олена Сергіївна. – К., 2010.
2. Ляшенко Б. М. Електронні презентації Microsoft Power Point у навчальному процесі / Б. М. Ляшенко, Н.Б. Чорней. – PDF формат, 2005. – 4 с.
3. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching, Longman, 1991.

Маслова Г. О.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Одним з найбільш революційних досягнень за останні десятиліття, що значно вплинуло на освітній процес в усьому світі, стало створення всесвітньої комп'ютерної мережі, що одержала назву Інтернет, що буквально означає "міжнародна мережа" (англ. international net). Використання кібернетичного простору (syberspace) у навчальних цілях є абсолютно новим напрямком загальної дидактики і приватної методики, так як зміни, що відбуваються, торкаються всі сторони навчального процесу, починаючи від вибору прийомів і стилю роботи, кінчаючи зміною вимог до академічного рівня що навчаються. На уроках англійської мови за допомогою Інтернету можна вирішувати цілий ряд дидактичних завдань: формувати навички та вміння читання, використовуючи матеріали глобальної мережі; удосконалювати вміння писемного мовлення школярів; поповнювати словниковий запас учнів; формувати у школярів стійку



мотивацію до вивчення англійської мови, розширювати кругозору школярів, налагоджувати і підтримувати ділові зв'язки і контакти зі своїми однолітками в англомовних країнах, брати участь в чатах, відеоконференціях і т.д. Учні можуть отримувати інформацію з проблеми, над якою працюють в даний момент в рамках проекту. Це може бути спільна робота школярів та їхніх зарубіжних однолітків з однієї або декількох країн.

Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів. Базовий набір послуг може включати в себе:

- електронну пошту (e-mail);
- телеконференції (usenet);
- відеоконференції;
- можливість публікації власної інформації, створення власної домашньої сторінки (homepage) і розміщення її на Web-сервері;
- доступ до інформаційних ресурсів:
- довідкові каталоги (Yahoo !, InfoSeek / UltraSmart, LookSmart, Galaxy, Yandex, Google);
- пошукові системи (Alta Vista, Open Text, WebCrawler);
- розмова в мережі (Chat).

Ці ресурси можуть бути активно використані на уроці. Однак не можна забувати про те, що Інтернет – лише допоміжний технічний засіб навчання, і для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати його використання в процес уроку.

Безсумнівно, Інтернет може використовуватися в якості ефективного застосування для розвитку граматичних, лексичних навичок і умінь, перевірки знань. Сюди входять різноманітні тренувальні лексичні, граматичні, фонетичні вправи, тести на читання, граматику, IQ-тести і т.д. Викладачі або самі школярі можуть знаходити такі сайти на WWW.

Великим плюсом використання ресурсів Інтернету є розвиток міжкультурної компетенції, тобто, знайомству з різними культурами, визначення шляхів їх взаємодії і взаємопроникнення один в одного, формування культурних універсалій,

необхідних для досягнення взаєморозуміння і плідного співробітництва при безпосередньому спілкуванні.

Всесвітня мережа Internet надає якнайширші можливості для пошуку різноманітної інформації будь-якого рівня, у тому числі інформації для тих хто вивчає і викладає іноземні мови. Численні навчальні сайти (наприклад, [www.englishclub.com](http://www.englishclub.com), [www.english-zone.com](http://www.english-zone.com), [www.learningenglish.com](http://www.learningenglish.com), [www.bbc.com.uk/worldservice/learningenglish](http://www.bbc.com.uk/worldservice/learningenglish), [www.teachingenglish.org.uk](http://www.teachingenglish.org.uk)) пропонують великий вибір програм, що тренують різні мовні навички, надають теоретичну інформацію і практичні завдання.

Останнім часом у зарубіжній та вітчизняній методології використання Інтернету в процесі вивчення іноземної мови вважається перспективним напрямком і активно застосовується на практиці. Численні публікації викладачів свідчать про ефективність такого підходу до навчання. Такі періодичні методичні видання, як English Teaching Professional, ELT Journal та «Иностранные языки в школе» практично в кожному номері пропонують статті розділи, присвячені методиці застосування Інтернету на уроках англійської мови, навчанню «в мережі» (on-line), рекомендують Інтернет-адреси, пропонують критичний огляд Інтернет-сайтів з певної тематики.

Використання оригінальних Інтернет-сайтів на уроках зацікавлює учнів і є додатковим мотиваційним стимулом. Серед найсуттєвіших переваг оригінальних сайтів слід виділити наступні:

1. Автентична мова, яка включає лексику і фразеологію з відповідної теми, дозволяє суттєво розширити лексичний запас учнів.
2. Наочність та ілюстрованість, а саме: наявність великої кількості малюнків і фотографій, акустичних та анімаційних трюків.
3. Висока інформативність Інтернет-сторінок, що означає наявність екстралінгвістичної інформації і максимальний рівень її новизни. Наявність додаткової інформації з теми, що відповідає реаліям сучасної

ситуації у будь-якій сфері життя країни – це саме те, чого часто не вистачає навіть сучасним підручникам.

Для пошуку оригінальних Інтернет-сайтів необхідної тематики слід використовувати так звані пошукові сайти (serching machines) на кшталт [www.google.com](http://www.google.com), [www.Altavista.com](http://www.Altavista.com) тощо. На пошуковому сайті задається ключове слово певної теми, наприклад, «ресторан», «готель», «подорож:» тощо. Пошуковий сайт видає список Інтернет-адрес, в яких уживається подане слово, а викладач сам вибирає з безлічі запропонованих варіантів найбільш доречні.

Робота з оригінальними сайтами може проводитися або безпосередньо «в мережі» у комп'ютерному класі з підключенням до Інтернету, або Інтернет-сторінки пропонуються учням у роздрукованому вигляді і використовуються потім під час традиційного заняття. І в тому, і в іншому разі застосування матеріалів з Інтернету підвищує зацікавленість тих, хто навчається, посилює їхню мотивацію. Використання Інтернет-сайтів на заняттях передбачає певну підготовленість учнів до роботи з тією чи іншою розмовною темою, наявність у них певного словникового запасу з теми і рекомендується під час повторення та закріплення матеріалу.

Робота з Інтернетом передбачає ретельну попередню підготовку вчителя до уроку, яка включає пошук відповідних сайтів з теми, розробку низки вправ на основі запропонованих сайтів на засвоєння і закріплення вивченої лексики.

Інтернет є джерелом доступної і актуальної інформації та автентичних текстів практично з будь-якої теми. Останнім часом ресурси мережі Інтернет стають одним із найпривабливіших додаткових джерел інформації для тих, хто викладає і вивчає англійську мову. Звернення до оригінальних Інтернет-сайтів, які інформують і рекламують певні організації, товари, послуги, дозволяє значно розширити коло можливих завдань, запропонованих вчителем - наприклад, проведення

рольової гри як заключного етапу засвоєння тематичної лексики і фразеології, а також крає значної інформації з теми [1].

Урок з використанням ІКТ дає можливість проводити заняття з різнорівневими учнями, давати їм завдання різного ступеня складності, пропонувати набір завдань і вправ відповідно до їх здібностей, забезпечувати 100% участі, зберігаючи атмосферу доброзичливості, спокою. При правильній організації навчального процесу підвищується мотивація самопідготовки учнів та з'являється свідоме ставлення до навчання.

Відсутність інтересу до вчення у учнів великою мірою пояснюється невмінням самостійно організувати свою навчальну діяльність.

Учні перестають бути пасивними учасниками навчального процесу і стають його активними учасниками.

Нові інформаційні технології залучають учнів і є одним з головних їхніх інтересів. Тому використання інформаційних технологій у навчальному процесі сприяє формуванню позитивної мотивації. Перевага використання комп'ютера полягає в тому, що він дозволяє підвищити професійний рівень викладачів. Знайомство з новими ІКТ вражає своїми можливостями, які відкриваються для вдосконалення навчального процесу і системи освіти в цілому. Нові інформаційні технології сприяють його піднесенню на якісно новий рівень.

Зараз неможна уявити свою роботу без використання комп'ютера. Він необхідний при складанні календарно-тематичного планування, підготовки до уроків, друкуванні роздаткового матеріалу до уроків ( карток, таблиць, схем, тестів), наочного матеріалу до уроків, оформлення проектів тощо. Проводиться моніторинг навчального процесу, фіксується результативність учнів з предмета, підсумки вхідного та вихідного тестування. Всі мої учні виконують проектні завдання, презентації англійською мовою на електронних носіях. Презентація допомагає проілюструвати будь-який виступ. Презентація – це новий дидактичний засіб для організації навчального процесу. Таким чином, можна виділити кілька основних форм використання комп'ютерних презентацій на навчальних заняттях:- КП для ілюстрації і демонстрації навчального матеріалу, КП для самостійної

роботи учнів, КП для контролю знань. ІКТ спрямовані на розвиток інтересу, мотивації, активність суб'єкта навчання, інтерактивність, збільшення самостійності школярів, розвиток креативності, самореалізацію і соціалізацію учнів, запобігання їх перевантаження.

З досвіду роботи з інформаційно-комунікативними технологіями можна сказати, що вони безсумнівно сприяють підвищенню у дітей мотивації до вивчення англійської мови і формування індивідуальних, творчих, пізнавальних здібностей. Саме інформаційні технології здатні зробити навчальний процес для школяра особистісно значущою, в якому він зможе повністю розкрити свій творчий потенціал, проявити свої дослідницькі здібності, фантазію, креативність, активність, самостійність. Недарма ця технологія відноситься до технологій 21 століття. Очевидно, що вже найближчим часом вивчення іноземних мов з впровадженням нових інформаційно-комунікативних технологій з галузі досліджень перейде в область навчання і отримає широке поширення.

Одним з показників ефективності проведеного заняття можна вважати стан і вигляд учнів, які виходять з уроку: на одному полюсі – спокійно – діловий, помірно порушена; на іншому – втомлене, розгублене, «напружена».

На уроках англійської мови створені умови для включення учнів в активний і добровільний процес формування знань і узагальнених способів діяльності. Комп'ютери, Інтернет, телекомунікаційні мережі мають величезний вплив на дітей і молодь, утворюючи навколо сучасної дитини особливий інформаційний світ, впливаючи на його свідомість і розвиток.

Пізнавальна діяльність, суб'єктом якої є школяр, має репродуктивний характер. Успішність навчальної діяльності багато в чому залежить від ступеня самостійності дитини, її активності (або, навпаки, пасивності), зацікавленості в досягненні результату і т. д. Хороша результативність є результатом пошукової, творчої, самостійної пізнавальної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ушакова С. В. Комп'ютер на уроках англійського язика // ИЯШ. – 1997. – №5. – С. 40-44.

Масловець А. І.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА СТАРШОМУ ЕТАПІ**

Розглядаючи умови формування словникового запасу старшокласників, слід звернути особливу увагу на *психологічні та інтелектуальні особливості*, притаманні цьому віку, адже здатність підлітків до навчання в першу чергу залежить саме від них. Визначимо ці особливості.

Відомо, що старший ступінь є завершальним у процесі оволодіння учнями іншомовним мовленням. Рівень навичок та вмінь усної мови і писемного мовлення, досягнутий на середньому ступені, має бути підтриманий. Велика увага на старшому ступені навчання приділяється усному мовленню, яке набуває якісно нового розвитку стосовно змістовності, більшої природності, вмотивованості та інформативності. Розвиток мовлення спирається на розвиток активного і пасивного словника учнів, формування першого завершується та продовжується робота з формування рецептивного словника, адже програма для старшої школи передбачає рецептивне засвоєння певної кількості лексичних одиниць.

Граматичний матеріал, призначений для вивчення в 10-11 класах засвоюється тільки до рівня розпізнавання та розуміння при читанні; в 11 класі має місце систематизація граматичного матеріалу, що вивчався у 5-11 класах. Як відмічають психологи, старшокласникам властиве переважно довільне запам'ятовування, яке є ефективним у тому випадку, якщо вони усвідомлюють, навіщо необхідно запам'ятовувати той чи інший матеріал. Запам'ятовуванню сприяє усвідомлення характерних особливостей матеріалу, співвіднесення та смислове групування об'єктів.

З огляду на викладене можна констатувати такі особливості організації навчального процесу з англійської мови на старшому ступені: послідовне здійснення комунікативно-пізнавального навчання, пов'язаного з підвищенням змістовності мовлення; використання прийомів, що спонукають до вираження особистого ставлення до проблем, які обговорюються; цілеспрямована реалізація принципу індивідуалізації навчання, орієнтована на використання англійської мови в майбутній діяльності випускників, широке застосування видів та форм самостійної роботи.

Способом організації предметного змісту спілкування у 10-11-х класах слід обирати не тему, а *проблему*, оскільки традиційно виділені теми можна розцінювати як певний відрізок дійсності, не включений у контекст особистісної діяльності.

Новітній соціокультурний підхід до навчання іноземної мови, як засобу спілкування, вимагає введення соціокультурного компонента, що сприятиме розвитку особистості старшокласника, збагаченню предметно-змістовного плану його мовлення, а відтак – збагаченню словника, ознайомленню старшого школяра з соціокультурною інформацією, без якої унеможлиблюється процес взаєморозуміння.

