

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ МОВНОМУ КОНТЕКСТІ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Студентська наукова інтернет-конференція

Матеріали конференції

24 листопада 2016 року

Вінниця – 2016

УДК 80 (06)

ББК 80я5

М 74

Друкується за ухвалою навчально-методичної комісії факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 2 від 6 грудня 2016 р.)

Редакційна колегія:

доц. Ямчинська Т.І.

доц. Яцишин О.М.

доц. Дробаха Л.В.

доц. Дмітренко Н.Є.

ст. викл. Зарічна О.В.

М 74

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи // Матеріали студентської наукової інтернет-конференції (Вінниця, 24 листопада 2016 року) / гол. ред. Ямчинська Т.І. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер». – 2016. – 190 с.

Збірник містить матеріали студентської наукової інтернет-конференції «Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи», представлені студентами ВУЗів України.

Доповіді відображають широкий спектр досліджень у галузі лінгвістики, методики та літератури.

УДК 80 (06)

ББК 80я5

© Автори статей, 2017

© Факультет іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 2017

© ТОВ фірма «Планер», 2017

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

В. Гритчук

*Науковий керівник: доктор філологічних наук, проф. В.В. Михайленко
Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича*

ПРО ТЕРМІНОЛОГІЧНУ КАРТИНУ СВІТУ В АНГЛІЙСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У переважній більшості робіт, присвячених дослідженню мовної картини світу, простежується яскраво виражена опозиція наївної картини світу та наукової картини світу (наприклад, роботи В. Маслової, В. Красних, Е. Урисона, В. Карасика, і багатьох інших). Основною максимою в розгляді дихотомії відносин мовна картина світу vs. наукова картина світу визнається твердження, що мовна картина світу – «це та, головна частина семантичної системи мови, в якій закріплені ужиткові уявлення мовців» [3, с. 117].

Завданням нашої розвідки – проаналізувати семантику термінології кардіології та її категоризацію як основу професійного дискурсу для подальшої підготовки англо-українського глосарія для студентів-медиків та студентів перекладацьких факультетів.

Вивчення відображеної в мові картини світу здійснюється в різних напрямках, на основі різних наукових підходів. Особливу увагу дослідників привертає метафора, яка стає ключем до розуміння основ мислення і процесів формування образу світу [2, с. 25]. Отже, метафору можна розглядати як інструмент дослідження картини світу.

Дослідження термінологічної картини світу на матеріалі англійського професійного дискурсу медицини свідчить про те, що крім системного компонента, термінологічна картина світу містить і національно-культурний компонент, що виникає в силу образності

людського мислення, і відображений в асоціативних термінах – спеціальних лексичних одиницях, створених шляхом переосмислення загальноживаної лексики і власних назв на основі асоціацій з певними об'єктами навколишньої дійсності, отриманих в процесі чуттєвого емпіричного пізнання світу. Вони є повноправними складовими термінологічної картини світу, але утворюються на наївному рівні пізнання світу. Найбільш яскраво національно-культурна специфіка термінологічної картини світу проявляється в термінах, утворених по асоціації з творами культури і мистецтва, наприклад, терміни-епоніми, що відображають національно-культурний компонент термінологічної картини світу, зокрема в англійському медичному дискурсі, які виступають алюзіями на певні твори англійської та американської літератури.

Розглянемо приклад *The Cheshire Cat syndrome* – «синдром Чеширського кота», термін, вперше вжитий Еріком Байотерзом в 1968 р. Даний епонім утворений способом метафоризації, за аналогією з назвою роману Льюїса Керролла «Аліса в країні чудес». Синдром Чеширського кота описує загадкові випадки, в яких не має повного набору симптомів захворювання, а тільки один або два з них в точності як і в ситуації з Чеширським котом Керролла, у якого не було тіла, а тільки посмішка. За аналогією у пацієнтів, які страждають цим синдромом, не вдається діагностувати наявне у них захворювання [1, с. 152].

Література:

1. Малёнова Е.Д. Национально-культурный компонент терминологической картины мира / Е.Д. Малёнова. – Вестн. Ом. ун-та. 2010. № 3. – С. 149-153.
2. Постовалова В. И. Картина мира в жизнедеятельности человека / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М., 1988. – С. 8-69.
3. Урысон Е. В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике / Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова / Е.В. Урысон. М., 2003. — 224 с.

EVOLUTION OF ENGLISH DICTIONARIES

English is one of the most complicated languages to learn, and its constantly evolving vocabulary certainly doesn't help matters. The average language user (and often translator) relies on a dictionary as authoritative source of information. Robert Ilson states that «the dictionary is the most successful and significant book about language. Very few people these days avoid dictionaries completely, and almost everyone who has tried to learn a language in formal circumstances will have used one on many occasions» [1].

Dictionaries are social artifacts, existing in the real world and compiled in «real time». Their shape is determined not just by linguistic theory or lexicographic style, but by administrative necessity [1, p. 5]. In 1220, John of Garland published a book he titled «*Dictionarius*» and coined the term «*dictionary*», hence «*Dictionarium*» is a word of low or modern Latinity.

In the contemporary world definitions of the word «dictionary» have become expanded and clarified by a huge variety of lexicographical sources. According to the Webster's New World College Dictionary, «a dictionary is a collection of words in one or more specific languages, often listed alphabetically, with usage of information, definitions, etymologies, phonetics, pronunciations, translation, and other information; or a book of words in one language with their equivalents in another, also known as a lexicon» [2]. A Danish metalexicographer, Associate Professor at Centre for Lexicography Sandro Nielsen denotes that a dictionary is a lexicographical product which shows inter-relationships among the data [3]. Furthermore, there is a bit another, more supplemented opinion: a dictionary is a book that contains a list of words in alphabetical order and that explains their meanings, or gives a word for them in another language; moreover, it is a similar product for use on a computer [4]. Although the first recorded dictionary dates back to the ancient times, the systematic study of dictionaries as objects of scientific interest themselves is a 20th-century enterprise, called lexicography, and largely initiated by Ladislav Zgusta. The birth of the new discipline was not without controversy, the practical dictionary-makers being sometimes accused by others of «astonishing» lack of method and critical self- reflection [5, p. 21].

The art of dictionary making has a long tradition in English-speaking countries. Among the most high-powered lexicographical phenomena are

Robert Cawdrey's «A Table Alphabeticall», printed 1604, which is the first monolingual dictionary of the English language; the first folio English dictionary «The New World of English Words», compiled by Edward Phillips in 1658; «A New English Dictionary» by John Kersey in 1702; «Plan of a Dictionary of the English Language» by Samuel Johnson in order «to fix the language» in 1747 and the publication of this dictionary in 1755; «Oxford English Dictionary» in 1928 etc.

All these dictionaries became a scientific background that has led to the emersion of contemporary dictionaries of a bit another type. The greatest innovation in lexicography in the 20th century came through the advent of information technology and the computer in particular [6, p. 15]. According to B.T. Atkins, «the past is print dictionaries; the present is print dictionaries with some electronic versions of the same text [7, p. 515]. Nowadays online dictionaries are getting more and more popular, because it is rather convenient to use such electronic sources in order to look for a new word without wasting your time flipping dictionary's pages. Online dictionaries are accessible on the Internet through a web browser. The most popular and reliable are Merriam-Webster Online Dictionary, Oxford Dictionaries Online and Collins English Dictionary Online.

In 1996 **Merriam-Webster** launched its first website, which provided free access to an online dictionary and thesaurus. Merriam-Webster announced the launch of a mobile dictionary and thesaurus service developed with mobile search-and-information provider «AskMeNow». Consumers use the service to access definitions, spelling and synonyms through text message. Services also include Merriam-Webster's *Word of the Day* and *Open Dictionary*. There are phonetic symbols in this dictionary, which are intended to help people from different parts of the United States to learn how to pronounce words. **The Oxford English Dictionary** is the definitive authority on the English language containing the meaning, history, and pronunciation of more than 280,000 entries – past and present – from across the English-speaking world. The OED started life more than 150 years ago. Since March 2000 the dictionary has been an online publication, to which revised and new entries have been added four times a year. **Collins English Dictionary** was published on the web in 2011. It includes more than 722,000 words, example sentences showing word usage from the Collins Bank of English Corpus.

Looking at the history of lexicography it is clear that dictionaries played an important role in making information available to their users. Dictionaries are most familiar in their printed form; however, increasing numbers of

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

dictionaries exist also in electronic forms. Any dictionary, online or printed one, is our helpful guide in foreign language learning and usage.

References:

1. Ilson, Robert. Dictionaries, Lexicography and Language Learning / Robert Ilson. – Oxford : Pergamon Press and The British Council, 1985. – 149 p.
2. Webster's New World College Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <http://websters.yourdictionary.com/>.
3. Nielsen, Sandro. The Effect of Lexicographical Information Costs on Dictionary Making and Use / Sandro Nielsen // Lexikos 18. – 2008. – P. 170-189.
4. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-russian/dictionary>.
5. Lexicography : Dictionaries, compilers, critics, and users / R.K. Hartmann (ed.). – London : Routledge, 2003. – 412 p.
6. Practical Guide to Lexicography / P.V. Sterkenburg. (ed.) – Amsterdam / Philadelphia : John Benjamin's Publishing Company, 2003. – 459 p.
7. Atkins, B.T.S. Bilingual Dictionaries. Past, Present and Future / B.T.S. Atkins // M. Gellerstam, et al., eds. EURALEX 1996 Proceedings. – Göteborg : Department of Swedish, Göteborg University, 1996 – P. 515-590.

Н. Кнюх

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, ст. викл. Л.Я. Терещенко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ПЕРЕДАЧІ ІНФОРМАЦІЇ В ЗМІ

Сьогодні важко уявити країну, котра б жила абсолютно ізольовано від усього світу – глобалізаційні процеси торкнулися кожного і суспільство прагне отримувати інформацію про події у світі. Саме тому більшість респектабельних ЗМІ перекладаються багатьма мовами. В Україні можна знайти переклади українською або ж російською мовами практично всіх міжнародних видань. Проте самі переклади різняться за способами передачі інформації. На офіційному сайті ВВС Україна, наприклад, нерідко зустрічаються матеріали, котрі по суті є стислими резюме публікацій з англomовного сайту. Деякі незалежні перекладачі віддають перевагу так званому адаптованому перекладу, коментуючи, видаляючи або ж змінюючи елементи оригінального тексту задля більшої доступності та зрозумілості читачу. З огляду на таку різноманітність способів перекладу

постає питання про роль перекладача в ЗМІ. У цій роботі ми розглянемо різні позиції щодо завдання перекладача при роботі з текстами

За своєю суттю слово «переклад» має досить багато значень. Ми ж звертаємо увагу на одне з них, що означає процес відтворення інформації з мови оригіналу за допомогою засобів іншої мови. У цьому процесі завданням перекладача є досягнення адекватності перекладу, тобто смислової відповідності тексту мови перекладу до тексту мови оригіналу [1, с. 10-11].

Проте останнім часом спостерігається тенденція, коли при перекладі статей соціально-політичної тематики перекладачі намагаються адаптувати текст, зробивши його більш зрозумілим українському читачу за допомогою спрощення, упущання подробиць, що не мають ключового значення, проте потребують додаткового пояснення. Нерідко також зустрічаються випадки коментування перекладу і наведення прикладів з реалій українського суспільства, проведення певних паралелей та порівнянь. Питання полягає в тому, в якій мірі перекладач має право відхилятися від оригіналу.

Почнемо з того, що більшість вчених-перекладознавців, зокрема С. Моїсєєва, погоджуються, що неможливо досягти абсолютної адекватності перекладу, оскільки існує значна кількість безеквівалентної лексики. С. Швачко, досліджуючи проблему лакун – понять відсутніх в мові перекладу, але наявних в мові оригіналу, також стверджує про неможливість абсолютно точної передачі інформації при перекладі [2; 3].

На нашу думку, перекладач повинен все ж таки прагнути максимально наблизитися до змісту оригінального тексту, беручи до уваги відсутність відповідників певних лексичних одиниць.

Читач, довіряючи певному іноземному виданню або ж автору, розраховує отримати якомога більш точний переклад матеріалу. Різного ж роду відхилення спотворюють зміст та межують з порушенням авторського права. Відтак, при внесенні певних поправок або ж коментарів, перекладачеві варто вказувати на такі невідповідності щодо оригіналу.

Література:

1. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад): підручник. / І. В. Корунець. – Вінниця. «Нова книга», 2003. – 448 с.
2. Моїсєєва С. А. Лингвокультурологические исследования как фактор межкультурной коммуникации. / С. А. Моїсєєва, О. А. Огнева. // Міжнародний електронний збірник наукових праць. – Харків. – 2011. – № 3.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

3. Швачко С.О. Статус лакун в языке и речи / С.О. Швачко // Міжнародний електронний збірник наукових праць. – Харків. – 2012. – №4.

4. BBC. – [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.bbc.com>.

5. BBC Україна. – [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.bbc.com/ukrainian>.

6. ИноСМИ. Ру. – Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: inosmi.ru.

7. Переводика – переводы мира, мир переводов. – Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: perevodika.ru.

І. Медведєва

Науковий керівник: О.М. Михальчук

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

WHAT IS STANDARD ENGLISH?

Numerous discussions revolve around the concept of Standard English (SE). For some, Standard English is a synonym for «good» or «correct» English usage. Others use the term to refer to a specific geographical dialect of English or a dialect favored by the most powerful and prestigious social group. Some linguists argue that there really is no single standard of English.

According to Merriam-Webster's dictionary, Standard English is »the English that with respect to spelling, grammar, pronunciation, and vocabulary is substantially uniform though not devoid of regional differences, that is well established by usage in the formal and informal speech and writing of the educated, and that is widely recognized as acceptable wherever English is spoken and understood» [1]. Oxford English Dictionary defines SE as «the form of the English language widely accepted as the usual correct form» [2].

Tony Crowley in «Standard English and the Politics of Language» affirms that «Standard English is a form of a language in any particular national geographic territory which lies beyond all the variability of usage in offering unity and coherence to what otherwise appears diverse and disunited. It is the literary form of the language that is to be recognized all over the national territory» [3, p. 98]. David Crystal in his article «What is Standard English?» states that «SE is a variety of English – a distinctive combination of linguistic features with a particular role to play. Some people call it a 'dialect' of English – and so it is, but of a rather special kind, for it has no local base. There is

nothing in the grammar and vocabulary of a piece of SE to tell us which part of a country it comes from» [4].

In «A conceptual framework for the study of language standardization» by Paul L. Garvin standard language is defined as «a codified variety of a language that serves the multiple and complex communicative needs of a speech community that has either achieved modernization or has the desire of achieving it» [5, p. 41]. The author considers the functions of the standard language, stating that it «serves above all for the cultural and intellectual communication of a speech community and allows it to use its own language to deal with these important domains. It is the language that one uses for the publication and presentation of important texts, for formal speeches and debates, etc.; thus its presence creates the necessary conditions for the use of the given language in all domains» [5, p. 44]. Paul L. Garvin proposes five functions of the standard language:

1. Unifying function – this is the function of a standard language to serve as a unifying bond in spite of dialectal and other differences;
2. Separatist function – this is the function of a standard language to affirm the separate identity of a speech community in the face of other speech communities;
3. Prestige function – this is the function that confers a certain prestige on a speech community that possesses a standard language and on an individual that masters it;
4. Participatory function – this is the function of a standard language to allow a speech community to use its own language in order to participate in the cultural, scientific, and other developments of the modern world;
5. Frame-of-reference function – this is the function of a standard language to serve as a frame of reference primarily in matters of language correctness but also in other respects [5, p. 47].

On this basis, we may define the Standard English of an English-speaking country as a minority variety (identified chiefly by its vocabulary, grammar, and orthography) which carries most prestige and is most widely understood. The most important characteristic of a standard language is its capacity of serving as a vehicle for the complex kinds of communication.

References:

1. Merriam-Webster Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.merriam-webster.com/dictionary/Standard%20English>.
2. Oxford English Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : https://en.oxforddictionaries.com/definition/standard_english.
3. Crowley, Tony. Standard English and the Politics of Language / Tony Crowley. – New York : Palgrave Macmillan, 2003. – 305 p.
4. Crystal, David. What is Standard English? / David Crystal [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.davidcrystal.com/?fileid=-4008>.
5. Garvin, Paul. A conceptual framework for the study of language standardization / Paul L. Garvin // International Journal of The Sociology of Language. – 1993. – № 100/101. – p. 37-54.

Л. Ортинська

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Т.А. Авксентьева
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Одним із пріоритетних завдань освіти XXI століття є сприяння в оволодінні учнями уміннями і навичками міжкультурного спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Тому виникає необхідність у створенні нових концепцій та підходів до навчання іноземних мов.

Сприяти досягненню поставленої мети може розвиток критичного мислення, спрямований на формування у школярів комунікативної компетентності та розумової активності на уроках англійської мови у ході вирішення комунікативних завдань.

Тлумачень поняття «критичне мислення» є досить багато. О. Тягло, наприклад, пропонує таке визначення: «критичне мислення — це сучасний розділ «науки мислити», який породжується усвідомленням непозбутності помилок і хитрощів у теоретичній та практичній діяльності людини, людства» [3].

Генрі Астлайтнер тлумачить це як мислення вищого порядку, яке складається з оціночних аргументів [4, с. 53].

Впровадження технології критичного мислення на уроках англійської мови реалізується протягом трьох фаз уроку — виклику,

осмислення, рефлексії. Фаза «Виклику» передбачає такі етапи: розминка, обґрунтування навчання, актуалізація. Друга фаза – осмислення змісту, — який відводиться значна частина часу, полягає в пошуку та осмисленні матеріалу, знаходженні відповідей на попередні запитання та визначенні нових, намаганнях відповісти на них для побудови нового власного знання, оцінювання певної інформації. Метою навчання фази «Рефлексія» є узагальнення основних ідей та інтерпретація визначених, обмін думками, виявлення особистісного ставлення до проблеми, оцінювання процесу навчання та з'ясування додаткових запитань, які виникли під час уроку [1, с. 74-75].

В. Потьомкіна пропонує наступні технології розвитку критичного мислення:

1. «What's Your Rating?» (оцінювання запропонованої ситуації шляхом порівняння зі стандартом поведінки, прийнятим у суспільстві).

2. «Priority Ladder» (зіставлення об'єктів чи явищ з метою визначення пріоритетів).

3. «Human Bias Graph» (виявлення можливого упередженого ставлення до запропонованих тверджень та оцінювання власних позицій).

4. «Milestones» (визначення послідовності дій у процесі вирішення певної проблемної ситуації).

5. «Мозкова атака»

6. Асоціювання

7. Створення синканів — малих поетичних форм, що складаються з п'яти рядків.

8. П'ятихвилинне есе — невеличкий твір, який використовується наприкінці уроку, щоб допомогти учням краще зрозуміти свої думки з вивченої теми [2].

Отже, багатоманітний характер шляхів розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, спонукає до розвитку гармонійної особистості. У ході критичного мислення виробляються уміння швидко та якісно опрацьовувати інформацію, самостійно мислити, самостійно аналізувати і систематизувати матеріал, робити висновки, удосконалювати мовленнєві й комунікативні вміння й навички.

Література:

1. Головська І. Г. Упровадження стратегій критичного мислення на уроках англійської мови / І. Г. Головська, І. Р. Талабішка // Наука і освіта. — 2014. — № 2. — с. 72-77.
2. Потьомкіна В.Є. Формування навичок критичного мислення на уроках англійської. Електронний доступ: <http://intkonf.org/potomkina-ve-formuvannya-navichok-kritichnogo-mislennya-na-urokah-angliyskoyi-movi/>
3. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник] / Тягло О. В. — Х. : Основа, 2008. — 187 с. Електронний доступ: <http://uchebniks.net/book/121-kritichne-mislennya-navchalnij-posibnik-tyaglo-ov/5-11-vstup.html>
4. Astleitner H. (2002). Teaching critical thinking online. Journal of Instructional Psychology, 29, 53-76.

М. Семчук

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент С.М. Буцацька
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

TECHNOLOGY OF USING MIND MAPS IN TEACHING VOCABULARY

In order to facilitate the English learning atmosphere and encourage students' creativity in learning vocabulary teachers tend to implement the techniques of mind mapping, which have been recognized as valuable tools to create structure and organization of a topic. Considering the great value of mind mapping in the process of human learning and human knowledge creation, one may realize how significantly it can enhance the learning capability of any learner.

According to Buzan's fundamental ideas [2, с. 59] a mind map is a visual diagram used to record and organise information in a way which the brain finds captivating and easy to process. Thoughts, ideas or facts are laid out around a central theme so that you can clearly 'see' their flow across different levels.

There is an increasing amount of recent research that suggests mind mapping can improve learning and memory by 10 to 15 % versus conventional note-taking and studying techniques. Creating new methods of observing or recording events learners open up new opportunities for their new knowledge creation.

At the same time one must realize that learning should be thinking and meaning centered. In other words, learners don't simply record information but build up their knowledge structurally. Experimenting with mind mapping we encourage students to enhance their competence in English as well as

develop their creativity, critical thinking and what is more, teach them how to structure their thoughts and sort out information they work with.

While observing learners mind mapping it was found out that many of them have difficulty identifying the important concepts and key notions in a text, lecture or other form of presentation. Part of the problem, as concluded by Novak & Cañas [3, c. 24] stems from a pattern of learning that simply requires memorization of information, and no evaluation of the information is required. They fail to construct powerful maps by recording the ideas, where they fit in terms of context and content and organize their notes by categories and relationships while mapping.

Although the benefits of mind mapping have long been established, one of the most important aspects of making ideas visible using both words and images, is that our very process of thinking can become visible. Once our ideas exist outside our brains we can explore them in greater depth. This capacity to work with ideas made visible is an important aspect of visual intelligence.

While mapping their ideas the students realize that this process allows them to see the whole picture, the parts and the whole and notice the relationship between them. Lacking the ability to understand some notions at first, they then move from detail to detail to see the entire system. It became evident that starting point from which the map is constructed can vary depending on the expected previous understanding by the learners, the difficulty and novelty of the topic, and the teacher's confidence in mastering the topic.

As mentioned before the process of mind mapping trains them in summarizing information efficiently, pointing out the key elements or notions and organizing thoughts, bouncing ideas off of each other, rather than thinking linearly.

Most of students manage to talk more confidently conveying basic meanings, following the structure they perform in their mind maps. As students create maps, they interpret ideas using their own words and help identify incorrect ideas and concepts; educators provide an accurate, objective way to evaluate areas in which learners do not yet grasp the notions fully.

The observation research confirmed that mind maps also provide teachers with insight into their students' thought process regarding a specific topic. By asking students to create mind maps demonstrating their comprehension of main ideas, teachers are able to understand what a student's prior knowledge was and how well the student understands the

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

assignment or the material being taught. This is a very effective way of evaluating learners' understanding.

Mind maps prove to be a truly profound and powerful learning tool, which help learners learn, researchers create new knowledge, educators to better structure and manage their learning process, and evaluators assess learning. As a beneficial tool, it can help students brainstorm any topic, facilitate the learning process and capitalize on students' natural creativity.

References:

1. Buzan T. The mind map book: How to use radiant thinking to maximize your brains untapped potential / T. Buzan, B. Buzan // BBC Books, London. — 1993.
2. Buzan T. The Mind Map Book. Unlock your creativity, boost your memory, change your life / T. Buzan, B. Buzan // Harlow, England: Pearson. — 2010.
3. Novak J. D. The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them / J.D. Novak, A.J. Cañas // Institute for Human and Machine Cognition. Pensacola Fl. — 2008. Retrieved from www.ihmc.us.

М. Скакун

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент О.М. Ігнатова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

12-ТИ РІЧНА СИСТЕМА ОСВІТИ В США: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Освіта XXI століття — це освіта для людини, її стрижень — розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни [3, с. 24].

Все це вимагає перегляду підходів до визначення мети і завдань шкільної освіти, формування її змісту, організації навчально-виховного процесу. Зосередженість на потребах освіти і розвитку учнів передбачає пряму залежність проектування навчального змісту і методичного забезпечення від вікових та індивідуальних особливостей школярів. Основою всіх перетворень має стати реальне знання потенційних можливостей дітей, прогнозування потреб і моделей розвитку особистості. Саме на цьому ґрунтується застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій [1, с. 193].

Загальна середня освіта має забезпечити умови для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства, яке визнає освіченість, вихованість, культуру найвищими цінностями, незамінними чинниками соціального прогресу.

Першочерговою суттю освіти є освіта людини протягом усього її життя. Цього вимагає неперервна зміна технологій, професій, спеціальностей, високий динамізм у сфері праці, поява нових галузей виробництва. Поліпшення якості життя призводить до збільшення тривалості життя людей. У США, наприклад, вона становить у чоловіків 71,2 року, у жінок – 78,2, у цілому – 74,7 року [3, с. 478].

Середня освіта у Сполучених Штатах Америки триває 12 років — від 6 до 18 років, її модель має таку структуру: початкова (elementary school) школа (від 6 до 12 років); середня школа (middle school) найчастіше складається з двох ступенів: молодшої і старшої школи (high school), але ще існують 4-річні середні школи, комбіновані молодші середні школи [1, с. 87].

Система освіти в США передбачає постійний зріз знань, оцінювання проводиться по п'ятибуквенній системі (від А до F). Для отримання диплома про закінчення старшої школи учневі необхідно отримати заліки по 16 профільних предметів. У США також є можливим отримати атестат зрілості. У 15 штатах США дівчата і юнаки мають право за власним бажанням кинути школу по досягненні 16 років, в інших штатах їм має виповнитися 17-18 років. З 14 років школярам офіційно дозволяється працювати [4, с. 90].

Модернізація змісту шкільної освіти відбувається у контексті осмислення таких дилем як необхідність, з одного боку, задоволення запитів ринків праці, а з іншого — забезпечення суспільної злагоди; підняття якості освітніх послуг та надання рівного доступу до них; взаємопроникнення культур та посилення національної ідентичності [2, с. 89].

Слід зважити і на те, що 12-річна школа – економічно доцільна й ефективна форма зайнятості молоді 17–18-річного віку, яка в умовах конкуренції на ринку праці не завжди може знайти роботу.

Окремі аспекти змісту шкільної освіти у контексті різновекторних процесів в освіті під впливом соціально-економічних змін розглянуто у докторських дослідженнях українських компаративістів. Так, у докторській дисертації А. Сбруєвої «Тенденції реформування середньої освіти

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті роки XX – початок XXI ст.)» (2004 р.) зміст середньої освіти у США, Сполученому Королівстві, Канаді, Австралії та Новій Зеландії досліджено на тлі стандартоорієнтованої стратегії освітніх реформ, що уможливило представлення явища стандартів в освіті та їх вплив на структурування змісту в обраних для дослідження країнах [5, с. 205].

Надзвичайно гострі дискусії точаться довкола проблем формування змісту освіти і особливо в західних, високорозвинених країнах. Тут схильні пов'язувати з їх вирішенням можливості забезпечувати конкурентоспроможність та угаздільність спільноти.

Педагоги західних країн, прагнучи адекватно відповісти на виклики і вимоги сучасності, докладають значних зусиль з метою гуманізації та гуманітаризації змісту шкільної освіти, модернізації змісту навчальних предметів з урахуванням реалій наукового та культурного поступу, впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів на розвиток національних освітніх систем, а також з метою забезпечення високої якості знань, системного і систематичного їх надання усім і кожному упродовж усього життя [2, с. 95].

Література:

1. Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. – К.: КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2003. – 186 с.
2. Локшина О. І. Тенденції розвитку профільної школи в зарубіжжі / О.І. Локшина // Педагогіка і психологія. –2005. – № 4. – С. 88-96.
3. Максимюк С.П. Педагогіка : Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 667с.
4. Сбруєва А. А. Сучасний стан і перспективи розвитку освіти в провідних розвинених країнах та в Україні / А.А. Сбруєва // Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / А.А. Сбруєва. – 2-е вид., стер. – Суми, 2005. – С. 79-126.
5. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): монографія / А.А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Л.В. Дробаха
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

УКРАЇНСЬКІ ТА НІМЕЦЬКІ РЕКЛАМНІ СЛОГАНІ ОСВІТНІХ УСТАНОВ

Реклама — це спеціальна інформація про осіб чи продукцію, яка розповсюджується у будь-якій формі та в будь-який спосіб [4].

Мета реклами — привернути увагу, викликати інтерес, передати споживачеві інформацію і змусити його діяти певним чином.

Особливо важливою частиною реклами є рекламний слоган. Це короткий вислів, у якому подається інформація про послугу або установу і який легко запам'ятовується. Він використовується як для створення іміджу установи, так і для підвищення ефективності актуальної маркетингової кампанії. Слоган вважається одним із важливих елементів рекламного повідомлення і розташовується зазвичай наприкінці рекламного тексту поряд із назвою установи [2, с. 230].

Як форма комунікації — передачі інформації про товар з метою його поширення, збуту та отримання прибутку — реклама існує ще з давніх часів. Ще в Давньому Римі торговці на вулиці «викрикували» свій товар («реклама» від лат. *reclamare* 'викрикувати'), повторюючи та наголошуючи на його перевагах. З тих часів, існуючи у письмовій та інших формах збереження інформації, реклама містить повторювальні структури, вирізняється експресивністю, має на меті модус вихваляння, формує імідж рекламодавців та пристосовується до регіональних особливостей. Пройшовши різні етапи становлення, сучасна реклама є невід'ємним атрибутом різних сфер життя суспільства і являє собою явище економічного, соціального, психологічного та культурного характеру [1, с. 95].