Особистість старшокласника спрямована на майбутню професійну діяльність. Це сприяє розвитку професійних інтересів, прагненню до засвоєння інформації про об'єкт їх підвищеного інтересу тощо. Тому виникає необхідність у виділенні, в межах позамовного компонента, окремої сфери спілкування, в якій предметний зміст спілкування адекватно відображав би професійний напрямок розвитку особистості старшокласника.

У старшокласників спостерігається синтез відносно високої абстрактно-логічної форми мислення. Такий синтез детермінує появу в аналітичній діяльності старшокласника критичних рис, причинного пояснення явищ, прагнення до обговорення проблем, які їх хвилюють, тощо. Така аналітична діяльність старшокласника потребує достатнього словника, який зробить висловлювання можливим.

Мислення старшокласників характеризується високим рівнем узагальнення, абстрагування, їх пам'ять та увага спеціалізуються у відповідності до спрямованості особистості. Мають місце суттєві зміни в комунікативному розвитку старшокласників. Все це передбачає, з одного боку, необхідність у відповідному мовленнєвому матеріалі, основаному на відповідному мовному матеріалі, оскільки ускладнюється мовлення старшокласників, актуалізуються функції регуляції та узагальнення, а також використання в навчальному процесі письмових та аудіотекстів автентичного характеру. З другого боку, виникає необхідність у нових мовленнєвих уміннях, нерозвинутих на попередніх ступенях навчання, які забезпечують реалізацію функцій регуляції та узагальнення, наприклад, вміння спілкуватися в такій організаційній формі як дискусія. А реалізація цієї форми діалогічного мовлення потребує не аби якого словника.

Пам'ять відіграє дуже важливу роль у навчанні іноземної мови, і особливо у навчанні лексики. А. В. Зикова у своєму дослідженні [1], проаналізувавши психологічні особливості запам'ятовування іншомовної лексики, виділила наступні *фактори, які сприяють більшій міцності засвоєння нових лексичних одиниць, як-от:*

- логічний спосіб запам'ятовування лексики;
- достатній рівень розвитку словесно-логічної пам'яті учнів;
- дія мотиваційного фактору;
- асоціація та ієрархічна організація лексичного матеріалу в пам'яті;
- заучування лексичного матеріалу у складі зв'язного тексту;
- розуміння системи мови; мовленнєва практика.

Отже, на запам'ятовування нових лексичних одиниць впливає не лише індивідуальний рівень розвитку пам'яті та оволодіння певними способами запам'ятовування, а й особливості викладу нового лексичного матеріалу та спосіб організації процесу навчання загалом.

Юнацьке мислення також має свої особливості. Так, на думку В. П. Кутішенка, воно «характеризується схильністю до теоретизування,



створення абстрактних узагальнень, захоплення філософськими побудовами» [2, с. 64]. Тобто, старшокласникам іноді буває легше зрозуміти певне абстрактне поняття, аніж конкретний об'єкт. У зв'язку з цим підвищується здатність до засвоєння наукових понять та оперування ними. Покращується здібність до побудови причинно-наслідкових зв'язків, до таких розумових операцій, як аналіз в синтез, абстрагування та узагальнення, конкретизація. У цьому ж віці зазвичай *завершується формування власного стилю розумової діяльності.*

У старшокласників спостерігається значне розширення активного та пасивного словникового запасу. Характерним для цього віку є й удосконалення висловлювання власної думки, як в усному, так і в письмовому вигляді. Загалом у старшокласників спостерігаються позитивні зміни психічних процесів, які сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу та допомагають оптимально застосовувати його. Всі ці зміни – покращення сприймання, пам'яті, уваги, мислення, здобуття самостійності та самодостатності доводять, що учні старших класів мають значні здібності до самостійного розширення словникового запасу для реалізації англомовного спілкування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зыкова А. В. Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения: на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе / А. В. Зыкова. – Москва, 2010. – 231 с.

2. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій). 2-ге вид. : Навч. посіб. / В. П. Кутішенко. – Київ: Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.

Міщук А. С.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **МЕТОД CASE STUDY ЯК АКТИВНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Використання одних традиційних методів навчання для вивчення англійської мови в середній школі є недостатнім. Потрібне гнучке інформаційно-освітнє середовище, в якому поряд із традиційним підходом до викладання іноземних мов спостерігається підвищення інтересу до нових освітніх моделей, педагогічним інноваціям, технологій і методів.

Перед вчителем англійської мови стоять відповідальні завдання, оскільки в умовах розширення міжнародних зв'язків підвищуються вимоги до рівня практичного володіння англійською мовою, навичками спонтанного монологічного мовлення зокрема, що проявляється у здатності учнів правильно і послідовно викладати свої думки. Це складає актуальність представленої роботи, присвяченої теорії і практиці навчання монологічного мовлення англійською мовою на старшому етапі.

Одним із них є спосіб організації навчання, що отримав назву Case Study – метод аналізу ситуацій. Аналіз останніх публікацій показав, що вирішення навчальних ситуацій або кейс-метод зародився на початку ХХ-го сторіччя в Гарвардській школі бізнесу. В англійській термінології case – це опис реальної ситуації або true life [2]. Кейс будується на подіях, які відбулися в реальності та пропонуються авторами для провокування дискусії, пробудження студентів до обговорення і аналізу та прийняття рішень у навчальній аудиторії. Кейс-метод дозволяє в умовах навчання створити ролеву систему, де студенти можуть зайняти певні соціально-професійні позиції. Зразок штучно створеної

навчальної ситуації представляється ефективним засобом формування професійного менталітету в майбутніх учителів [3].

Метод case study – це активний метод навчання, який вимагає безпосередньої участі учнів під час уроку. Метод вивчення конкретних питань дає учням можливість творчо застосувати мовний матеріал на основі їх знань та умінь та дозволяє їм адаптуватися до реальних ситуацій.

Метод кейс об'єднує два елементи: сам випадок і обговорення цього випадку. Кейси забезпечують багатий контекстний спосіб введення нового матеріалу та створення можливостей для учнів застосувати на практиці те, про що вони тільки що дізналися на уроці. Ефективні кейси, як правило, засновані на реальних подіях та випадках. Людина, що приймає рішення, з якими стикається у певній ситуації, може вибирати між кількома альтернативами і кожна з цих альтернатив може бути підтримана логічним аргументом. Під час дискусії учні проводять аналітичну роботу з пояснення зв'язків між подіями у цій справі, визначають варіанти, оцінюють вибір та прогнозують наслідки дій.

Навчальне завдання практичного кейсу зводиться до підготовки лексики та граматики, вивченої раніше, практикування та прийняття рішень в конкретній мовній ситуації. Навчальний процес повинен відображати типові мовні ситуації, які частіше з'являються в реальному житті майбутніх медиків, тобто їх професійної підготовки.

Даний тип уроку допомагає розвивати та підвищувати критичне мислення студента; розвивати навички вирішення проблем; покращити організаційні навички студента; підвищити комунікативні навички; заохочувати спільне навчання та навички роботи з командою; пов'язати теорію і практику; змусити студентів бути активними під час уроку.

Схему кейсу можна звести до тренінгу по закріпленню знань, умінь та навичок поведінки в певних ситуаціях. Такі ситуації повинні бути наочними та детальними. Навчальні кейси максимально відображають ситуації професійної діяльності. Не дивлячись на штучне середовище ситуацій, їх проблема чи сюжет набувають характер практичності, тобто такі, які є в реальній

професійній діяльності. Кейс виступає засобом отримання нового знання про ситуацію та поведінку в ній [1].

Кейс-уроки з англійської мови користуються особливим попитом серед літніх таборів, а також англійських курсів, шкіл з поглибленим знанням англійської мови, факультативів та інших занять. Адже вивчати мову, граючись – саме задоволення. Тут і цікаві факти, тести, і повна відсутність канцелярських та підручних завдань, які вже так набридли і вчителям, і учням. Звичайно, такі уроки будуть проходити для дітей із задоволенням.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Агафонова Е. А. К вопросу о применении метода Case-study и использовании Интернет-ресурсов как активных методов обучения иностранному языку в техническом вузе. Молодой ученый. 2011. №6. Т.2. С. 114-116.

2. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case – study в обучении студентов [Электронный ресурс]. Красноярск: КГУ. 2002. Режим доступа: <http://www.lan.krasu.ru/studies/authors/smolyaninova/CASESTUDY/articles/ECASE/ECASE.html>.

3. Стрига Е. В. Кейс «Соціальний інтелект» як засіб формування професійного менталітету майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. Науковий вісник ПУНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2011. Спецвипуск. С. 199-205.

Олійник В. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## МЕТОДИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Концепція навчання англійської мови в старшій школі передбачає опору на фундаментальність сучасних дидактичної, психологічної та методичної наук, враховує те, що різні точки зору функціонують на основі взаємодоповнюваності та набувають максимальної ефективності за певних умов організації навчального процесу. Важливим успіхом вивчення англійської мови є розуміння того, що мова найкраще засвоюється тоді, коли учням пропонується індивідуальна методична увага й участь, які ґрунтуються на аналізі особистісних навчальних потреб і відповідальності, забезпечення навчального процесу видами та типами діяльності, що сприяють використанню мови [1].

Одним із важливих методів активізації пізнавальної діяльності учнів є метод проектів. В літературі дано таке визначення зазначеного методу. Метод проектів – це така організація самостійної діяльності учнів у межах ними ж обраної теми, що проводиться у два етапи: етап підготовки та етап висвітлення кінцевого результату цієї діяльності. Метою проектної роботи є автономне вивчення окремим учнем того чи іншого матеріалу, який є часткою одного великого розділу [3].

Сутність проектної методики полягає в тому, що ціль занять і способи її досягнення повинні визначатися власне учнем на основі його інтересів, індивідуальних особливостей, потреб, мотивів, здібностей. Внаслідок цього, особистісно орієнтоване навчання, що лежить в основі проектної методики, передбачає зміну традиційної схеми взаємодії учитель-учень, суб'єкт - об'єкт на схему партнерства суб'єкт - суб'єкт.

Найважливішими факторами, що сприяють формуванню внутрішнього мотиву мовленнєвої діяльності при проектному навчанні, безперечно є зв'язок ідей проекту з реальним життям та інтерес до виконання проекту з боку всіх його учасників.

Досвід показує, що учні в процесі підготовки проекту не лише креативно мислять, але й активізують знання з інших предметів, шукають шляхи вирішення проблеми. Вони вчаться спочатку визначити проблему, думають як її вирішити, обговорюють методи дослідження та оформляють кінцеві результати.

Інший ефективний засіб навчання учнів є дидактична гра – будь-яка гра або ігрова вправа, спрямована на оволодіння учнями новими знаннями, уміннями, навичками. Намагаюся використовувати якщо не гру, то хоча б елементи гри на уроці. Це активізує діяльність учнів, вони захоплюються духом змагання, їм подобається працювати у команді – так веселіше виконувати навіть складне завдання. Гра вимагає активності. Учні прагнуть використати цікаві звороти, слова, щоб їхні виступи вийшли цікавими, а це спонукає працювати із словником [2].

Ігри використовую на різних етапах уроку. За їх допомогою перевіряю домашнє завдання, знання учнів перед контролем, вони полегшують розуміння навчального матеріалу. Проведення дидактичних ігор вимагає також і від учнів певного рівня розвитку їхньої пізнавальної діяльності.

Використання мультимедійного потенціалу новітніх інформаційних технологій на уроках англійської мови дає можливість зацентувати учнів на самостійну роботу, дозволяє змінити та збагатити зміст уроку. Це вимагає комп'ютерної грамотності як школярів, так і вчителя, але також сприяє підвищенню інтересу до вивчення мови.

Як показує практика, із всіх існуючих засобів навчання комп'ютери якнайкраще вписуються у структуру навчального процесу, найбільш повно відповідають дидактичним вимогам і максимально наближають процес навчання англійської мови до реальних умов. При комп'ютерному навчанні

засвоюється набагато більша кількість матеріалу, чим це робилося за той самий час в умовах традиційного навчання.

Одним із компонентів підвищення мотивації, і як наслідок активізації пізнавальної діяльності учнів є використання Інтернету. Інтернет природно вписується в життя учнів і є одним з найефективніших засобів, що допомагають значно урізноманітнити процес навчання. Інтернет дозволяє вдало моделювати умови комунікативної діяльності, реалізовувати їх у різноманітних тренувальних вправах ситуативного характеру. Нині Всесвітня мережа містить велику кількість сайтів з потенційно цікавим і актуальним матеріалом для освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 2002.
2. Павлюк Л. М. Розвиток критичного мислення учнів під час читання на уроках англійської мови/ Л. М. Павлюк // Англійська мова та література. – 2005. – №6. – С. 2-6.
3. Редько В. Комунікативно-діяльнісна, культурологічна і професійно орієнтована парадигма змісту іншомовної освіти старшокласників. – Журнал «Іноземні мови в навчальних закладах». – 2011. – №4. – С. 22-23.

Панасенко О. М.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **СПЕЦИФІКА НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЧИТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ**

Для того щоб вчителю краще орієнтуватись, на що слід звертати увагу під час навчання учнів читання англomовної художньої літератури, як активізувати та мотивувати старшокласників до читання, що саме перевірятиметься під час тестування з читання, необхідно добре розуміти природу читання. Метою організації контролю результатів навчальної діяльності є визначення рівня досягнень кожного учня відповідно до вимог навчальної програми.