Для лінгвістичної науки інтерес до реклами зумовлений насамперед загальним напрямом дослідження мови як інструменту впливу (П. Паршин, О. Попова). Різні аспекти реклами стають об'єктом дослідження лінгвістів: лексичні, семантичні, стилістичні особливості (О. Зелінська, Р. Рьомер, Б. Совінські, Н. Яніх); синтаксичні особливості рекламних текстів (О. Виноградова, С. Кара-Мурза, М. Кохтев, Д. Розенталь, Є. Тюфкій); прагмалінгвістичні аспекти (А. Голоднов, Ю. Корнева, Н. Лиса, І. Мойсеєнко, О. Ткачук-Мірошніченко); дослідження реклами з урахуванням текстових категорій (М. Крамаренко, Н. Рева); рекламного дискурсу (Н. Волкогон, А. Мартинюк, А. Олянич); рекламної

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи комунікації (Н. Луман, Л. Кочетова, Г. Почепцов, Г. Цурштіге); вивчення когнітивних аспектів (О. Анопіна, О. Медведєва); персуазивної функції реклами (У. Айке, О. Горячев, Н. Зауер, В. Мозгунов); комунікативно-прагматичних особливостей (О. Ксензенко, Ю. Пирогова, М. Хоффманн); семіотики рекламних повідомлень (Р. Барт, Х. Штьокль); зіставні дослідження реклами на матеріалі німецької та російської мов (С. Броженко, Р. Ратмайр, М. Якушевич), китайської та німецької мов (В. Луянг) [3, с. 109].

Як рекламне гасло («слоган» від шотл.-гельськ. *sluagh* ‘військо’ і *ghairm* ‘клич, заклик, крик’), слоган постає унікальним компонентом комунікативно-прагматичного використання мовних засобів для його оформлення [2, с. 260].

Дослідження українських та німецьких рекламних слоганів освітніх установ ще не проводилося, тому викликає інтерес і є актуальним.

Література:

1. Дейян А. Реклама : пер. с фр. / А. Дейян, В. Мазо ; Ред. В.С. Загашвили . — М.: Прогресс. Универс, 1993. — 175 с.
2. Городецька І.В. Стилистичні фігури в рекламних слоганах як засоби реалізації інформативної та персуазивної функцій реклами / І.В. Городецька // Науковий вісник Чернівецького університету: Германська філологія. — Чернівці: Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, 2014. — С. 116-125.
3. Кохтев М.М. Стилистика реклами. / М.М. Кохтев. — М.: Вид-во Моск. Ун-ту, 1991. — 235 с.
4. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/270/96-%D0%B2%D1%80>

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Т.В. Глазунова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ СТУДЕНТІВ ДРУГОГО КУРСУ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ

Застосування гуманістичного підходу стає все більш популярним у вивченні іноземної мови. Починаючи з 1970 року гуманістичні принципи були закладені в основі праць таких психологів, як А. Маслоу, У. Роджера та Е. Еріксона.

Гуманістичний підхід перш за все підкреслює важливість внутрішнього світу учня, його почуття та емоції. Відомий американський психолог

Г. Московіц зазначає, що гуманістична освіта є особливим видом взаємодії, в основі якої закладені підтримка, щирість та взаємозалежність. Варто також зазначити, що даний спосіб стосунків підкреслює позитивні якості студентів та почуття власної гідності [1, с. 15].

Одним з головних критеріїв гуманістичного підходу є заохочення критичного мислення в учнів. Внаслідок того, що гуманістична педагогіка приділяє значну увагу психологічному стану студента, саме цей метод може створити найоптимальніші умови для навчання, взагалі, і розвитку критичного мислення, зокрема [3, с. 45].

Відомий американський психолог К. Роджерс підкреслює значення самооцінки, а також творчого потенціалу у виконанні індивідуальних завдань. Необхідно врахувати той факт, що для гуманістичної освіти поняття «як навчатися» є важливішим, ніж відповідь на запитання, «що вивчати?».

Характерним для даного підходу є таке поняття, як «емоційний інтелект», що являє собою розуміння як власних почуттів та емоцій, так і психологічного стану інших людей. Даний вид інтелекту зображає пізнавальні здібності учнів. Було з'ясовано, що якщо викладачі піклуються про рівень емоційного інтелекту студентів, то відповідно, загальний рівень інтелекту в учнів поліпшується.

В рамках гуманістичної освіти, заняття в класі відіграють невід'ємну роль в навчальному процесі. Г. Московіц перераховує основні ознаки занять в рамках гуманістичного контексту: акцентуація на позитивне, низький рівень ризику, створення сприятливих можливостей для мовлення, розширення словникового запасу [1, с. 22]. При цьому однією із

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

найважливіших умов створення сприятливих умов Г. Московіц вважає динаміку та групову взаємодію. У традиційному підході до вивчення іноземної мови роль даного аспекту недооцінювалась, хоча, як відомо, соціальна взаємодія та кооперативне навчання сприяють підвищенню мотивації, позитивному ставленню до вивчення іноземної мови, зниженню рівня тривожності [2, с. 75-80].

Відомий американський дослідник і викладач Е. Стевік охарактеризував найважливіші аспекти гуманістичного підходу. Серед них виділяємо: почуття, відносини в колективі, відповідальність, рівень інтелекту та самоактуалізацію.

Усе сказане дає змогу зрозуміти, що з точки зору гуманістичного підходу значна перевага в навчальному процесі надається емоціям і почуттям учнів. Окрім цього, даний підхід акцентує свою увагу на розвитку комунікативних навичок, які допомагають взаємодіяти й успішно спілкуватися в реальних життєвих ситуаціях.

Література:

1. Mosckowitz, G. Caring and Sharing in the Foreign Language Class / Mosckowitz Gertrude. — Rowley : Newbury House Publishers, 1978. — 343 p.
2. Underhill, A. Facilitation in language teaching / Underhill Adrian. — Cambridge : Cambridge University Press, 1999. — 242 p.
3. Williams, M., & Burden, R. L. Psychology for language teachers: A social constructivist approach / Williams, M., & Burden, R. L. — Cambridge: Cambridge University Press, 1997. — 224 p.

Науковий керівник: кандидат філологічних наук, ст. викл. Л.Я. Терещенко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПОРІВНЯЛЬНИХ МОВОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Питанням зіставлення, порівняння лексичних одиниць різних мов, вивчинням основних принципів та підходів займалися такі видатні мовознавці як Ю. Жлуктенко, Д. Квеселевич, М. Кочерган, І. Корунець, В. Манакін, Ф. Бацевич, А. Левицький. Об'єктом нашого дослідження є методи та принципи зіставної лексикології.

До основних прикладних аспектів зіставної лексикології слід віднести 1) *соціо-лінгвістичний*, завданням якого передусім є прогнозування й усунення лексичної і лексико-семантичної інтерференції, та 2) *лінгво-дидактичний*, спрямований на створення науково обґрунтованої контрастивної лексикографії, яка забезпечить необхідне підґрунтя для вивчення іноземних мов і ознайомлення студентів з картиною світу, притаманною іншому народу.

Мовні картини світу, існують в різних ієрархічно залежних сферах людської свідомості — від індивідуальної до колективної і являють собою ймовірні моделі, «різні бачення» загальної картини світу, результат індивідуальної й національної трансформації єдиної свідомості-реальності. Особливості цієї трансформації відбиваються в лінгвістичній компетенції мовців та в семантичній організації, елементах і категоріях національних людських мов, головним чином у словах та їх значеннях.

Основними підходами сучасної зіставної лексикології є семасіологічний та ономасіологічний.

З погляду семасіології, лексичні системи мов співвідносяться з єдиним інформаційним полем і виступають як провідники загальної для всіх мов когнітивно-семантичної сфери, котра по-різному структурується у мові кожного мікросоціуму. Сприйняття первісно того ж самого денотату може дещо змінюватись і мати різне семантичне наповнення у мовах світу, наприклад, в українській мові слово *майдан* має значення: «велике незабудоване місце в селі або місті; площа», англійській мові лексема *maidan* означає «a large area with no buildings, trees etc on it, in or near a town». Семантичний склад цих слів у англійській і українській мовах і співпадає, це «велика незабудована ділянка», і відрізняється — в англійській мові ця ділянка може знаходитися і всередині, і за межами міста, селища, в той час як в українській мові тільки у населеному пункті,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

хоча в українській мові існує діалектичне значення «лісова галявина», тобто також місце за межами населеного пункту. У німецькій мові відповідного слова не існує, можливі наступні варіанти перекладу *Platz*, *Marktplatz* та *Esplanad*, тобто додаються також семи «торгівельна площа», «площа для особливих цілей», які не виявлено в англійській та українській мовах.

З погляду ономасіологічного дослідження, лексичний склад мов — це різне членування, або ж різні повні картини світу, в яких відбивається окреслене коло сприйняття цього світу, притаманне певному мікросоціуму. Ядро такого сприйняття і відповідно основний лексичний склад мов у цілому збігаються, що пояснюється єдністю мовного всесвіту.

Одиниці зіставного лексикологічного дослідження визначаються залежно від рівнів зіставлення: 1) слово, його семантична структура; 2) лексико-семантична група й ширше — семантичне поле; 3) словник в цілому.

Як основну реальну одиницю контрастивної лексикології слід визначити *семему*, або лексико семантичний варіант, який дорівнює за змістом певному значенню слова.

Отже, головними аспектами контрастивної лексикології є соціолінгвістичний та лінгво-дидактичний, в той час як основними дослідницькими методами є семасіологічний та ономасіологічний, а основною одиницею зіставного дослідження є семема.

З огляду на зазначене вище, перспективними вважаємо дослідження лексико-семантичне полів та номінацій урбаністичних об'єктів в англійській та німецькій мовах.

Література:

1. Манакін В. М. Зміст та принципи контрастивної лексикології широкоспоріднених мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філ. наук / Манакін Володимир Миколайович — Київ, 1994.
2. Словник української мови: в 11 томах. — Том 4, 1973. — Стор. 597.
3. Langenscheidt Online Wörterbücher [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/maidan>.
4. Macmillan English Dictionary [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://www.macmillandictionary.com>.

ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ

Одним з важливих наслідків розбудови громадського суспільства в Україні став активний розвиток відносно нового для країни соціального розвитку — волонтерського руху.

В Україні, як і для всього світу волонтерство є актуальним і важливим. По-перше, це ефективний спосіб вирішувати складні проблеми окремої людини, суспільства і навколишнього середовища. По-друге, волонтерство приносить у соціальну сферу, як правило нові творчі та сміливі ідеї щодо вирішення найгостріших і найскладніших проблем. По-третє, це спосіб за допомогою якого кожний представник суспільства може брати участь у процесі підвищення якості життя. По-четверте, це механізм за допомогою якого люди можуть просто адресувати свої проблеми тим, хто здатний їх вирішити [3, с. 8-9].

Волонтерство — це фізична особа, яка добровільно здійснює благодійну, неприбуткову та вмотивовану діяльність, що має суспільно корисний характер. Волонтерами можуть бути особи, які досягли 16 років або, як виняток (за згодою одного з батьків або особи, яка їх замінює) з 15 років

Волонтери дотримуються та використовують на практиці безліч принципів, такі як:

- визнають право на об'єднання всіх людей: чоловіків, жінок, дітей, незалежно від їх расової та релігійної приналежності, фізичних особливостей, соціального та матеріального стану;

- надають взаємну допомогу, безкорисливі послуги особисто чи організовано;

- визнають рівність колективних та індивідуальних потреб;

- ставлять собі за мету перетворити волонтерство в засіб особистого процвітання, набуття нових знань та навичок, вдосконалення здібностей, стимулюючи для цього ініціативу та творчість людей, даючи можливість кожному бути творцем, а не користувачем;

- стимулюють почуття відповідальності, заохочують колективну та міжнародну солідарність [1, с. 140-142].

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

Можемо зазначити, що попит на волонтерську працю зростає з кожним роком. З'явилося багато організацій в Україні, які займаються залученням та навчанням волонтерів або тих, що спеціалізуються лише на розвитку волонтерства. В нашій державі існує безліч волонтерських рухів: «Червоний Хрест», «Від серця до серця», «Go camp». Деякі з цих організацій діють в рамках того, аби допомогти студентам в практиці, наприклад, іноземної мови чи розвинути свої навички в іншій сфері [2, с. 150]

Література:

1. Шамрай В.О. Сучасний стан офіційного визнання волонтерської діяльності в Україні / В. О. Шамрай // Зовнішня торгівля: економіка, фінанси, право. – 2015. – № 4. – С. 139-144.
2. Голуб В.Л. Роль волонтерської діяльності в освітньо-науковому просторі суспільства та її значення для державного управління / В. Л. Голуб // Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України. – 2013. – Вип. 2. – С. 149-165.
3. Ольховський М. А. Основні напрями діяльності волонтерських організацій в Україні / М. А. Ольховський // Юридична наука. – 2016. – № 2. – С. 7-15.

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

Є. Бордюгов

Науковий керівник: асист. Т.В. Менькова

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

СПІЛКУВАННЯ В ІНТЕРНЕТІ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Зараз вже всі розуміють, що Інтернет має колосальні інформаційні можливості і не менш вражаючі послуги. Інтернет створює унікальну можливість для тих, хто вивчає іноземну мову, користуватися автентичними текстами, слухати і спілкуватися з носіями мови. Але перш за все важливо визначитися, для яких цілей ми збираємося використовувати його можливості і ресурси. Наприклад: для включення матеріалів мережі в зміст уроку чи для самостійного пошуку інформації учнями в рамках роботи над проектом.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх у навчальний процес, більш ефективно вирішувати цілий ряд дидактичних завдань на занятті:

- формувати навички та вміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;
- удосконалювати вміння аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет;
- удосконалювати вміння монологічного і діалогічного висловлювання на основі проблемного обговорення представлених вчителем;
- поповнювати свій словниковий запас, як активний, так і пасивний, лексикою сучасної іноземної мови, що відбиває певний етап розвитку культури народу, соціального і політичного устрою суспільства;

– знайомитися з культурою, що включає в себе мовний етикет, особливо мовну поведінку різних народів в умовах спілкування, особливості культури, традицій країни мови, що вивчається.

Найпростіше використання Інтернету – це використання його як джерела додаткових матеріалів для вчителя і учня. Це величезна довідково-інформаційна система, яка може бути використана для вивчення мови [1, с. 33-41].

Найбільш повно можливості Інтернету розкриваються під час використання його безпосередньо під час навчального процесу.

Використання Інтернету на заняттях іноземної мови не повинно бути самоціллю. Насамперед, вчителю необхідно дати відповідь на запитання: для кого, для чого, коли, в якому обсязі повинен бути використаний Інтернет, оскільки дуже важко зорієнтуватися у величезному об'ємі інформації.

Використання Інтернету стимулює учнів до подальшого самостійного вивчення мови. В процесі активного використання іншомовних електронних ресурсів учень здобуває навички коректної поведінки в типових ситуаціях і уявлення про основні елементи іноземної культури, відчуває справжнє занурення у живу мову, отримує можливість для розвитку мовленнєвих навичок.

Сутність мови, комунікативна феноменологія оволодіння іноземною мовою роблять винятково плідним використання інформаційно-комунікаційних технологій [2, с. 32]. Залучення в учбовий процес Інтернет-ресурсів зовсім не виключає традиційні методи навчання, а гармонійно поєднується з ними. Застосування нових інформаційних технологій дозволяє не тільки підвищити ефективність навчання, але й сприяти подальшому самостійному вивченню іноземної мови учнями.

Література:

1. Владимірова Л. П. Інтернет на уроках інострaнного язyка/ Л.П. Владимірова // ИЯШ. — 2002. — №3. — С. 33-41.
2. Балыхина Т. М. Информатизация обучения языкам: становление компьютерной лингводидактики / Т. М. Балыхина, А. Д. Гарцов // Высшее образование сегодня. — 2005. — №10. — С. 32.

**ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗНАНЬ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ**

Однією з головних умов Євроосвітньої інтеграції країни є забезпечення якості навчання її громадян. Очевидно, що школа має давати учням ґрунтовні знання та вміння застосовувати їх у подальшому житті.

Досягнення цієї мети передбачає не лише розробку технологій та специфічної системи засобів навчання, але й забезпечення контролю результатів його якості, що сприяє підготовці учнів на всіх етапах і ступенях освіти. Роль такої системи в сучасних умовах виконує тестування [4, с. 118].

Зважаючи на комплексність феномену тестування та багатовимірність і поліфункціональність відповідних процедур, цілком природним видається той факт, що в науково-методичній літературі можна знайти різні визначення зазначеного поняття.

Тест, зокрема, визначають як завдання стандартної форми, виконання якого повинно виявити наявність певних знань, умінь і навичок, здібностей чи інших психологічних характеристик [3, с. 44].

О. Ляшенко під педагогічним тестуванням розуміє метод оцінювання знань, умінь, навчальних досягнень, компетентності учнів і студентів за допомогою тестів. Педагогічне тестування передбачає об'єктивність, наукову обґрунтованість і вірогідність оцінювання, що досягається регламентованими процедурами проведення, статистичними методами обробки та інтерпретації. Саме прийом педагогічного тестування застосовується на уроках іноземної мови в старшій школі [5, с. 142].

Незважаючи на різноманіття визначень, усі вони окреслюють характерні особливості тестів. Серед них — відносна простота процедури, безпосередня фіксація результатів, можливість індивідуального і групового використання, зручність обробки, короткочасність та наявність встановлених стандартів.

Процес тестового контролю, діагностики знань, навичок та вмінь відповідно до основного закону дидактики — єдності діяльностей навчання і вивчення, повинен здійснюватись у формі співпраці педагога й учнів, тобто у формі їхньої спільної діяльності. Це означає, що зміст і форма

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

тестового завдання повинні визначати зміст і форму діяльності, за результатами якої педагог здійснюватиме оцінку знань, навичок та вмінь учнів.

Основним етапом розробки системи тестових завдань з будь-якої навчальної дисципліни є визначення структури цілей, завдань і її змісту. Важливим при плануванні тестів є визначення потрібного часу на їхнє виконання та критерії оцінювання [1, с. 56].

В середніх навчальних закладах для проведення поточного, рубіжного або підсумкового контролю використовуються тести навчальних досягнень, метою яких є визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні іншомовною мовленнєвою діяльністю на певному ступені навчання. Діагностичні тести використовуються з метою подальшого розподілу учнів по групах за рівнем підготовки з іноземної мови.

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичним тестом називається підготовлений відповідно до певних вимог комплекс завдань, які пройшли попереднє випробування з метою визначення якісних показників, які дозволяють виявити в учасників тестування рівень їхньої мовної або комунікативної компетенції та оцінити результати тестування за заздалегідь встановленими критеріями [2, с. 57].

Варто визнати, що тестова форма контролю, окрім загальновизнаних переваг, має властиві їй недоліки. Так, в умовах лінгводидактичного тестування досягається відносно швидка перевірка іншомовних знань. Утім, з іншого боку, ми програємо в культурі мови (письмової або усної), яку за допомогою тестів не перевіриш. Ще одним недоліком є те, що не враховуються індивідуальні особливості кожного учня / студента — особливості психічного розвитку, темпераменту, типу нервової діяльності тощо. Більше того, за тестової форми контролю ми стикаємося ще й з таким явищем, як вгадування відповідей, коли учні за відсутності знань і належної підготовки досить влучно вгадують правильні відповіді.

Звісно розробка лінгводидактичних тестів і подальший поступ тестового контролю в навчанні іноземних мов мають якнайповніше враховувати існуючі переваги та нівелювати визнані недоліки такої форми педагогічної діагностики.

Таким чином, педагогічне тестування може використовуватись вчителем на різних етапах уроку для перевірки загального володіння мовою, успішності засвоєння матеріалу одного уроку чи розділу, рівня

навчальних досягнень тощо, однак не слід забувати і про інші форми перевірки знань.

Література:

1. Алексейчук І.С. Про технологію створення системи тестування / І.С. Алексейчук // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К.: НМЦВД, 2000. – С. 43-92.
2. Дорошенко Ю. Педагогічна діагностика та оцінювання результатів тестування / Ю. Дорошенко, П. Ротаєнко, Н. Семенюк // Завуч. — 2010. — № 20-21. — С. 56-60.
3. Основи педагогічного оцінювання: Навчальний посібник / І.Є. Булах // Частина 1. — Київ, 2006. — С. 36-91.
4. Соловова Є.М. Методика навчання іноземних мов, базовий курс лекцій/ Є.М.Соловова // Посібник для студентів педвузів та училищ. — М.: Просвіта, 2005. — 239 с.
5. Язикова Н.В. Проблеми навчання іноземним мовам в рамках міжкультурного підходу/ Н.В. Язикова // Розвиток міжкультурної компетенції через вивчення іноземних мов: потенціал, методи, проблеми. — 2006. — № 1. — С. 142-145.

І. Діденко

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Н.Є. Дмитренко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ГРАМАТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Використання ігрових методів навчання на уроках іноземної мови у початковій школі сприяє мовленнєвому розвитку, створює інтерес учнів до вивчення іноземної мови, розвиває мислення, уяву, пам'ять та інші психологічні функції учнів, залучені в процес розвитку мови.

Систематичне використання граматичних ігор сприяє тому, що учні навчаються невимушено використовувати свої накопиченні знання, уміння та навички, адже це надає можливість використовувати ситуації, надані в грі, у реальному житті.

Найбільш повна класифікація граматичних ігор дана Маріо Рінволукрі в її книзі «Граматичні ігри» [2, с. 117]. Автор поділяє ігри на наступні розділи:

- Ігри – змагання (наприклад, «Доміно»);

– Ігри-мовчанки (учні складають речення з частин, працюють самостійно);

– Пізнавальні граматичні ігри (учні розповідають про себе і про світ навколо, використовуючи структури, запропоновані вчителем);

– Граматика в драматизації (учні встають зі своїх місць, повторюють граматику, рухаючись по класу, викрикують і пишуть необхідні структури на аркушах паперу, прикріпленого один до одного. До цього розділу відносяться такі ігри, як «The Shout In The Circle», «From Word To Story»).

Для формування граматичних навичок дуже часто використовують ігри «The Shout In The Circle», де учня викликають в коло і просять розповісти про те, що він добре знає, після чого все коло з учнів повторює необхідну структуру, та «From Word To Story», де вчитель дає перше слово, і учні повинні скласти розповідь, додаючи по одному реченню [2, с. 119].

Навчання граматики є об'єктом методичних дискусій. Відомі різні підходи для вирішення питання про роль і місце граматики у навчанні іноземної мови. Саме ігрові види роботи дають змогу учням засвоювати граматику англійської мови легше, швидше і веселіше [1, с. 39]. Тому можна використати гру для кращого оволодіння граматичним матеріалом, як «Що в шухляді?» мета якої активізувати вживання структури *there is/there are*. Для цього потрібно поділити клас на дві команди та написати на дошці: *There is a (an) ____ in the drawer*. Перший учень першої команди називає будь-яку літеру, наприклад «е». Перший учень другої команди має закінчити речення, назвавши слово, що починається з цієї літери, наприклад: *There is an eraser in the drawer*. За доречно вжите слово друга команда дістає 1 бал. Якщо допущено помилку, наприклад: *There is an elephant in the drawer* або учень другої команди не може пригадати слово, то право заповнити пропуск надається першій команді, і за правильну відповідь їй присуджується півбала. Потім літеру пропонує друга команда і гра триває. Натомість, учитель стежить за тим, щоб літери не повторювались. Тривалість гри може бути 10-15 хвилин. Перемагає команда з більшою кількістю балів.

Одним з чудових ігрових методів запам'ятовування часів в англійській мові є гра «Що він робить?». На меті запропонованого виду роботи навчити школярів початкової школи вживати теперішній тривалий час (Present Continuous Tense). Для цього учитель заздалегідь повинен приготувати картки за кількістю учнів у класі. На кожній картці англійською мовою написана дія, яку учень повинен показати за допомогою

пантоміми. Наприклад: *You are watching a football match on TV. / You are playing with a dog. / You are dressing a child.* На уроці кожен учень повинен витягнути картку і тримати її в секреті від інших. Далі клас ділиться на дві команди. Перший учень першої команди виходить до дошки і демонструє свою пантоміму. Перший учень другої команди повинен прокоментувати її (*He/she is playing volleyball*). За відгадану дію команді зараховується два бали. Учень, який не може відгадати пантоміму, просить повторити її і радиться зі своєю командою. Якщо після цього він коментує дію правильно, команді зараховується один бал. Далі пантоміму демонструє перший учень другої команди, а перший учень першої команди має відгадати її. Всі учні по черзі показують свої пантоміми, а учні протилежної команди намагаються їх відгадати. Виграє та команда, яка відгадає найбільше пантомім з першої спроби.

Підводячи підсумки, можна сказати, що застосування ігрових форм у вивченні граматики є найбільш ефективним в початковій школі. Ігрові засоби навчання є доступним, цікавими, інтерактивним, творчим і, саме головне, змістовним прийомом, що сприяє як мотивації учнів до вивчення іноземної мови, так і підвищенню ефективності і якості освітнього процесу.

Література:

1. Савченко О.Ю. Игры на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. — 1992. — №2. — С. 39-41.
2. Mario Rinvolucri. Grammar games. — Cambridge University Press. — 1984. — С. 117-119.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

«Інформаційні технології» — загальний термін, який використовують для посилань на всі технології, зв'язані зі створенням, обробленням, збереженням, використанням, пересиланням і керуванням інформацією. Інформаційні технології в освіті — це освітні технології з використанням комп'ютерів. В останні роки термін «інформаційні технології» заміняє поняття «комп'ютерні технології» навчання.

Інформаційні технології дають змогу не лише збирати і накопичувати інформацію, а й здійснювати такі операції, як аналіз інформації, її збереження, перетворення та передавання. Інформаційні технології функціонують на основі ряду програмних засобів, які виконують ці операції.

Інформаційні технології можна віднести до технологічних засобів і вони спрямовані на підготовку особистості інформаційного суспільства, формування вмінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей, формування дослідницьких умінь та вмінь вибору оптимальних рішень, забезпечення великим обсягом якісної інформації.

Поряд із цим використання інформаційних технологій сприяє розвитку перцептивної уваги, обумовлення виникнення мимовільної уваги, стійкості її та зосередженості.

Використання комп'ютерних засобів навчання дозволяє збільшити обсяг аудіовізуальної інформації для засвоєння учнями, що у свою чергу сприяє розвитку їхнього мислення та формуванню системи розумових дій, здатності до самостійної творчої роботи.

До сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання відносяться: Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання).

1. *Інтернет* надає можливість одержання інформації, корисної з точки зору навчальної діяльності, її аналізу та оцінювання.

На сучасному етапі розвитку суспільства широкого впровадження у навчально-виховний процес набули Інтернет-ресурси. Необхідність їх

полягає в тому, що вони надають доступ до інформації, якої немає в традиційних джерелах, або кількість джерел обмежена, а також сприяють обміну фаховою інформацією.

Це говорить про необхідність використання ресурсів Інтернет у педагогічній діяльності для досягнення більш значущих результатів. Можна назвати найбільш значущі цілі, реалізація яких виправдовує введення інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання, а саме:

- індивідуалізація і диференціація процесу навчання;
- здійснення контролю за зворотним зв'язком, з діагностикою і оцінкою результатів;
- здійснення самоконтролю і самокорекції;
- забезпечення можливостей тренажу і здійснення з його допомогою самопідготовки;
- наочність (демонстрація динаміки процесів, що вивчаються, графічна інтерпретація досліджуваних закономірностей);
- моделювання та імітація процесів, які вивчаються і досліджуються, явищ з переходом в «реальність – модель» і навпаки (або без переходу);
- проведення лабораторних робіт в режимі приєднання за допомогою спеціальних пристроїв демонстраційного обладнання до комп'ютера;
- створення і використання інформаційних баз даних, необхідних в навчальній діяльності, і забезпечення доступу до мережі інформації;
- посилення мотивації навчання (за рахунок відображення засобів програм, або вміщення в неї ігрових ситуацій);
- озброєння учнів стратегією засвоєння навчального матеріалу;
- формування стилю мислення, уміння приймати варіанти розв'язання (за рахунок систематичної логічної послідовності всіх операцій);
- розвиток творчих здібностей особистості (за рахунок можливостей керувати пізнавальною діяльністю учнів).

2. *Мультимедійні програмні засоби* дозволяють учителю поєднувати текстову, графічну, анімаційну, відео- і звукову інформацію. Одночасне використання кількох каналів сприйняття навчальної інформації дозволяє підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу.

3. *Офісні програмні продукти* (текстові та графічні редактори, програми підготовки презентацій електронні таблиці тощо (тобто те, що

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

входить в пакет програм комп'ютера) Вадим Борисович використовує для підготовки навчально-методичного матеріалу (шаблонів, діаграм, таблиць, презентацій) та для подання учнями результатів виконання завдань в електронній формі.

4. Електронні підручники та посібники, системи дистанційного навчання є корисними для організації дистанційної форми навчання та електронної методичної підтримки навчання у класі.

Отже, основними перевагами використання інформаційних технологій в навчальному процесі є:

- індивідуалізація навчання;
- інтенсифікація самостійної роботи учнів;
- зростання обсягу виконаних на урок завдань;
- розширення інформаційних потоків при використанні Інтернет;
- підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи.

Література:

1. Баханов К. Що таке технологія навчання? // Шлях освіти. — 1999. — №3. — С. 24.
2. Бербец В. В. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика : монографія / [Бербец В.В., Дубова Н.В., Коберник О.М. та інші] ; за ред. О. М. Коберника. — К. : Науковий світ, 2003. — 292 с.
3. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: посібник [для пед. працівників і студ. пед. навч. закл.] / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. — Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2002. — 116 с.3.

Д. Кирилюк*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент А.І. Петрова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У наш час існує чимало методів і технологій викладання німецької мови – як традиційних, так і новітніх. Вибір новітніх методів навчання зумовлюється знанням інноваційних технологій.

Ефективність їх застосування залежить від того, чи підібрані вони відповідно до тих завдань, які можуть успішно розв'язуватися з їх допомогою. Оскільки учням необхідно оволодіти іноземною мовою, як засобом спілкування, вміти користуватися нею в усній та письмовій формі, підтримувати розмову, запропонувати свою тему, висловлювати свої побажання, ділитись думками, обмінюватись поглядами, на уроках німецької мови важливо створювати ситуації, в яких і вчитель, і учень стануть повноправними суб'єктами системи освіти, а основою навчання буде рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається.

Інтерактивними називаються спеціальні засоби і пристрої, які забезпечують безперервну діалогову взаємодію двох сторін. Інакше кажучи, навчання проходить у процесі спільної злагодженої роботи групи учнів та вчителя, під час якої аналізуються, обговорюються та розв'язуються навчальні й професійні завдання.

Здійснивши аналіз науково-методичної літератури [5; 6; 4], ми можемо виокремити такі принципи інтерактивної роботи:

- Одночасна взаємодія — всі учні працюють в один і той же час.
- Однакова участь — для виконання завдання кожному учневі дається однаковий час.
- Позитивна взаємодія — група виконує завдання при успішній роботі кожного учня.
- Індивідуальна відповідальність — при роботі у групі у кожного учня своє завдання.

Найкраще діти шкільного віку засвоюють матеріал через ігри. Одним з їх видів є імітаційні ігри.

Сутністю цього різновиду ігор є процес імітації певних дій, незалежно від мети їх застосування (проведення). Імітаційна модель, покладена в основу гри, може бути інформаційною, тобто вона передбачає отримання на вході певних сигналів стосовно дій (рішень) гравця – послідовності символів, цифр і реакції на них.

До особливостей імітаційних ігор належать такі:

- учитель очолює гру, але головної ролі не відіграє, він виконує лише функцію організатора гри;
- у грі, при взаємодії учнів, створюється навчальна ситуація;
- є персоналізація ігрового навчання;
- ситуація гри створює найсприятливіші можливості для активного навчання: вона заохочує школяра в пошуку спочатку запитання, а потім і відповіді на нього;
- у грі проявляються винахідливість, кмітливість, рішучість її учасників.

Також при використанні інтерактивних методів навчання не можливо обійтись без технологій роботи в групах.

Найбільш плідний процес навчання забезпечується саме надійно збудованою системою взаємовідносин. Науковці відмічають, щодо факторів, які впливають на пошуковий процес сприятливо, відноситься спільна діяльність учнів. При цьому вони визначають п'ять типів діяльності:

- спільна з іншою дитиною формально;
- для іншої дитини (цільова);
- «проти» іншої дитини;
- за допомогою іншого учня;
- типу змагань [3; 7].

Технології інтерактивного навчання розділяють на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності:

- Інтерактивні технології кооперативного навчання.
- Інтерактивні технології колективно-групового навчання.
- Технології ситуативного моделювання.
- Технології оцінювання дискусійних питань [2, с. 135].

Як відомо, близько 30% інформації засвоюється людиною через текст, 50-60 % через слух (якщо інформація триває менше ніж 3 хвилини), та 95 % візуально. Щоб ефективно провести інтерактивний урок з візуалізацією можна скористатись інтерактивною дошкою.

Згідно аналізу науково-методичної літератури, ми можемо виділити наступні види навчальної діяльності, доступні при використанні електронної інтерактивної дошки:

- робота з текстом та зображеннями;
- створення заміток за допомогою електронних чорнил;
- зберігання зроблених заміток для передачі по електронній пошті, розміщення в Інтернеті або друку;

- колективний перегляд Web-сайтів;
- вільне переміщення по класу при демонстрації програмного забезпечення або роботі з ним перед аудиторією;
- створення за допомогою шаблонів і зображень завдань для заняття;
- демонстрація і нанесення заміток зверху освітніх відеокліпів;
- використання вбудованого в програмне забезпечення інтерактивної дошки презентаційних інструментів для збагачення дидактичного матеріалу;
- демонстрація презентацій, створених учнями [1, с. 66-71].

Підсумовуючи все вищевикладене, ми можемо зробити висновки, що використання інтерактивних технологій навчання на різних етапах уроку іноземної мови – це не лише спосіб підвищити мотивацію учнів до вивчення мови, але й покращити атмосферу у класі, яка сприятиме співпраці та порозумінню між учнями та вчителем. Взаємна довіра, рівноправність, партнерство у спілкуванні викликає в учнів задоволення від навчального процесу, бажання брати в ньому участь. Однак, потрібно постійно контролювати процес досягнення поставлених цілей, а у випадку невдачі змінювати тактику роботи, шукати та виправляти недоліки.

Література:

1. Олійник Т. І. Рольова гра у навчанні англійської мови / Т. І. Олійник. — К.: Освіта, 1992. — 127 с.
2. Пехоти О. М. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Померун, Л. Пироженко. — К.: А.С.К., 2002. — 135 с.
4. Хоменко О. В. Зміст навчання англійської мови у 10-11 класах середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / О. В. Хоменко. — К., 2001. — С.10-20.
5. Чершин В. В. Навчання англійської читання та аудіювання зі застосуванням аудіо книжок художніх творів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. п. н / В. В. Чершин. — К., 2001. — 21 с.
6. Hiltz S. R. Collaborative learning: The virtual classroom approach / S. R. Hiltz // Technological Horizons in Education (T. H. E.) Journal. — 2000. — Vol.17, № 10. — P.59-65.
7. Hoven D. A Model for Listening and Viewing Comprehension in Multimedia Environment / D. Hoven // Language Learning & Technology. — 2001. — Vol.3, №1. — P.88-103.

MODERN TECHNOLOGIES IN LEARNING ENGLISH LANGUAGE

Language is the easiest way to communicate your thoughts to another person. That is why an increasing number of people are trying to learn a second foreign language in order to communicate with people living in other foreign countries who speak that language.

You can use available resources like books, newspapers, movies, music, the radio and TV to your advantage and all the new technologies to achieve your target. The modern use of information technology and the internet can help you a great deal in learning a language very easily. Online courses and dictionaries, web resources like podcasts, blogs, magazines, posts along with the TV and the radio can all help you to learn the language quite easily [2].

Nowadays, progress in technology is constantly moving forward. This is reflected in education and teaching.

The most powerful source of the students' cognitive activity, developing their creativity, interests, skills and other mental characteristics is innovative technologies. Innovative educational technologies are, first of all, information and communications technologies, closely connected with computerized education application. Knowing a foreign language, especially English, which has become the language of international communication, makes a specialist of any sphere more competitive at labour-market. Inestimable help for students in mastering a foreign language can provide Internet. The global web gives a unique opportunity for foreign language learners to use authentic texts, communicate with native-speakers, creating natural language environment and forming the abilities of intercultural cooperation [3].

Nowadays teaching foreign languages at higher educational establishments undergoes great changes. New information technologies, such as Internet, audio and video complexes, multimedia training computer programs are widely used.

Multimedia technologies are a set of different means of teaching: texts, graphic presentations, music, video and animation in the interactive mode. New training environment creates additional opportunities for students' creativity development, promotes their curiosity, and fosters their interest to the research work.

Purposeful use of the Internet materials at foreign language classes of non-linguistic higher educational establishments gives an opportunity to effectively solve a number of didactic tasks. They are:

- improving reading skills;
- enlarging the vocabulary with the modern foreign words;
- improving monological and dialogical speech skills, discussing the materials of the web;
- Forming stable motivation to foreign language activity while discussing the problems, interesting for everybody [1].

Equipping higher educational establishments with computers enables to actively use computer programs in teaching foreign languages. It is practically proved, that they have some advantages over traditional methods of teaching. Computer programs provide huge information capacity, intensification of each student's independent work, creating communicative situation personally significant for everybody, increasing cognitive students' activity, and promoting motivation.

Modern multimedia programs are an effective means of mental work conditions optimization. The forms of work with computer training programs at the foreign language classes include learning the vocabulary, working on pronunciation, teaching monological and dialogical speech, teaching writing and grammar. At the English language classes we can solve a number of didactic problems using the Internet materials, enlarge students' vocabulary and form their reading skills, improve their writing skills, create stable motivation for learning a foreign language.

One of the ways to brisk up the work of students while teaching foreign languages is projecting (method of projects), when a student makes independent planning, creating, defending his project; i.e. takes active part in the process of communicative activity. Training project is a complex of searching, investigating, calculating, graphic and other kinds of activity, carried out by the students independently in order to solve an urgent problem practically or theoretically. The main tasks of projecting methods are:

- self-actualization and self-perfection of the students, increasing the motivation of study, cognitive interest formation;
- implementation of the acquired abilities and skills, developing speech habits, the abilities to competently and reasonably present the researched material, to moderate debate;
- showing the level of culture, education and social maturity [4].

So, innovative technologies, having been mentioned above, significantly enrich and diversify the process of teaching foreign languages. Intellectual, creative search comes up to take the place of monotonous work. It helps to create a personality of a new type, active, purposeful, directed on constant self-education and development. Thus, information technologies favour the efficiency increase of the study process, its individualization, active pedagogical cooperation of teachers and students; create optimal conditions for creative use of information in students' independent cognitive activity. Computers application encourages the optimization of teaching management, efficiency increase of study process, saves teachers' time for the work with teaching material, simplifying its search, analysis, selection and gives an opportunity of application of new organizational forms of teaching.

Literature:

1. Gary Motteram «Innovations in learning technologies for English language teaching» — British Council, 2013.
2. Gavin Dudeney, Nicky Hockly «How to... teach English with technology» — Pearson Longman, 2007.
3. Bonk, C.J. and C.R. Graham. Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, CA. Pfeiffer Publishing, 2005.
4. Driscoll M. «Blended Learning: Let's Go beyond the Hype». E-learning. 1. March, 2002.

КОЛЕКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ

Колективна робота передбачає постановку перед класом проблемних питань або пізнавальних завдань, у вирішенні яких беруть участь усі учні: пропонують свої варіанти розв'язання, перевіряють їх, розвивають найбільш вдалі, відкидають неправильні [3, с. 4]. Учителю при цьому керує колективним пошуком рішень, спрямовує пізнавальну активність учнів.

М. Мкртчян виділяє такі принципи колективних навчальних занять:

- 1) індивідуалізація навчання;
- 2) принцип загального співробітництва;
- 3) принципи «кожен — ціль» та «кожен — засіб» [3, с. 48].

Щоб організувати колективну роботу, учнів слід поділити на невеликі групи від 2 до 6 учнів. Провідними *критеріями* при включенні учнів у певні групи, як правило, є:

- 1) психологічна сумісність учнів;
- 2) однакова кількість хлопців і дівчат, етнічних меншин;
- 3) приблизно однаковий темп роботи її учасників.

У групі варто призначити лідера та розподілити завдання між усіма її учасниками.

Найбільш відомими технологіями колективної роботи є *Jigsaw* В. Дяченка та *Jigsaw 2* Р. Славіна. Навчальний матеріал розподіляють на блоки, і кожен учень повинен якомога краще опрацювати свій блок. Наступний етап — зустріч експертів з різних блоків та обмін думками. На завершальному етапі знання учнів можна перевірити методом індивідуального контролю [4, с. 102].

В. Дяченко називає такі види спілкування при колективному методі навчання:

- 1) спілкування в парі;
- 2) спілкування в парах змінного складу [1, с. 122].

У процесі *мовної взаємодії* відбувається об'єднання, координація і доповнення зусиль учасників спілкування для визначення, наближення й досягнення комунікативної мети та результату мовними засобами. Найбільш поширеними прийомами мовної взаємодії є [1, с. 33]:

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

– *інтерв'ю*: головне завдання — опитати найбільше однокласників з приводу певної тематики;

– *банк інформації*: маючи різні фрагменти інформації, учні обмінюються нею, складаючи повноцінний образ;

– *пошук пари*: ставлячи запитання однокласникам, учасник має знайти свою пару;

– *групові рішення*: кожна група готує відповіді на поставлені запитання і представляє їх;

– *координація дій*: обмін командами та інструкціями між учасниками;

– *дискусійна гра*: обговорення побаченої або почутої інформації.

Дослідники вважають, що рівень набуття досвіду, формування навичок та умінь залежить від *розміру групи*. Проте із збільшенням розміру групи зростає також ймовірність порушень прийнятих правил поведінки. Незгоду складніше подолати в групах з парною кількістю членів; для груп з непарною кількістю властива краща спроможність вибратися з глухого кута. Учитель може розподілити учасників *самостійно* або *методом лотереї*.

За складом групи можуть бути:

– *гомогенними* (однорідними), тобто об'єднувати учнів за певними ознаками, наприклад за рівнем знань, за видом опрацьованої інформації тощо;

– *гетерогенними* (різнорідними), тобто включати сильних, середніх і слабких учнів. У різнорідних групах стимулюється творче мислення й інтенсивний обмін ідеями.

Колективна робота дає змогу учням навчитись самостійно організувати свою діяльність, адже у цьому разі вчитель виступає більшою мірою як помічник, а не як керівник. При правильній організації до роботи залучено всіх дітей, вони активно взаємодіють між собою. Істотною перевагою є також різноманітність вибору завдань та способів їх вирішення.

При застосуванні колективних форм роботи вчителів важливо враховувати вікові та індивідуальні особливості учнів, їх інтереси та особливості розвитку; володіти прийомами поділу учнів на групи, правилами організації мовної взаємодії та оцінювання результатів.

Література:

1. Дьяченко В. К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко. — М. : Народное образование, 2004. — 352 с.
2. Виноградова М. Д. Коллективная познавательная деятельность в воспитании школьников / М. Д. Виноградова, Н. В. Первик. — М. : Просвещение, 1997. — 159 с.
3. Мкртчян М. А. Становление коллективного способа обучения: монография / Мкртчян М. А. — Красноярск, 2010. — 228 с.
4. Дьяченко В. К. Организация коллективных учебных занятий / В. К. Дьяченко, А. И. Попова // Начальная школа. — 1990. — №1. — с. 4-7.
5. Пассов Е. И. Основы коллективной методики обучения иноязычному обучению. — М. : Русский язык, 1989. — 216 с.

О. Кушнір

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, ст. викл. Н.В. Зарічанська
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ ТА ІНТЕРНЕТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сучасний етап розвитку, на якому знаходиться суспільство — це постіндустріальний етап, інформаційно-комунікативні технології стрімко розвиваються, спостерігається процес переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти, визнання людиною важливості освіти — все це визначає необхідність широкого використання нових інтерактивних засобів в системі освіти в цілому та при викладанні окремих навчальних предметів зокрема [1, с. 80].

Разом з тим в науково-методичній літературі недостатньо уваги приділяється питанням, що стосуються критеріїв визначення доцільності використання інформаційно-комунікативних технологій для вирішення дидактичних завдань уроку іноземної мови в цілому, окремих його етапів, впливу використання ІКТ на підвищення інтересу до вивчення англійської мови, мотивації навчальної діяльності [2, с. 368].

На підставі вищевикладеного у процесі застосування КТ на уроках іноземної мови, було враховано ряд положень і застережень педагогічної науки:

— надмірність у використанні наочності веде до певних диспропорцій у розвитку конкретного і абстрактного мислення учнів;

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

– робота з комп'ютером не повинна сприйматися як розважальна «вставка» у процес вивчення іноземної мови, а має розглядатися як органічна активізуюча складова частина пізнавального процесу;

– КТ можуть застосовуватись на всіх етапах вивчення мови, під час розгляду всіх тем і розділів шкільної програми.

Серед пріоритетних напрямків застосування КТ з іноземної мови ми обираємо такі, де КТ застосуються для:

– пошуку та отримання додаткової інформації;

– розширення та поглиблення знань з використанням системи Інтернет, зокрема для реалізації варіативного компонента навчальних програм, більш повного задоволення особистісно орієнтованих запитів учнів;

– користування базами даних, необхідних для функціонування навчально-виховного процесу і здобуття певного рівня освіти;

– формування та закріплення навичок, прийомів, способів, умінь їх застосування;

– комплексного застосування КТ з іншими видами дидактичних засобів [3, с. 384].

З огляду на це застосування КТ для вивчення іноземної мови знайшло свою реалізацію в наступних напрямках:

1) використання Інтернету, компакт-дисків для виконання практичної роботи, проекту, написання реферату, виконання будь-якого творчого завдання;

2) використання на уроці мультимедійних можливостей комп'ютера, що слугує наочним посібником. Це найпоширеніша форма організації навчання із застосуванням комп'ютера на уроці. Ефективність і доступність цього напрямку полягає у тому, що для оптимізації процесу навчання достатньо мати предметний кабінет, який обладнано комп'ютером і додатковим демонстраційним монітором [4, с. 301].

Дослідження показують, що необмежені об'єми інформації, які представлені в мережі Інтернет, цікаві форми роботи з текстом, запропоновані в формі вправ та завдань, сприяють формуванню комунікативної (граматичної, країнознавчої, лінгвістичної) та інтелектуальної компетенції учнів.

Дидактичні можливості мультимедійних засобів навчання, що використовуються на уроках іноземної мови, можна стисло визначити так:

– посилення мотивації навчання;

– активізація навчальної діяльності учнів, посилення їх ролі як суб'єкта навчання діяльності (можливість обирати послідовність вивчення матеріалу, визначення міри і характеру допомоги та ін.);

– індивідуалізація процесу навчання, використання основних і допоміжних навчальних впливів, розширення меж самостійної діяльності школярів.

Використання ІКТ сприяє тому, що за короткий час особистість спроможна засвоїти та переробити великий обсяг інформації. Фактичне сприйняття демонстраційних матеріалів є в 60 тисяч разів швидшим, ніж тексту, який читаємо [3, с. 384].

Таким чином, використання мультимедії сприяє кращому вивченню навчальної інформації на уроках.

Зрозуміло, що уроки з використанням мультимедійних технологій потребують значної підготовчої діяльності педагога. Учителю повинен вміти користуватися різноманітними програмами: графічними, *flesh* — анімації, *web*-редактора, програмами для створення презентацій, програмами для роботи зі звуком та відео тощо. Це уможливорює подання інформації у формі відео, презентації, *web*-сторінки з різноманітними роликами [4, с. 301].

Як показують опитування учнів, нові інформаційні технології залучають їх і є одним з головних їхніх інтересів. Тому використання інформаційних технологій у навчальному процесі буде сприяти формуванню позитивної мотивації до навчання [1, с. 80].

Література:

1. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. Х.: Основа, 2003. — 80 с.
2. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. К, 2000. — 368 с.
3. Пасічник Є.А. Методика викладання літератури в середніх навчальних закладах. Навчальний посібник. — К.: Ленвіт, 2000. — 384 с.
4. Полат Є.С. Інтернет на уроках іноземної мови. ІЯШ № 2,3 — 2001р. — 301 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ

Проблемно-орієнтоване навчання займає одне із важливих місць серед сучасних новітніх методів організації навчально-виховного процесу, які застосовуються для формування і розвитку навичок, покращують процес засвоєння іншомовного матеріалу, вчать студентів мислити і посправжньому застосовувати знання на практиці. Саме проблемно-орієнтоване навчання дозволяє особистості сформувати свої власні позиції на основі наявної багатоаспектної інформації, співвіднести їх з поглядами інших, знайти серед них ті, що перетинаються з власними поглядами, і розробити своє ставлення до різних точок зору, тобто створити інформаційне світосприйняття, яке є відкритим для уточнення, поглиблення і змін.

Основне завдання проблемно-орієнтованого навчання полягає у забезпеченні глибокого і всебічного розуміння навчального матеріалу, розвитку аналітичного, креативного мислення. Це засіб створення мотивації і стимулювання пізнавальної діяльності студентів [1, с. 28].

Варто зазначити, що суть проблемно-орієнтованого навчання зводиться до створення певної ситуації, яка змушує студента, спираючись лише на власні знання, самостійно шукати вирішення. Проблема має представляти певну життєву ситуацію, яка приверне увагу та зацікавить студентів. Також кожна ситуація чи проблема має містити щось невідоме. Однією з важливих рис проблемного навчання є створення проблемних ситуацій чи задач, а не постановка певних запитань.

Форма завдань повинна задовольняти такі умови: бути чіткою, передбачати однозначні відповіді та стислі розв'язання [3, с. 30].

Проблемне навчання потребує певного часу для вивчення навчального матеріалу. Щодо формування практичних умінь і навичок, проблемно-орієнтоване навчання дає невисокий результат при засвоєнні нового матеріалу, коли самостійний пошук недоступний студентам.

Учені визначають проблемне навчання з різних позицій: як новий тип навчання (М. Скаткін, І. Лернер); як метод навчання (В. Оконь); як принцип навчання (Г. Понурова); як технологію (Г. Ксензова, Н. Савіна) [1, с. 30].

Важливим компонентом у проблемно-орієнтованому навчанні є формування і розвиток ефективності спілкування, тобто наскільки зроблене повідомлення є зрозумілим, вдалим і доречним [2, с. 1].

Також не менш важливими є особистісне становлення людини, фахівця в процесі навчальної діяльності, розвиток його професійно значущих якостей, набуття навичок чуйної і проникливої взаємодії з оточуючими [3, с. 30].

Викладач у ході контрольно-оцінювальних процедур, як експерт і наставник, виділяє показники навчальної діяльності студента: рівень сформованості основ професійної діяльності, ступінь мотивації до конкретного предмета, дисципліни і професії в цілому, рівень інтелектуального, психологічного, морального розвитку студентів з урахуванням їх індивідуальних особливостей і характеру міжособистісних стосунків. Завдання і питання для контролю вихідних знань служать для самопідготовки та самоконтролю студентів. Їх зміст для занять залежить від завдання, яке ставиться перед студентами при самопідготовці, від складності теми та поставленої на занятті мети.

Здійснивши аналіз науково-методичної літератури, ми можемо стверджувати, що під проблемно-орієнтованим навчанням розуміють навчально-пізнавальну діяльність студентів із засвоєнням знань та способів діяльності на основі створення й розв'язування проблемних ситуацій. Виходячи з цього, основною категорією проблемного навчання є проблемна ситуація.

Навчальна проблема або ситуація не тотожна науковій проблемі. Особливість її у тому, що її рішення відоме науці, але невідоме студенту. Головною ознакою навчальної проблеми є наявність суперечливої інформації або ситуації [1, с. 34].

Отже, проблемно-орієнтоване навчання допомагає студентам розвивати свої розумові сили, їх активність та самостійність і творче мислення. Навчаючи долати труднощі, воно забезпечує міцне засвоєння знань і робить навчальну діяльність захоплюючою та цікавою.

Література:

1. Dmitrenko N. (2016) The implementation of problem-based learning in Ukrainian higher educational institutions // Advanced Education, KPI. — 2016, №5. — P. 28-35.
2. Глебова А.І. Проблема навчання іншомовного професійного орієнтованого спілкування студентів немовних вузів [Електронний ресурс] /

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

А.І. Глебова // Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут». — 2005. — С.1-13.

3.Ключко С. С. Принципи організацій проблемно-орієнтованого навчання на кафедрі гістології, цитології та ембріології [Електронний ресурс] / С. С. Ключко // Запорізький державний медичний університет МОЗ України. — 2014. — С.29-32

М. Мазур

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Н.Є. Дмитренко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

СУЧАСНА ЗАРУБІЖНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ: ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА РАХУНОК ПОДВОЄННЯ КІЛЬКОСТІ УЧИТЕЛІВ

Інтеграційні процеси у системі освіти декілька останніх років займають щораз важливіше місце, оскільки їхня мета, це реалізація нових освітніх ідеалів та формування цілісної системи знань і вмінь особистості, а також розвиток її творчих задатків та потенційних можливостей [1]. Саме цьому сприяє методика викладання дисципліни двома учителями одночасно під час навчального процесу в класі.

Подвоєння кількості викладачів надає можливість позбутися однодумності та потенційних помилок, що їх міг допустити вчитель самотужки, а також надає викладацькому «дуєту» нові можливості для впровадження нових методів і прийомів у навчальний процес, а саме пояснення нового матеріалу у вигляді діалогу, а не звичного монологу та можливе розігрування ситуаційних вправ.

Варто розпочати, на нашу думку, з того, що один викладач, зазвичай, представляє лише свою точку зору і манеру викладання. І оскільки не існує двох однакових вчителів, з однаковими методиками, такий підхід до викладання буде корисним в першу чергу учням, оскільки вони отримують одразу двох спеціалістів, що працюватимуть як команда, об'єднавши власні знання та досвід, як носії іноземної мови; додатково, вони можуть слугувати наглядним прикладом для різних акцентів мови, що вивчається (наприклад, британська англійська та американська англійська).

Інтегрувавши навчальний процес таким чином, викладачам надається простір для креативного та небанального підходу до викладання, що потенційно збільшить зацікавленість учнів у вивченні

іноземної мови [1].

Крім того, варто зазначити, що присутність двох учителів на уроці дозволить їм краще побудувати діалог з класом як групою учнів, і на практиці приділити більше індивідуальної уваги кожному з присутніх.

Думка, яка може бути контроверсійною, але повинна бути почутою, це те, що викладачі, які викладають іноземну мову, але при цьому не є її носіями, схильні до помилок. А за наданою методикою такої проблема не буде, оскільки завжди буде місце для альтернативної точки зору. І в разі виникнення суперечок чи спірних запитань, викладачі допоможуть учням поглянути на проблеми під іншим кутом і знайти найкраще вирішення проблемної ситуації [2].

Пояснення нової лексики може відбуватися за схемою: викладач №1 називає слово іноземною мовою, а викладач №2 одразу відповідає українською.

Схожа методика при викладанні граматичних особливостей мови. Загальною проблемою те, що, зазвичай такі уроки даються учням найважче саме по причині монотонного монологічного типу викладання. І тому, діалогічно розігравши подачу складного матеріалу, вчителі будуть корисними для більшої кількості учнів, давши їм ґрунтовні знання з обговорюваної теми [2].

Ще одна проблема яку можна вирішити застосовуючи подану методiku, це використання додаткових матеріалів під час уроків. Налаштування проектора, вмикання/вимикання комп'ютера, відсутність чистої дошки, роздача додаткових матеріалів, підручників, зошитів та інше. На усе це витрачається дорогоцінний час, відведений на дитяче навчання, який не повинен бути витрачений на організаційні моменти.

Слід згадати і про випадки порушення дисципліни, що мають місце, час від часу, у старшій школі. За такою схемою, один з викладачів займатиметься порушником, а інший у цей самий час продовжуватиме навчальний процес.

Подана на розгляд методика може заохотити учнів у їх можливих групових проектах, як наглядний приклад співпраці. Спостереження як двоє професіоналів об'єднують свої зусилля заради спільної мети може потенційно спрацювати як мотиваційний фактор для психіки учнів-підлітків, яка у цей час продовжує своє формування.

Отже, подвоєння кількості викладачів, як частина інтеграції навчального процесу має багато очевидних переваг, а саме: поживлення навчального процесу, економія часу та позбавлення від перевтоми [1].

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

Як можливий недолік такої методики навчання може розглядатися відсутність необхідної кількості викладачів, і разом з тим, оплата праці двох викладачів, замість звичного одного.

Література:

1. Титар О. В., Пінчук Г. Г. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів [Електронний ресурс]. — режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/2. Мелецька С. А. Інтегроване навчання як чинник оптимізації природничо-математичних дисциплін [Електронний ресурс]. — режим доступу: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura10/Intehrovane-navchannya-yak-chynnyk-optimizatsiji-pryrodnycho-matematychnyh-distsyplin/>

Ю. Мазур

*Науковий керівник: доктор філологічних наук, професор К. І. Мізін
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДУ ТЕАТРАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Театральна педагогіка — ефективний компонент освітньо-виховної дидактики. Вона, досліджуючи специфіку театру через сценічну дію, фізичну і психічну змістовність акторської творчості, виявляється дуже близькою до педагогічної практики.

Основоположником театральної педагогіки як науки завжди вважали К. Станіславського, популярність ідей якого серед світового і вітчизняного педагогічного загалу невпинно зростає. Педагоги в своїй практичній діяльності керуються рекомендаціями: зробити важке звичним, звичне — легким і приємним.

Найважливішим завданням освіти на сучасному етапі є підвищення якості виховання та навчання молоді, підготовка її до життя. Успішне вирішення цього завдання значною мірою залежить від викладача, його професійної кваліфікації.

Навчання іноземної мови у загальноосвітній школі має забезпечити реалізацію практичних, освітніх, розвиваючих і виховних цілей. Практична мета полягає в тому, щоб навчити учнів спілкуватися іноземною мовою в усній і письмовій формі [1, с. 12].

Освітні цілі досягаються не тільки завдяки читанню пізнавальних текстів, а й у процесі оволодіння іноземною мовою, коли учні зустрічаються з новими для них лінгвістичними поняттями і поглиблюють свої знання про вже відомі явища.

Розвиваючі і виховні цілі реалізуються впродовж усього навчального процесу — на уроках і в позакласній роботі. Загальною стратегією навчання іноземних мов є комунікативний підхід, який зумовлює практичну мету навчання іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції.

Основне завдання у роботі з учнями, що починають вивчати іноземну мову формування пізнавального інтересу до предмета. Важлива роль у цій справі належить методу театральної педагогіки, головним засобом якої є драматична гра, мовленнєва діяльність, мотивація, відсутність примусовості. Це глибоко особистісна індивідуалізована творча діяльність, навчання і виховання в колективі і через колектив, розвиток психічних функцій і здібностей учнів через розваги.