Одним із необхідних видів перевірки знань і вмінь учнів є тестові технології. Тести допомагають перевірити вміння учнів застосовувати набуті знання, під час виконання завдань учні також можуть систематизувати навчальний матеріал і визначити, на що потрібно звернути особливу увагу.

Нами було розроблено комплекс вправ для навчання читання на матеріалі прози Рея Бредбері, окрема частина якого була призначена для оцінювання вмінь учнів у межах таких завдань: з'єднання, заповнення пропусків, доповнення, запитання-відповідь, правдиве-неправдиве твердження тощо.

Загалом оцінювання має ґрунтуватися на позитивному принципі, що, насамперед, передбачає врахування рівня навчальних досягнень учня, а не ступеня його невдач. Згідно з цим вправи та завдання у комплексі мають подаватися з урахуванням вікових особливостей учнів відповідного класу. Крім того, вправи мають бути цікаві і чітко сплановані, інструкції до них – зрозумілі для учнів.

На жаль, вітчизняні підручники з англійської мови вирізняються тим, що в них не представлено текстів для читання з адекватним комплексом вправ для



перевірки їх розуміння. В одних підручниках є багатий текстовий матеріал, але відсутній комплекс цікавих і змістовних вправ, який би дійсно виконав функції зворотного зв'язку, оціночну, навчальну і розвивальну. В інших підручниках навіть тексти не можна вважати цікавими й автентичними. Саме тому перед вчителем стоїть завдання підбору текстів для підвищення зацікавленості учнів та розробки багатофункціонального комплексу вправ для перевірки розуміння читання, який би містив різнорівневі тестові завдання. Орієнтуватися можливо на британські підручники, наприклад, "Solutions". Характерною рисою текстів і завдань до них є їх безпосередній зв'язок з повсякденним оточенням учнів, орієнтуванням на їхні інтереси і проблеми. Досить часто матеріал ґрунтується на реальних подіях і пов'язаний з іншими матеріалами, розміщеними в мережі Інтернет.

Так, наприклад, текст "Super Size Me" оповідає про Моргана Сперлока, який зняв документальний фільм про шкоду їжі в Макдональдз, провівши експеримент ціною власного здоров'я [1, с. 32]. Зацікавлені учні можуть знайти англomовний однойменний фільм у всесвітній мережі або його скорочену версію, що сприятиме комплексному розвитку вмінь мовленнєвої діяльності. Так само у роботі з творчістю Рея Бредбері на завершальному етапі ми використали художній фільм з подальшим обговоренням-порівнянням кінематографічного рішення із прочитаною книгою.

Керуючись принципами подібної побудови в роботі над текстом для читання, ми створили власний комплекс вправ, цілями якого є:

- за допомогою текстів збільшити лексичний запас та сприяти розвитку вмінь усного англomовного мовлення;
- розвинути в учнів вміння читання і розуміння англomовних текстів;
- навчити учнів використовувати англomовні тексти як джерело інформації;
- спонукати учнів до подальшої роботи над формуванням мовних навичок і розвитком мовленнєвих вмінь в комплексі.

Матеріал подавався за принципом від простого до складного. Диференційований підхід у розробці завдань сприяв поступовому накопиченню й відшліфуванню умінь і навичок різних видів читання та підвищував рівень мовної і мовленнєвої компетенцій.

Виконуючи завдання на створення власного висловлювання учням пропонувалося звернути увагу на змістове наповнення, логічний зв'язок між частинами висловлювання, правильність використання лексики та граматики, а також оформлення, повідомлення, відповідно до формату.

Систематична робота в запропонованому режимі здатна значно вплинути на розвиток мовленнєвих умінь учнів читання англomовної художньої літератури в оригіналі. Крім того, серія комунікативних вправ була спрямована на розвиток критичного мислення, творчих здібностей та вмінь вирішення проблем. Це сприяло виходу за межі суто рецептивної діяльності та включенню продуктивних дій, спрямованих на гармонійний розвиток цілісної особистості старшокласника, здатного на основі отриманої в процесі читання інформації дійти певних висновків, висловити свою думку, обґрунтувати її, взяти участь у дискусії.

Таким чином, у процесі роботи з оригінальною англomовною літературою на уроках англійської мови у старших класах важливими є поетапність роботи, цікавий зміст текстів та завдань для їх глибшого опрацювання, мотивація до читання, заохочення до різнопланової обробки прочитаного матеріалу та позитивне ставлення до навчальних досягнень учнів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Falla T., Paul A. Davies. Solutions: Intermediate Student's Book. Oxford: University Press, 2012. 140 p.

Сварич В. В.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ОСНОВІ ОПИСУ**

Метою навчання монологічного мовлення через опис є формування наступних мовних монологічних умінь:

- 1) зробити опис;
- 2) логічно послідовно розкрити задану тему;
- 3) обґрунтувати правильність своїх суджень, включаючи в свою мову елементи міркування, аргументації [1].

Всі названі вміння виробляються в процесі виконання підготовчих і мовленнєвих вправ.

Опори необхідні для розвитку в мовця самостійності висловлювання.

Важливо зауважити, що на етапі розвитку мовного вміння не може бути безпосередньої підказки мовного матеріалу. Потрібна опосередкована підказка, яка дозволяла б управляти висловлюванням, але поступово спадала б у міру розвитку вміння і зникала на останній його стадії.

Призначення опор одне – безпосередньо або опосередковано допомогти породженню мовленнєвого висловлювання за рахунок виклику асоціацій з життєвим і мовним досвідом учнів.

Оскільки необхідні асоціації можна викликати, по-перше, за допомогою слів, а по-друге, за допомогою зображення реальної дійсності, правомірно насамперед розрізняти словесні і образотворчі опори. Такий поділ відкриває можливість паралельного використання і тих і інших опор в одній вправі, так як вони взаємодоповнюють один одного.

Щоб здійснити таку динаміку процесу розвитку вміння, необхідно мати якусь класифікацію опор. Призначення всіх опор на етапі розвитку мовного вміння полягає в тому, щоб, викликавши асоціації з їх життєвим і мовним досвідом, опосередковано допомогти породженню мовленнєвого висловлювання. Оскільки необхідні асоціації можна викликати, по-перше, за допомогою слів, а по-друге, за допомогою зображення реальної дійсності, правомірно розрізняти словесні і образотворчі опори. Розподіл опор на словесні і образотворчі відкриває можливість їх паралельного використання в одній справі, так як вони взаємодоповнюють один одного.

Іншим критерієм може бути їх функціональна спрямованість в залежності від того, чим вони керують, або характер управління мовним висловлюванням.

За цим критерієм всі опори можна розділити на змістовні та смислові, що враховує два рівня висловлювання: рівень значень (хто? Де? Коли? Як? І т.п.) і рівень сенсу (навіщо? Чому?).

Якщо тепер обидва критерії звести воедино, то отримаємо таку класифікацію опор.

Класифікація опор.

Змістовні словесні (вербальні), образотворчі:

- текст (представлений візуально), кінофільм;
- текст (представлений аудитивно), картина;
- мікротекст (представлений візуально), серія малюнків;
- мікротекст (представлений аудитивно), фотографія;
- план діаграма;
- логікосинтаксична схема, таблиця.

Смислові слова як смислові віхи цифри, дати:

- гасло, символіка;
- афоризм, приказка плакат;
- підпис, карикатура.

Опори повідомляють певну інформацію. В одних випадках (змістовні опори) вона розгорнута, в інших (сміслові опори) – вона стиснута. Але в будь-якому випадку вона лише поштовх до роздумів. У зв'язку з цим у учня може виникнути маса асоціацій, якими треба керувати. Цю функцію беруть на себе установки опори. Вони допомагають викликати цілком певні асоціації, для чого вчителю слід врахувати контекст діяльності та особистий досвід учнів. З іншого боку, установка не повинна викликати асоціацій з такими думками, які учні не в змозі висловити в силу обмеженості їх мовної підготовки. Інакше кажучи, необхідно враховувати взаємозалежність і взаємодоповнення установок і опор.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ильина И. Методика преподавания английского языка: учебное пособие / И. Ильина. – Астана: Фолиант, 2010. – 201 с.

Соколова А. С.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ПРИНЦИПИ ВИКОРИСТАННЯ ІГОР ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В НАВЧАННІ СТАРШОКЛАСНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Щоб навчання за допомогою ігор та інтерактивних технологій принесло бажаний результат, необхідно керуватися методичними принципами. Це знову накладає додаткову відповідальність на педагога, якому перед кожним завданням необхідно оцінювати кожну вправу. Неправильне і невідповідне

використання ігор та інтерактивних технологій може не тільки зіпсувати освітній процес, а й підірвати авторитет учителя, так як у навчанні не буде бажаних результатів. Проаналізувавши літературу з даного питання, ми виділили чотири найбільш важливих принципи, за якими слід оцінювати необхідність використання кожної гри або інтерактивного методу, а саме: 1) цілеспрямованість вправи; 2) відповідність завдання вправи віку учнів; 3) відповідність завдання вправи інтересам учнів; 4) відповідність завдання вправи рівню мовної та мовленнєвої підготовки учнів.

Дослідимо *принцип цілеспрямованості вправи*. Кожна вправа має свої цілі і завдання. Деякі методисти порівнюють досягнення іншомовних мовленнєвих успіхів із спортом, де важливо, щоб тренувальні вправи виконувалися в правильній послідовності – тільки тоді можна досягти максимального ефекту. Якщо порушити цю послідовність, це може призвести до серйозних наслідків. Аналогічно і при вивченні англійської мови. Кожен урок повинен мати чітку структуру відповідно до теми уроку і цілі, спрямовані на набуття учнями мовних знань, навичок і мовленнєвих умінь [5]. Також правилом для вчителів має стати *принцип «одна доза нового навчального матеріалу – за один урок»*. Раціональне дозування навчального матеріалу дозволить уникнути перевантаження учнів на уроці і визволити час для закріплення і актуалізації знань отриманого об'єму інформації.

У першій частині заняття слід відвести від 5 до 10 хвилин розминці (англ. Warming-Up). По-перше, це допомагає учням увійти в мовне середовище після інших уроків і налаштує на спілкування англійською мовою. По-друге, учні отримують енергетичний мовленнєвий заряд на весь урок [2]. Рівень вправ, що використовуються під час розминок, залежить від рівня мовних знань і мовленнєвих умінь учнів. Отже *принцип відповідності навчальних завдань рівню мовного і мовленнєвого розвитку учнів* є обов'язковим. Так, учитель англійської мови Ю. Коротаєва пише, що в старшій школі «зарядка служить тренуванням отриманих знань і умінь, дозволяє приступити до інтенсивної роботи на уроці» [1].

Основна частина заняття повинна бути продовженням розминки, і тут учитель може сам прокласти «місток», пояснивши учням, для чого потрібна була перша частина уроку [8]. Тут спрацьовує *принцип логічного поєднання всіх видів діяльності старшокласників* для досягання цілісності освітнього процесу, який передбачає *взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності*. Протягом наступних 25-30 хвилин (в залежності від тривалості розминки) відпрацьовуються мовні навички і мовленнєві вміння та досягаються цілі і завдання уроку. Заключна частина заняття також може проходити в різному форматі, але в ній обов'язково повинні бути висновки. За допомогою спеціальних вправ учитель і учні повинні зробити висновки з цього уроку: що вони дізналися, чого навчилися і як це може стати їм у нагоді [7].

На перший погляд може здатися, що *відповідність віку* і *відповідність мовленнєвому рівню учнів* це одне і теж, але між цими двома поняттями є велика різниця. У школярів однакового віку може бути абсолютно різний рівень іншомовної підготовки, але однаково важливими є обидва чинники. Підлітковий вік – це час, коли ціннісні орієнтації (філософські, науково-теоретичні, естетичні та моральні) стають тим стрижнем, навколо якого формується майбутній характер, а також формулюються узагальнені уявлення про навколишній світ та інших людей [3]. У такому віці особливо велике відторгнення викликають засновані на безумовному авторитеті вчителя методики. Тому, мета педагога в старшій школі – це не лише навчання англійської мови, але і наставництво: з одного боку – пояснити необхідність вивчення мови, показувати особистісний позитивний приклад своєю поведінкою – з іншого.

Що стосується *відповідності рівню підготовки учнів*, то тут ми повертаємося до думки, що з різних причин навіть в рамках одного класу в школярів може бути різний набір іншомовних знань, з яким вони приходять в старшу школу. Ще одним викликом для вчителя може стати різний рівень мотивації до навчання, і обидва ці чинники також слід враховувати при плануванні уроку з англійської мови [9]. Якщо вправи будуть надто адаптовані

під конкретну групу учнів (або з більш високим, або з більш низьким рівнем підготовки), то частина присутніх на уроці буде просто ізольована або через уявну простоту, або складність запропонованих завдань.

Школа є місцем, де у багатьох закріплюється страх припуститися помилки. Стара освітня система оцінювання в школі побудована таким чином, що в учня немає права помилитися: за підсумками виконаної роботи він отримує бали, які підтверджують правильність / неправильність його дій у вигляді оцінки [4]. Ті школярі, які знають матеріал гірше, бояться зайвий раз висловитися або навіть припустити правильний варіант якраз через страх зробити це неправильно. В таких умовах прогрес просто неможливий, і це знову проблема, вирішення якої лягає на плечі педагога.