Основна роль у цій методиці належить дидактичним прийомам театралізації. Вони будять уяву, яка дозволяє відчуті і оцінити радість існування, радість життя. Ця творча робота дозволяє розширитися реальності і, може бути, навіть створити основу для її зміни.

Звернення до театральної педагогіки допомагає учневі краще зорієнтуватися в навколишньому світі, пройти соціальну адаптацію. Учні розвивають у собі такі навички та вміння, які зможуть потім застосувати в реальному повсякденному житті.

Уже на перших уроках учні повинні зрозуміти, що вивчення іноземної мови – праця. Та все ж гри у навчанні школярів повинно бути відведено значне місце. І не тільки для того, щоб зробити процес навчання цікавим, але й для того, щоб він був посильним та ефективним.

Рольова гра виявляє у дітей важливі зміни і формування нових якостей особистості. Якраз у гри діти засвоюють суспільні функції, норми поведінки. Театр вчить, змінює, виховує, розвиває [1, с. 22].

Головним елементом гри є роль, яка повинна відтворити різноманітні людські відносини, що існують у житті. Що стосується розвивального значення шкільного дитячого театру, то воно закладено у самій природі гри, бо це завжди емоції, а там, де емоції, там активність, там увага і уява, там діє мислення.

Мовний матеріал вистави повинен відповідати мовним можливостям учнів. Якщо оперування ним викличе труднощі, діти швидко втратять інтерес до такої гри. Не всі учні можуть бути активними учасниками гри, але всі бажаючі повинні брати в ній участь [2, с. 25].

У творчості діти стають самі собою, оскільки вони не так прямо, як в реальних ситуаціях, обмежені і стиснуті зовнішніми обставинами. Входячи в роль, діти іноді вступають в інший, більш глибокий контакт з самими собою і відкривають у собі нові грані. Самосприйняття поглиблюється, вони впізнають себе з іншого боку, з усіма нюансами, яких у повсякденному житті вони не помічають. За допомогою прийомів театралізації розвивається здатність до абстрагування, загострюється здатність до спостереження, підвищується впевненість у собі при контактах з іншими учнями [3, с. 71].

Театр розвиває у дітей почуття колективізму, вчить їх уболівати один за одного. Проте у грі проявляються не тільки позитивні, але і негативні риси дітей. Вчитель повинен слідкувати за тим, щоб не допускати зарозумілості, зловтіхи, нездорового суперництва щодо тих, у кого не все так добре вдається [3, с. 90].

Він повинен засуджувати такі вчинки, пояснювати учням, чому ці вчинки негативні, і виховувати в них правильне ставлення до своїх товаришів, до колективу. Важливе однакове і доброзичливе ставлення вчителя до всіх учасників театру. Молодші школярі нерідко гостро реагують на невдачі у грі. Тому необхідно згуртовувати дітей. Це дозволяє забути прикрощі, піднімає настрій і служить доброю розрядкою. Адже метод театральної педагогіки базується на драматизації навчання, на мовній діяльності, на мотивації. Це глибоко особиста творча діяльність.

Література:

1. Ларіна Є. Ігрова вправа як ефективний засіб навчання іноземної мови в школі / Є. Ларіна // «Учитель», 2001. — с. 45-47.
2. Манилова Н. Я. Гра на уроці англійської мови: 3 досвіду роботи школи / Н. Я. Манилова // Іноземні мови в школі, 1997. — с. 25-26.
3. Михайленко Т. Елементи театру на уроках англійської / Т. Михайленко // К.: Шк.світ, 2010. — 128с.

ПЕРЕВАГИ РОЗВИТКУ АУДИТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ

Безперервний процес міграції фінансових, людських та продовольчих ресурсів по всьому світі, а також економічний та технологічний розвиток зумовлюють зменшення культурних кордонів між країнами та збільшення необхідності у міжнародному спілкуванні. Мовою міжнародного спілкування є англійська, тому оволодіння нею на належному рівні є важливою передумовою виходу Української держави на світову арену.

Багато вітчизняних дослідників вважають, що сучасне українське суспільство потребує суттєвих змін у галузі освіти, особливо це стосується шкільної програми з іноземної мови, а також методів її навчання [3].

Потрібно зазначити, що у випускників середньої школи спостерігається недостатній рівень сформованості вмінь та навичок англійської мови, серед яких аудіювання викликає чи не найбільше труднощів.

Аудіювання є важливим елементом комунікативних здібностей учня, адже може виступати як самостійним видом іншомовної мовленнєвої діяльності, так і входити до складу діалогічного мовлення [2, с. 20]

Зміст навчання аудіювання включає в себе: лінгвістичний компонент, який складається з мовного матеріалу; психологічний компонент, до якого входять аудитивні навички та вміння; методологічний компонент, який забезпечує оволодіння раціональними прийомами навчання аудіювання та формування навичок самостійної роботи [3].

Практичною метою навчання аудіювання є розвиток умінь учнів: сприймати та розуміти на слух усне мовлення як при безпосередньому спілкуванні, так і в звукозапису, основний зміст нескладних аутентичних текстів при одноразовому їх пред'явленні; здогадуватися про значення невідомих слів за контекстом та звуковою формою цих слів, а також розуміти загальний зміст повідомлення, ігноруючи несуттєву інформацію [2, с. 23].

Проаналізувавши структуру та вправи чинних підручників з англійської мови (О. Карп'юк, А. Несвіт) для старших класів

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

загальноосвітніх шкіл, ми дійшли висновку, що вправ спрямованих на розвиток аудитивних вмінь та навичок, які б забезпечували реалізацію всіх вищезгаданих цілей недостатньо.

Ми вважаємо, що для ефективного та всебічного розвитку цього вміння буде доцільним використання такого автентичного матеріалу як аудіокниги художніх творів.

Аудіокнига це потужний засіб засвоєння іншомовного матеріалу. Застосування аудіокниг художніх творів, зокрема, має низку переваг: розширяє словниковий запас (дозволяє вивчати слова, словосполучення, вирази цілком, зміст яких розкривається в конкретній ситуації); сприяє розвитку уяви, здогадки за контекстом; допомагає покращити вміння розрізнення лексичних одиниць та граматичних структур при їх злитті у мовленнєвому потоці; забезпечує систематичність та безперервність у роботі як над звуковою так і смисловою стороною твору аудіо тексту, вдосконалює навички розуміння провідної думки усього тексту та його важливих деталей.

Аудіокниги художньої літератури покращують увагу, зосереджуючи її на темі, конфлікті, подіях та героях твору, а також розвивають прогностичні навички та критичне мислення [1].

Аудіозаписи художньої літератури мотивують учнів до вивчення іноземної мови, зацікавлюючи читача твором і тим самим підвищуючи інтерес до вивчення іноземної мови.

Отже, використання аудіокниг художніх творів у старшій школі дозволяє не лише покращити рівень аудитивних вмінь через досягнення відповідних цілей навчання аудіювання старшокласників, а й ознайомитись із шедеврами світової літератури мовою оригіналу та розширити загальний кругозір учнів.

Література:

1. Fajry K. Audio Books: Teaching Listening Comprehension [Електронний ресурс]/ K. Fajry, E.Komariah, T.Silvianti// Research in English and Education(READ) Journal – 2016. – Режим доступу: <http://jim.unsyiah.ac.id/READ/article/view/717>.
2. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / Бігич О.Б.//Іноземні мови. — 2012. — №2. — С. 19-30
3. Мартинова О. М. Аудіокнига як ефективний допоміжний засіб для розвитку пізнавальних інтересів та аудитивних умінь учнів старшого етапу загальноосвітньої школи [Електронний ресурс] / Сайт System of University library — Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/14862/>

К. Подуфалова*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент О.М. Яцишин
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

РОЛЬ І МІСЦЕ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Зважаючи на суперечливий перебіг процесу інтеграції України в світову спільноту на різних рівнях суспільно-політичного й економічного життя, гострою на вітчизняних теренах постає проблема вдосконалення форм освітнього процесу, які будуть спрямовані на створення таких умов навчання, які б гарантували його ефективність, а також враховували інтелектуальний розвиток та пріоритетність самореалізації кожного учня.

У лінгводидактичному контексті інтерактивне навчання у процесі формування мовленнєвої компетенції з діалогічного мовлення на заняттях англійської мови є одним із ефективних засобів досягнення означеної мети.

Визнається, що новітні освітні запити й вимоги, швидкі темпи науково-технічного прогресу призводять до того, що вчителям стає все складніше підтримувати інтерес учнів до навчального процесу, мотивувати їх до активної пізнавальної діяльності та підтримувати їхні прагнення здобувати знання.

У зв'язку з цим **актуальність** якнайширшого запровадження форм і методів інтерактивного навчання іноземної мови видається цілком очевидною, оскільки зумовлена низкою чинників.

По-перше, інтенсифікація навчального процесу ставить завдання активізації діяльності учнів упродовж всього заняття, а також створення відповідного мотиваційного забезпечення для підтримки їхнього інтересу до досліджуваного матеріалу під час його самостійного вивчення.

По-друге, засобами інтерактивного навчання можливо створити умови для розкриття комунікативної функції мови, що дозволяє наблизити процес навчання до ситуацій спілкування в реальних життєвих ситуаціях, відтак, підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови.

Вирішити такі завдання, залишаючись в межах традиційної, досконало відпрацьованої та перевіреної часом класно-урочної системи досить важко, оскільки вона не відповідає вимогам часу та не приносить бажаного результату. Будучи передовою протягом тривалого часу, на сьогодні, вона поступово перестає задовольняти виразні суспільні потреби

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

в освіті і потребує вдосконалення. Цього можна досягти шляхом введення сучасних інноваційних технологій, зокрема й технології інтерактивного навчання, де традиційний урок поступово перетворюється на інтерактивний.

Слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact», де «inter» — *взаємний*, а «act» — *діяти*, отже «interact» — *взаємодіяти*. Інтерактивність у навчанні відбувається за умови активної взаємодії всіх учасників, які перебувають у режимі діалогу, бесіди, спільної діяльності [3, с. 6].

Метою даної діяльності є формування навичок і вмінь діалогічного мовлення, активізація пізнавальних здібностей учнів, вміння узагальнювати і систематизувати новий матеріал. Вчитель, організовуючи даний вид навчання, передбачає використання різного роду рольових ігор, моделює ситуації з повсякденного життя, організовує обговорення та вирішення проблеми. У свою чергу це сприяє систематизації отриманих знань в контексті нової проблематики і вирішення евристичних завдань [2, с. 28].

Результативність навчання іноземної мови перш за все залежить від рівня сформованості умінь і навичок використовувати іноземну мову як засіб комунікації. Погодимось з думкою про те, що інтерактивне навчання — це навчання, «занурене» у спілкування, яке саме по собі не є самостійною формою активності або відокремленим процесом. Воно є частиною індивідуальної чи групової практичної діяльності, яке не може здійснюватись без різнобічного спілкування.

Варто погодитись, що інтерактивні технології навчання мають високу ефективність та результативність, можуть успішно використовуватися в навчанні діалогічного мовлення англійською мовою учнів основної школи, адже в процесі обговорення навчальної проблеми, пошуку її розв'язання стимулюються відповідні ментальні й емоційні процеси.

Окрім цього учні вчать презентувати інформацію своїми словами, наводити власні приклади, порівнювати свої судження з іншими, робити висновки. Саме ці вміння сприяють формуванню мовленнєвої компетенції з діалогічного мовлення.

Література:

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання в школі: Монографія. — Запоріжжя: Просвіта, 2000. — 160 с.
2. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. — К., 2002. — 135 с.

3. Ющенко І. Упровадження інтерактивних технологій на уроках у початкових класах // Початкове навчання та виховання. — 2010. — № 2. — С. 2-9.

4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е.И. Пассов. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

І. Постемська

Науковий керівник: асист. О.О.Боровська
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЛЬОВА ГРА НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОЦІЛЬНІСТЬ МЕТОДУ

Рольова гра має великий навчальний потенціал. Її можна розцінювати як найточнішу модель спілкування. Вона наслідує дійсність в її найістотніших рисах. У рольовій грі, як і в житті, мовна і немовна поведінка партнерів переплітається найтіснішим чином.

Використання гри є засобом підвищення ефективності навчання іноземної мови. За допомогою якого відбувається оволодіння мовленнєвою діяльністю. В рольовій грі реалізується основний методичний принцип викладання іноземної мови — комунікативна спрямованість навчання. Гра сприяє підвищенню в учнів мотивації до вивчення іноземної мови, з урахуванням їхніх можливостей, вікових особливостей, відбувається моделювання ситуації реального ділового спілкування [6, с. 5].

Істотною перевагою рольової гри перед іншими формами навчання є стовідсоткова зайнятість учнів, а також концентрація уваги учасників протягом усієї гри [1, с. 21].

У разі, якщо метою педагога є не лише навчання іноземної мови, але й виховання учнів, рольова гра є саме тим методом, що допомагає скласти об'єктивну думку про загальну обстановку в мікрогрупі, в класі. Учителю відмовляється від своєї традиційної ролі контролера і керівника, тому атмосфера в групі залежить у більшій мірі від самих учнів.

Услід за Т. Олійником ми вважаємо, що рольовій грі варто відводити місце на *завершальному етапі роботи* над темою, оскільки у її процесі відбувається одночасне удосконалення і розвиток навичок у використанні мовного матеріалу. Це — периферійна задача, головне — це спілкування, мотивоване ситуацією і роллю [5, с. 25].

Ідея використання рольової поведінки на уроці одержала підтримку з боку *теорії ролей*, розробленої соціологами і

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

соціопсихологами. Соціальне середовище, у якому живе людина, виступає стосовно неї первинною соціалізацією, у ній вона поступово засвоює соціальний досвід, зафіксований у мові. Відповідно, при вивченні іноземної мови як засобу спілкування необхідно відтворити умови, подібні до тих, що існують при оволодінні рідною мовою. У цьому сенсі соціологи говорять про *вторинну соціалізацію*, що імітує першу. Соціальні ролі в рамках вторинної соціалізації носять неминуче штучний, умовний характер. *Міра умовності* може бути різною: перевтілення в реальних людей, у літературних персонажів, у героїв казок тощо. Елемент умовності і перевтілення присутній в усіх різновидах рольової гри [2, с. 201].

Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається уява, увага й образне мислення дітей. Розвиток уяви є дуже важливим, без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність [3, с. 10].

Великий вплив здійснює рольова гра на розвиток у дітей здатності взаємодіяти з іншими людьми. Відтворюючи в грі взаємини дорослих, дитина освоює правила і способи спілкування, здобуває досвід взаєморозуміння, вчиться пояснювати свої дії і наміри, координувати їх з іншими дітьми [3, с. 12].

Ситуації спілкування, що моделюються в рольовій грі, дозволять учням наблизити навчальну ситуацію на уроці до реальної комунікації. З'являється можливість використати мову як засіб спілкування з метою обміну інформацією [4, с. 8].

Отже, *рольова гра* — один із найефективніших методів вивчення іноземної мови, що сприяє спілкуванню, одержанню нових знань, формуванню правильної оцінки вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис як спостережливість, дисциплінованість та уважність. Рольові ігри мають велику методичну цінність, вони цікаві як учням так і вчителю.

Література:

1. Ekkehard Nussli von Rein. Methoden in der Erwachsenenbildung / Nussli von Rein Ekkehard // Erziehungswissenschaften. — Marburg : SS, 2000. — 53 S.
2. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов // Учеб. пособие. — М. : Просвещение, 1983. — 222 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1966. — № 6. — С. 5-16.

4. Гис В. Й. Методика проведення гри як засобу активної пізнавальної діяльності / В. Й. Гис // Англійська мова та література. — 2010. — Лютий (№ 6). — С. 7-9.

5. Олейник Т. И. Ролевая игра в обучении диалогической речи шестиклассников / Т. И. Олейник // Иностранные языки в школе. — 1989. — №1. — С. 24-27.

6. Петренко І. Г. Рольова гра на уроках як елемент комунікативного підходу до вивчення іноземної мови / І. Г. Петренко // Англійська мова та література. — 2011. — № 10. — С. 2-5.

М. Росавицька

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Н.В. Вишивана
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

АДАПТАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ НА ФОНЕТИЧНОМУ, МОРФОЛОГІЧНОМУ ТА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОМУ РІВНЯХ

Причинами запозичень англіцизмів, тобто слів і словосполук, позичених з англійської мови або утворених за її взірцями, служать політична міцна позиція Сполучених Штатів після Другої світової війни, інтернаціоналізація у економічній, культурній та науковій областях, переклади спеціалізованих текстів з англійської мови та повідомлення інформаційних агентств, заняття з англійської мови у школах та ін. Важливу роль відіграють також засоби масової інформації, такі як реклама (After Shave Lotion, Cleancer, filter tipped) та термінологічна лексика у професійному мовленні. Запозичення англо-американського походження в німецькій мові існують в різних сферах суспільного життя людини: економічна лексика: Manager, Budget, Clearing, Leasing, Trademark, Voucher, Joint venture; суспільно-політична: Kongress, Parlament, Meeting, Briefing, Black-Power, Career Girl, Downswing; наукова та технічна: Computer, User, Disk, Internet, Chip, Fax; спортивна термінологія: Boxer, Skateboard, Champion; терміни культури й мистецтва: Rock-Musik, Disk-Jockey, Entertainment, Show, Blues, Hitparade, Cool Jazz, Boogie-Woogie, Boston, Brassband тощо [2, с. 9].

Вітчизняні та зарубіжні германісти відзначають, що сьогодні німецька мова зазнає особливо інтенсивного впливу з боку англійської мови, насамперед її американського варіанту, що знаходить свій прояв на фонологічному, лексичному та семантичному рівнях [1, с. 10-14].

При фонетичній асиміляції англоамериканізми можуть повністю зберігати свою вимову (Floating, Voucher, overdraft, Swap, Swing, Switch), зазнавати часткової субституції (нім. Computer [kom'pju:tə] та англ. computer [kəm'pju:tə]), вимовлятися за фонетичними законами німецької мови (Bonus, Export, Konsols, Import), мати подвійну вимову (Budget з франц. та англ. вимовою) або належати до змішаного типу (пор. нім. Clerk [klark] та англ. clerk [kla:k] тощо).

З погляду орфографічної асиміляції існують англоамериканізми, які відповідають нормам німецької орфографії повністю або частково: Charter, Import, Export, Broker, Konzern, Test, Internet, Investment тощо, а також такі, які залишаються орфографічно оформленими за нормами мови-продуцента: overdraft, break-even-point, terms of trade, cancelling, letter of credit. При морфологічній асиміляції англоамериканізми засвоюються повністю (das Budget -s, -s, der Trend -s, -s, der Scheck -s, -s, das Management -s, der Job -s, -s, der Computer -s, =, der Chip -s, -s, der Konzern -s, -e, das Clearing -s, -s, der Boom -s, -s, der Swing = i -s,) або зовсім не адаптуються до морфологічної системи німецької мови (letter of credit, fiscal policy, teamwork, terms of payment, cancelling, overdraft, demurrage, brand тощо) [2, 10].

Література:

1. Сидоров О. В. Прагматический статус заимствований в современном немецком языке// Взаємодія одиниць різних рівнів германських, романських і слов'янських мов./О. Сидоров – К.: КДПІМ, 1991. — С. 10-14.
2. Слаба О.В. Англоамериканізми в лексико-семантичній системі сучасної німецької мови (на матеріалі галузевої лексики економіки): автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.04 /О. В. Слаба — К.: 2003. — 19 с.

РОЛЬОВА ГРА У НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Життя будь-якого людського суспільства неможливо уявити без вербального спілкування. Починаючи з давніх-давен і до наших днів комунікація є одним із найважливіших чинників, які забезпечують зв'язок людей. Діалогічне ж мовлення, в свою чергу, надзвичайно важливе в міжособистісному спілкуванні, без нього неможливо зрозуміти співрозмовника та донести інформацію до адресата. Також розвиток діалогічного мовлення є невід'ємною частиною процесу вивчення іноземної мови, зокрема, англійської, оскільки головне завдання вивчення іноземної мови – це навчити дітей спілкуватись, не лише в умовах класу, а й використовувати здобуті навички спілкування в реальному житті.

Працюючи над феноменом діалогічного мовлення, методисти та педагоги дійшли висновку, що саме комунікативний підхід має велике значення у сучасному підході до вивчення англійської мови. Він зумовлює цілі, принципи, зміст і методи навчання іноземних мов, а методи навчання, у свою чергу, реалізуються в методичних прийомах. А одним з найбільш ефективних і доцільних прийомів при роботі зі школярами є рольова гра, яка розглядається в даній роботі. Основною перевагою цього прийому є те, що він є найбільш природним та доступним шляхом до пізнання навколишньої дійсності та створення ситуацій близьких до життєвих.

Характерними рисами діалогічного висловлювання є його двосторонній характер, реактивність та ситуативність. Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції: запит інформації – повідомлення інформації; пропозиція, прийняття / неприйняття запропонованого; обмін судженнями / думками / враженнями; взаємопереконання / обґрунтування власної точки зору. Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби та є домінантною у відповідному типі діалогу

У навчанні діалогічного мовлення учнів можна виділити такі рівні формування діалогічних вмінь і навичок: підготовчий або нульовий – навички реплікування; перший – уміння поєднувати репліки у різні види діалогічних єдностей; другий – вміння будувати мікродіалоги з використання засвоєних діалогічних єдностей на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій; третій – вміння створювати власні

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій.

Щодо рольової гри, то вона володіє такими навчальними можливостями:

1. Рольову гру можна розцінювати як найточнішу модель спілкування. Вона моделює дійсність в її найбільш точних рисах. У рольовій грі, як і в житті, мовленнєва та немовленнєва поведінка партнерів переплітається найтіснішим чином.

2. Рольова гра володіє великими можливостями мотиваційно-спонукального плану.

3. Рольова гра припускає посилення особистісної причетності до всього, що відбувається. Учень входить у ситуацію, хоча і не через ролі і проявляє велику зацікавленість до персонажу, якого грає, а це в свою чергу сприяє покращенню дисципліни та мотивації.

4. Рольова гра сприяє формуванню навчального співробітництва та партнерства. Адже її виконання вимагає участі всієї групи учнів, які повинні згуртовано взаємодіяти, точно враховувати реакції товаришів, допомагати один одному.

5. Рольова гра має навчальне значення. Учні, хоч і в елементарній формі, знайомляться з технологією театру. Заохочується будь-яка вигадка.

Рольова гра – це ситуативно-керована мовленнєва справа, що спрямована на вдосконалення мовленнєвих навичок і на розвиток умінь говоріння, це специфічна організаційна форма навчання спілкування. На уроці вона може бути досить вдало використана не тільки, як ефективний та важливий прийом навчання та розвитку лексичних, граматичних і фонетичних навичок і вмінь учнів, а й як засіб урізноманітнення навчальної діяльності учнів, що сприяє їх мотивації у вивченні іноземних мов.

Рольові ігри можна класифікувати за трьома критеріями: навчальною метою, кількістю учасників, рівнем самостійності учасників. За навчальною метою (ігри на засвоєння діалогічних єдностей, мікродіалогів, основних функціональних типів речень тощо), за кількістю учасників (парні, групові), за рівнем самостійності учасників (керовані, спрямовані, вільні).

Методисти також виділяють функції рольової гри: дидактичні, виховні, розвиваючі, зокрема:

– дидактичні функції проявляються в створенні адекватних умов для комплексного формування в учнів комунікативної компетенції на іноземній мові.

– виховні функції проявляються в тому, що для процесу спільного вирішення комунікативних задач характерні мотиви самоствердження та змагання, типове виникнення взаємодопомоги та взаємоконтролю.

– розвиваючі функції проявляються в розвитку таких психічних процесів як увага, пам'ять, творча уява.

Таким чином, рольова гра служить невід'ємним компонентом уроку іноземної мови, тому що в процесі гри дитина вільно спілкується з однолітками і з учителем, при цьому активно формується діалогічна мова школяра. Але для більш успішного проведення гра повинна бути добре розроблена та продумана. Крім того, що рольові ігри мають величезну методичну цінність, вони просто цікаві як учителю, так і учню, а також сприяють розвитку комунікативних і соціальних навичок та адаптують дітей до подальшого життя.

Д. Шведа

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, ст. викл. Н.В. Зарічанська
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Мета будь-якого навчання — навчити людину щось робити: керувати машиною, станком, чи літаком, чи писати без помилок. Отже, система освіти має забезпечити людей не лише певною кількістю знань, а мусить навчити застосовувати знання в дії — і практичній, і теоретичній, пізнавальній і професійній, фізичній і розумовій — будь-якій і такій, яка потрібна суспільству і працівнику. Одним словом, потрібна компетентність у справах і цьому треба вчити [3, с. 13].

«Школа - це простір життя дитини; тут вона не готується до життя, а повноцінно живе, і тому вся діяльність навчального закладу вибудовується так, щоб сприяти становленню особистості як творця і проектувальника свого власного життя»[3, с. 14].

Людина, яка бачить перед собою чітко визначену мету, можливість реального застосування своїх знань, умінь, здібностей і гідної їх винагороди, не може бути незацікавленою отримати ці знання, розвивати свої здібності. І це не мрії про прекрасне далеке, це реальність сьогодення. Настає час професіоналів, поширюється мода на здоровий спосіб життя, на інтелект. На думку вчених, інтелект має та людина, яка правильно оцінює,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

розуміє й думає, яка завдяки своєму «здоровому глузду» та «ініціативності» може «пристосуватися до умов життя» [3, с. 15].

Інноваційний освітній простір XXI століття визначатимуть особистісно зорієнтоване навчання, проектні, ігрові технології кооперативного навчання, технологій дистанційного навчання.

Особистісно зорієнтоване навчання — це навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти (І. Якиманська). Особистісно зорієнтований підхід поєднує навчання й виховання в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту розвитку дитини, підготовку її до життєтворчості [2, с. 4].

Сучасна освіта сьогодні неможлива без звернення до особистості. Особисто зорієнтоване навчання забезпечує розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб.

Не менш важливу позицію успішного функціонування системи особистісно орієнтованого навчання займає формування та розвиток мотивації студентів до навчання, яке б уможлиблювало розкриття їхніх індивідуальних особливостей і сприяло б подальшій самореалізації. Забезпеченню реалізації цієї умови сприяє, у першу чергу, використання методів і форм навчання, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів та їхній розвиток. Якщо вони відчують себе дослідниками, експериментаторами, а не споживачами готових знань, таке навчання неодмінно буде ефективним і успішним [1, с. 34].

Отже, сучасна система освіти повинна бути націлена на формування в учнів потреб і вмінь самостійного освоєння нових знань, нових форм діяльності, їх аналізу та співвіднесення з культурними цінностями, здібності та готовності до творчої роботи. Це диктує необхідність зміни змісту і технологій освіти, орієнтації на особистісно-орієнтовану педагогіку. Така система освіти не може бути побудована на порожньому місці. Вона бере початок у глибині традиційної системи освіти, праць психологів, педагогів.

Література:

1. Авдеева Н. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования/ Н. Авдеева// Педагогіка. — 2003. — №5. — С. 34.
2. Цимбалюк Н. Головні аспекти сучасного уроку в системі особистісно орієнтованого навчання // Краєзнавство. Географія. Туризм. — 2003. — № 3. — С. 1-5.

3. Чернега Н. Особистісно-зорієнтоване навчання: сучасні підходи // Рідна школа. — 2001. — № 9. — С. 13-15

С. Юрчак

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент О.М. Яцишин
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНОГО ПІДХОДУ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Сучасна лінгводидактика розглядає спілкування не лише як мету, але й засіб навчання іноземних мов, що дало поштовх до розробки методик, спрямованих на екстенсивній комунікації в умовах, наближених до реальних.

Провідний американський психолог Карл Ренсом Роджерс (1902-1987), теоретик і засновник гуманістичної психології, виокремлював кілька важливих факторів, які позитивно впливають на процес комунікації, а саме: міжособистісне розуміння, конгруентність (гармонія між комунікацією, досвідом, розумінням), а також тенденцію до самоактуалізації.

Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність. Ситуативним діалогічне мовлення є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється. Іншими словами, існує чітка співвіднесеність діалогічного мовлення з ситуацією. При цьому самі зовнішні обставини ситуації можуть у момент мовлення не бути наявними, проте вони актуалізовані у свідомості комунікантів. Це можуть бути якісь минулі події, відомі лише співрозмовникам, їхні переживання, життєвий досвід, спільні відомості тощо [2, с. 251].

Комунікативна методика, яка спрямована на можливість спілкування й занурення учня в мовний процес, широко застосовується в освітніх закладах різних країн. Її основна мета полягає в тому, щоб навчити учнів вільно говорити іноземною мовою, а потім і думати нею, зняти почуття страху, невпевненості, ніяковості перед спілкуванням, вчитися бути уважними до співрозмовника, знати правила етикету, мати бажання постійно самовдосконалюватися, розвивати креативність, вміння мислити аналітично, розширювати світогляд учнів [3].

Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, тобто тих, які реально використовуються носіями мови. Для досягнення комунікативної компетенції — комунікативних вмінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмінь — викладач іноземної мови використовує новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі.

Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах.

Основними принципами сучасних методів є: рух від цілого до окремого, орієнтація занять на учня, цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри у викладача в успіх своїх учнів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук [1, с. 147].

Отже, основними засадами комунікативного підходу є вмотивованість, формування відповідальності, здатності до самонавчання, прагнення досягати мети і постійно прогресувати, вміння виражати свої думки таким чином, щоб вони були зрозумілими співрозмовнику.

Література:

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. — К., 2002. — 320 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 276 с.
3. Шевцова О.І. Реалізація комунікативного підходу в процесі викладання англійської мови / Англійська мова і література. — Основа. — 2008. — №11. — С. 2-6.

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

О. Баланюк

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Н.В. Вишивана
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

КОГНІТИВНІ ДІЄСЛОВА В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОМУ ПОЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

Вивчення системної організації лексики є одним з важливих і пріоритетних напрямків сучасного мовознавства. Лексико-семантична система мови – один з рівнів мовної структури, що складається із слів та їх значень. Вона базується на відношеннях, найголовнішими серед яких є парадигматичні, синтагматичні та епідигматичні.

Лексико-семантичне поле визначають як сукупність лексичних одиниць, які об'єднані спільністю змісту і відображають понятійну, предметну або функціональну подібність позначуваних явищ [3, с. 253].

Увагу багатьох лінгвістів привертала дієслова, які виражають процес розумової діяльності та мислення, що пояснюється комунікативною значущістю, частотою використання, вагомістю цього семантичного поля в загальній системі семантики дієслова.

В мовознавстві групу дієслів мислення, судження, пам'яті розглядали під різними термінами: «ментальні дієслова», «дієслова розумової/інтелектуальної діяльності», «інформаційні дієслова», «епістемічні дієслова», «метарепрезентативні дієслова», «когнітивні дієслова» тощо. Власне, у західній традиції закріпився термін «когнітивні дієслова» («*kognitive verben*»).

До лексико-семантичної групи німецьких дієслів, які описують процеси, пов'язані з розумовою діяльністю та мисленням увійшли такі дієслова: *denken, nachdenken, meinen, überlegen, bedenken, gedenken, glauben, reflektieren, durchdenken, sinnen, grübeln, sinnieren, meditieren,*

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

erwägen, brüten, philosophieren, ausdenken, sich besinnen, sich fragen, ersinnen, sich den Kopf zerbrechen, sich das Hirn zermartern, knobeln, rätseln, tüfteln.

У німецькій мові семантичну класифікацію дієслів здійснив Г. Хельбіг, розподіливши усі дієслова за певними класами, підкласами та підгрупами. Проте він не ставив собі за мету дослідити якусь окрему групу дієслів. Його цікавила вся дієслівна система німецької мови в цілому. Д. Байбер розглядав ментальні дієслова як одну з-поміж семи семантичних категорій дієслів, що позначає широкий спектр дій та станів людини, і включає когнітивні, емотивні, перцептивні дієслова та дієслова сприйняття комунікації. Ґрунтовному вивченню дієслів семантичного поля «інтелект» в німецькій мові присвячені роботи Йоста Тріпа [4, с. 58].

Особливої уваги заслуговують сучасні дослідження у руслі когнітивної лінгвістики. Вчені досліджують онтогенез засвоєння когнітивних дієслів, що відображає формування та ускладнення когнітивних структур людського мозку.

Когнітивні дієслова займають вагоме місце у дослідженні, пов'язаних з аспектуальною класифікацією дієслів (З. Вендлера, Д. Дауті, А. Кенні, Б. Комрі, В. Чейфа). Зокрема, вчені розглядають проблему аспектуально неоднозначних контекстів, таких як вживання стативних когнітивних дієслів на зразок *denken, verstehen, wissen, kennen* у формах тривалого граматичного виду [2, с. 80].

У межах логіко-семантичних досліджень окремі когнітивні дієслова розглядають як предикати пропозиційної установки. Такий напрям дослідження представлений у працях З. Вендлера, Н. Арутюнової, Т. Булігіної, В. Гака, А. Шмельова, М. Дмитровської тощо.

Дослідження цієї категорії дозволяє встановити, що розвиток німецької дієслівної лексики на позначення розумової діяльності людини зумовлений як функціонально, так і концептуально.

Часте звернення саме до цієї групи дієслів можна пояснити тим, що майже усі когнітивні дієслова наділені значною семантичною ємністю, широким діапазоном сполучуваності, для них характерна висока частотність вживання, стилістична нейтральність, відсутність значних розбіжностей між письмовою та усною мовами, а також суттєвих територіальних обмежень.

Залишається актуальним питання мовного моделювання, що вимагає глибшого вивчення дієслівної семантики, повнішої інвентаризації та систематизації дієслів та їхніх зв'язків на парадигматичному рівні. Особливо важливим видається вивчення групи дієслів, які описують

когнітивні дії, процеси, стани, позаяк когнітивні можливості людини досі не розкриті та не вербалізовані повністю.

Лексико-семантичний аналіз групи дієслів розумової діяльності можливо провести тільки шляхом спільного вивчення когнітивної природи даної категорії дієслів та її конкретних мовленнєвих реалізацій.

Література:

1. Вишивана Н. В. Структура функціонально-семантичного поля дієслів мовлення в сучасній німецькій мові / Н. В. Вишивана, В. Гнатенко // Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Філологія (Мовознавство) : зб. наук. пр. — Вінниця, 2013. — Вип. 17. — 322 с.
2. Левицький В. В. Історія німецької мови / В. В. Левицький. — Вінниця : Нова Книга, 2007. — 216 с.
3. Селіванова О. / Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. — Полтава, 2006. — 716 с.
4. Biber D. University Language : a Corpus-based Study of Spoken and Written Registers / D. Biber. — Amsterdam : John Benjamins, 2006. — 262 p.

С. Бартко

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, ст. викл. Л.М. Пرادівляння
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ОБРАЗ КОРАБЛЯ ДУРНІВ У ЛІТЕРАТУРІ ТА МИСТЕЦТВІ

Починаючи з епохи Ренесансу образ корабля часто зустрічається в різних галузях західноєвропейського мистецтва. Але ще раніше — в міфології різних народів — корабель був символом пошуку та досягнення мети, а в християнстві став символом спасіння. Його зображали з щоглою у вигляді хреста та з голубом на вершині. «Життя в цьому світі подібне бурхливому морю, по якому ми повинні привести наш корабель в гавань» пише Августин Блаженний [4, с. 243].

Символіка корабля знайшла своє відображення в архітектурі храму, які часто будували у формі корабля. Середня частину храму, де під час служби знаходяться віруючі, має назву неф, що з грецької перекладається як «корабель».

Одним з перших літературних творів, де зустрічається алегоричний образ корабля, є Платонівська праця «Республіка» (360 до н.е.). Платон вперше порівнює державу з кораблем, який пливе бурхливим морем і може дістатися назначеної цілі лише під керівництвом вмілого капітана.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

Образ, описаний Платоном, надихнув німецького сатирика Себастьяна Бранта на написання поеми «Корабель дурнів» (1497), в якій він гостро критикує недоліки своїх сучасників. Саме із Середньовіччя бере свій початок поняття «корабля дурнів», коли різного роду хворих садили на корабель і відправляли в море в надії, що вони більше не повернуться.

В образотворчому мистецтві цей символ став відомий завдяки знаменитій картині Ієроніма Босха «Корабель дурнів», написаній 1500 р. під впливом поеми Бранта. Картину, яка дошкульно розповідала про моральну розпусту духовенства і мирян, вважали зашифрованими алхімічними знаками, варіацією на тему масляного «раю пиятиків» – «корабля святого Райнера», на що натякають чаші з вином і перекинутий глечик; її трактували і як песимістичний погляд на марноту життя, і як астрологічний образ людства, що керується Місяцем, символом чогось безвольного і нерозумного [2].

Традицію «Корабля дурнів» продовжено у XX столітті. В 1962 році вийшов у світ однойменний роман (англ. *Ship of Fools*) американської письменниці Кетрін Енн Портер. Подібно яскравій сатирі раннього німецького Ренесансу, брантівському «Кораблю дурнів», її книга написана «задля користі і благого повчання роду людського...». Роман ліг в основу однойменного фільму, знятого в 1965 році Стенлі Крамером [3, с. 4].

У 2001 році 25-річний англієць Грегорі Нормінтон пише роман «Корабель дурнів». Роман, за словами автора, народився із книг та картин. Посиланням на картину є як назва книги, так і репродукція картини на обкладинці книги. Г. Нормінтон, «перетворюючи символи на реальність, а стилізовані образи на живих людей» [1, с. 82], пропонує свою інтерпретацію «історії» Босха.

Отже, можна зробити висновок, що образ «корабля дурнів» проходить через всю історію мистецтва та літератури і, певне, буде залишатися актуальним, допоки існуватиме людство.

Література:

1. Бочкарева Н. С. Функции живописного экфрасиса в романе Грегории Норминтона «Корабль дураков» / Н. С. Бочкарева. // Вестник Пермского университета. — 2009. — №6. — С. 81-92.
2. Мегела, І. «Корабель дурнів» як алегорія Ноевого ковчега [Електронний ресурс] / І. Мегела. — Режим доступу: <http://korekta.io.ua>.
3. Портер К. Корабль дураков [Пер. с англ. Н. Галь; Предисл. А. Мулярчика] / К. Портер. — Москва: Радуга, 1989. — 638 с.
4. Энциклопедия символов, знаков, эмблем — Москва: Эксмо, 2005. — 302 с.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИКМЕТНИКА НА ПОЗНАЧЕННЯ ПОВЕДІНКИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Кожна мова має свої особливості, які, більшою чи меншою мірою, відрізняють її від інших мов. Ці відмінні особливості наявні, головним чином, в провідних, характерних ознаках частин мови, що різняться своїми аморфними властивостями, морфологічними змінами, синтаксичним положенням та низкою формальних показників, які притаманні саме цій частині мови і надають їй самостійного статусу.

Кожна частина мови має притаманні їй граматичні категорії, що виявляється у системі словозміни, в її парадигматичі.

На даний час прикметник у німецькій мові є не досить глибоко дослідженою частиною мови, насамперед у тих аспектах, які стосуються власної семантики та його вживання у тексті.

Прикметник — це граматична категорія, що формує і визначає слово, несе в собі категоріальне значення ознаки предмета і складає 15-20 % всієї лексики сучасної німецької мови, а отже, є третьою за величиною частиною мови після іменника і дієслова [2, с. 1].

Головна властивість прикметника стосовно семантичного аспекту та його вживання в контексті показує, що цей клас семантично несамостійний. Семантику прикметників формують не поняття про самостійно існуючі одиниці оточуючого світу, а поняття лише про якості самостійно існуючих одиниць (предметів). У мові вони вживаються обов'язково при іменниках, причому в залежній від них граматичній позиції. Також в синтаксичній структурі, найчастіше у складі іменної групи, прикметник пов'язується з іншими елементами висловлення через іменник. Для прикметника властива наявність суб'єктивно-оцінювальних значень і відповідних конотацій [1, с. 3].

Характерною ознакою для **прикметників поведінки** є семантичний компонент «ставлення до людей», що визначає поведінку людини, стосується ознак її суспільного життя, дотримання прийнятих норм поведінки, дисципліни, звичаїв, інструкцій і т. ін., відповідність певним директивам. Прикметники цієї групи об'єднуються навколо антонімічних значень *дотримуватися* — *не дотримуватися певних правил*. Вони можуть позначати не тільки норму поведінки людей, але й порядок та

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

певні правила (*ordentlich, vernunftgemäss*). Лексеми, які характеризують людські стосунки та доброзичливе ставлення до людей (*freundlich, höflich*), протиставляються негативно забарвленим лексемам (*grob, unfreundlich*) [3, с. 4].

Отже, прикметники поведінки обов'язково містять компонент, що визначає поведінку людини та є семантично несамостійними. Вивчення семантики цих прикметників неможливе без урахування всіх властивостей цієї частини мови. В подальшому головне завдання дослідження вбачаємо встановленні частоти вживання прикметників поведінки у художній літературі та публіцистичних творах.

Література:

1. Зайченко О. В. Прикметник: семантичний і структурний аспекти / О.В. Зайченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. — 2011. — Вип. 6. — С. 84-89.
2. Ткачівська М. Прикметники поведінки в сучасній німецькій мові / М. Ткачівська // Науковий вісник Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича. Германська філологія. — 2011. — Вип. 532. — С. 20-26.
3. Ткачівська М. Р. Сполучуваність та функціональні особливості прикметників на позначення портретної характеристики людини в сучасній німецькій мові / М. Р. Ткачівська // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. — Чернівці: Рута, 2003. — Вип. 155. — С. 42-48.

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент О.Л. Козачишина
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ЗМІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ

Актуальним для сучасного суспільства є питання гендерної ідентифікації. Гостро стоїть питання про подолання гендерних стереотипів, які вкорінювалися у свідомість націй впродовж багатьох століть. Саме гендерні стереотипи є механізмом, який забезпечує закріплення і трансляцію з покоління в покоління гендерних ролей [2, с. 22].

У суспільній свідомості гендерні стереотипи функціонують у вигляді стандартизованих, узагальнених, стійких, емоційно насичених та ціннісно визначених образів та уявлень про моделі поведінки та соціальні ролі, які відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче» [3, с. 68].

Останнім часом гендерна проблематика привертає увагу широкого кола дослідників, що пояснюється високим ступенем актуальності теми. Серед дослідників даної теми можемо виділити В. Слінчук, Ю. Маслову які займались проблемою гендерних стереотипів.

В останні роки соціальні норми та цінності змінюються та набувають гнучкості, але незважаючи на це, в суспільстві все ще часто зустрічаються стереотипи минулого.

Причиною побудови ієрархії, де провідне місце займає чоловік, є усталені уявлення та цінності патріархального устрою.

Впродовж віків люди намагалися боротися та руйнувати стереотипи, зокрема гендерні.

Нерівність статей та дискримінація жінок у соціумі, зокрема формування образу другорядності, незначущості, які нерідко відображалися у ЗМІ і, таким чином, поширювали такі уявлення та закріплювали їх у свідомості населення, зумовили та прискорили розвиток феміністської культурології та феміністського руху. Найбільшого розвитку та поширення цей рух набув у другій половині XX століття та був ознаменований боротьбою жінок за рівність у правах (політичних, економічних, соціальних) [2, с. 22].

Досягненням цього руху стало інформування населення про існування проблеми дискримінації та применшення значущості жінок у суспільстві.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

З початком періоду соціальної трансформації суспільства традиційна ідеологія почала піддаватися аналізу та гострій критиці, переоцінювалося ставлення до жінки та висвітлення соціальної ролі жінки у ЗМІ [1, с. 244].

Сучасні друковані ЗМІ відіграють надзвичайно важливу роль у поширенні, ствердженні або руйнації гендерних стереотипів, які є основоположними та пронизують усі сфери буття людини.

Гендерна рівноправність залежить від багатьох факторів, одним з яких у суспільстві є ЗМІ, що виступають одним з основних джерел інформації та інструментом впливу на громадян.

Дотримання гендерної рівноваги є пріоритетним завданням ЗМІ, а це, у свою чергу вимагає насамперед висвітлення існуючого стану в суспільстві.

Висвітлення гендерної проблематики в друкованих виданнях потребує від авторів неабиякої компетентності та об'єктивності.

Неможливо не погодитись, що зміна свідомості щодо ролі різних «гендерів» відображається у друкованих медіа тією мірою, якою вона відбувається в соціумі.

Наразі відбувається зміна та переосмислення гендерних стереотипів, ролей та функцій, що в свою чергу регулярно відбивається у ЗМІ. То ж провідною метою медіа постає коректне та правильне трактування цих змін (виваженість, вдумливість, відповідальний підбір гендерних характеристик, що подаються у журналістських текстах) задля закріплення значущих концептуальних понять, що стосуються ролі й місця чоловіка та жінки у сучасному суспільстві [3, с. 74].

Література:

1. Воронина О. Образ женщины в средствах массовой информации / О. Воронина // Человек. — № 5. — с.243-253.
2. Еміріл'ясова С.С. Про необхідність руйнування стереотипів: гендерний аспект / С. С. Еміріл'ясова // Вісник Запорізького національного університету. — 2009. — №2. — С.21-24.
3. Слінчук В.В. Соціальна типізація гендерних стереотипів у мові ЗМІ [Текст] / В.В. Слінчук // Наукові записки Інституту журналістики. — К. : 2004. — Т. 17. — С. 67-74.

Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент А.М. Боюн
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ПОЭЗИИ ИГОРЯ СЕВЕРЯНИНА

Экспрессивность и эмоциональность стиля художественной литературы зависит от лексических средств, используемых автором. К эмоционально-экспрессивной лексике относят и такое уникальное явление, как окказиональное слово. Окказионализмы — это речевые средства, которые созданы и живут только в определенном контексте и вне этого контекста не воспроизводятся [2, с. 63]. Окказиональные слова позволяют наиболее ярко выразить свою мысль и свое отношение к чему-либо, создать наиболее эмоциональный образ. К такому методу создания необычного прибегает и Игорь Северянин, один из самых ярких представителей русской поэзии начала XX века.

Поэт не боится экспериментировать, прибегая к широкому использованию окказиональных слов в своем творчестве: «... *Явный вызов/ Условностям — в моих стихах/ И ряд изысканных сюрпризов/ В капризничаящих словах...*». Сочетание стилистической парадоксальности и словообразовательного новаторства — черты яркого стиля Игоря Северянина, которые характеризуют его как уникальную личность, противопоставляющую себя толпе.

В словотворческом экспериментировании поэта проявляются определенные тенденции. При всём разнообразии создания новых слов предоставляется возможность выделить чётко выраженные идиостилевые доминанты, связанные с выбором системы моделей способов номинации, причем определенные структуры являются приоритетными в различных лексико-грамматических разрядах разных частей речи.

Так, например, особой поэтической выразительностью наделены окказиональные существительные, лексическое значение которых в сжатом виде соотносится со словосочетанием. Использование модели сложения основ является достаточно распространенным в творчестве поэта. Н.: *белорозы* (*белая + роза*), *озерзамок* (*озеро + замок*), *альпорозы* (*Альпы + розы*), *ядосмех* (*ядовитый + смех*), *лесофея* (*лесная + фея*), *разнотоны* (*разный + тон*), *златополдень* (*золотой + полдень*).

Н.: *С белорусой в блондных волосах*

Навещаешь ты в седьмой палате

Юношу, побитого в горах... [3, с. 125];

*Лиловеют **разнотонами** станы тонких поэтес* [3, с. 101];

*Так: **ядосмех** сменяла скорби спазма,*

Без слёз рыдал иронящий Уальд [3, с. 148];

*Люблю заехать в **златополдень***

На чашку чая в жено-клуб [3, с. 111].

Данный способ изображения обозначаемого составляет одну из ярких доминант поэтического стиля И. Северянина, восприятие которого отличается умением поэта возвыситься над обыденностью. Так, образования со словом *фея* олицетворяют неземную красоту, естественную природную гармонию: *морелефя, лесофея*:

Н.: Она кусает платок бледнея, -

*Демимонденка и **лесофея**!* [3, с. 49].

*Ты цепенеешь, **морелефя**,*

И взгляд твой близок и далек... [3, с. 277].

В поэтических строках автора имеет место и междусловное наложение, использованное при образовании слова *зеркалозеро* (зеркало + озеро), которое смоделировано по принципу ассоциативной интеграции: озеро с зеркально чистой водой [1, с. 92].

Н.: В шалэ березовом, совсем игрушечном и комфортабельном,

*У **зеркалозера**, в лесу одобреном, в июне севера...* [3, с. 120].

Экспрессивным зарядом обладают также имена существительные, образованные суффиксальным способом. По нашим наблюдениям, такие номинативы являются менее частотными: *амулетка* (*амулет* + *к*), *властелинша* (*властелин* + *ш*), *узорье* (*узор* + *ь*), *апполонец* (*Апполон* + *ец*), *сюрпризэрки* (*сюрприз* + *эрк*), *грезэрки* (*грезить* + *эрк*) и под. Следует отметить уникальность суффикса *-эрк-*.

*Н.: Как мечты **сюрпризэрки***

*Над качалкой **грезэрки***

Истомленно лунятся: то – Верлэн, то – Приюдом [3, с. 97].

*Душой поэта и **апполонца***

Все ожидает литавров солнца! [3, с. 49].

Таким образом, словесные эксперименты И. Северянина позволяют поэту более ярко и эмоционально подчеркнуть особенности описываемых образов, дать читателю возможность увидеть явления с той стороны, которую раскрывает автор. Изобретение новых слов позволяет поэту найти именно тот способ передачи своих чувств, который сделает язык стихотворения очень красивым, изысканным и благозвучным. Такое

стремление к красоте языка является главной чертой идиостиля И. Северянина.

Література:

1. Гридина Т. А. Словесные эксперименты Игоря Северянина: игра в поле языковых возможностей/ Т. А. Гридина// Уральский филологический вестник. — Екатеринбург, 2016. — С. 92.
2. Лопатин В. В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные слова/ В. В. Лопатин. — М.: Наука, 1973. — С. 63.
3. Северянин И. Стихотворения/ Сост. В. А. Кошелева. — М.: Советская Россия, 1988. — с. 464.
4. Шанский Н. М., Тихонов А. Н./ Современный русский язык. Ч. 2/ Н.М. Шанский, А. Н. Тихонов. — М.: Просвещение, 1987. — С.256.

В. Вишневська

*Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент А.М. Боюн
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ С СЕМАНТИЧЕСКИМ ЯДРОМ «ЗОЛОТОЙ» В ПОЭЗИИ А. БЕЛОГО

Цветонаименования — это одна из наиболее обширных и вызывающих интерес у исследователей лексическая группа. Многим цветам и цветовым оттенкам могут соответствовать несколько слов, цветонаименований. Для выражения цветовых ощущений в русском языке, по мнению ученых, требуется как минимум 450 слов.

Цвет является значимым компонентом ментального пространства художника слова, поэтому анализ цветосемантики, цветописи помогает проникнуть в философско-мировоззренческую концепцию автора.

Категория цвета используется в художественных текстах как средство эстетического и эмоционального воздействия на читателя и выражения авторской позиции. Цветовое решение, к которому прибегает автор, влияет на образное мышление читателя и вызывает у него широкий круг зрительных ассоциаций. Цветовая окрашенность образов в поэзии способствует живому восприятию текста и конструированию новой яркой действительности в воображении читателя. Наш исследовательский интерес привлекает поэтическое творчество А. Белого.

Поэзия А. Белого чрезвычайно богата словами со значением цвета. Это объясняется тем, что проблема психологического воздействия на читателя путем цветопередачи всегда волновала автора. Количество слов со значением цвета настолько велико, что зачастую в одном произведении есть несколько синонимических рядов лексем со значением цвета.

По нашим наблюдениям, достаточно частотными являются цветонаименования с семантическим ядром «золотой».

Возможно, это связано со стремлением А. Белого воспринимать жизнь исключительно в ярких красках. Н. Поярков отмечает: «Белый не любит сумрака и тени, все для поэта огневает, искрится и лучится» [3, с. 83-84].

А. Белый стремится передать многообразие каждого цвета, выявляя его оттенки [2, с. 468].

В стихотворениях, включенных в сборник «Золото в лазури», определяющим является цветонаименование «золотой», которое встречается многократно. Колорема «золотой» практически всегда несет в себе положительную окраску, воздействует на читателя эмоционально, вызывая ощущение радости, восторга, символизируя яркость и насыщенность жизни:

«Солнцем сердце зажжено.

Солнце — к вечному стремительность.

Солнце — вечное окно

*в **золотую** ослепительность» («Солнце»).*

Лексема «золотой» образует собственный словообразовательный ряд (золотой — золотистый, золотисто-огненный, пышно-золотой, озолоченный), а также включается в словарную дефиницию цветообозначения «жёлтый» и является самой употребительной колоремой в сборнике «Золото в лазури». Очень часто поэт использует цветообозначение «золотой» с существительным «солнце» либо другим, заменяющим наименование этого небесного светила:

«Солнца контур старинный,

***золотой**, огневой,*

апельсинный и винный

над червонной рекой.

От воздушного пьянства

онемела земля.

***Золотые** пространства,*

***золотые** поля» («В полях»).*

В этом стихотворении поэт усиливает значение колоремы «золотой», используя красочные эпитеты:

*«Согретые жаром тепла **золотого**,
другие глядят на картину,
а третьи валяются, ноги задрал»* («Игры кентавров»);
*«И на море от солнца
золотые дрожат языки»* («Золотое руно»).

Цветовое обозначение «золотой» рождает в сознании читателя образы, связанные с роскошью, богатством, празднеством. Именно такими и предстают стихотворения А. Белого: роскошными по обилию в них ярких колором, богатыми по количеству возникающих образов, праздничными по создаваемым в них сюжетам.

Литература:

1. Белый А. Солнце: Избранные стихотворения / А. Белый. — М.: Детская литература, 1992. — 255 с.
2. Завадская Е. В. Живописность А. Белого / Е. В. Завадская // Проблемы творчества. — М.: Радуга, 1988. — С. 461-469.
3. Поярков Н. Андрей Белый «Золото в лазури» / Н. Поярков, А. Лаврова // А. Белый: pro et contra . — СПб.: РХГИ, 2004. — 1048 с.

Я. Гапчук

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, ст. викл. Л.А. Горлова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ

Мова людини є не тільки важливим способом спілкування, але й одночасно виконує функцію носія свідомості. Постійно змінюючись, у ній відображаються думки та сприйняття світу, а також комунікативні інтереси мовної спільноти.

Теорія мовознавчої науки не стоїть на місці. Варто зауважити, що останнім часом зростає інтерес до чинників, що впливають на мовлення людини. У результаті цього відбувається розвиток нових міждисциплінарних галузей лінгвістичного дослідження. Одним із актуальних питань розгляду та дослідження усіх цих мовознавчих дисциплін є проблема гендеру та його впливу на мовлення людини [3, с. 287].

Серед вище згаданих дисциплін стрімкого розвитку набула гендерна лінгвістика. У загальному гендерна лінгвістика вивчає дві групи питань: відображення гендеру в мові та мовленнєва комунікативна поведінка чоловіків і жінок [3, с. 288].

Незважаючи на дослідження в галузі гендерної лінгвістики, думки науковців дуже розрізняються. У своєму дослідженні Нельке-Майєнкнехт робить висновок, що стать людини не є головним фактором впливу на мову. Вона є лише одним із ряду чинників, таких як соціальний статус, етичні надбання, індивідуальні особливості тощо [2, с. 14].

З метою підтвердження чи спростування зазначених теорій нами було проведено дослідження на прикладі німецької мови, що ґрунтувалось на особливостях вживання різних типів речень у творах письменників чоловічої та жіночої статі [1]. Отримані результати (див. таблиця 1) свідчать про те, що у творах, написаних чоловіками, перше місце за уживаністю посідають прості речення, що вказує на функціональність, природний та потужний характер їхніх висловлювань. У творах авторів жіночої статі переважають складнопідрядні та складносурядні речення. Таке комплексне поєднання надає емоційності висловлюванню думок та почуттів жінок.

Таблиця 1

Кількість та розподіл речень у німецькомовних творах

	Прості речення	Складнопідрядні	Складносурядні	Разом
Жінки	78	153	81	312
Чоловіки	214	111	27	352
Разом	292	264	108	664

Проте питання гендерності мовлення залишається недостатньо розкритим. Тому у перспективі планується дослідити гендерні особливості вживання різних типів речень у сучасній німецькомовній художній літературі та публіцистиці.

Література:

1. Hapchuk Y. Geschlechtsspezifische Verwendung von verschiedenen Satzformen in der deutschen Gegenwartssprache: Semesterarbeit / Yana Hapchuk. — Winnyzja, 2016. — 30 S.
2. Nelke-Mayenknecht A. Kommunikationsstrategien und Netzwerkbeziehungen von Frauen und Männern im Beruf / Astrid Nelke-Mayenknecht // Durchsetzungsstrategien von Frauen und Männern : Sprachliche Unterschiede oder stereotype Erwartungen? In: Hellmann, C.M. (Hrsg.) Frauensprechen — Mönnersprechen: geschlechtsspezifisches Sprechverhalten. — München, Basel : Reinhardt, Juni, 2008. — S. 4-17.
3. Буяр І.Є. Гендерна лінгвістика: здобутки та перспективи / І. Є.Буяр // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. — 2007. — № 4. — С. 287-290.

Д. Глуханюк

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент О.Л. Козачишина
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО СТИЛЮ ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК: СТЕРЕОТИП ТА РЕАЛЬНІСТЬ

Сьогодні проблема гендерної диференціації мовлення набуває все більшої актуальності і сягає за межі побутового характеру. Питанням місця гендеру в лінгвокультурній картині світу займаються багато дослідників. Основною метою таких досліджень є опис і пояснення того, як визначається стать у мові, які характеристики приписують мові чоловіків та жінок, а також вивчення мовної поведінки статі, виділення і опис особливостей чоловічої та жіночої мовних картин світу [2].

Гендер - соціальна стать людини, яка є також елементом картини світу, відтворюється у вигляді гендерного стереотипу. Відмінною рисою стереотипу є відносна стабільність [4, с. 243]. З психологічної точки зору процес стереотипізації не є чимось позитивним чи негативним. Він виконує об'єктивну доцільну функцію, дозволяючи швидко, просто і досить надійно категоризувати, спрощувати, схематизувати ближнє та більш віддалене соціальне оточення [5, с. 34].

Загальновідомим є той факт, що гендер не є лінгвістичною категорією, проте аналіз структури мови дозволяє отримати інформацію про те, яку роль відіграє гендер в тій чи іншій культурі, які поведінкові норми для чоловіків та жінок фіксуються в текстах різного типу, як

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

змінюється уявлення про гендерні норми, маскулінність та фемінінність в часі, які стильові особливості можуть бути віднесені до переважно чоловічих, як усвідомлюється мужність та жіночність в різних мовах, культурах, як гендерна приналежність впливає на засвоєння мови, з якими фрагментами і тематичними сферами мовної картини світу вона пов'язана [3, с. 138].