В системі освіти старого формату питання прийнято ділити на правильні і неправильні. Через це з кожним навчальним роком в учня залишається все менше бажання що-небудь запитувати, щоб не стикатися з різкою реакцією педагога і насмішками однокласників. В результаті в учня формуються страхи зауваження, помилки й інші [6]. В цьому випадку сучасному вчителю необхідно руйнувати цей бар'єр за допомогою різних інтерактивних методик і ігор.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Коротаева Ю. В. Речевая зарядка на уроках английского языка / Педагогика Online. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <http://aneks.spb.ru/metodicheskie-razrabotki-i-posobiia-po-inostr-iazyku/rechevaia-zariadka-na-urokakh-angliiskogo-iazyka.html> (дата звернення 19.05.2018).
2. Макарова А. Игровая речевая разминка Warm-Up на уроках английского языка. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: [http://pedsovet.su/english/6180\\_rechevaya\\_gazminka](http://pedsovet.su/english/6180_rechevaya_gazminka) (дата звернення 25.09.2018).
3. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. –



К.: ТОВ "Видавничий дім "Плеяди", 2014. – 100 с.

4. Не бойтесь совершать ошибки – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <https://smarttalks.me/ru/fear-of-mistakes/> (дата звернення 5.10.2018).

5. Типи і структура уроків. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: [https://pidruchniki.com/19521027/pedagogika/tipi\\_struktura\\_urokiv](https://pidruchniki.com/19521027/pedagogika/tipi_struktura_urokiv) (дата звернення 26.07.2019).

6. Школьные страхи: где они таятся и как их преодолеть? – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: [http://ds73.ucoz.ru/publ/sovety\\_pedagoga\\_psikhologa/shkolnye\\_strakhi\\_gde\\_oni\\_tajatsja\\_i\\_kak\\_ikh\\_preodoljet/2-1-0-135](http://ds73.ucoz.ru/publ/sovety_pedagoga_psikhologa/shkolnye_strakhi_gde_oni_tajatsja_i_kak_ikh_preodoljet/2-1-0-135) (дата звернення 6.10.2018).

7. Feedback / British Council blog about teaching English, режим доступу: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/feedback> (дата звернення 11.09.2019)

8. Gery McClymont, 7 components of an effective Classroom lesson plan. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <https://owlcation.com/academia/Components-of-an-Effective-Classroom-Lesson-Plan> (дата звернення 11.09.2019)

9. Top 10 motivational tips for the classroom. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: режим доступу: <https://www.teachervision.com/classroom-management/top-10-motivation-tips-classroom> (дата звернення 15.08.2019)

Станішевська Н. В.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Інтеграційні зміни, які відбуваються в суспільстві, безсумнівно, впливають і на основні орієнтири в освіті, що спонукає нас ураховувати актуальні тенденції розвитку європейської школи. Запорука успішної соціалізації учнів — це формування ключових компетентностей. Вони визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні види життєдіяльності, ефективно розв'язувати різні навчальні завдання та життєві проблеми. Розвитку ключових та предметних компетентностей на уроці сприяє застосування сучасних навчальних технологій. Актуальною і важливою є реалізація технології розвитку критичного мислення як засобу формування ключових компетентностей.

Розвиток критичного мислення – це сучасна технологія, розроблена американськими спеціалістами з педагогіки (Чарльз Темпл, Джинні Стіл, Курт Мередит) на основі узагальнення досвіду світової педагогіки та психології, виходячи з актуальних проблем системи освіти. Технологія становить собою цілісну систему, що формує навички роботи з інформацією в процесі читання й письма. Вона спрямована на засвоєння базових навичок відкритого інформаційного простору, розвиток якостей громадянина відкритого суспільства, включеного в міжкультурну взаємодію.

У вітчизняній педагогічній науці дана проблема розробляється С. Векслером, А. Ліпкіною, О. Марченко, І. Мороченковою, О. Пометун, І. Суценок та іншими [1].

О. Пометун пропонує придивитися до сучасного навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. У більшості випадків ми побачимо, що, незважаючи на декларації, він заснований на накопиченні знань, що у процесі відповідного навчання і викладання мимовільно знищує в учнів мотивацію мислити і міркувати. На більшості уроків переважно говорять і активно діють учителі, тоді як учні залишаються пасивними слухачами. Багато вчительських висловлювань є твердженнями, а не запитаннями. Коли вчителі ставлять запитання, вони зазвичай чекають на відповіді не більше ніж пару секунд, а після цього починають самі відповідати на свої запитання. Оволодіння знаннями сприймається вчителем як еквівалент запам'ятовування, тому більшість учнів вважає – якщо вони повторюють сказане вчителем або прочитане в підручнику, то мають знання. У способах постійно зводити складне до простого, даючи учням формули, процедури, короткі відповіді та алгоритми для запам'ятовування і практики, вчителі сподіваються, що в такий спосіб учні зрозуміють те, що вивчають. Проте інструкції та подібна практика не акцентують увагу на розумінні проблеми [3, с. 12].

Технологія розвитку критичного мислення пропонує набір конкретних методичних прийомів, які потрібні для використання на різних рівнях освіти, в різних предметних галузях, видах та формах роботи. Технологія розрахована не на запам'ятовування, а на осмислений творчий процес пізнання світу, на постановку проблеми та її розв'язання [2].

Суть технології полягає в наступному: добровільність, відсутність категоричності та авторитарності з боку вчителя, надання учневі можливості пізнати себе у процесі отримання знань. Дана методична система, впроваджена у навчальний процес, створює умови, які дозволяють вчителям керувати навчанням школярів. Вона дає можливість активізувати мислення, формувати цілі навчання; залучати учнів до плідного обговорення; мотивувати навчання учнів; активно залучати до навчального процесу; стимулювати зміни; показати різні точки зору; допомогти учням ставити власні запитання; забезпечувати обробку інформації; здобути навички критичного мислення.

Зазначена освітня технологія сприяє розв'язанню наступних задач: освітньої мотивації (підвищення інтересу до процесу навчання та активного сприйняття навчального матеріалу); інформаційної грамотності (розвиток здатності до самостійної аналітичної та оцінювальної роботи з інформацією будь-якої складності); культури мовлення (формування навичок написання текстів різних жанрів); соціальної компетентності (формування комунікативних навичок та відповідальності за знання).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Архіпова Є. О. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства. Гуманітарний часопис. 2012. № 2. С. 34–38.
2. Васильєва Н. М. Застосування інтерактивних методів навчання на уроках предметів гуманітарного циклу. Управління школою. 2005. № 34. С. 22–24.
3. Пометун О. І. Основи критичного мислення : навчальний посібник для учнів старших класів загальноосвітньої школи. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.

Фефілова І. Ю.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

## **ВИКОРИСТАННЯ МНЕМОНІКИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

Найбільш актуальною сьогодні є проблема формування компетентного фахівця у своїй галузі. Слід відзначити, що коли ця проблема тільки з'являлась,

то «компетенції студентів» зводилися до простих практичних навичок, які формувалися в результаті автоматизації знань. Після справедливої критики даного підходу було запропоновано розрізнати два поняття «компетентність» і «компетенція» (competence and competencies). Компетентність стала розглядатись як особлива категорія, а компетенції перетворились на одиниці навчальної програми і склали «анатомію» компетентності [2, с. 79-82].

Комунікативна компетенція об'єднує чотири види комунікативних вмінь: читання, говоріння, аудіювання, письмо. Під мовною компетенцією розуміють фонетичні знання та навички вимови, рецептивні та продуктивні лексичні і граматичні знання та навички.

Вивчення іноземної мови передбачає посилення комунікативної сторони навчання (вміння використовувати її у спілкуванні, тобто практичне оволодіння мовою). Тому комунікація можлива лише за наявності всіх ключових складників комунікативної компетенції [1, с. 17].

Існування мовлення без лексики неможливе. Граматика ж, в основному, відображає взаємозв'язки слів, які в мовленні є носіями значення.

Зазвичай, лексику ототожнюють зі словами, тобто лексика складається зі слів, до яких відносяться так звані кореневі, безафіксні слова (to take, to bring a book), складені (daybreak) та похідні слова (brotherhood). Однак, згідно з лінгвістичними та методичними критеріями до лексики можна віднести й інші одиниці, які мають зі словами спільне те, що вони також цілісно відтворюються у мовленні і означають якийсь предмет дійсності.

Підвищення вимог до якості навчання майбутніх фахівців англійської мови та рівнів володіння міжкультурною комунікативною компетентністю, невід'ємною складовою якої є лексична компетентність, робить необхідним конкретизувати зміст і структуру лексичної компетентності та доповнити її компонентний склад з урахуванням вимог чинних нормативних документів.

Відображення у свідомості студента результату пізнання лексичної системи іноземної мови у вигляді поняття про цю систему і правил користування нею є лексичними знаннями [8, с. 16-23].

Аналізуючи процес навчання англomовної лексики на молодших курсах (I-II курс) філологічного факультету, методисти підкреслюють необхідність вивчення важкозасвоюваного лексичного матеріалу в аудиторії (О. Банін, В. Крафт). Можна стверджувати, що при вирішенні цього питання слід, насамперед, враховувати міру труднощів, яку представляє вивчення лексичного матеріалу [6, с. 18].

Існують різноманітні методики для ефективного запам'ятовування слів, що враховують особливості сприйняття інформації студентами. У статті «Використання прийомів мнемотехніки для запам'ятовування англійських слів» автор досліджує відому методику мнемотехніки або мнемоніки. У даній роботі для цього прийому дається наступне визначення: «Це спеціально розроблені способи і прийоми запам'ятовування інформації без «зубріння» і в найкоротші терміни» [5, с. 18].

Крім цього, автор стверджує, що дана методика підходить будь-якому типу сприйняття інформації: «Візуали малюють собі картинку перед очима, аудіали запам'ятовують за звуковими асоціаціями (garden – гади), а кінестетики зможуть відчувати слова, емоційно пропустивши через себе те або інше значення». У свою чергу метод мнемотехніки містить в собі різноманітні способи для запам'ятовування інформації [5, с. 18].

«Мнемоніка (від грец. – мистецтво запам'ятовування), мнемотехніка – сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування потрібної інформації і збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення асоціацій (зв'язків): заміна абстрактних об'єктів і фактів на поняття і уявлення, які мають візуальне, аудіальне або кінестетичне подання, пов'язування об'єктів з наявною інформацією в пам'яті різних типів модифікації для полегшення запам'ятовування» [7]. Важливо відзначити, що мнемотехніка і мнемоніка – синонімічні поняття.

Мнемотехніка допомагає розвинути асоціативне мислення, зорову і слухову пам'ять, зорове і слухове сприйняття, багату уяву, грамотну мову.

Використовуючи буквений код, для засвоєння необхідного матеріалу ми утворюємо смислові фрази з початкових літер слів. Це сприяє запам'ятовуванню інформації. Наприклад, в дитинстві нас вчили запам'ятовувати кольори веселки за допомогою мнемонічної фрази: Чапля Осінь Жде Завзято Буде Сани Фарбувати, «Richard Of York Gave Battle In Vain», де перша літера в кожному слові позначає колір: R-red, O-orange, Y-yellow, G-green, B-blue, I-indigo, V-violet.

Метод асоціації – це створення яскравих незвичайних аналогій і зв'язування їх з інформацією, що швидко запам'ятовується. Наприклад: heel – п'ята («Ахілл, Ахіллесова п'ята»), «ship» (корабель) – «шип»;

- створення римовок або невеликих віршів, пов'язаних з цікавим матеріалом, наприклад, вірш з неправильними дієсловами, тобто і лексику, і граматику вчимо одночасно.

Метод співзвуччя – запам'ятовування слів за допомогою вже відомих співзвучних слів або словосполучень. Наприклад: pillow в перекладі з англійської – подушка. За вимовою це слово нагадує російське слово «пила». Уявляємо, як пила зверху ріже подушку, починає сипатися пір'я тощо (не забуваємо про яскравість образу) [4].

При використанні цього методу необхідно пам'ятати, що міцність запам'ятовування залежить від того, наскільки близький студенту той чи інший образ. Тому необхідно навчити їх користуватися цим методом для самостійного створення образів слів, спираючись на власний досвід, свої почуття і емоції. Саме особистісно або емоційно забарвлений матеріал запам'ятовується міцніше і зберігається в пам'яті довше [3].

Говорячи про методики вивчення іноземної мови, їхній розвиток можна зробити висновок, що універсальної методики не існує.