Особливості мовного стилю чоловіків і жінок проявляються на двох рівнях — мовної поведінки та мовлення. Сучасні дослідження дають можливість перевірити обґрунтованість деяких гендерних стереотипів. Наприклад, як засвідчує О. Дудолодова, чоловіки частіше перебивають, більш категоричні у своїх судженнях та прагнуть керувати діалогом. Речення чоловіків, як правило, коротші за жіночі висловлювання. Чоловіки в цілому набагато частіше вживають абстрактні іменники, а жінки — конкретні (у тому числі власні назви). Чоловіки частіше використовують іменники та прикметники, в той час як жінки використовують більше дієслів. Чоловіки вживають більше відносних прикметників, а жінки — якісних. Чоловіки частіше використовують негативну оцінку, включаючи стилістичну знижену, лайливу лексику, вони набагато частіше вживають сленгові слова і вирази а також ненормовану лексику [1, с. 126].

Отже, прослідковується певний взаємозв'язок між стереотипами та реальними характеристиками мовлення двох статей. Однак до кінця не зрозуміло, що є вихідним початком. Вчені на даному етапі схильні розглядати гендер не як застиглу даність, а гнучку динамічну сутність, реалізація якої значною мірою залежить від багатьох аспектів мовленнєвої діяльності представників двох статей.

Література:

1. Дудолодова О. В. Гендерные аспекты речевого взаимодействия / О.В. Дудолодова // Функциональная лингвистика. Итоги и перспективы: материалы науч. конф. — Ялта: ТНУ, 2002. — 265 с.
2. Емірсуїнова Г. І. Лексикон сучасного фемінізму (на матеріалі англ. мови) / Г. І. Емірсуїнова. — 2003. — 22 с.
3. Кирилина А. В. Развитие гендерных исследований в лингвистике / А.В. Кирилина // Филологические науки, — 1998. — 150 с.
4. Кузенко Г. М. Парадигма гендерних стереотипів у мовній картині світу / Г. М. Кузенко // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. — 2014. — №8. — С. 243-245.
5. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике — М.: Прогресс. — 1988. — Вып. XIII. Когнитивные аспекты языка. — С. 12-52.

**ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ПОВЕСТИ Ю. ПОЛЯКОВА
«РАБОТА НАД ОШИБКАМИ»**

Школьная тематика в русской литературе является относительно молодой. Единичные образы учителей появляются уже в русской классике. Например, в рассказе А. Чехова «Человек в футляре». Однако в этом произведении Беликов рассматривается не как учитель, он показан как определённый тип человека, анализируются его личностные качества, акцентируется «футлярность», и ко всему этому прибавляется одна характеристика – схоластичный учитель. Такую же ситуацию мы наблюдаем в комедии Д. Фонвизина «Недоросль», в которой образы учителей далеко не центральны.

С течением времени положение вещей меняется, в советское время появляется так называемая «школьная литература», где на первый план выходят проблемы взаимоотношения учителей с учениками, которые и становятся главными героями повествования. Вследствие этого советская литература принесла нам «Педагогическую поэму» А. Макаренки, «Республику ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева, «Доживем до понедельника» Г. Полонского, «Работу над ошибками» Ю. Полякова и др. В этих произведениях отражены насущные проблемы школы, пропущенные сквозь призму несовершенной системы образования, некачественных учителей, мизерной заработной платы и т. д.

В литературной критике появилась классификация образов учителей. Так, в повести Ю. Полякова «Работа над ошибками» выделяют такие типы учителей: «имитатор профессии», «из категории несунув», «учитель-романтик», «лидер-карьерист», «учитель-циник», «учитель-инфант» [1, с. 3-5].

Эта повесть ярко иллюстрирует десакрализацию учительской профессии в обществе, что проявляется в потере связи между учеником и учителем, снижении понятий «профессия» и «призвание», отсутствии школьного порядка. В произведении поднимаются новые проблемы, которые добавились к нерешенным старым: карьерные гонки, превращение школы в базар, учительской — в примерочную, никого не удивишь репетиторством за деньги, причем занимаются не для знаний, а для связей, которые помогут при поступлении в институт, не по годам развитые дети, которые знают больше взрослых и могут их чему-то

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

научить. Процесс проверки домашних заданий отсутствует, одна учительница работает «наугад»: «...можно вообще озвереть и начать ставить оценки в журнал, не проверяя, наобум, точнее, на глазок. Умечкая, я знаю, так иногда делает, но это – страшная педагогическая тайна!» [2, с. 201]. И мы понимаем, что это не единичный случай. Дети же давно поняли, что можно «не учиться», ибо «вывести ученику «двойку» за полугодие невозможно: <...> в таком случае от учителя требуют план индивидуальной работы по ликвидации пробелов в знаниях пострадавшего ученика» [2, с. 242]. То есть если кто и боится плохих оценок, так это сами учителя, ведь работают там люди, которые по призванию явно не педагоги. Автор анализирует причины отсутствия у учеников мотивации к получению образования: «а на черта им отлично учиться, если жестящик автосервиса может кандидата наук садовником нанять, <...> если они в седьмом классе уже знают, что есть институты, куда поступают только по праву рождения, что престижная работа все равно достанется аристократенку, будь он хоть трижды заторможенным!» [2, с. 217-218]. В каждом классе существует свой Кирибеев (трудный, неуправляемый ребенок из неблагополучной семьи), который не учится сам, влияя на других. Как приговор, звучит мысль о том, что «нормальный человек в школе не выживает» [2, с. 261].

Автор осуждает тех, кто сумел адаптироваться к новым требованиям общества «школы», тех людей, которые увидели выгоду в этих изменениях в образовательной системе. Эта система порождает «одноклеточных», к которым Ю. Поляков относит такой тип учителей, как «имитатор профессии». Такова Аллочка Умечкая, которая в вузе «получала свои «тройки» только потому, что великодушные преподаватели не хотели омрачать сессию девичьим обмороком». Ее образ открывает еще одну важную и практически неразрешимую проблему системы образования — «троечник» — это и тот, кого учат, и тот, кто учит. Выходит замкнутый круг, разомкнуть который можно лишь изменением отношения к образованию.

Биолог Полина Викторовна Маневич той же лукавой породы: «Тонкая светская женщина, нагрузка у нее маленькая, и зарплату она с улыбкой называет «косметическим пособием» [2, с. 150]. А на ее уроках стоит «совершенно оловянная скукотища» [2, с. 50].

Учитель химии Евдокия Матвеевна Гирина, в просторечье Гиря, — из оформившейся породы «несунов»: она все время уходит из школы, неся с собой цветы, коробочку конфет или что-нибудь другое. Она быстро

сметнула, что лучше и легче (продуктивнее, практичнее) не заниматься образованием, а торговать оценками.

Учитель-романтик — это не тип, а скорее состояние, которое переживает почти каждый молодой учитель. Елена Павловна Казаковцева ярко иллюстрирует это временное состояние, она еще питает надежду научить немецкому языку маленьких сорванцов.

Директор школы Станислав Юрьевич Фоменко — тип комсомольского вожака, лидера-карьериста, который не занимается школой. Он не пытается сплотить коллектив, ему безразличны проблемы ребят, лишь бы карьере построить.

Брешь наметилась даже в учительских династиях. Физик Максим Лебедев в школу пришел под влиянием родителей, фанатично преданных своей профессии. Движение по накатанному пути без осознанного выбора обеспечил школе тип учителя-инфантила. Следы инфантилизма читаются и в главном герое — транзитном педагоге Андрее Петрушове: ведь оказывается он в школе случайно, по знакомству, после потери места в местной газете. Он ведет себя непедagogично, но при этом не лишен достоинств: наблюдателен, остроумен, с чувством юмора, способен к «работе над ошибками», в том числе и своими. Он понимает, каким должен быть учитель, что видно из рассказанной им притчи.

Идеалом педагога нам может показаться пропавший без вести Николай Пустырев, рукописи которого ищет Петрушов со своим классом. Это талантливый педагог со стажем, но такие люди не могли реализовать себя в той среде, и он уходит из школы. Тем самым автор показывает нам еще одну проблему: талантливый учитель вынужден самореализовываться вне школы.

Таким образом, мы видим, что повесть Ю. Полякова «Работа над ошибками» иллюстрирует типичные образы учителей позднесоветского времени, анализируя причины их появления и перспективы развития.

Література:

1. Климова Т. Ю. Образ неформатного учителя в литературе 1960–1990-х гг. / Т. Ю. Климова // Вестник БГУ. — 2015. — №10. — С.1-9.
2. Поляков Ю. М. Работа над ошибками / Ю.М. Поляков. — М.: РОСМЭН, 2005. — 409 с.

ФРЕЙДИСТСЬКІ МОТИВИ ТВОРЧОСТІ ДЕВІДА ЛОУРЕНСА

Розвиток літератури невід'ємний від розвитку суспільства. Література на межі XIX-XX століть була тісно пов'язана з усіма перипетіями свого часу, посилюється увага до почуттів, емоцій. У XX столітті в центрі знаходиться сфера несвідомого.

Однією з найвпливовіших ідейних течій XX ст. став психоаналіз. Засновником психоаналізу в його класичній формі був австрійський психолог Зигмунд Фрейд. Основні погляди вченого викладені у його працях: «Три нариси з теорії сексуальності» (1905), «По ту сторону принципу задоволення» (1920), «Я і Воно» (1923), «Тотем і табу» (1913), «Майбутнє однієї ілюзії» (1927) та ін. У названих працях яскраво виявляється перехід Зигмунда Фрейда від раціоналізму до ірраціоналізму, та звернення до аналізу психіки в цілому. На цій підставі у вченого формуються уявлення про суб'єктивну реальність людини [1, с. 122-133].

У літературі XX ст. майже усюди відчутно вплив психоаналізу. Поява теорії Фрейда була однією з причин звільнення західної культури від табу на сексуальність. Зигмунд Фрейд відкрив доступ у потаємні закутки людської психіки. Його ідеї лягли в основу таких напрямів, як експресіонізм, екзистенціалізм, сюрреалізм, «театр абсурду», мали безпосередній вплив на творчість таких письменників, як Ф. Кафка, Д. Джойс, Ж. Сартр, А. Камю та Д. Лоуренс. Найвпливовішою сексологічною теорією першої половини XX століття став фрейдизм. На відміну від своїх попередників, вчений розглядає сексуальність не як локальний аспект людського життя, а як його основу [2].

Вчення Зигмунда Фрейда вплинуло на свідомість європейських письменників XX століття та змінило їх підхід до аналізу мотивів поведінки персонажів, та зображення людської природи в цілому. Р. Фокс в роботі «Роман і народ» відзначав, що фрейдизм вплинув на англійський роман «більше, ніж будь-яка інша ідейна течія» [1, с. 135]. Не викликає сумніву той факт, що відомі імена в літературі — Д. Джойс, В. Вулф, М. Пруст перебували під сильним впливом ідей австрійського вченого. Фрейдистські мотиви також можна чітко прослідкувати у творчості англійського літератора Девіда Лоуренса, який є ключовою фігурою літературного процесу перших десятиліть XX століття. Письменник

сприймав людину у єдності з природою, прагнув досягнення гармонії духу і плоті. Д. Лоуренс створив «нову релігію», яка полягає у відмові від машинізації життя, у вільному прояві почуттів та пристрастей. Він вважав, що кохання дозволяє виявити приховані можливості людини і роль романіста вбачав у правдивому зображенні стосунків між людьми, між чоловіком та жінкою, а також у відтворенні емоційного життя особистості [3].

Не секрет, що без психоаналізу твори Девіда Лоуренса мали б зовсім інший вигляд. Сам письменник написав дві книги, присвячені цьому вченню, яке на початку століття стало чи не найбільш модним і впливовим явищем: «Психоаналіз і несвідоме» та «Фантазії несвідомого». Конфлікти між героями його романів виникають якраз через існування цієї темної та непередбачуваної царини — Несвідомого. Проте саме неусвідомлені потяги, інтуїція та інстинкт є острівцями ще не до кінця придушеної природи в сучасній людині-машині, справжнім людським «я», і прислухатися до них потрібно, аби лишатися в гармонії з собою і власним тілом [3, с. 15].

Девід Лоуренс був першим англійським письменником поствікторіанської доби, який почав активно говорити про існування тіла та його «нищих» і «непристойних» проявів. У прозі Лоуренса немає головної ознаки еротики — спокуси, немає в ній також ексцентричних форм, у які може вилитися пристрасть. Натомість Лоуренс тверезо переслідує мету оздоровлення психіки затурканих, збайдужілих жертв механізованого суспільства. У його найвідомішому романі «Коханець леді Чаттерлей» описані всі можливі варіації статевого спілкування, що зустрічаються в сучасному, хворому на відсутність почуттів, світі, і розповідається, який вигляд має здорове кохання та здоровий секс. Саме тому романи Лоуренса уподібнюються до книг Зигмунда Фрейда.

Отож, основним положенням Зигмунда Фрейда, яке приваблювало Лоуренса, як і інших письменників, була ідея про те, що «двигуном» людської поведінки є часто не розум, а підсвідомість, сукупність інстинктів, прагнень, потягів (які часто придушуються) [4]. Так, герої його пізніх романів часто діють «несвідомо». Найбільш часто імена Лоуренса і Фрейда ставлять поруч після появи роману «Сини і коханці» (в Англії, за твердженням Г. Хоу, цей твір зажив слави «першого фрейдистського роману», де, на думку сучасних дослідників, знайшла втілення фрейдистська теорія «Едипового комплексу» [1, с. 161]. Відомо також, що

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

письменник відхрещувався від спроб трактувати свій твір виключно «через Фрейда», однак вплив останнього неможливо применшити.

Література:

1. Краус В. Зигмунд Фрейд и литература // Вопросы философии. — 1995. — №2. — 372 С.
2. Пальцев Н.М. Лоуренс-романист // Лоуренс Д.Г. Избранное. — М.: Радуга, 1985. — 652 С.
3. Encounters with Sigmund Freud [Електронний ресурс] // Weird magazine. — 2014. — Режим доступу до ресурсу: <http://www.jewishgen.org/yizkor/buchach/buc119.html>.
4. Бинова Г. Эротика и литература русского модернизма // Studia Minora Phacultatis Philosophicae Universitatis Brunensis. — X6. — 2003. — 316 С.

В. Давидчук

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Т.І. Ямчинська
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ОСОБЛИВОСТІ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО РОМАНУ ДУГЛАСА КООПЛЕНДА «ПОКОЛІННЯ Х»

Актуальність теми дослідження обумовлена недостатнім рівнем вивчення творчості Д. Коупленда та аналізу його творів.

Метою дослідження є виявлення основних ознаки оповідної манери

Д. Коупленда, особливостей структури роману «Покоління Х» та значення його творчості для розвитку світової літератури.

Термін «постмодерн» виник у першій половині ХХ ст., а уже з 1979 р. вводиться у сферу філософії Ж.-Ф. Ліотаром, який застосував його для характеристики тогочасної культури. На межі 60-70-их рр. відбувається помітний якісний поворот у свідомості людей, тому з цього часу починається становлення постмодерну як особливого відчуття нових життєвих реалій. Цей перелом пов'язаний з початком переходу економічно розвинутих країн від індустріального до постіндустріального чи інформаційного суспільства.

Головною відмінною рисою постмодернізму є плюралізм. Принцип плюралізму є фундаментальним для осмислення постмодернізму, і вже з нього безпосередньо випливають такі його характеристики, як

фрагментарність, децентрація, змінність, контекстуальність, невизначеність, іронія, симуляція.

Постмодерністський світогляд критикує принципи класичного раціоналізму і традиційних орієнтирів метафізичного мислення, інтерпретує процеси, що відбуваються в сучасному світі, розробляє основи нового світогляду, який буде сприяти подоланню кризових явищ у культурі внаслідок упровадження модерністських проектів.

Герой літератури постмодернізму — людина, яка почувається «дуже незатишно у холодному всесвіті» (У. Еко), є розгублена, усамітнена, яка втратила духовні орієнтири, зневірилась в ідеалах минулого. Постмодернізм багато чим зобов'язаний своїм виникненням розвитку новітніх засобів масових комунікацій — телебаченню, відеотехніці, інформатиці та комп'ютерній техніці. Виникнувши насамперед як культура візуальна, постмодернізм в архітектурі, живописі, кінематографі, рекламі зосередився не на відображенні, а на моделюванні дійсності шляхом експериментування зі штучною реальністю — відеокліпами, комп'ютерними іграми.

Дуглас Коупленд (1961), відомий сучасний канадський письменник — постмодерніст та художник, у своєму першому романі торкається проблем так званого «Покоління Х». Роман популяризував даний термін та став своєрідним маніфестом для цілого покоління молодих людей. Рисами цього покоління є відсутність оптимізму і впевненості у завтрішньому дні, самовпевненість, абсолютний нігілізм і відкидання всіх колишніх догм. У романі порушено проблеми західного суспільства 1990-х рр.: роль середнього класу і взаємовідносини поколінь у «прискореному» постіндустріальному суспільстві, проблеми самореалізації та самовизначення особистості в умовах повсюдної агресії ЗМІ й масової культури споживання, загострене відчуття індивідом багатьох суперечностей епохи кінця ХХ ст.

Роман містить також ряд особливостей. Перш за все це текст-коментар на полях, що являє собою міні-словник деяких понять масової культури 90-х рр. ХХ ст. Даний прийом є засобом відображенням так званого «принципу ключових слів», який пов'язує лексичний склад мови з особливостями етносоціології та психології окремо взятої культури. Також є ряд позатекстових елементів (вставки-слогани, малюнки-комікси). Ці структурні елементи утворюють «вертикальний контекст» роману і відтворюють його «екстралінгвістичний» параметр, який сприяє розширенню структурно-сміслового аналізу його естетичної цілості,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

допомагає точніше осмислити суть втілених у ньому філософських, культурних і загальнолюдських концепцій.

Д. Коупленд у своєму романі «Покоління Х» поєднує елементи постмодерністської розповіді (іронія, гра зі знаками, символами і текстами, творче переосмислення літературних традицій і архетипів), елементи гіпертексту (компонування тексту-коментаря у вигляді блоків і глосаріїв, схожих на елементи електронних гіпертекстів) та гра із самим текстом (форма тексту, шрифт, розмір шрифту). Дослідження творчості Д. Коупленда у контексті літературно-естетичних надбань ХХ ст. дозволяє визначити роль і значення цього письменника у формуванні сучасної літератури не лише США і Канади, а й за межами північноамериканського континенту.

Проза письменника є своєрідним відображенням літературно-художніх і соціокультурних тенденцій, характерних для літератури кін. ХХ – поч. ХХІ ст. Твори Д. Коупленда варті глибокого літературного дослідження, зокрема роман «Покоління Х», як історико-культурний феномен.

Т. Дика

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Т.М. Мельник
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКОГО ХАРАКТЕРА В ПОВЕСТИ Л. УЛИЦКОЙ «СОНЕЧКА»

Важную роль в современной русской литературе играет «женская проза». Она является одной из наиболее интересных жанров нашей современности.

Под термином «женская проза» подразумевается совокупность произведений, написанных одаренными писателями — женщинами, пополнившими «золотую казну» словесности новыми «драгоценными камнями». К ярким представительницам «женской прозы» относят Людмилу Улицкую, Марию Арбатову, Веру Галактионову, Людмилу Петрушевскую, Лидию Сычову и Татьяну Толстую.

Одним из ярких представителей современной русской литературы является Л. Улицкая. Настоящую популярность писательнице принесли повесть «Сонечка» и роман «Медея и ее дети». Сравнительная

характеристика поколєний, прийняття или неприйняття ими етичних и моральних орієнтирів, их відношення к прошлому – это главное, на что обращает внимание Л. Улицкая при создании характеров своих произведєний.

В повєсти «Сонєчка» Л. Улицкая раскрыла характер главной героини своеобразно. Она использовала большое количество эпитетов («редкостно обильные ресницы», «умопомрачительная доверчивость», «туманное состояние непрестанного чтения» и др.), метафор («погрузилась в чтение», «бездны подозрительного Достоевского», «огромный книжный океан», «драгоценные плоды духа», «душа закутанная в кокон из тысячи прочитанных книг» и др.), сравнений и олицетворений («впадала в чтение, как в обморок», «его голос, как свет синей лампы из простуженного дерева»; «выдыхался НЭП», «мыслящие руки», «традиция угнездилась в отечестве» и др.), которые дают емкую характеристику женскому образу и свидетельствует об особом индивидуальном стиле автора. Создавая выразительные образы, писательница прибегает к речевой и портретной характеристике: «...нос ее был действительно грушевидно-расплывчатым, а сама Сонєчка, долговязая, широкоплечая, с сухими ногами и отсиделым тощим задом, имела лишь одну статъ – большую бабью грудь, рано отросшую да как-то не к месту приставленную к худому телу. Сонєчка сводила плечи, сутулилась, носила широкие балахоны, стесняясь своего никчемного богатства спереди и унылой плоскости сзади» [3]. Её сестра указывала на красоту её глаз: «Но глаза были самые обыкновенные, небольшие, карие. Правда, редкостно обильные ресницы росли в три ряда, оттягивая припухший край века, но и в этом особенной красоты не было, скорее даже помеха, поскольку близорукая Сонєчка с раннего возраста носила очки...» [3].

Л. Улицкая показала себя как опытный и грамотный языковед, так как её произведения написаны простыми и сложными предложениями, с большим количеством обособлений, оборотов, вводных конструкций.

Проза Л. Улицкой характеризуется углубленным психологизмом. Писательница очень интересно разделяет и описывает процессы, которые происходят во внутреннем мире взрослого человека и ребёнка.

Творчество Л. Улицкой постоянно находится в поле зрения литературных критиков. Её творческое наследие дает широкое поле для дальнейших исследований. Оно представляет интерес как для лингвистов, так и для литературоведов. Произведения Л. Улицкой позволяют яснее

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

представить тенденції сучасної російської прози, і впливають на сучасний суспільство з позитивної точки зору.

Література:

1. Колядич Т. Можливо ли вважати «жінку прозу» явищем? / Т. Колядич // Проблема еволюції російської літератури ХХ ст. Вип. ІХ. — М.: Наука, 2003. — С. 56-60.

2. Ровенська Т. А. Жінка проза кінця 80-х початку 90-х років. Проблематика, ментальність, ідентифікація / Т. А. Ровенська. — М.: Наука, 2001. — С. 15-23.

3. Улицька Л. Сонечка [Електронний ресурс]. — / Л. Улицька. — Режим доступу: <https://bookmate.com/books/ZZvw8ds9>.

М. Козяк

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, ст. викл. Л.Я. Терещенко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТІВ

Методика комплексного дослідження концептів передбачає інтегрований підхід, який полягає у застосуванні методів аналізу концептів, як кількісних, так і якісних, у використанні методів когнітивної лінгвістики, концептології, лінгвокультурології та дискурсного аналізу.

Концептуальний аналіз — головний метод логічного аналізу мови й когнітивної лінгвістики, що передбачає моделювання (із застосуванням різних метамов або природної мови) й опис концептів — інформаційних структур свідомості, що є структурованою сукупністю знань про об'єкт концептуалізації, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії різних пізнавальних механізмів [1, с. 261-262]. Концептуальний аналіз спрямований на виявлення змісту концептів, формалізацію того, що притаманне інтуїції та наявне в колективному несвідомому й виражається мовленням. У практиці проведення концептуального аналізу найчастіше використовується поєднання аналізу на основі словникових дефініцій і аналізу контекстів [2, с. 85-86].

Перш за все, концепт містить у своїй структурі понятійний, образний та ціннісний складники. Понятійний складник вербалізується через пряму номінацію та понятійні ознаки. Образний складник актуалізується у мові за допомогою концептуальних метафор, тобто метафоричної номінації. Ціннісний складник нерозривно поєднаний із понятійним та образним

компонентами і реалізує аксіологічні характеристики об'єкта концептуалізації.

Поетапне дослідження концепту передбачає вивчення його складників різними методами. Метод суцільної вибірки передбачає відбір досліджуваних номінацій із загальної сукупності мовних засобів [3, с. 45]. Дефініційний та компонентний аналіз залучаються для встановлення базових значень імені концепту, щоб виокремити семи зі значень цієї лексеми. Аналіз словникових дефініцій є важливим і необхідним етапом вивчення понятійного компоненту структури концепту. Етимологічний аналіз важливий для встановлення внутрішньої форми імені концепту. Контекстуальний аналіз використовується для виявлення мовних засобів репрезентації концепту; структурно-семантичний аналіз застосовується для структурно-семантичної класифікації мовних засобів вираження концепту; кількісний аналіз та компаративний аналіз застосовуються для порівняння кількісних співвідношень.

Сучасний когнітивно-дискурсний підхід передбачає поєднання концептуального аналізу (для моделювання й опису концептів) з інтерпретаційно-текстовим аналізом для виокремлення дискурсних фрагментів реалізацій досліджуваного поняття. Методика когнітивно-дискурсної інтерпретації уможливила актуалізацію концепту у реальній комунікативній події та виявлення метафоричних образів. Методику фреймового моделювання часто застосовують для побудови фреймової моделі концепту, тобто для його структурування. Інструментарій теорії когнітивної метафори дозволяє встановити кореляти концептуальних метафор, що формують образно-ціннісний складник будь-якого концепту.

Підсумовуючи сказане, можна зробити такі висновки, що у сучасних наукових дослідженнях концептів використання певних дослідницьких процедур та низки методів залежить від мети дослідження.

Література:

1. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. — Полтава : Довкілля-К, 2006. — 716 с.
2. Полюжин М.М. Типологія й аналіз концептів / М.М. Полюжин // Іноземна філологія. — 2009. — Вип. 121. — С. 80-89.
3. Левицький В.В. Типи вибірок і типи шкал у лінгвістичних дослідженнях / В.В. Левицький // Науковий вісник Чернів. ун-ту. — Чернівці, 2004. — Вип. 206-207 : Германська філологія. — С. 43-54.

МОВА ЖЕСТІВ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ

Спілкування є важливим процесом комунікації, адже у будь якій життєвій справі людям доводиться спілкуватися, обмінюватися інформацією, домовлятися, знаходити виходи зі складних ситуацій тощо. Цей процес безперервний, оскільки є головним чинником існування та розвитку суспільства. Комунікативний процес здійснюється за допомогою вербальних та невербальних засобів мови.

Серед сучасних дослідників існує думка, що під час спілкування невербальні сигнали становлять до 80 % інформації. Завдяки ним стає можливим отримати різноманітні відомості про особистість комуніканта, зокрема його емоційний стан під час комунікації, риси характеру, соціальний статус, культурний рівень, комунікативну компетентність тощо. Важливою ознакою невербальних повідомлень є те, що вони можуть не тільки доповнювати вербальні повідомлення, а також регулювати комунікативну поведінку співрозмовника, що говорить про їхню ситуативність, спонтанність та багатозначність [3].

Серед невербальних засобів найбільш поширеними є жести. Термін «жест» походить від латинського *gestus*, що означає «діяння», «дію». Дослідженнями мови жестів займається паралінгвістика. Елементи мови жестів необхідні для ефективної комунікації. Було б неприродно сприймати художню оповідь персонажів, які мають застигли обличчя, відсутні погляди і реагують на все емоційно нейтрально [1].

Культура письменника й читача виявляється, зокрема, в тому, як сприймає він художнє слово, доповнене жестом та словесно відтворює його. Невербальні елементи мовлення повинні бути вмотивовані функціональною метою твору, узгоджуватись із змістом і тональністю тексту і відтворювати явища життя в усій різнобічності, отже, й з охопленням найтонших виявів настрою людини, персонажа.

Жест — певний рух тіла, переважно руки, який супроводжує мовлення людини або замінює його окремі фрагменти. Жестикуляція кожного мовця має певні особливості (передусім виразність, інтенсивність).

За допомогою руху рук та тіла ми можемо судити про темперамент людини (сильні чи слабкі в нього реакції, швидкі чи уповільнені, інертні чи

рухливій), соціальний статус людини та її культурні норми, щирість та бажання бути відкритим із співрозмовником і т. д.

Жести бувають:

- 1) умовні, прийняті етносом і зрозумілі лише йому (наприклад, етикетні засоби при спілкуванні);
- 2) підкреслювальні, які допомагають краще зрозуміти думку, виражену вербальними засобами;
- 3) ритмічні, які мають місце при розгубленості мовця, коли він не знає, як точно висловити те, що хоче сказати (розведення руками, знизування плечима), та ін. [2].

Отже, мова жестів є складовою успішної комунікативної діяльності людини. Жести – важливі немовні засоби спілкування, які суттєво й своєрідно доповнюють вербальне (словесне) мовлення в його найрізноманітніших формах вияву. Вони є невід’ємними елементами усного мовлення в межах усіх стилів.

Література:

1. Боса В.П. Невербальні засоби комунікації в мові та в мовленні на позначення депресивного. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v8/v8-1/17.pdf>
2. Леймоченко Г. Мова міміки та жестів, відображена в художніх творах. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Nz/2011_96_1/statti/47
3. Шелякіна А.В. Сутність і функції проксеміки як невербального засобу комунікації. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://philology.knu.ua/library/zagal/Studia_Linguistica_6_2/366_372

ФУНКЦИИ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Ономастическое пространство художественного текста выступает подсистемой общей образной системы художественного произведения, с одной стороны, а с другой – отражает специфику авторского творчества, жанровых и стилевых различий, соотносённость содержания художественного произведения с эпохой изображения и временем создания произведения и характеризуется следующими свойствами: имеет полевую структуру, в которой выделяются ядро и периферия; функционирование в художественных текстах поэтических антропонимов, топонимов, зоонимов и других онимов, которые могут в отдельности быть самостоятельным объектом изучения, дают основания объединять их в самостоятельные ономастические поля в составе общего ономастического пространства [1, с. 24-25].

Имена собственные, как и весь язык, реагируют на различные изменения, которые происходят в обществе и природе. Имена собственные обладают высокой степенью консервативности и переживают ту эпоху, в которой были созданы, сохраняя языковую и внеязыковую информацию определенного языка [5, с. 138-140].

Собственное имя человека — это зафиксированное слово, с помощью которого происходит индивидуализация личности. Каждое имя имеет свою этимологию и значение. В художественных произведениях для обозначения персонажей авторы используют различные имена собственные, одно имя в основном принадлежит только одному персонажу. При этом авторы не используют случайный выбор имени, потому что любое имя несет в себе определенную нагрузку.

В именах проявляется тесное единство мировидения и мировосприятия народа с его духовной, социальной и материальной культурой. Этим и обусловлен выбор автором того или другого имени при создании им художественного произведения. Имена содержат в себе определенные значения, связанные со словами, участвующими в их образовании. Однако это значение не связано непосредственно с сущностью самого объекта, который подвергается акту номинации, а опосредованно отражает характеристики, которые важны для

номинатора и связаны с культурными традициями наименования [3, с. 101-102].

Как правило, авторами используются различные антропонимические формулы (определенный порядок следования различных видов антропонимов и номенов в именовании человека). Выделяются одночленные, двучленные, трехчленные и четырехчленные антропонимы. Например, «имя» — *Елена, Дмитрий*; «фамилия» — *Миусов, Синопли*, «имя + фамилия» — *Павел Смердяков, Ада Кравчук*; «имя + отчество» — Медея Георгиевна. Например, *Медея* — имя главной героини романа Л. Улицкой «Медея и ее дети». Автор акцентирует внимание на происхождении героини и использует данное имя с целью указать на судьбу героини, которая связана с греческими мифами. А в романе Ф. Достоевского используется имя *Григорий* — с греческого языка означает «бодрствующий, бдительный». Этимология данного слова играет важную роль в романе, так как от показаний Григория зависит развязка судебного процесса и самого романного конфликта [2, с. 102]. Судьба главного персонажа во многом зависит от показаний Григория, который во время убийства был не то во сне, не то бодрствующим.

Фамилия прибавляется к личному имени для уточнения именуемого лица; исторически имя личное первично, фамилия — вторична; различие между личным именем и фамилией функциональное, социальное и отчасти структурное [4, с. 156]. Чаще всего фамилии используются при упоминании персонажей в третьем лице. Обращение в виде фамилии говорит о пренебрежительном отношении говорящего, если не идет речь об авторе или хороших знакомых.

Отчество характерно для славянской среды, обычно употребляется вместе с личным именем, но в просторечии отчества могут употребляться самостоятельно. В то же время включают в себя уважительную оценку (особенно к старшим). Например, *Прохорыч, Никитишна*.

Выбор мужских и женских имен отчасти диктуется веяниями моды XIX и XX веков. Так в этот период XIX века популярными были следующие имена: Тимофей, Григорий, Федор, Василий, Иван, Андрей, Алексей и другие. Использовались традиционные календарные русские имена, фамилии, отчества. Календарными, они называются потому, что в прошлом их включали в церковные календари (святцы, месяцесловы, минеи). В свою очередь разговорные формы не были внесены в документы. Тенденцией XX века является то, что чаще употребляются

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

имена иностранного происхождения, для подчеркивания влияния различных стран. Например, *Ада, Равиль, Мендес*.

Часто используются апеллятивы для обозначения возраста персонажей, профессии, рода деятельности, социального положения, указывается на семейные отношения и родственные связи. Также апеллятивы дают исчерпывающую характеристику персонажу и завершают выделение из ряда подобных героев, при помощи полной идентификации. Например, *сестра Александра, отец Паусий, тетя Ада*.

Література:

1. Васильева Н.В. О функциях собственных имен в художественных текстах / Н.В.Васильева // Вопросы филологии. — 2005. — №3. — С.24-25.
2. Воронцов Р.И. Имена — символы / Р.И. Воронцов // Русская речь. — 2011. — № 4. — С. 103-109.
3. Мадиева Г.Б. Антропонимы как средство выражения национальной культуры / Г.Б Мадиева, В.И. Супрун // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2010. — № 6 (том 50). — С. 96-102.
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Н.В. Подольская. — Москва: Наука, 1978. — 198 с.
5. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. Монография / А.В. Суперанская. — Москва: Наука, 1973. — 366 с.

І. Кургаєва

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент О.Л. Козакишина
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ БІБЛЕЇЗМУ В ЛІНГВІСТИЦІ

Протягом багатьох століть християнське віровчення впливало на англomовну культуру. Біблія є одним з найбільших джерел фразеологічних і лексичних одиниць англійської мови. Це зумовило значний інтерес філологів до біблійних текстів, а також до вивчення їх впливу на лексичний фонд англійської мови, зокрема до вивчення біблеїзмів та їх функціонування у різних сферах мовної діяльності.

Попри велику кількість робіт, присвячених даній проблемі, лінгвісти не мають однозначного і точного визначення терміну «біблеїзм», який є ключовим поняттям дослідження, а отже робить його досить актуальним для подальшого вивчення.

Традиційно дослідники пропонують широке і вузьке визначення біблеїзму.

Найбільш вузьке визначення поняттю «біблеїзм» дають Т. Гончарова, Н. Тумко: «Під біблеїзмом розуміються мовні одиниці предикативного і непередикативного характеру, вживання яких пов'язане з образним, метафоричним переосмисленням імен персонажів, реалій і сюжетів Біблії, а також інших книг Святого Письма» [3, с. 104]. Однак, згідно з цим визначенням, біблеїзмами не можна було б вважати деякі афоризми «запозичені» з Біблії, які вживаються в прямому значенні (такі, наприклад, як «люблю ближнього свого, як самого себе», «хто має вуха, нехай слухає»), які вживаються не менш часто, ніж біблеїзми в визначенні названих авторів і, отже, також є відтвореними мовними одиницями. Дане розуміння біблеїзмів, на мій погляд, невиправдано звужує коло досліджуваних одиниць.

Біблеїзми у широкому значенні розглядають лінгвісти А. Біріх, В. Мокієнко. Вони будують розуміння біблеїзму на основі його походження, тобто з етимологічної точки зору, і з урахуванням стійкості, відтворюваності: «Біблеїзми — це слова, стійкі словосполучення і афоризми, що виникли на основі Біблії або біблійного сюжету» [2, с. 147]. З цього випливає, що в Біблії є конкретне місце в тексті, з яким співвідноситься існуюча стійка одиниця мови, і, за умови подібності уривка тексту і розглянутої одиниці (тобто за умови наявності прототипу), остання буде біблеїзмом. Передбачається і наявність в Біблії конкретного сюжету, факту, персонажу, на основі яких виник той чи інший біблеїзм.

Однак слід зазначити, що деякі лінгвісти, ще більш розширюючи поняття «біблеїзм», розглядають і ті мовні одиниці (слова), які «піддаються семантичному впливу біблійних текстів». Е. Верещагін, наприклад, відносить до біблеїзмів слова «твердь», «дух», «світло», і ін. [1, с. 98]. Зв'язок з Біблією автор бачить у тому, що ці слова — або біблійні категорії (добро, дух, світло,), або назви реалій (твердь), що збереглися в Біблії, але сприймаються і в сучасній мові як застарілі, або назви живих істот, які використовуються в Біблії (плазун). Однак, на мій погляд, цього недостатньо для занесення зазначених груп слів до складу біблеїзмів, так як такі лексичні одиниці не відносяться до якогось конкретного і властивому виключно Біблії сюжету, факту, події або конкретного уривку з її тексту.

Узагальнюючи, можемо зробити висновок, що біблеїзми — це не тільки окремі слова, фразеологізми та афоризми біблійного походження,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

які набули переносного значення, а й будь-які більш-менш стійкі поєднання слів і окремі слова, безпосередньо і опосередковано пов'язані з конкретними біблійними сюжетами і ситуаціями, а також цитати з Святого Письма з посиланням на біблійне джерело.

Література:

1. Верещагин Е.М. Библийская стихия русского языка // РР. 1993. — №1. — С. 90-98.

2. Мокиенко В.М. Фразеологические библеизмы в современном тексте // Библия и возрождение. — С. 143-158.

3. Тумко Н.В. Фразеология библийского происхождения в психолінгвістическом аспекте // Язык, культура и социум в гуманитарной парадигме. М.; Тверь, 1999. — С. 104-107.

В. Лобода

Науковий керівник: Л.А. Голунов

Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж

THE EMPLACEMENT OF BRITISH REGIONAL DIALECTS IN THE PROCESS OF STANDARD ENGLISH GLOBALIZATION

It is undeniable that being such a small, densely populated land, the UK has a huge variety of distinct regional dialects, often existing very close to each other, for example: Brummie, Scouse, Cockney and Geordie. All of these dialects are defined geographically, but there is a dialect that seems to represent Brits internationally. Its name is Standard English or SE.

In the course of time the English language has shown variation with numerous features on different linguistic levels. In those cases where the variation has been between dialects and the arising standard the features have become indicators of non-standardness [5, p. 25].

At times regional dialects of Britain were often regarded as non-standard. Nevertheless they create variety in speech and form part of rich cultural heritage, like forms of history and diversity that can be heard [4, p. 136]. In many cases regional dialects preserve far older lexis, meanings or grammar than the so-called standard. For example in some areas of Walse, Scotland, Ireland and Cornwall ancient dialects of celtic origin are used [2, p. 175]. Dominic Watt, a lecturer in forensic speech science at York University, told that British people want to protect their history and identity. According to

his words one could be parachuted into any British city and the shops look the same, people dress the same. What still makes these places separate and distinct is the dialect and accent.

Though, Standard English is considered to be «generally accepted» variety of English and enjoys wide intelligibility, at the same time only a minority of people within the country actually uses it for communication. According to academic studies Britain's regional dialects are becoming more widespread despite the increasingly homogeneous nature of society. More people use a variety of regional English and admixture of standard and regional Englishes for interpersonal communication. Studies have found that some Scouse features, such as where the «*k*» sound is pronounced «*kh*» in words such as «*back*», are becoming more prominent and widespread [2, p. 75].

On the other hand, the fact can be observed that forecasts have suggested dialects would merge into a national way of speaking with some class and regional variations due to the process of SE globalization. But this process that is spoken and written a lot about is a double-edged weapon. Thus, the current view on the problem of World Standard English accepted in the linguistic circles is that «there are two competing pressures influencing the development of British English: one acts as to preserve national identity, promoting a diverse set of regional varieties; the other acts to maintain international intelligibility, promoting a uniform World Standard English» [1, p. 34].

According to *D. Crystal* there are two chief conflicting issues that put the linguistic problem of a World Standard English under question: internationalism or identity. On the one hand, it is crucial for the people of the English-speaking world to be able to understand the English of that world and to be understood in their turn in the process of intercultural communication, thus internationalism implies intelligibility and consequently standard in language use [1, p. 34].

On the other hand, each English-speaking nation is seeking to preserve its uniqueness and to avoid losing its national identity, and identity implies individuality which among other things includes the preservation of national variety of a polyethnic language, as in the case of British English. Identity demands linguistic distinctiveness in language use [1, p. 35].

It needs to be emphasised that non-standard dialects are often wrongly perceived as being 'incorrect', but linguists persistently stress that Standard English is in no form superior to any spoken dialect. The fact that some dialects and accents are seen to be more prestigious than others is more a reflection of

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

judgements based on social, rather than linguistic, criteria. For instance, *Trudgill* states that Standard English is not even legitimate to claim that it is more «acceptable» than other dialects, unless we specify *who* it is acceptable to [4, p. 96].

To put matters in a different perspective, the linguist *P. Kerswill* argues that social mobility leads to dialect levelling [3, p. 10]. This is extremely common in urban areas, such as London and Tyneside. New linguistic features diffuse in these areas and due to the high degrees of contact and mobility of the speakers, linguistic homogenisation might be an outcome in the future. Estuary English is one example – it is the only regional levelling process that has received a name [2, p. 35].

It is a truism to say that standard forms of language continually change and interrelate with regional dialects. For instance, in Britain the glottalisation /ʔ/ is increasingly found in the speech of individuals who use Received Pronunciation. However, it tends to be the feature of non-standard variants such as Cockney and Estuary English [5, p. 48].

As we see, all dialects differ only in their social significance and function. The great number of British regional dialects are «alive» because they are spoken by the majority of the population of England forming lingou-sociocultural background and consequently the identity of their speakers.

References:

1. Паращук В.Ю. Теоретична фонетика англійської мови. — Вінниця: Нова Книга, 2009. — p. 232.
2. Kerswill P. *Language in the British Isles*. — 2nd ed. — Cambridge: Cambridge University Press, 2006. — p. 243.
3. Kerswill P. *Standard English, RP and the Standard-non-standard Relationship*. — Lancaster University, 2006. — p.18.
4. Trudgill P. *The Dialects of England*. — 2nd ed. — Oxford: Blackwell Publishers Ltd, 1999. — p. 168.
5. Parsons G. *From RP to Estuary English. The Concept «Received» and the Debate about British Pronunciation Standards*. — Hamburg, 1998. — p.113.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСУ НЕГАТИВНОЇ ЕМОЦІЙНОСТІ

Погляди науковців стосовно терміну «дискурс» розходяться. У більшості праць вітчизняних і зарубіжних учених [1; 2; 7; 9; 11] склалася традиція, у рамках якої під словом «дискурс» розуміється цілісний мовленнєвий твір у різноманітності його когнітивно-комунікативних функцій.

Дослідивши питання, слідом за Т. ван Дейком визначимо дискурс як комунікативну подію (складну єдність мовної форми, значення і дії), відтворену учасниками спілкування; подію, в якій задіяна не лише мова в її фактичному використанні, але й ті ментальні процеси, які неминуче супроводжують процес комунікації [5, с. 8].

Людині притаманна висока емоційність, щодня ми стикаємося з вираженням емоцій у всіх сферах нашого життя. Вони не відображують предметну дійсність, а демонструють ставлення особи до того, що відбувається. Існують емоції, які породжують відхилення поведінки у значної частини людей, та емоції, які, навпаки, полегшують конструктивну поведінку. Керуючись таким підходом, емоції поділяють на позитивні та негативні в залежності від того, який вплив вони справляють на внутрішній стан особистості та на її взаємодію з іншими людьми.

Проблема вираження негативних емоцій привертала увагу багатьох науковців [4; 6; 7; 8]. Базуючись на дослідженні К. Ізарда виділяємо наступні базові негативні емоції: гнів, зневагу, сум, страх, відразу, сором, а також подив, який є амбівалентною емоцією, що набуває негативного характеру лише у певних контекстах та ситуаціях [7, с. 3].

Взаємовідносини між мовою та емоціями досить складні та заплутані. Іноді неможливо точно описати емоції, оскільки вони не мають спеціалізованих засобів мовного вираження. Для відображення емоцій на письмі автори зазвичай використовують емоційно забарвлену лексику: слова, що містять емотивність, слугують для передачі емоційного стану мовця та мають певну силу впливу на співрозмовника. До класу емоційно забарвлених слів відносять: слова, що містять суфікси суб'єктивної оцінки та заперечні префікси; лексику, творену за допомогою складання слів; лексеми, що називають емоції, емоційно-оцінні, лайливі слова, вигукки та божбу [3, с. 85].

Вербалізація емоцій відбувається завдяки засобам різних рівнів мови. На морфологічному рівні передача емотивності відбувається завдяки додаванню негативно-забарвлених суфіксів та префіксів. Якщо емотивно-нейтральна коренева морфема поєднується з негативно маркованим афіксом, лексична одиниця набуває негативного емоційного забарвлення.

Реалізуючи негативну емоційність на синтаксичному рівні, автор зазвичай використовує незвичні синтаксичні конструкції, які підсилюють дієву силу висловлювання. Головним показником емотивності є окличне речення. Іноді висловлювання, що містять емотивно-оцінне ставлення до чогось, передаються номінативними реченнями, як розповідної, так і окличної структури. Особливе місце у відображенні емоцій посідають незакінчені речення. Загалом для емотивних речень характерні еліптичні конструкції та інверсія.

На стилістичному рівні емоції передаються такими засобами, як метафори, метонімії, епітети, порівняння та ін. Використання тропів допомагає автору передати всю повноту почуттів, яку переживає його персонаж завдяки виникненню у читача певних асоціацій.

Для того, щоб проаналізувати емотивний дискурс необхідно враховувати не лише його лінгвістичні, а й екстралінгвістичні компоненти (історичний період написання твору, національність автора, культуру, цінності та традиції його народу і т. д.). Визначають три типи когнітивної інформації, що складає базу емотивного дискурсу: 1) знання, які нерозривно пов'язані з узагальненими уявленнями мовної особистості про емоції; 2) знання про типи мовленнєвої поведінки, мовленнєві стратегії, шляхи побудови мовленнєвих актів, в яких відображається емоційна сфера людської діяльності; 3) знання власне лінгвістичного характеру, що передбачають володіння семантикою та прагматикою емотивної лексики [10, с. 261].

Таким чином, за допомогою мови люди не лише передають інформацію, а й виражають своє емоційне ставлення до неї. Емоції складають основу дискурсу негативної емоційності, що характеризується як лінгвістичними, так і екстралінгвістичними рисами. Вербалізація негативної емоційності на письмі відбувається на різних мовних рівнях.

Література:

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека / Нина Давидовна Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1998. — 896 с.
2. Бацевич Ф. С. Нариси з комунікативної лінгвістики / Флорій Сергійович Бацевич. — Львів : Вид. центр Львівськ. нац. ун-ту, 2003. — 247 с.
3. Біценко Т. Дискурс негативної емоційності в англійській мові XVI-XX ст. / Т. Біценко, І. Шевченко. // Іноземна філологія. — 2012. — №124. — С. 82-89.
4. Вилюнас В. К. Психология эмоций / В. К. Вилюнас, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: Издательство Московского университета, 1984. — 288 с.
5. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. / Тён Адрианус ван Дейк. — М.: Прогресс, 1989. — 312 с.
6. Дерябин В. С. Чувства, влечения и эмоции: О психологии, психопатологии и физиологии эмоций. / Виктор Сергеевич Дерябин. — М.: Издательство ЛКИ, 2010. — 224 с.
7. Изард К. Э. Психология эмоций / Кэррол Эллис Изард. — СПб., 1999. — 464 с.
8. Крылов А. А. Психология / Альберт Александрович Крылов. — М.: Проспект, 2005. — 584 с.
9. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / Михаил Львович Макаров. — М. : Гнозис, 2003. — 280 с.
10. Мац І.І. Прагмалінгвістичні особливості емотивного дискурсу / І. І. Мац // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2004. — Вип. 19. — С. 260-262.
11. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics. — 1972. — Р. 269-293.

А. Маковії

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, ст. викл. Л.Я. Терещенко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

СУТНІСТЬ НЕПРАВДИ ЯК КОМУНІКАТИВНОЇ ПОДІЇ

В житті людства неправда відіграє досить важливу роль. Вона є феноменальним явищем, оскільки містить у собі велику кількість протиріч, різноманітних визначень та суб'єктивних думок.

Важливо підкреслити, що неправда є соціальною категорією, адже вона присутня в якості незмінної складової міжособистісного спілкування [1, с. 106].

Розглядаючи це питання, слід зазначити, що неправда є феноменом, який у своєму підґрунті має психологічні чинники, оскільки

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

людина приймає рішення повідомити правдиву чи хибну інформацію цілком свідомо, враховуючи ситуативні, морально-етичні та інші складові.

Д. Пітерс трактує неправду як комунікативну подію, вважаючи, що «комунікація – це ризикована пригода, у якій ніхто не може дати гарантій. Будь-які спроби встановити зв'язок з допомогою знаків – це гра з високими ставками, на якому б рівні ці спроби не здійснювалися <...> Розмова являє собою акт довіри, що ґрунтується на здатності майбутнього породжувати світи, до яких прагнуть її учасники. Значення – це незавершений проект, відкритий і здатний радикально змінюватися під впливом пізніших подій <...> У комунікації немає гарантовано надійних знаків – лише натяки і припущення» [2, с. 279].

Не можна, звичайно, не погодитися з лінгвістами, які вважають брехню та істину не стільки етичною, скільки лінгвістичною проблемою. Це справедливо в тому сенсі, що будь-яка істина або брехня виражається за допомогою мови.

Зазначимо також, що феномен неправди пов'язаний з актуальними напрямками мовознавства, які охоплюють комунікативні параметри та виміри (умови спілкування, комунікативна мета, комунікативна стратегія, комунікативна роль тощо), соціолінгвістичні особливості, жанрову специфіку текстів та семіотичні закони (чи правила). При комплексному підході враховуються такі співвідношення понять, як неправда і слово, неправда і поняття, неправда і речення, неправда і текст, неправда і дискурс – тоді вже може йтися про лінгвістику неправди та формування її поняттєвого і термінологічного апарату [3, с. 35].

На закінчення торкнемося своєрідного і суперечливого розуміння феномену неправди, яке склалося в сучасній суспільній думці. Американський психолог Ч. Форд стверджує: «Брешуть всі. Це частина сутності людини, незнайома тваринному світу» [4, с. 5]. Багато вчених, політиків та журналістів підтримують висловлювання Ч. Форда. Кажуть, що брехня – зручний і обов'язковий інструмент цивілізованого спілкування. Вважають навіть, що психологію брехні повинні вивчати менеджери, політики, дипломати та вчителі.

Звідси можна також дійти висновку, що феномен неправди багатоаспектний, він пов'язаний не лише з психологією та філософією, але і з актуальними напрямками мовознавства та лінгвістики.

Література:

1. Крогиус Н. В. Правда о лжи: проблема рефлексии / Н. В. Крогиус // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Философия. Психология. Педагогика. — 2009. — Вып. 3. — С. 105-110
2. Пітерс Д. Д. Слова на вітрі. Історія ідеї комунікації / Д. Д. Пітерс. — К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. — 302 с.
3. Сваричевська Л. Лінгвосеміотика брехні: пошук істини / Л. Сваричевська // Вісник Львівського університету: Сер. філологічна. — 2011. — Вип. 52: Загальне мовознавство. — С. 33-45.
4. Ford Ch. Lies! Lies!! Lies!!!: The Psychology of Deceit / Ch. Ford. — American Psychiatric Press Inc.; New Ed edition, 1999. — 347p.

В. Матківська

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент С.Л. Таратута
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ТИПОЛОГІЯ СІМЕЙ У РОМАНІ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА «ДОМБІ І СИН»

Образ сім'ї в романі Чарльза Діккенса «Домбі і син» посідає чи не найголовнішу роль та пронизує всю парадигму твору. Саме тому в романі зображена велика кількість різноманітних сімейних відносин.

В результаті аналізу таких факторів подружнього благополуччя, як поєднання темпераменту, рис характеру, особливостей поведінки героїв, існування емоційної складової (кохання) та шлюбного надбання (спільні нащадки), ми вважаємо доцільним запропонувати наступну класифікацію шлюбів.

Перший тип сім'ї – леви. Лев та левиця за своєю природою є гордими, сильними та незалежними звірями, які прекрасно вживаються в дикій природі. Якщо ж поєднати їх у людській подобі, то досягнути вдалого результату в таких сімейних відносинах буде практично неможливо. В романі Ч. Діккенса таким подружжям є Поль Домбі та Едіт Грейнджер (у шлюбі Домбі). Чоловік вкрай не задоволений тим, що його дружина відмовляється визнавати його владу та повністю підкорятись йому, тому він вирішує приборкати її. «Мармурова скеля не могла б стояти на його шляху з більшою впертістю, ніж стояла Едіт, та найхолодніше джерело в надрах глибокої печери, куди не проникне промінь світла, не могло бути більш неприступним та холодним, ніж Містер Домбі» [1]. Головні герої наділені схожими емоційними, вольовими та інтелектуальними рисами характеру, внаслідок цього виникає конфлікт особистостей. Відсутність

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

кохання та спільних нащадків не спонукає героїв іти на компроміс і робить цей шлюб катастрофічним без права на успішне продовження.

Другим сімейним типом є кролик та удав. Удав набагато сильніший фізично та духовно від кролика. В такій сім'ї чоловік серйозно не сприймає дружину, та байдуже ставиться до її почуттів та вчинків. Він вважає, що жінка має бути вдячна йому тільки за те, що він звернув на неї увагу, та мати здоровий глузд, щоб бути безмежно щасливою у шлюбі з ним. Такими ж є і герої Ч. Діккенса — Поль Домбі та Фанні Домбі. Поль поводить себе прохолодно та зверхньо у ставленні до дружини. Вперше вона чує від чоловіка лагідні слова тільки тоді, коли народжує йому сина. З першого та до останнього погляду він продовжує залишатись для неї «містером Домбі». «Він підтверджував свою велич протягом усього подружнього життя, а вона покійно її визнавала» [1]. Відсутність кохання, байдужість та неспроможність зверхнього та владного чоловіка цінувати свою лагідну, вірну та добру дружину призводить цю сім'ю до знищення жіночої самооцінки та страждання у подружньому житті.

Третій тип сім'ї — бурундуки. Бурундуки — рухливі, хитрі, вміють знайти вихід з будь-якої ситуації. Якщо таких особистостей поєднати у реальному житті, вони можуть стати хорошими компаньйонами, придбати певний статус та зробити шлюб міцним. Луїза та Джон Чік не вирізняються складом розуму, чеснотами чи моральністю. Містер Чік, безцеремонний та недалекий, до пари своїй дружині, відчуває себе комфортно та рівноправно у шлюбі з нею. «Вони є добре підбраною парою в своїх постійних невеликих суперечках» та отримують від них задоволення [1]. Здатність до плідотної співпраці, наявність спільних нащадків (хлопчиків), байдужість до негативних рис характеру та недостойних вчинків, гра на публіку для демонстрації успішності шлюбу і робить цей шлюб у певному розумінні таким.

Четвертий тип сім'ї носить назву – бобри. У природі ці тварини живуть сім'ями у кількості 5-8 осіб, живуть та працюють злагоджено, як механізм, дуже турботливі до своїх дитинчат, які після народження довгий час залишаються з батьками. Полі Тудль та Містер Тудль добрі, чуйні, неосвічені люди з дуже низьким рівнем достатку. Їхні діти почувають себе комфортно у цій сім'ї та відчувають батьківську любов. Коли у Полі з'являється хороша можливість заробити гроші і цим допомогти своїй сім'ї, чоловік дає дружині можливість відмовитись від цієї роботи, якщо вона буде неспокійною. Турбота, ніжність та повага, набута протягом сімейного життя, велика кількість дітей, працьовитість позитивно впливають на благополучність шлюбу.

П'ятий тип сім'ї — слони. У цій парі слониха посідає домінуючу позицію, вирішуючи всі побутові питання щодо їжі та місця перебування. Сьюзен Ніпер (у шлюбі Тутс) також займає головуючу роль у сім'ї. Містер Тутс, її доброзичливий та недалекий чоловік, зовсім не проти такого положення речей. Він, навпаки, пишається та захоплюється своєю ініціативною та розумною дружиною. На відміну від грошей, розуму йому завжди не вистачало, тому він і спробував знайти дружину, в якій не було б такого недоліку. «Ніхто, окрім мене, не знає, наскільки великий розум у цієї жінки», — вихваляється він товаришу [1]. Такий подружній тандем базується на добрі, здатності до компромісу, співпраці та гордості за свого партнера.

Шостому типу сім'ї ми дали назву — лебеді. Ці птахи є символом вічного та вірного кохання. Кохання Уолтера Гая та Флоренс Домбі є справжнім втіленням дівочої мрії та ідеалу сімейних стосунків. Герої знайомляться одне з одним ще в дитинстві. Поступово дитяча прихильність переростає в більш сильне почуття — як кохання. І дівчина, і хлопець здатні до самопожертви:

— коли Флоренс потрапляє у скрутне становище, Уолтер не відкриває їй свої почуття лише тому, що не хоче скористатися ситуацією;

— після одруження дівчина відправляється з чоловіком у велике плавання;

— Уолтер підтримує дружину в бажанні зустрітись з дорогою серцю, але скомпрометованою мачухою та доглядати за батьком, який впродовж життя був жорстоким до неї.

Кохання, взаємна підтримка, здатність діяти в парі, коли з'являються труднощі, вірність, здатність до компромісу, турбота, повага та діти роблять цей шлюб ідеальним.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що, на думку Чарльза Діккенса, ідеальна сім'я має такі ознаки: відсутність холодної гордості та безкомпромісності, які наявні у першому типі; здатність цінувати один одного та забути назавжди про зверхність, яка притаманна другому типові; плідотворна співпраця та сприймання партнера таким, яким він є, як у третьому типі; турбота, ніжність та повага четвертого типу; гордість за свого партнера, яка властива п'ятому типу; здатність до самопожертви та безкорисливе кохання. За неймовірну стійкість перед життєвими негараздами, вміння прийти на допомогу, залишатись добрими людьми та цінувати духовні цінності всупереч матеріальним письменник дарує Уолтеру та Флоренс саме таке кохання.