Прийоми та методи, які використовуються, мають багато спільного, відрізняються способами та формами, проте мають спільну мету – навчити студента іноземній мові. Появу багатьох нових результативних і цікавих методів і підходів до викладання іноземної мови обумовлює попит суспільства,

що передбачає індивідуальний підхід до майбутнього фахівця залежно від глибини необхідних знань, потреб, можливостей та витрат часу на оволодіння мовою.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вправи як засоби навчання: навчальний посібник. Ч.1. / Уклад. Є. І. Пассов, А. Є. Азоровська та ін. Під ред. Є.І. Пассова, Є.С. Кузнецової – Воронеж: Метод, шк. Пассова : Інтерлінгва, 2002. – 40 с.
2. Каткова Т. І. Компетентний випускник – мета і результати діяльності вищого навчального закладу. – Постметодика. – 2002. - № 2 – 3. – С. 79-82.
3. Міщенко О. А. Використання прийомів мнемотехніки при вивченні іноземних слів і слів, написання яких не перевіряється в українській мові. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL<http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/110-foreignlang/8044-priemy-mnemotekhniki.html>.
4. Мнемотехніка та вивчення іноземної мови несумісні поняття?! Давайте розберемося! – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <https://habrahabr.ru/post/156599/> (дата звернення: 04.11.2019).
5. Пушкашу О. Ф. Використання прийомів мнемотехніки для запам'ятовування слів // Проблеми педагогіки, 2016. № 4 (15). С. 18-21.
6. Richards J. Series editor's preface. Schmitt N. Vocabulary in language teaching / J. Richards. – Cambridge: Cambridge university press, 2001. – 90 p.
7. Словник Вікіпедія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу. – URL: <https://ru.wikipedia.org/> (дата звернення: 06. 11. 2019).
8. Смоліна С. В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції // Іноземні мови. 2010. – №4. – С.16-23.



Фоменко В. В.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ОСВІТНЯ ТЕХНОЛОГІЯ ТА НЕСТАНДАРТНІ ПРИЙОМИ ЙОГО РОЗВИТКУ**

В ментальності людини поняття «критичне мислення» пов'язане з пошуком недоліків, недоліків. Коли ми говоримо: «Він мислить занадто критично», то маємо на увазі надмірну недовірливість людини, її небажання приймати щось на віру. Тим не менш, в освітньої традиції, цей термін часто пов'язують з високим рівнем осмисленості процесу навчання, причому не тільки з боку вчителя, але (що принципово важливо для освітньої технології розвитку критичного мислення) з боку учня.

Про важливість цілеспрямованого розвитку критичного мислення в освіті говорилося і раніше. Наприклад, ще на початку двадцятого століття згадувалося, що найближчим завданням освіти має бути прагнення пробудити в учня його особиста самосвідомість... змусити його критично поставитися до своїх думок....

Сучасні дослідники в галузі методів розвитку критичного мислення, як на Заході (Д. Халперн, К. Мередіт, Д. Стіл, Ч. Темпл, С. Уолтер та ін), так і в Росії (М. В. Кларін, С. В. Заїр-Бек, В. О. Загашев, В. В. Муштавинская та ін.) Під критичним мисленням розуміють сукупність якостей і умінь, що обумовлюють високий рівень дослідницької культури учня і викладача. Педагоги-практики особливо виділяють цінність осмисленого навчання. Школяр, що вміє критично мислити, володіє різноманітними способами інтерпретації та оцінки інформаційного повідомлення, здатний виділяти в тексті суперечності і типи присутніх в ньому структур, аргументувати свою точку зору, спираючись не

тільки на логіку (що важливо), але і на уявлення співрозмовника. Такий учень відчуває впевненість в роботі з різними типами інформації, може ефективно використовувати найрізноманітніші ресурси. На рівні цінностей, критично мислячий учень вміє ефективно взаємодіяти з інформаційними просторами, принципово приймаючи багатополярність навколишнього світу, можливість співіснування різноманітних точок зору в рамках загальнолюдських цінностей.

Коли ми говоримо про якість освіти, то найчастіше маємо на увазі під цим надійність сформованих характеристик, адекватність отриманої освіти сучасним соціально-економічним умовам, облік змін цих умов, які можуть статися в майбутньому, наявність деяких додаткових параметрів, які підвищують гідність освіти. Формування критичного мислення передбачає створення базового ставлення до себе і світу, який передбачає варіативну, самостійну, осмислену позицію. Ця позиція значно підвищує надійність освіти – тому що вона стає усвідомленим і рефлексивним і підвищує комунікативний потенціал особистості.

У чому ж специфіка освітньої технології розвитку критичного мислення?

По-перше, навчальний процес будується на науково-обґрунтованих закономірностях взаємодії особистості та інформації.

По-друге, фази цієї технології (виклик, осмислення, рефлексія) інструментально забезпечені таким чином, що викладач може бути максимально гнучким і автентичним кожної навчальної ситуації в кожен момент часу: мова йде про різноманітні візуальні форми і стратегії роботи з текстом, організації дискусій і процеси реалізації проектів.

По-третє, стратегії технології дозволяють все навчання проводити на основі принципів співробітництва, спільного планування і осмисленості.

Термін «технологія» в даному випадку не передбачає алгоритмічну заданість, механістичність. В даному випадку, це, швидше, відкрита система стратегій, що обумовлюють процес формування самостійної, критично мислячого фахівця.

Найскладніша і логічно послідовна думка повинна піддатися випробуванню реальним світом і тільки так може бути перевірена. А оскільки ми не можемо врахувати всі існуючі зв'язки, неможливо і наслідки охопити з досконалою точністю. Тим не менш вдумливе і ретельне вивчення умов, а також обґрунтованість припущень щодо можливих результатів, характерних для рефлексивного досвіду, дають нам право відрізнити його від більш грубого способу дії допомогою проб і помилок.

Поняття «критичне» припускає оцінний компонент, не є синонімічним поняттю «критика». Коли ми мислимо критично ми оцінюємо результати своїх розумових процесів – наскільки правильно прийняте нами рішення або наскільки вдало ми впоралися з поставленим завданням. Критичне мислення також включає в себе оцінку власне розумового процесу – ходу міркувань, котрі призвели до наших висновків, або тих чинників, які ми врахували при прийнятті рішення. Критичне мислення іноді називають спрямованим мисленням, оскільки воно спрямоване на отримання бажаного результату. У цьому сенсі воно протиставляється ненаправленному, або автоматичному, тобто не спрямованому на досягнення певної мети.

Вчені застерігають від намагання деяких вчителів ототожнювати критичне мислення з такими розумовими процесами, як запам'ятовування, розуміння і творче, інтуїтивне мислення. При всій значущості розвитку пам'яті запам'ятовування не є мислення. Розвиток інтелекту більшою мірою пов'язаний не з експлуатацією пам'яті, а з розвитком самостійного мислення. Не є мисленням і розуміння, це лише одна з попередніх умов критичного мислення.

Виділяють п'ять аспектів, що відрізняють критичне мислення від інших його типів.

1. Критичне мислення є самостійним.

2. Інформація є відправним, а аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання створює мотивацію, без якої людина не може мислити критично.

3. Критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Критичне мислення прагне до переконливої аргументації.

4. Критичне мислення є соціальним.

Чи потрібно і чи можна цілеспрямовано формувати критичне мислення? Критичне мислення завжди прагне до знання, бо всі думки, складаються в роздуми і міркування, спираються на відоме знання, досвід і «заглядають» у невідоме. Критичне мислення завжди позначає певну ступінь впевненості, але впевненості, що ґрунтується на фактах, причому в розумовому процесі під фактами, що відносяться до справи, ми розуміємо ті риси, якими користуються як доказами при прийнятті рішення».

Підкреслюючи думку про те, що не всяке мислення можна назвати продуктивним, гідним завдання його спеціального і цілеспрямованого розвитку, мислення дійсно відображає навколишню дійсність, але встановлення зв'язків між предметами і явищами навколишнього світу потребує особливого, рефлекторного (критичного) мислення, яке є цінним для виховання і розвитку [1].

Технологія критичного мислення передбачає рівні партнерські відносини, як у плані спілкування, так і в плані конструювання знання, що народжується в процесі навчання. Працюючи в режимі технології критичного мислення, вчитель перестає бути головним джерелом інформації, і, використовуючи прийоми технології, перетворює навчання в спільний і цікавий пошук.

Уроки іноземної мови сприяють розвитку критичного мислення завдяки різноманітному матеріалові і інтерактивним підходам. Використовуючи технологію розвитку критичного мислення через читання на уроках іноземної мови, вчитель розвиває особистість учня в першу чергу при безпосередньому навчанні іноземної мови, в результаті чого відбувається формування комунікативної компетенції, що забезпечує комфортні умови для пізнавальної діяльності і самовдосконалення. Вчитель стимулює інтереси учня, розвиває у

нього бажання практично використовувати іноземну мову, а так само вчитися, роблячи тим самим реальним досягнення успіху в оволодінні предметом.

Отримуючи нову інформацію, учні вчать розглядати її з різних точок зору, робити висновки щодо її цінності і точності. На уроках іноземної мови необхідно залучати інформацію, завдяки якій учень повинен усвідомлювати, що вивчення іноземної мови в більшій мірі пов'язане з його особистістю та інтересами, ніж із заданими вчителем прийомами і засобами навчання. У вирішенні даного питання можуть допомогти автентичні тексти.

Необхідно зауважити, що проблеми автентичності у методиці навчання мовам в останні роки приділяється велика увага. Автентичним прийнято вважати текст, який не був спочатку пристосований для навчальних цілей, текст, написаний для носіїв мови носіями цієї мови.

У лінгвістичному аспекті автентичні тексти характеризуються своєрідністю лексики: у них є багато займенників, вигуків, слів з емоційним забарвленням, словосполучень, розрахованих на виникнення асоціативних зв'язків, фразеологізмів, "модних слів"; і своєрідністю синтаксису: стислість і нерозгорнутість речень, фрагментарність, наявність структурно-залежних речень, вжитих самотійно, також можлива недомовленість, перевага віддається простим реченням.

Обґрунтовуючи застосування автентичних текстів, призначених для носіїв мови, методисти виділяють наступні аргументи [3]:

- використання штучних, спрощених текстів може згодом ускладнювати перехід до розуміння текстів, взятих з «реального життя»;
- автентичні тексти різноманітні за стилем і тематикою, робота над ними викликає інтерес в учнів;
- автентичні тексти є оптимальним засобом навчання культурі країни досліджуваної мови;
- автентичні тексти ілюструють функціонування мови у формі, прийнятій носіями мови, і в природному соціальному контексті.

Використання автентичних матеріалів, взятих з життя носіїв мови або складених з урахуванням особливостей їх культури та менталітету у відповідності з прийнятими і використаними мовними нормами, дозволить з більшою ефективністю здійснювати навчання всім видам мовленнєвої діяльності, імітувати занурення в природне мовне середовище на уроках іноземної мови [2]. Подібні матеріали мотивують учнів, тому що вони є більш цікавими внутрішньо і є великим стимулом для навчання, ніж штучні або неаутентичні матеріали.

За даною технологією урок повинен складатися з трьох етапів – етапу виклику, етапу реалізації (осмислення) і етапу рефлексії. На стадії виклику відбувається актуалізація наявних знань, пробудження інтересу до отримання нової інформації, постановка учнем власних цілей навчання. Діяльність учителя спрямована на виклик в учнів вже наявних знань з досліджуваного питання, активізацію їх діяльності, мотивацію до подальшої роботи. Учень же в свою чергу «згадує», що йому відомо з досліджуваного питання (робить припущення), систематизує інформацію до вивчення нового матеріалу, ставить запитання, на які хоче отримати відповіді. На даному етапі можна використовувати такі прийоми і методи: розповідь-припущення за ключовими словами, мозкова атака, графічна систематизація матеріалу (кластери, таблиці), «товсті» і «тонкі» питання тощо. Вся інформація, отримана на стадії виклику, вислуховується, записується, обговорюється. Робота ведеться індивідуально, в парах або групах.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зотов Ю. Б. Организация современного урока – М., 1994. – 280 с.
2. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; за наук. ред. О. І. Пометун. – К.: Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
3. Куцінко О. Г. Професійний довідник учителя літератури / О. Г. Куцінко. – Харків: Основа, 2012. – 381 с.

Харченко Л. В.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## ДІАЛОГІЧНА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Задумка діалогічної методики навчання монологічного мовлення не така парадоксальна, як це може на перший погляд здаватися, особливо якщо пригадати те, що монологічне мовлення є похідним від діалогічного.

Навчання монологічного мовлення полягає, якщо розглядати цей процес з психологічної точки зору, у формуванні в учнів знань про властивості монологічного мовлення, умінь і навичок вживання різноманітних мовних засобів з метою використання в мові цих властивостей. До основних властивостей монологічного мовлення відносяться:

- 1) наявність значних за обсягом фрагментів мови, що складаються із структурно і змістовно зв'язаних висловів, що входять в загальну композиційну побудову, відмінну відносною смисловою завершеністю;
- 2) високий ступінь традиційності при виборі мовних, композиційно-логічних засобів;
- 3) відносна складна синтаксична побудова, структурно-композиційна організація;
- 4) наявність різноманітних міжфразових зв'язків;
- 5) високий ступінь аргументованості тощо [2].

Навчання навичок і вмінь монологічного мовлення вимагає спеціальної методики. Методика навчання монологічного мовлення може бути побудована на підставі загальнотеоретичного принципу, згідно якому у монологічного мовлення основу складає діалог між автором і уявним реципієнтом.

Основною формою діалогічного навчання монологічного мовлення може бути вправа в розумовому діалозі з уявним реципієнтом, що втілюється в монологічну форму. Розвиток умінь і навичок монологічного мовлення досягається за допомогою вправ [3]:

а) вправи в аргументуванні тези на основі вірогідних заперечень уявного реципієнта;

б) вправи в побудові значних за обсягом мовних фрагментів в межах форм опису, оповідання і міркування як висловів, що співвідносяться з передбачуваними реакціями реципієнта;

в) вправи у вживанні різноманітних мовних засобів, характерних для монологічних форм опису, оповідання і міркування тощо [1].

Отже, розвиток навичок і вмінь монологічного мовлення припускає конкретизацію (спеціалізацію) навчання за жанрами монологу. Як нам представляється, саме в жанровій спеціалізації найбільшою мірою відображається принцип професіоналізації навчання мовних форм. Застосуванню вправ в розвитку навичок і умінь монологічного мовлення необхідно запропонувати теоретичний курс, призначений дати учням знання, необхідні для розвитку вказаних навичок і умінь.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Казачінов О. С. Роль наочності у навчанні англійської мови молодших школярів /Англійська мова і літ-ра. – 2004. №13 – С. 2-5.
2. Калинина С. В. К концепции обучения монологическому высказыванию // ИЯШ. – 1991. –№1. – С. 22-26.
3. Колкер Я. М, Устинова Е. С. Речевые способности: как их формировать? // ИЯШ. – 2000. – №4. – С. 30-35.



Ускова А. Л.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ АНГЛОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Навчання англomовної мовленнєвої діяльності у ВНЗ є вкрай важливим сьогодні, що пояснюється особливим статусом англійської мови не тільки в нашій державі, а й у всьому світі. Нові політичні та соціально-економічні реалії в нашій країні, якісно нові взаємовідносини України з країнами світового співтовариства створили сприятливі умови для вивчення англійської мови, наповнили це навчання новим змістом, а саме підготовкою молодого покоління до життя у демократичному багатонаціональному суспільстві.

Проблемі дослідження мовленнєвої діяльності приділяють увагу філософи, соціологи, психологи і лінгвісти. Переважна більшість вчених розглядає мовленнєву діяльність з позицій загальної теорії діяльності, де людська діяльність в широкому розумінні характеризується як процес цілеспрямованої взаємодії суб'єкта з оточуючим середовищем. Згідно з психологічною теорією діяльності (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонтьєв) людина не пристосовується до реальної дійсності, вона намагається активно впливати на неї, завдяки вмінням антиципації і свідомого планування власної діяльності.

Філософи М. М. Бахтін, Е. С. Маркарян тлумачать мовлення як діяльність людини, сутність якої полягає у спілкуванні з іншими людьми, у вираженні та передачі думок засобами тієї чи іншої мови. Мовлення – є процесом користування мовою. Мовленнєва діяльність також розглядається філософами як один з універсальних, загальних механізмів культури, які діють за будь-якого прояву людської кооперативної соціальної активності [1].

Сучасна психологія розглядає мовлення як засіб спілкування, тобто як складну та специфічно організовану форму свідомої людської діяльності, в якій беруть участь два об'єкти, як мінімум – той, що формує висловлювання, і той, що його сприймає. Психологічна наука спирається на дослідження С. Л. Рубінштейна, який розглядає мовлення як діяльність, що виражається через мову. На його думку, «будь-яке реальне конкретне мовлення або висловлювання людини є специфічною діяльністю, якій передують певні мотиви. Для того, щоб мовлення людини стало логічним і свідомим, необхідно, щоб той, хто говорить, чітко уявляв собі завдання, яке має розв'язати його висловлювання» [8; с. 10].

Мовленнєву діяльність, в основі якої лежить система словесних знаків – мова – вивчає не тільки психологія, а й інші науки, найважливішими з яких є лінгвістика (мовознавство). Сьогодні лінгвістика розглядає мову не тільки як сталу систему, що історично розвивається, а й як особливу діяльність людини.

Інша дисципліна, психолінгвістика, яка прагне співвідносити у собі систему понять і методів психології з широким досвідом досліджень у сфері мови, накопиченим лінгвістикою, і розкрити співвідношення одиниць мови з механізмами і формами мовленнєвої діяльності, розглядає мовлення як діяльність, що вміщує процес слухання і говоріння. Предметом цієї дисципліни є вивчення внутрішніх механізмів породження мовлення людиною, що тісно пов'язано із мовною здатністю людини.

Першим, хто визначив мовну здатність як особливий феномен став Л. В. Щерба. Це явище входило у так звану трьохчленну систему, де першим компонентом була мовленнєва організація (психологічна організація індивіда); 2) мовна система (узагальнення правил на основі всіх актів говоріння і розуміння, які відбувалися в певну епоху в тій або іншій спільноті); 3) мовний матеріал (мовленнєва діяльність – сукупність актів говоріння і розуміння). Існує дві точки зору на походження мовної здатності, згідно з однією з них, мовна здатність закладена біологічно й розвивається в ході розвитку дитини, й

навпаки, згідно з іншою, – мовна здатність є соціальним за своєю суттю утворенням, яке формується в процесі розвитку комунікативної діяльності [9].

Ця система була модифікована О. О. Леонтьєвим, який визначив такі поняття: «мовна здатність» (відображення системи мови у свідомості мовця); «мовний процес», власне мовлення, реалізація мовної здатності, і мовний стандарт – мова як система, що існує поза індивіда [5]. Вагомим внеском вченого стало визначення того, що у свідомості людини є механізм, який дозволяє їй користуватися мовленням, говорити і розуміти співрозмовника. Саме цей механізм забезпечує мовленнєву діяльність, згідно з О.О. Леонтьєвим, який розглядає проблему мовлення з позиції психолінгвістики та аналізує її як «один з видів діяльності відображення» і як «спеціалізоване використання мовлення для спілкування, приватний випадок спілкування». На його думку, будь який мовленнєвий вплив, в решті решт, призводить до планових задалегідь перетворень «в полі смислів», до змін в системі ставлень людини до світу [5].

Використання мовлення у сфері педагогічної діяльності стикається з необхідністю використання його у якості одного з основних засобів впливу на вихованців. Такий вплив передбачає активність, свідому оцінку значимості висунутих мотивів, більш-менш усвідомлений вибір з ряду можливостей. Для того, щоб правильно організувати подібний вплив, педагог має володіти певними вміннями, які є складовою частиною його мовної культури. Вивчаючи проблему мовленнєвої діяльності, крім філософських, психологічних, лінгвістичних досліджень ми спираємося на ряд педагогічних досліджень. Педагогічна теорія мовленнєвої діяльності тісно пов'язана з проблемами розвитку мовлення у тих, хто навчає учнів, майстерністю усного мовлення викладача, мовною культурою спілкування, які вирішуються на основі принципу об'єктивно існуючого зв'язку між мовою і пізнавальними процесами.

У методиці навчання англійської мови ми знаходимо дослідження, пов'язані з вивченням співвідношення мови і мовлення в цілому, аналіз формування мовленнєвих навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої

діяльності, дослідження психолінгвістичних передумов становлення мовлення людини, а також вивчення дидактико-методичних передумов формування мовленнєвих вмінь і навичок [3].

Вчені визначають мовленнєву діяльність як активний, цілеспрямований процес створення та сприйняття висловлювань, що здійснюється за допомогою мовних засобів під час взаємодії людей у різних мовленнєвих ситуаціях [6, с. 25]. Методисти наполягають на тому, що мовленнєва діяльність (МД) може входити до іншої, значно ширшої діяльності, бо в людини є специфічна потреба, притаманна лише їй, у висловленні думки та одержанні інформації. Цю потребу вони називають комунікативно-пізнавальною [7].

Іншомовна мовленнєва діяльність будь-якого суб'єкта передбачає наявність мови і мовлення як внутрішніх засобів та способів реалізації особистості. Як і будь-яка інша діяльність МД має власні складові: мотив діяльності, предмет, а також засоби і способи реалізації МД, продукт і результат. Предметом мовленнєвої діяльності є думка, засобом – мова, способом – мовлення, продуктом – висловлювання (текст), результатом – розуміння або нерозуміння думок автора. Структура діяльності включає в себе мотив, ціль, дії та операції як засоби виконання дій. Окрім цього, до структури належать особистісні настановлення та результати (продукти) діяльності [5].

Отже, схарактеризуємо основні прояви МД, які маємо враховувати під час навчання студентів-філологів англomовної мовленнєвої діяльності: предметність, цілеспрямованість, вмотивованість, ієрархічність організації, а також фазову організацію мовленнєвої діяльності. Предметність МД означає спрямованість на той чи інший предмет, як підкреслює І. О. Зимня, він є ідеальним – це думка як форма відображення предметів та явищ реальної дійсності [7]. Цілеспрямованість полягає в тому, що будь-який акт МД характеризується наявністю кінцевої мети. Вмотивованість пояснюється тим, що початку мовленнєвої діяльності людини завжди передуює мотив, тобто щось завжди спонукає людину до вербальної дії, а задовольнити цю потребу можна лише за допомогою МД. Ієрархічна вертикальна будова МД проявляється в

наявності мовленнєвих дій, мовленнєвих операцій, механізмів мовлення. Фазова (горизонтальна) будова мовленнєвої діяльності включає інтенцію, внутрішнє програмування, граматичне структурування, кінетичну (моторну) реалізацію, які здійснюються поетапно. Результатом мовленнєвої діяльності є поєднання діяльності з мотивом, тобто ціллю.

Таким чином, мовленнєва діяльність являє собою основний та універсальний засіб спілкування між людьми в людському середовищі, є основним засобом комунікації. Слід пам'ятати, що метою навчання англomовної мовленнєвої діяльності студентів-філологів є не сама мовленнєва діяльність, а спілкування мовою, що вивчається.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Что такое культура. – М.: 1990. – 241 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии. Мышление и речь: [собр. соч. в 6-ти т.] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 361 с.
3. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
4. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
5. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – [изд. 3-е]. – М.: Смысл, 2003. – 287 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К: Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. – М.: 1973.
8. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: 1974.
9. Miller G. A. The place of language in a scientific psychology / G.A. Miller // Psychological Science. – 1990. – V. 1. – P. 10-12.

Шелудько Д. О.,  
Надольська Ю. А.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## **ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ПРИ ВИВЧЕННІ ЛЕКСИКИ НА УРОЦІ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Одним із завдань сучасної школи та педагога є формування у школярів загальнонавчальних умінь і навичок, забезпечення пізнавальних інтересів та подальшого їх удосконалення. Сучасний учитель мусить уникати вербального типу навчання, що є на сьогодні переважальним, орієнтуючись більше на активні та інтерактивні методи, технології навчання, які базуються на компетентісному підході при вивченні іноземної мови.

Через те, що оволодіння іноземною мовою цілком залежить від стратегії навчання, важливим фактором досягнення мети є підвищення впливу вчителя на учня. Мотивація відіграє важливу роль у навчанні іноземної мови. Формування мотивації – це, в першу чергу, створення умов для вияву внутрішніх спонукань до навчання. Саме пошук оптимальних засобів розвитку комунікативних здібностей, здатних підвищувати мовну компетенцію учня та мотивувати його, і є однією з найактуальніших проблем в удосконаленні методики навчання іноземної мови (німецької) на сучасному етапі [1, с. 180]. На нашу думку, такий підхід треба реалізовувати у навчально-ігровій діяльності учнів основної школи, бо гра спонукає дітей до відкритості, формує навколишній світ і мотивує до вивченні іноземної мови.

Завдяки елементам гри на уроці з німецької мови виникає можливість використання пісні як сегменту гри. Пісні викликають в учнів позитивні емоції, вдосконалюють німецьку вимову, розвивають соціокультурну компетентність та сприяють засвоєнню фольклорного матеріалу в контексті культур.

Розучування й використання коротких, нескладних за мелодійним малюнком пісень із частими повторами, допомагає учням закріпити правильну артикуляцію й вимову звуків, правила фразового наголосу, особливості ритму та формування іншомовного фонематичного слуху. Саме фонематичний слух займає особливе місце при вивченні німецької мови та сприяє не тільки формуванню правильної вимови, а й вирішує проблеми з писемним мовленням. Відомо, що чим правильніше учень вимовляє звуки й виділяє фонемі, тим більш грамотно він пише.

Як один із видів мовного спілкування, пісня до того ж сприяє розширенню лексичного матеріалу. Вже знайома лексика зустрічається в новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації. Це і власні імена, географічні назви, реалії країн, мова якої вивчається, і поетичні слова. Все це сприяє розвитку у школярів почуття мови, допомагає виявляти її стилістичні особливості.

Практика свідчить, що учні досить легко й успішно засвоюють лексичний матеріал під час використання пісні на уроці. Відбувається багаторазове непримусове повторення іншомовної лексики при вимові, ефективно запам'ятовування доведено до автоматизму.

Вибір учителем вправ, які використовуються під час ознайомлення учнів із піснею, залежить від мети, яку він ставить перед собою.

У своїй науковій розвідці ми хочемо звернути увагу на використання елементів дидактичної гри на уроці з німецької мови крізь призму використання пісенного матеріалу, де пісня виступає засобом в організаційному поєднанні мовної гри з навчальною діяльністю одночасно. Наприклад, для запам'ятовування фраз привітання та прощання, на початку уроку в якості фонетичної зарядки можна використати:

Guten Tag! Guten Tag! Hallo! Wie geht's!

Guten Tag! Guten Tag! Hallo! Wie geht's!

Danke! Prima! Gut!

Danke! Prima! Gut!

Danke! Prima! Gut!

Tschüß! Auf Wiedersehen! [2].

Виконуючи цю пісню, учні також жестикулюють, що поживляє емоційний фон уроку та стимулює їх до засвоєння мовного та мовленнєвого матеріалу.

При вивченні теми „Die Farbe und der Beruf“ пропонуємо відеопісню „Grün Grün Grün“ для семантизації лексичних одиниць та для прищеплення учням почуття поваги до різних видів професії:

Grün, grün, grün – sind alle meine Kleider

Grün, grün, grün ist alles was ich hab’.

Darum mag ich alles, was so grün ist

Weil mein Schatz ein Jäger, Jäger ist [3].

Після прослуховування пісні вчитель запитує в учнів про колір, який асоціюється з наступною професією: вчителя, пілота, співака, художника, садівника. Далі вчитель роздає картки-емоції, на яких зображені обличчя людей з різними емоціями. Учні повинні прочитати куплет з пісні з тією емоційною забарвленістю, яка написана на його карточці: Lest vor! Merkt euch die Emotion! Böse; Wie ein kleines Kind; Laut; Wie ein Dichter; Still/leise; Wie ein Roboter; mit Liebe; Froh/ freudig; traurig. Після того, як учні продемонструють свої куплети в ігровій формі, пропонується заспівати пісню вже з новими словами.

Таким чином, крізь призму використання пісні на різних етапах уроку створюється позитивний емоційний настрій учнів, розвивається ситуативність, творча активність, зацікавленість та асоціативний зв'язок слова з низкою інших слів, відбувається зниження напруги та підвищується мотивація до вивчення німецької мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Надольська, Ю. А., Фесенко, Є. В. Гра як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів при вивченні німецької мови основної школи // Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст: матеріали II всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю, 6-8 черв. 2019 р. С. 179-184.



2. <https://www.youtube.com/watch?v=58xAJeZVg3w>

3. <http://startdeutsch.ru/nemetskij/dlya-detej/detskie-pesni/213->

[nemeckaya-pesenka](#)

## ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ В СУЧАСНОМУ ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Іванієнко О. С.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ІНТЕНСИФІКАТОРІВ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ПЕРЕКЛАДАХ

Протягом останніх десятиліть тема вивчення проблеми інтенсифікації смислу висловлювання набула значної популярності, що пояснюється стрімким розвитком культури інтернаціоналізму, де все більше людей прагнуть оволодівати новими мовами, контактувати з жителями інших країн, спілкуючись в реальних комунікативних ситуаціях, які характеризуються певним рівнем інтенсивності та інтенсифікації.

Цей процес, а саме процес забезпечення адекватної комунікації між носіями різних мов, і став головним поштовхом до вивчення питання інтенсифікації смислу висловлювання, яка є унікальною за своїми проявами у кожному мовному середовищі, багатою на мовні засоби реалізації у кожній конкретній мові та потребує особливої уваги з боку перекладачів.

Це питання досліджувалася переважно у призмі художньої та публіцистичної літератури, що зумовлено тісним зв'язком інтенсифікації з вираженням емоцій людини. Разом з тим, особливості інтенсифікації смислу в науково-технічній літературі не отримали повного висвітлення, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження, яка полягає у необхідності системного вивчення явища інтенсифікації смислу у науково-технічній літературі.

Вивчення питання інтенсифікації смислу в науково-технічній літературі вимагає з'ясування, у першу чергу, самого терміну «смысл».

Поняття смислу повідомлення широко досліджувалося протягом не одного десятиріччя. Періодом початку вивчення семантики у вітчизняній лінгвістиці вважаються 1960-ті роки. Тоді ж вчені замислилися над питанням зв'язку між висловлюванням та екстралінгвістичною ситуацією, або подією.

Спираючись на твердження Г. Гака, під смислом висловлювання, традиційно розуміють реалізацію дуального сприйняття реальності мовцем, що поєднує елементи внутрішнього світосприйняття мовця та екстралінгвістичної реальності [1]. При цьому мовна реалізація смислу відбувається за допомогою конкретних мовних засобів, а результат подальшого сприйняття смислу повідомлення може мати певні відмінності, залежно від мови кодування.

Вивчення феномена інтенсифікації смислу висловлювань займає у лінгвістиці особливе місце, що, у першу чергу, зумовлено специфічним комунікативним навантаженням самого явища інтенсифікації, а також різноманітністю й багаточисельністю засобів його реалізації у всіх функціональних стилях мовлення. Незважаючи на значну кількість літератури, присвяченої вивченню інтенсифікації, питання про визначення цього поняття є досі дискусійним. Через складність та багатогранність вказаного явища важко дійти його досить повного або точного визначення, яке б адекватно відображало його суть та семантико-функціональну специфіку. Проведений аналіз спеціальних досліджень показує, що проблема засобів вираження категорії інтенсивності, яка за своєю суттю віддзеркалює природу процесу інтенсифікації, у різних аспектах порушується у багатьох працях вітчизняних та зарубіжних лінгвістів [1].

З огляду на це, у межах першого розділу дипломної роботи доцільно розглянути детальніше суть поняття інтенсифікації смислу та мовні засоби його реалізації.

Разом з тим, не існує однозначного визначення поняття інтенсифікації, на яке можна було б спиратися у подальшому, у зв'язку з цим виникає необхідність у здійсненні всебічного аналізу існуючих визначень поняття інтенсифікації смислу.

Так, відомо, що термін «інтенсифікація» походить від латинського "інтенсифікація" походить від латинських *intensio*, що означає "напруження", "підсилення", та *fasio* – "роблю", "влаштовую" [2]. Як справедливо зауважив Є. Є. Кікоть [3], інтенсифікація висловлювань, як лінгвістичне знаряддя підвищення ефективності мовлення, залежить від підбору таких мовних засобів, які здатні забезпечити максимальний ефект комунікації.

На думку Я. Е. Ахапкіної [1], інтенсифікація – це процес підсилення мовних одиниць за участю власне лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів, що може у свою чергу бути поділена на дві під категорії: графічно маркована та немаркована. Під час вивчення мовних засобів інтенсифікації виділяють графічно немарковані засобами, що можуть підлягати вторинній фіксації у письмових джерелах, але не мають графічного походження. В такому випадку процес підсилення мовних одиниць в усної комунікації може характеризуватися, як інтенсифікація в загальному значенні цього слова.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексієвець О. М. Просодичні засоби інтенсифікації висловлювань сучасного англійського мовлення. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 200 с.
2. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. – [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminu/stil?q=486&n=1836>
3. Кікоть Е. Ю. Интенсификаторы рациональной оценки в языке научной прозы // Філологія і культура: Зб. Наукових праць / Національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – 225 с.

Канівець В. С.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## ВІДТВОРЕННЯ ЕМОТИВНОСТІ ЯК ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧА ПРОБЛЕМА

Одним із найважливіших питань сучасного перекладознавства є вирішення проблеми перекладної адекватності, співвідношення смислу вихідного та цільового текстів і мовленнєвих засобів, які виражають цей смисл. У рамках даної проблеми значної ваги набуває питання про відтворення значень емотивних мовних елементів, які є невід'ємним складником авторської стилістики. Наша робота присвячена дослідженню способів відтворення емотивності англійських художніх текстів в українському перекладі. Важливість такого дослідження зумовлена необхідністю вирішення як теоретичних, так і практичних проблем художнього перекладу.

Як зазначалося вище, емотивність не є порушенням мовної норми чи відхиленням від неї. Вона є засобом логічного виділення того чи іншого члена речення, слова або конструкції шляхом урізноманітнення усталених норм, розширення меж узвичаєного. Звичним і нормативним у системі англійської мови є фіксований порядок слів, при якому в кожного члена речення є унормоване місце, що визначається засобом його синтаксичного вираження, зв'язками з іншими словами та типом речення. Порушення звичайного порядку розташування членів речення, внаслідок якого певний елемент виявляється виділеним і отримує особливу емотивну забарвленість, називається інверсією, наприклад:

*They don't do any damn more molding at Pencey than they do at any other.* -  
Проклят буду, в Пенсі «ліплять» анітрохи не більше, ніж у всякій іншій школі.

Інверсія зумовлюється віддаленим розташуванням синтаксично пов'язаних між собою членів речення. Зміна порядку слів як в англійській, так і в українській мовах не може бути необмеженою, вона підпорядковується певним правилам, проте в англійській мові таких правил значно більше, що пояснюється її переважно аналітичним характером [1].

Так, наприклад, підмет може стояти після дієслова-присудка, але артикль і вказівний займенник повинні обов'язково бути перед тим іменником, до якого вони належать:

*6. Stradlater it is – Це дійсно Стредлейтер.*

Як бачимо, структура речення перекладу є дзеркальним відображенням оригіналу. Неможливість і неефективність застосування інверсії надолужується за рахунок додавання підсилювального «дійсно».

Емотивність в англійській мові також передається й конструкцією з *it*, яка стоїть на початку речення. Для перекладу цієї емотивної конструкції українською мовою необхідно перейти із синтаксичного на лексичний рівень, відтворивши її словами *справді, дійсно, саме, це, ось, хто/що/як* тощо – або шляхом винесення слів, які виділяються, на початок або в кінець речення. При цьому *it* і відносний займенник або частка не перекладаються [3]:

Емотивно забарвленими за своїм характером можуть бути й заперечувальні речення. Часто емотивність в англійській мові створюється за допомогою заперечувального займенника *no*, що передує іменнику у формі однини або множини, наприклад [3]:

*No kidding. I appreciate it. I really do. - Честное слово, я очень это ценю, правда!*

Такі твердження мають досить категоричний характер як в англійській, так і українській мовах, тому є стилістично еквівалентними.

Відсутність праць монографічного характеру, присвячених проблемі відтворенню англійської емфазі в українському перекладі, зумовили напрям наших наукових пошуків.

Окреслена лакуна в сучасному перекладознавстві частково зумовлена тим, що в науковій літературі немає чіткого розмежування таких понять, як експресивність та емпатичність. На нашу думку експресивність – значно ширше поняття, ніж емпатичність, крім того, для вираження експресивності існує значно більше засобів, ніж для вираження емпатичності. Для адекватного перекладу важливо не підмінювати ці поняття, основна різниця між якими полягає в тому, що експресивність є суб'єктоорієнтованою, оскільки передає підвищений емоційний стан самого мовця, тоді як емпатичність – об'єктоорієнтована, надає підсилення реченню або його окремій частині. Експресивність, на відміну від емпатичності, нерідко має імпліцитний характер, у свою чергу, емпатичність завдяки своїй експліцитності зазвичай сприяє вибору правильних перекладацьких рішень, дає змогу максимально розкрити стилістичний і прагматичний потенціал оригінального повідомлення в тексті перекладу. Якщо експресивність оригіналу здебільшого відтворюється в англо-українському перекладі лексичними засобами, то при відтворенні емпатичності перекладачі виходять на різні мовні рівні, які охоплюють лексичні, граматичні та лексико-граматичні проєкції, що спонукає перекладачів вдаватися до комплексних лексико-граматичних трансформацій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Пчелінцева О. Е. Комунікативна поведінка людини: гендерний аспект / О. Е. Пчелінцева // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві. – К., 2003. – С. 118 – 119.
2. Семантико-когнітивний аспект показників емотивності англomовного художнього тексту // Вісник Київського державного лінгвістичного університету. Серія «Філологія». – 2000. – Т.2, №1. – С. 104–115.
3. Специфіка функціонування показників емотивності в художньому тексті // Науковий Вісник Волинського державного університету. Філологічні науки (Романо-германська філологія). – Вип. 3. – С. 121–124. Режим доступу: <http://www.textreferat.com/referat-7408-7.html>

Печиненко О. С.  
Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

## ОСОБЛИВОСТІ АНГЛО-УКРАЇНСЬКОГО ТЕХНІЧНОГО ПЕРЕКЛАДУ

Серед актуальних проблем сучасного перекладознавства важливе місце займає розвиток такої галузі як технічний переклад, адже у зв'язку з прискореним науково-технічним прогресом даний вид перекладацької діяльності стає все більш популярним.

**Актуальність.** На сьогодні існує вже велика теоретична база щодо вивчення науково-технічного перекладу, але, на жаль, ступінь вивченості даної теми далекий від бажаної повноти, а особливо не до кінця вивчені способи та прийоми перекладу супровідної технічної документації. Вивчаючи досвід минулих поколінь питання адекватного перекладу технічного тексту залишається актуальним. Виникнення все нових тенденцій, норм та пропозицій щодо перекладу наукової та технічної літератури змушує перекладачів постійно бути у пошуку найадекватніших програм, словників та довідників, аби, турбуючись про якість, задовольнити потреби замовника.

Науково-технічні тексти виявляють цілий ряд граматичних особливостей. Найбільш типовою лексичною ознакою науково-технічної літератури є насиченість тексту термінами та термінологічними словосполученнями, а також наявність лексичних конструкцій та скорочень. У літературі даного типу займають особливе місце тексти, які орієнтовані не стільки на носіїв певної мови, скільки на представників якоїсь професійної групи з певним екстралінгвістичним знанням.



Словотворчий процес науково-технічного тексту відбувається за загальними способами словотворення:

а) лексико-семантичний спосіб (набуття словом різних значень). Важливим елементом даного способу є здатність іменників переходити у дієслова, наприклад: *man – to man* (заповнювати людьми); *oil – to oil* (змащувати); *doctor – to doctor* (надавати технічну допомогу);

б) лексико-синтаксичний спосіб (зрощення сполучення слів у єдине ціле);

в) морфологічний спосіб (один з найоб'ємніших) включає в себе:

– префіксацію, наприклад: *dis-*, *di-*, *re-*, *over-*, *de-*, *en-*, *inter-*, *under-*, *un-*, *im-*, *after-* (*disable*, *reinstall*, *inter-action*, *interlock*, *as-welded*);

– суфіксацію, наприклад: *-in*, *-ine*, *-yne*, *-ium* (використовуються для хімічної промисловості); *-er*, *-or* (для особи – працівника, наприклад: *supervisor*, також для назви машин, приладів та механізмів: *sensor*, *welder*, *contractor*, *designer*); *-(t)ion*, *-ty*, *-ness*, *-hood*, *-ment*, *-ence*, *-ance*.

Флексія множини *'-s* за допомогою якої у технічній термінології утворюється новий іменник (*control – controls*), активно функціонують також такі суфікси: *-ite*, *-ire*, *-ee*, *-ism*, *-ant*, *-ing*.

г) словотворення (як традиційно і розуміється, поєднання двох або більше основ в одне слово).

Велике значення у науково-технічних текстах відіграють скорочення: аббревіатури, акроніми, утворення термінів шляхом. Вони бувають двох видів:

– текстові (авторські), лише ті, які функціонують у межах даного тексту; вони пояснюються у тексті чи надаються у вигляді окремого списку скорочень до певного тексту;

– загальноприйняті (ті, що фіксуються в офіційних довідниках і є частиною лексичної системи мови).

В англійській технічній літературі виділяють три групи скорочень:

1) буквені скорочення: під час скорочення слова залишається його перша літера, у скороченому словосполученні залишаються перші букви компоненти (*S – South*, *FE – Far East*); у деяких випадках буквеного

скорочення, скорочується лише перший елемент та вимовляється за алфавітною назвою (*A-fission = Atom fission*). Через широке вживання скорочень виникає багато омонімічних форм, що створює певні труднощі у доборі правильного значення, особливо під час перекладу (*WPS = Wurn Positioning System; welding procedure sheet; water pump spindle; welding procedure specification; water purification system; Worker Protection Standard*); буквено-цифрові (*72B101 D95 – solution tank; 78 B121 – sweet water tank; 75 R131 – blending tank*);

2) складові скорочення: скорочення, які складаються з початкових складових компонентів словосполучень (*gunlock = general locking; radstat = radio station*); скорочення які складається із букв та складів (*LAD = ladder; Abs E = absolute error; cir bkr = circuit breaker*);

3) відсічені слова: відсічення, при якому залишається початкова частина слова (*lub (e) = lubrication; lam = laminated*); відсічення, при якому залишається кінцева частина слова (*Rhone = telephone*); відсічення, при якому випадає середня частина слова (*rk = rock*); відсічення, при якому залишаються два склади (*memo = memorandum*).

Отже, всі вище зазначені словотворчі характеристики є дуже важливими для формування науково-технічного тексту. Однак вони є однією з найбільших складностей під час перекладу. Тому перекладач повинен у повноті розуміти лексику та термінологію викладеного матеріалу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Казакова Т. А. Теория перевода (лингвистические аспекты) [Електронний ресурс] / Режим доступу: [http://samlib.ru/w/wagarow\\_a\\_s/kazakova.shtml](http://samlib.ru/w/wagarow_a_s/kazakova.shtml)
2. Термін «стиль» [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.textologia.ru/slovari/lingvisticheskie-terminu/stil?q=486&n=1836>.

## **МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Ващенко І. Г.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

### **МОВА ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Осмыслити здатність власної культури до діалогу з іншими культурами, уміння гідно презентувати свої культурні надбання, не загубитися поміж безлічі інших культур – нагальна потреба України та її громадян для пошуку подальшого напрямку міжкультурного діалогу. Виховання особистості, яка з повагою ставиться до свого етнічного коріння і водночас позбавлена національної обмеженості, особистості, здатної до осмислення своєї культури та сприйняття світової, толерантного ставлення до культурних відмінностей, є провідним завданням освітнього процесу.

Сучасні дослідження свідчать, що культурна ідентичність одного народу перебуває в тісному зв'язку із самобутністю інших народів, унаслідок чого всі народи залучаються до процесу комунікації. Сьогодні паралельно розвиваються два суперечливі процеси: прагнення до рівноправного міжкультурного діалогу і нав'язування своєї культури, принципів, цінностей іншим. Подолання означених труднощів можливе через зіставлення своєї та чужої культури, виявлення, сприймання і толерантне ставлення до відмінностей, готовність прийняти іншу культуру, адекватне розуміння представника іншого етносу. Ці процеси є складниками міжкультурної комунікації.

Основою ефективного спілкування між представниками різних етносів, усунення та попередження конфліктів є знання мови. Порухення правил комунікації через незнання мовних особливостей унеможлиблює спілкування ще до його початку. Розглядаючи міжкультурну комунікацію з позиції лінгвістики, В. Манакін визначає її як науку, яка вивчає особливості вербального та невербального спілкування людей, що належать до різних національних і лінгвокультурних спільнот. Дослідник зауважує, що мова – це основний складник міжкультурної комунікації, у якій відображаються особливості людської особистості та всієї національно-культурної спільноти. Тому знання мови уможлиблює налагодження спілкування між представниками різних культур. Необізнаність призводить до варіативності тлумачень, і, як наслідок, спричиняє непорозуміння [3, с. 9].

Аналогічну думку висловила і Т. Космеда, визначаючи міжкультурну комунікацію як феномен, який охоплює все коло явищ, що стосуються порівняння та взаємодії культур [3, с. 126–132].

Основним засобом міжкультурної комунікації була й залишається мова. Саме вона відкриває реальну перспективу взаєморозуміння та взаємодії між представниками різних країн і культур. У кожній мові є свої особливі засоби для передавання картини світу. Для опанування іноземної мови недостатньо вивчити правила граматики та переклад слів, необхідно знати будову світу, тобто соціальний й культурний устрій тієї країни, мову якої ви вивчаєте.

Першу спробу в українському мовознавстві узагальнити термінологію, яка вживається у сфері теорії та практики міжкультурної комунікації, було зроблено Ф. Бацевичем. У словнику термінів міжкультурної комунікації автор подає терміни і терміносполучення, які сформувалися в межах міжкультурної комунікації, а також найважливіші терміни суміжних наук (комунікативна лінгвістика, лінгвокультурологія, психо-, етнолінгвістика). За його визначенням, міжкультурна комунікація – це процес спілкування (вербального і невербального) людей, які належать до різних національних спільнот, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчують лінгвокультурну

«чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, що може стати причиною комунікативних невдач.

Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники під час спілкування користуються стратегіями і тактиками спілкування, які відрізняються від тих, якими вони користуються всередині однієї культури [1, с. 82–83]. Міжкультурна комунікація між такими суспільствами іноді може бути важкою. Однак, навчання міжкультурної комунікації не можна відокремлювати від інших аспектів вивчення мови, зокрема англійської мови.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Космеда Т. Теорія міжкультурної комунікації в проекції на особистість Івана Франка. Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Львів : ВЦ ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. Вип. 2. С. 126–132.
2. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
3. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ: «Академія», 2012. 288 с.

Тарасенко М. Р.

Мелітопольський державний  
педагогічний університет імені  
Богдана Хмельницького

### **БАР'ЄРИ В МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ**

Міжкультурні контакти породжують безліч проблем, які обумовлені розбіжністю норм, цінностей, особливостей світогляду партнерів тощо. Такі бар'єри не можуть бути усунені в процесі інтеракції, тому успішність акту

спілкування залежить від досягнення консенсусу щодо правил і схем комунікації, які не обмежують інтересів представників різних культур. За таких умов неминучою стає адаптація традиційних моделей монокультурних інтеракцій до нового соціального середовища на тлі збереження культурного різноманіття світу [2, с. 16].

Труднощі, що виникають у процесі спілкування, в тому числі представників різних культур, отримали назву бар'єрів – проблем, що виникають у процесі взаємодії і знижують його ефективність. Одне з соціологічних трактувань комунікативних бар'єрів може бути зведене до їх визначення через категорії умов або факторів, що ускладнюють інтеракцію і перешкоджають обміну інформацією. Існуючі комунікативні проблеми трансформуються в бар'єри при їх стійкому відтворенні протягом певного періоду. Непрямим індикатором наявності бар'єрів може слугувати їх відображення в свідомості учасників інтеракції.

Основним бар'єром на шляху міжкультурної комунікації є відсутність переважаючої універсальної мови та культури. Тому здобуття знань є головною рекомендацією для побудови прогресивнішого і більш зрозумілого розуміння представників з інших культур. Це може включати здобуття другої або третьої мови, щоб бути на рівних умовах з мовами інших культур. Отримання знань про інші культури та традиції може допомогти в розумінні складної і унікальної мережі впливів, які формували громадян кожної культури [4, с. 42].

Традиційно виділяють наступні види комунікативних бар'єрів, що виникають в процесі міжкультурної взаємодії: мовні бар'єри, бар'єри в невербальній комунікації, стереотипи, відмінності в ціннісних орієнтаціях [5].

Мовні бар'єри в міжкультурній комунікації. Представники різних культур використовують різні моделі сприйняття соціальних реалій за допомогою символічних систем, що знаходять відображення в мовних конструкціях, стилях усної та письмової комунікації, що використовуються. У міжкультурному середовищі лінгвістична компетентність як володіння абстрактною системою правил мови, яку партнери використовують як засіб

спілкування, виступає необхідною, але не достатньою умовою ефективності інтеракцій [1, с. 96]. Крім того, учасники спілкування повинні володіти комунікативною компетентністю – умінням застосовувати правила в конкретних соціальних ситуаціях, а також когнітивною компетентністю – здатністю словотворення й генерування думок мовою спілкування (мовленнєвими навичками). Проблеми лінгвістичного характеру часто стають першими (і внаслідок цього тими, що найбільш запам'ятовуються) труднощами при спілкуванні з представниками інших культур.

Бар'єри в невербальній комунікації. Невербальна поведінка виконує важливі функції в процесі міжкультурної комунікації, проте символи, що використовуються, можуть мати різне значення для учасників взаємодії. Їх розбіжність може впливати на ефективність інтеракції. Незважаючи на очевидну відмінність невербальної поведінки представників різних культур, вона не завжди сприймається як серйозний бар'єр міжкультурної взаємодії. У більшості випадків така розбіжність викликає спочатку здивування і занепокоєння, трохи шокує, здається дивною і незвичайною [3, с. 29]. Однак з часом відбувається звикання до іншої ситуації, відтворення (часто мимовільне) знаків, запозичених у партнерів.

Стереотипи як бар'єри в міжкультурній взаємодії. Особливості національної і етнічної свідомості представників різних культур часто виступають бар'єрами міжкультурної взаємодії [3, с. 26]. Особливий інтерес в цьому контексті представляють наступні аспекти свідомості:

- спостерігається тенденція до етноцентризму – схильність негативно оцінювати представників іншої культури крізь призму стандартів власної;
- стереотипізація етнічної свідомості, що виявляється у формуванні спрощених образів представників своєї та інших культур;
- забобони як результат селективних (обраних) включень в процес міжкультурних контактів, у тому числі чуттєвого сприйняття, негативного минулого досвіду тощо.

Ці явища є особливо важливими як потенційні бар'єри міжкультурних взаємодій на перших стадіях інтеракції в ситуації неповної інформації про особу партнера.

Відмінності в ціннісних орієнтаціях як перешкода міжкультурного спілкування. Відмінності ціннісних орієнтацій учасників міжкультурної взаємодії, зумовлені диференціацією систем цінностей, можуть впливати на її ефективність. І основними бар'єрами, які знижують ефективність інтеракцій, є відмінності когнітивних схем, які використовуються представниками різних культур. Найбільш яскраво диференціація моделей сприйняття проявляється при зіткненні з іншим світоглядом, світовідчуттям, світосприйняттям.

Отже, діапазон причин виникнення міжкультурних бар'єрів є досить широким: в їх основі можуть лежати не тільки недостатнє знання мови і пов'язане з цим просте нерозуміння партнера по комунікації, а й глибші причини, часто нечітко усвідомлювані самими учасниками спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М.: Просвещение, 1993. – 246 с.
2. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учеб. пособие / Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.
3. Міжкультурна комунікація: навчальний посібник / Т. В. Тарасенко, Т. В. Рябуха, Т. В. Коноваленко, І. О. Баранцова. – Мелітополь: МДПУ, 2016. – 84 с.
4. Тарасенко Т.В. The ways of overcoming misunderstanding cross-cultural communication / Т.В. Тарасенко, Л.А. Куликова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка. – 2018. – №2 (21). – С. 40-44.
5. Communication Between Cultures, Seventh Edition / Larry A. Samovar, Richard E. Porter, Edwin R. McDaniel. – Boston: Wadsworth, Cengage Learning, 2010. – 463 p.



Наукове видання

Мови видання: українська, російська, англійська

**ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ, ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА  
МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ МОВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ  
ПРОСТОРИ**

**МАТЕРІАЛИ СТУДЕНТСЬКОГО НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО  
ОН-ЛАЙН ФОРУМУ**

(Мелітополь, 22 листопада 2019 р.)

Видавець

Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького

Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Гетьманська, 20, тел. (0619) 44 04 64

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої  
продукції від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а, тел. (067) 61 20 700

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої  
продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477