Література:

1. Dickens Ch. Dombey and son / Ch. Dickens. – Режим доступу: <https://play.google.com/store/books/details?id=N9QNAAAAQAAJ&rdid=book-N9QNAAAAQAAJ&rdot=1>

В. Патратій

Науковий керівник: доцент І.Є. Грачова

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ЯК СПОСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРИ

Вивчення лінгвокультурного концепту є важливим для виявлення особливостей культури народу і світогляду певної соціокультурної спільноти. Базовим терміном філологічного концептуалізму виступає «концепт». Це складне структурно-семантичне утворення, яке не має на сьогоднішній день однозначного трактування серед вчених.

Вперше концепт був описаний ще в роботі С. Аскольдова «Концепт і слово» в 1928 році, де було надано наступне визначення даному поняттю, як когнітивному утворенню, яке замінює нам у процесі мислення певну кількість предметів одного і того ж виду [1, с. 269].

Концепти — це посередники між словами екстралінгвістичної дійсності, де значення слова не може бути зведено виключно до концептів, які його утворюють.

Концепт є осередком культури в ментальному світі людини. Як вказував вчений Ю. Степанов, концепт — це ніби згусток культури у свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить до ментального світу людини. І, з іншого боку, концепт — це те, за допомогою чого людина сама входить до культури, а в деяких випадках і впливає на неї [3, с. 40].

Зміст лінгвокультурного концепту складається з трьох компонентів: поняттєвого, образного та ціннісного [2, с. 109]. Поняттєвий компонент концепту являє собою визначення, мовне оформлення, опис, структуру означень та порівняльні характеристики з тими чи іншими компонентами. Образний компонент включає різні характеристики предметів чи подій: зорові, смакові, тактильні та інші. У мовній свідомості закріплюється концепт за допомогою когнітивних метафор. Цінність завжди являється центром концепту, так як він є культурною одиницею. Саме це виділяє

його серед інших ментальних одиниць. Набір концептів, які аналізуються як цінності, утворюють ціннісну картину світу.

Таким чином, саме аналіз вербальної об'єктивації поняттєвого, образного та ціннісного складових лінгвокультурного концепту дозволяє достатньо повністю описати конкретний концепт, його місце в лінгвокультурі і свідомості носія мови. При цьому мовна об'єктивація лінгвокультурного концепту може здійснюватись на всіх рівнях мови, але частіше за все концепт виражається за допомогою засобів лексики і фразеології.

Література:

1. Аскольдов С. А. Концепт і слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста / под ред. В. П. Нерозака. – М. : Академия, 1997. – С. 267-279.
2. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик — М. : ИТДГК «Гнозис», 2004. — 390 с.
3. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания / Ю. С. Степанов. – М. : Просвещение, 1975. — 271 с.

А. Попроцька

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент О.Л. Козачишина
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

БАЗОВІ АРХЕТИПИ РОМАНУ «ГАРРІ ПОТЕР»

Серія книг «Гаррі Потер» Джоан Роулінг вже протягом десятиліть захоплює мільйони фанатів фентезійних романів по всьому світу. Причому, прихильниками казкової саги є люди різного віку та професій. Кожен може знайти для себе щось особливе у творі та на хвилинку поринути у казкову атмосферу Хогвартса та його околиць.

Весь казковий світ у книзі продуманий до найменших дрібниць — ми з захоптом перечитуємо описи чарівних крамниць, дивуємось магічним заклинанням та щиро співпереживаємо долі головних героїв. Проте, читач з великим літературним досвідом може з легкістю здогадатись, що всі образи та герої у творі мають у своїй основі усталені архетипи.

Архетип (літературознавство) — реконструйована фабула або сюжет, загальний для міфів, фольклору та літератури різних народів [1, с. 178].

За вченням К. Юнга «елементарний образ, або архетип, це фігура – чи то є вона демоном, людиною або подією, – яка в процесі історії повторюється там, де вільно виявляється людська фантазія» [4, с. 32]. Слід також нагадати, що, за Юнгом, сукупністю архетипів є *несвідоме* як осад «всього, що було пережито людством, аж до його найтемніших часів історії», а сам архетип – прояв інстинкту [4, с. 36].

У книзі «Морфологія чарівної казки» В. Пропп окреслює основні архетипні моделі, що спостерігаються у текстах більшості казок (як фольклорних, так і літературних). Серед них зокрема образ знедоленого сироти. «Знедолений сирота» буває в чоловічій і жіночій іпостасі. У жіночій — це Попелюшка, у чоловічій – Іван Запичник (якщо брати російську літературу) [6, с. 345]. Крім того, як у Івана Запичника, так і у Попелюшки одним з найважливіших атрибутів є попіл і пил, якими вони оточені. Так само і Гаррі Потер — хлопчик живе в запиленій комірчині під сходами. З ним поводяться, як і з іншими «безневинно гнобленими персонажами»: Гаррі виконує основну роботу в будинку, доношує старий одяг, живе в запиленій комірчині (тут прослідковуються паралелі з «Попелюшкою» Шарля Перро).

Відповідність своєму віку і класу, в якому Гаррі навчається, адекватність етичних, психологічних проблем персонажа стану сучасних підлітків перетворює Гаррі швидше в «типового представника» підліткової субкультури, ніж в абстрактного хлопчика з країни мрій. У Гаррі Потері читач бачить (залежно від свого віку) віддзеркалення свого успішного і свого неуспішного життя [5, с. 10].

Гаррі Потер є так званим «універсальним героєм» (термін Д. Колберта). «Створюється враження, — пише вчений, — що Гаррі, не дивлячись на всі його незвичайні якості, нам давно знайомий. В ньому з самого початку саги впізнається персонаж, якого можна було б назвати Зниклим Принцом, Невпізнаним Царем, подібно Едіпу, Мойсею, королю Артуру і незліченній безлічі інших героїв, що є в культурі кожного народу» [2, с. 157].

Одночасно він вже наділяється деякими винятковими якостями: зовнішністю (шрам на лобі), дивними сновидіннями, здатністю розуміти мову тварин (в тому числі і фантастичних), змінювати зовнішність людей, що знаходяться поруч із ним, швидко пересуватися.

Коли Гаррі Поттер дорослішає, він трансформується в більш дорослого персонажа, який перемагає антагоніста, рятує світ і, одружується. Ці етапи становлення героя також представлені у «Морфології чарівної казки» Проппа [6, с. 340].

За Проппом обов'язковим елементом кожної казки є також герой-антагоніст. У «Гаррі Потері» таким пересонажем виступає Волан-де-Морт, і процвітання світу чарівників залежить від того, чи впорається з ним Гаррі. У романі також зроблений акцент на порятунок світу. Для виконання свого призначення – перемоги над жадливим супротивником – Гаррі потребує помічників. В романі до помічників Гаррі можна віднести директора школи Хогвартс Дамблдора, професора МакГонагалл, Хаґріда. Проте вони швидше є покровителями Гарі, ніж традиційною «вартою під час входу в інший світ» [3].

Виявляються і сліди мотивів випробування героя і отримання ним чудового помічника в «таємному лісі»: саме тут Гаррі стає свідком вбивства однорога і вперше піддається нападу антагоніста — Волан-де-Морта (книга «Гаррі Потер і філософський камінь»).

Отже, ми можемо зробити висновок, що Серія книг «Гаррі Потер» Джоан Роулінг містить багато архетипів, які прослідковуються протягом всього твору. За Проппом, головний герой твору – чарівник Гаррі — є образом знедоленого сироти. Ми можемо прослідкувати етапи становлення головного героя — боротьбу з антагоністом (Волан-де-Морт), порятунок світу та щасливу кінцівку.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. — 1728 с.
2. Девід Колберт. Чарівні світи Гаррі Потера.- к: Росмен, 2002. — с.156-160.
3. Джоан Роулінг. «Гаррі Потер і філософський камінь». — К: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА; 2004. — 320 с.
4. Юнг. К.Г. Подход к бессознательному // Архетип и символ. — М., Ренессанс, 1991. — с. 36-37.
5. Паславська Я.Р. Мифологические и сказочные истоки романов Дж. К. Роулинг. /Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова//Выпуск № 3 / том 21 / 2015. — с. 16
6. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. — М.: Лабиринт, 2000. — 416 с.

THE NOTION AND THE ELEMENTS OF PEJORATIVE SPEECH

The main function of the word is to name the objects, their qualities and to show the relations between the objects or the nature phenomena. Its additional function is to give the emotive evaluation to the word. However, the meaning of the word is frequently changed in the context. According to the theory of the stylistic context, which is developed by I. Arnold, the modification of the meaning happens due to the way in which the reader perceives and analyzes the communicative situation, as well as the linguistic context of the utterance. The background knowledge helps to indicate specific language units in the text and to understand the emotive-evaluative meaning of the unit in the stylistic context. Some of the words have the emotive-evaluative component, and their predominant function is not nomination of the object, but its evaluation, expression of the speaker's attitude [2, c. 119].

Any lexical unit can realize a pejorative meaning in the definite context if this unit has the emotive-evaluative denotative or connotative component.

Pejorative is a word or phrase that has negative connotations or that is intended to disparage or belittle. The opposite term is melioration [1, c. 3]. Pejorative is used to show the speaker's attitude to the event or to the communicative partner. The sphere of usage is colloquial speech. It can be employed in fiction for stylistic reasons. The main peculiarity of the pejorative is ability to evaluate the addressee's person in the negative side [1, c. 9].

The invective lexis which is the hate speech is used to offence the addressee's personality, pride and honest. Using the invective lexis the speaker can avoid physical rudeness and reduce nervous tension with the help of verbal or nonverbal language. The indecent speech brings emotiveness and draws the attention to the speaker and gives the superiority to him in conflicts [2, c. 120].

Conflict is a strong disagreement between people, groups, etc., that often results in an angry argument. Another definition of the conflict is a difference that prevents agreement: disagreement between ideas, feelings, etc. People do not only obliterate their relationships in the conflict, but can discover the truth and create something new relying on the common features in their points of view [2, c. 126].

We believe it will be useful to compare the pejoration and melioration.

For example: Your speech was good. Here we have rather neutral evaluation, which tends to be positive due to the semantics of the lexeme good.

Your speech was awful. In this case our attitude is focused in the word awful, which has an inherent absolute negative meaning. We can express our opinion in an offensive way and it will lead us to the conflict with the addressee.

The speaker's attitude can be expressed through the language and realized with the help of linguistic means of all levels. The following expressions are used for a research purpose to illustrate the usage of pejorative.

In English the speaker can insert the word «fuck+ing» to his/her words. However, it can be done to express not only negative attitude, but also admiration.

E.g. Fuck off from me! – Leave me alone in the rude way.

«You are so fucking special, but I'm a creep» – quotation from Radiohead. It has a positive meaning, but it has been shown in the rude way.

One of the ways of forming pejoration is the word-formation. Using the insertion the speaker gives his emotive evaluation:

E.g. im+fucking+possibly

un+fucking+fortunately

Using these fucking-intensifiers the speaker expresses the higher degree of impossibility. Yet we cannot treat this word as a compound one as its constituents (fucking + impossible) are not normally grouped together and their combination doesn't change the denotative meaning of the lexeme impossible [1, c. 12].

In conclusion, we must say that pejorative and invective lexis is used by the speaker to offend the addressee, to get the superiority and to be the winner in the conflict. Pejoration emphasizes and gives the emotional coloring to the speech and evaluates the situation or the object.

References:

1.Finkbeiner R. Pejoration / Rita Finkbeiner. — Amsterdam: Johns Benjamin Publishing Company, 2016. — 312 c.

2.Білоконенко Л. А. Пейоративна й інвективна лексика в міжособистісному конфлікті / Л. А. Білоконенко. // ФІЛОЛОГІЧНІ СТУДІЇ. — 2012. — №7. — С. 119-126.

КОНЦЕПТУАЛЬНОСТЬ «ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ»

«Женская проза» поражает своим глубоким психологизмом, внутренней силой и необычайной чувствительностью. От классической русской литературы ее отличает не автор-женщина и не центральная героиня, а тематика и проблематика произведений.

Женщины-писатели вносят много новаторского в веками сложившуюся традиционную поэтику. «Почему возникновение женской прозы... противоречит концу литературы? Потому что женщина никогда не идет на нежилое место. В женской генетической программе не заложено быть расходным материалом эволюции. В экстремальной ситуации, когда мужчина обязан погибнуть, женщина обязана выжить» [3, с. 173]. Писательницы используют возвышенный публицистический стиль. Их рассказам, повестям, романам свойственен своеобразный эссеизм, который образует особые авторские жанры.

Для «женской прозы» характерна насыщенность культурными отсылками, аллюзиями, наполненными сдержанной, предостерегающей иронией. В. Токарева, Л. Петрушевская, Т. Толстая уделяют особенное внимание фольклору и христианским мотивам с их архетипической основой.

С. Вайгель отмечает, что женщины пишут о повседневной жизни, потому что долгое время женский мир понимался как мир частный, приватный, ограниченный. Ведь жизнь женщин долгое время сосредотачивалась на узкой сфере дома, а мужчина считался прежде всего создателем культуры, общественным деятелем [4, с. 144].

И. Попова утверждает, что женщины-писатели по-своему организуют сюжет произведений, что выражается в многоплановости, открытой авторской позиции, сочетании авторской оценки и комментария изображаемых событий, использовании элементов документальности и интертекстуальности.

Для «женской прозы» характерен драматизм, который приводит к необходимости переосмысления происходящих событий, разворачивающихся на фоне житейских бытовых проблем и историй.

Авторская точка зрения в «женской прозе» подчеркнута индивидуально, она передает неповторимость и своеобразие языковой

личности автора. Многие произведения «женской прозы» написаны от первого лица. Большинство критиков утверждает, что образам «женской прозы» присущ автобиографизм, так как определенная документальность повествования и стремление авторов основывается на фактах собственной биографии и опыта личного чувствования.

Можно встретить в «женской прозе» грубый реализм и изобилие фактов, которые часто сочетаются с лирическими чертами, поэтому востребованными стали жанры социально-психологической и сентиментальной прозы.

«Женская проза» отражает сложный, тревожный путь поиска идеала, который является главным смыслом творчества каждого настоящего художника слова.

По мнению И. Савкиной, главные усилия современной «женской прозы» «направлены на то, чтобы разбить зеркало, в котором отражается не настоящее женское лицо, а миф о женственности, созданный мужской культурной традицией. Это и определяет тематику сборников «женской прозы» – женские фигуры и лица на обложках и иллюстрациях к произведениям намеренно деформированы, отталкивающе некрасивы в отличие от гляцевых красавиц из популярных мужских журналов» [2, с. 68].

Герои произведений «женской прозы» переживают жизненные трагедии и драмы с окружающим миром и в своем внутреннем мире. Это преимущественно бытовые истории об обыкновенных людях. Главное, о чем хотят сказать женщины-писательницы, жизненные невзгоды не просто следует преодолевать, но еще и извлекать из них уроки.

Література:

1. Зумбулидзе И. Г. «Женская проза» в контексте современной литературы / И.Г. Зумбулидзе // Современная филология. — 2011. — №4 — С. 21-23.
2. Савкина И. Говори, Мария! / И. Савкина // Преображение. — 1996. — №4. — С. 62-67.
3. Славникова О. Та, что пишет, или Таблетка от головы / О.Славникова // Октябрь. — 2000. — №3. — С.173-181.
4. Weigel S. Die Stimme der Medusa / S. Weigel. — Dulmen-Hiddingsel, 1987. — S. 197.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРНИХ РИС РОМАНУ ПОСТМОДЕРНІЗМУ

Література постмодернізму характеризується розмаїттям як поетичних так і прозових форм, серед яких значне місце посідає постмодерністський роман. Аналіз тенденцій розвитку роману постмодерної доби дає можливість окреслити його характерні риси та особливості поетики.

Передусім зазначимо, що більшість дослідників до загальних рис поетики й техніки письма постмодерністського роману відносять інтертекстуальність, пастиш, колаж, принцип гри, іронію, фрагментарність та ін.

Як уже зазначалось вище, однією з характерних ознак роману постмодернізму є інтертекстуальність, що у перекладі з французької означає міжтекстовість. О. Палій зазначає, що даний термін, вживається для позначення різноманітності міжтекстових відношень у літературному творі через цитування, алюзії, ремінісценції більш ранніх творів. Дослідник також наголошує, що цитування – це є своєрідним уведенням у твір фрагментів попередніх культур, що і створює унікальність та багатогранність постмодерністського роману [2, с. 280].

Ще однією унікальною ознакою постмодернізму є так званий пастиш. Постмодерністський пастиш є особливою формою текстотворення. А Бербенець стверджує, що пастиш — «один із найскладніших способів компонування постмодерністського художнього тексту, що поєднує в собі такі різні види інтертексту, як алюзії, цитати, елементи пародії» [1, с. 6]. Пастиш указує на схильність романістів епохи постмодернізму наслідувати стиль іншого історичного періоду, включаючи в твори іронію та сатиру.

Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що поняття постмодерністського роману є багатограним та складним, тому для його розуміння слід розглянути ряд характерних ознак поетики та структури наративу, найосновнішими з яких є інтертекстуальність та пастиш.

Література:

1. Бербенець Л. С. Пастиш і особливості художньої репрезентації в літературі постмодернізму: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. Наук: 10.01.06 «теорія літератури» / Л. С. Бербенець. — Київ, 2008. — 23 с.

2. Палій О. П. Поетика постмодерністського роману (до теоретичних аспектів) [електронний ресурс] / О. П. Палій — Режим доступу: http://philology.knu.ua/files/library/lit_st/39-2/39.pdf

Ю. Руцкая

*Научный руководитель: кандидат филологических наук, доцент Т.Н. Мельник
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

«СВОБОДНЫЙ» РОМАН У А. С. ПУШКИНА И ДЖ. Г. БАЙРОНА («ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» И «ДОН ЖУАН»)

«Свободный» роман как новый вид романа занял поистине важное место в мировой литературе. Такой роман представлен в творчестве двух поэтов: А. Пушкина «Евгений Онегин» и Дж. Г. Байрона «Дон Жуан».

Понятие «свободного» романа очень абстрактно, так как нет четкого определения жанра в современном литературоведении, в том числе данный аспект в творчестве Дж. Г. Байрона и А. Пушкина исследован не до конца. Анализ произведений классиков XIX века помогает дать определение данному виду романа. «Свободным» является такое произведение, в котором все устоявшиеся классические жанровые нормы романа низвергаются. Писатели отказываются от стандартного подхода к созданию своих произведений и совершают прорыв в литературе.

Как и любой литературный жанр, «свободный» роман имеет свои особенности. Среди них можно выделить новую стихотворную форму, сатирическую направленность, энциклопедичность и наличие образа автора.

Каждая из этих составляющих является неотъемлемой частью «свободного» романа и имеет место в «Дон Жуане» Дж. Байрона и «Евгении Онегине» А. Пушкина.

Интересным является тот факт, что, несмотря на схожесть данных произведений, сам А. Пушкин не отождествлял их. В письме А. Бестужеву в марте 1825 он писал, что «Евгений Онегин» и «Дон Жуан» — это две совершенно разные вещи и сравнивать их нельзя.

Вопреки этому утверждению, многие литературоведы и историки видят в данных романах очень много схожего. Например, главные героини — Татьяна в «Евгении Онегине» и Юлия в «Дон Жуане» — на первый взгляд кажутся абсолютно разными, ведь Татьяна осталась с мужем в конце романа, а Юлия все-таки поддалась порыву страсти. Несмотря на данное отличие, большинство фактов из произведений свидетельствуют об обратном (например, письма к возлюбленным).

Энциклопедичность обоих произведений также свидетельствует об их родстве. Ведь и А. Пушкин, и Дж. Байрон достаточно четко и подробно описали быт, жизнь молодежи в деревне и в городе, нравы тех времен.

Итак, наличие черт «свободного» романа в произведениях А. Пушкина и Дж. Г. Байрона дает нам основание отнести «Евгения Онегина» и «Дон Жуана» к данному жанру.

Література:

1. Бонди С. О романе А.С.Пушкина «Евгений Онегин» / С. Бонди // Пушкин А.С. Евгений Онегин Роман в стихах. — М.: «Детская литература», 1976. — С. 5-50.
2. Геррард Д. Сравнительный анализ героинь «Дон Жуана» Байрона и «Евгения Онегина» Пушкина / Д. Геррард. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/voplit/1996/6/gar.html>
3. Дубашинский И. А. Поэма Байрона «Дон Жуан» / И. Дубашинский. — М.: Высшая школа, 1976. — 111 с.

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент І.Є. Грачова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ МОДАЛЬНОСТІ В ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЯХ

Категорія модальності є об'єктом уваги вчених впродовж тривалого періоду часу і залишається однією з найактуальніших проблем лінгвістики і на сьогоднішній день. Традиційно вона розглядається як функціонально-семантична категорія, мовна універсалія, що виражає різноманітні види відношення висловлювання до дійсності, а також різні види суб'єктивної кваліфікації того, що повідомляється [2, с. 303]. Ця мовна категорія є невід'ємною властивістю тексту, що містить відношення автора до дійсності, виступаючи важливим елементом комунікації. Також вона є основною складовою прагматичного компоненту тексту будь-якого стилю та жанру, оскільки забезпечує вільне й експресивне вираження думок, адже передати необхідну інформацію неможливо без демонстрації особистого ставлення до повідомлюваного. Подаючи опис подій, фактів, обставин, відношень тощо, модальність «актуалізує» висловлювання на рівні речення. Ці фактори доводять, що категорія модальності є надзвичайно багатоплановою і тому потребує вивчення на формально-синтаксичному, семантико-синтаксичному, комунікативно-функціональному та текстовому рівнях.

Значний внесок у вивчення категорії модальності зробили такі вчені, як Ш. Баллі, О. Беляєва, О. Селіванова, В. Виноградов, З. Долгополова, Л. Ермолаєва, В. Ярцева, Л. Ляпон, Г. Золотова, Ф. Палмер, В. Панфілов та ін. Зокрема, О. Селіванова визначає категорію модальності як «репрезентацію різних емотивно-оцінних сигналів, змодельованих авторською свідомістю; реальністю/ірреальністю імітованої референції, яка відіграє суттєву роль в актуалізації змістовно-континуальної організації тексту» [3]. Ш. Баллі та В. Виноградов зауважують, що модальність — це «душа речення, бо висловлювань без модальності не існує. Мовець використовує «модальність, тобто особову форму дієслова, дієслівне словосполучення або модальний прислівник, з метою виразити свою точку зору стосовно ступеня виконання дії чи стану, позначеного присудком».

Модальність як багатоаспектне явище існує в декількох різновидах: умовна, дійсна, алетична, деонтична, епістемічна. Проте, як зазначає

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

Є. Беляєва, різноманітні визначення модальності не виключають, а доповнюють одне одного, відображаючи складність і багатоплановість цього поняття [1].

Саме тому проблема вивчення категорії модальності залишається відкритою.

Література:

1. Беляєва Є.І. Модальність и прагматичні аспекти директивних мовних актів у сучасній англійській мові. Автореф. дис. докт. філол. наук. — М., 1988. — 32с.
2. Лінгвістичний енциклопедичний словник [гол. ред. В. Н. Ярцева]. — М. : Рад. енциклопедія, 1990. — с. 303
3. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. — Полтава : Довкілля-К, 2006. — 716с.

К. Салата

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук Н.К. Войцехівська
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕТАФОРИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ПОНЯТТЯМ «КОХАННЯ» В АНГЛІЙСЬКІЙ ПОЕЗІЇ

Метафори пронизують все наше життя і проявляються не тільки в мові, а й у мисленні. Процеси мислення, а також повсякденна людська понятійна система мають переважно метафоричний характер: пізнаючи щось нове, людина порівнює це нове з чимсь уже відомим. У лінгвістиці такий процес метафоризації навколишньої дійсності отримав назву «концептуальна метафора», наприклад: *«time is money»*, *«the mind is a container»*, *«ideas are plants»*, *«argument is war»* та інші [1].

У повсякденній мові, а особливо в мові художній (наприклад, поезії) існує цілий ряд стійких аналогій, в межах яких створюються образи; скажімо, життя може інтерпретуватися як дорога, подорож, театр, гра, світло і т. п.

Відомо, що в поезії образному переосмисленню найчастіше піддаються абстрактні поняття, такі як час, життя, смерть, любов, що їх важко визначити звичайним способом. У даній розвідці виділяються й аналізуються концептуальні метафори, пов'язані з поняттям любові в англійській поезії.

Любов — почуття, здатне спонукати людину на будь-які вчинки, — завжди було в центрі уваги поетів всіх часів. Вивчення англійської поезії показало, що одними з найпоширеніших концептуальних метафор любові в поетичній мові є: 1) любов — хвороба, 2) любов — біль, 3) любов — вогонь [2].

1) Любов — хвороба

Стан закоханого дуже часто нагадує стан хворої людини. Повсякденна англійську мову рясніє метафорами, що зводяться до аналогії «*love is madness*» («кохання — безумство»): «*she drives me **crazy***», «*she's gone **mad** over her*», «*she is **madly** in love with him*». У поезії аналогія «кохання — безумство» стає частиною більш загальної концептуальної метафори «кохання — хвороба». Більшість віршів описують стан закоханої людини, використовуючи симптоми деякого абстрактно-фізичного нездужання: «*...I **starved** for you; My **throat was dry** and my **eyes hot** to see*» (Rupert Brooke), «*And who could play it well enough / If **deaf and dumb and blind** with love?*» (W. Yeats). Закоханій людині здається, що вона вмирає: «*When sighs have **wasted so my breath** / That I lie at the point of **death***» (Henry Howard), але сама смерть позбавляє від мук: «*Oh! Press it [heart] close to thine again / Where it will **break at last***» (P. Shelley).

2) Кохання — біль

Будь-яка хвороба пов'язана з болем і стражданнями, душевними і фізичними. Ця парадигма лексично втілюється в англійській поезії в слові «*pain*» і його синонімах «*ache*», «*torture*», «*agony*», «*smart*» тощо, наприклад: «*Love is a **torture** of the mind*» (Samuel Daniel), «*...my tears, as floods of rain, / Bear witness of my **woeful smart***» (Henry Howard), «*Love — what is love? A great and **aching** heart*» (R. Stevenson).

Вказівка на біль зміститься в реакціях страждаючої людини, виражених дієсловами на кшталт «*to moan*», «*to groan*», а також через метафоричне використання лексем на позначення понять, що асоціюються з болем («*wound*», «*thorn*», «*to bleed*»): «*Hark and beware unless thou hast lov'd ever, / Belov'd again, thou shalt see those joys never. / Hark how they **groan** that dy'd despairing*» (John Fletcher); «*A mighty **pain** to love it is / And 'tis a **pain** that **pain** to miss*» (Abraham Cowley).

3) Кохання — вогонь

На відміну від вищенаведених метафор, у цілому забарвлених негативно, концептуальна метафора «любов — вогонь» може мати як позитивне, так і негативне забарвлення залежно від інтенції поета. Полум'я любові може відображати божевільну пристрасть, яку відчуває до

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

об'єкта свого обожнювання закоханий: «*Love is an fervent **fire***» (Alexander Scott), «*In hearts, on lips, of **flame** it burneth —*» (Mary Anne Lamb), «*But true Love is a durable **fire** / In the mind ever **burning***» (Sir Walter Raleigh). Однак цей вогонь містить у собі небезпеку: навіть маленька іскра, якщо залишити її без нагляду, може стати причиною справжньої пожежі: «*Where love begins, there dead thy first desire: / A **sparke** neglected makes a mighty **fire***» (Robert Herrick). Для багатьох цей вогонь виявляється смертельним, і закохані бажали б від нього позбутися: «*And in his Mistris **flame**, playing like a flye, / Turn'd to **cinders** by her eye?*» (Ben Jonson), «*Give me my honesty again, / And take thy brands back, and thy **fire***» (John Suckling). Але цей вогонь несе в собі і радість, і задоволення, і сенс життя, інакше він не був би настільки спокусливим: «*And what pleasing pains we prove / When we first approach Loves **fire**!*» (John Dryden).

Отже, концептуальні метафори посідають чільне місце як у повсякденній мові, так і в художній. Особливої актуальності в другій набули метафоричні перенесення, пов'язані з абстрактними поняттями, зокрема коханням. На прикладі концептуальних метафор, пов'язаних із вище зазначеним почуттям, ми бачимо, що англійська поезія сповнена метафоричними поняттями як позитивних так і негативних відтінків, які асоціюють любов із болем, хворобою чи вогнем.

Література:

1. Lakoff G. *Metaphors We Live By* / G. Lakoff, M. Johnson. — Chicago : Lnd., 1980.
2. Zadornova V. *Conceptual Metaphors in Poetry. Language Learning. Materials and Methods* / Zadornova V. — Moscow, 2004.

СТАНОВЛЕННЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В ЛІТЕРАТУРІ ТА ЙОГО МІСЦЕ В СУЧАСНОМУ МИСТЕЦТВІ

Постмодернізм є одним з тих слів, яке стало повсякденним в нашому мовленні. Безліч сучасних фільмів або книг описуються таким терміном, як «постмодерн». Всесвітньо відомими є картини Енді Уорхола в стилі поп-арт, роботи таких письменників, як Чак Паланік і Дуглас Коупленд, ультра-популярні фільми «Мулен Руж», «Крик» і «Кримінальне читиво», тому слід визнати, що постмодернізм став частиною нашого життя і дозволя.

Сучасні тенденції західної літератури характеризуються домінуванням переважно нових жанрів. Фентезі-романи Джорджа Мартіна, наукова фантастика Курта Вонегута та хорор-історії Стівена Кінга стали всесвітньо відомими бестселерами, які мають претензію на витіснення класичної літератури з книжних полиць читача. Усі ці жанри є характерними для течії постмодернізму, представники якої справедливо заявляють, що всі історії на світі вже були розказаними, і тому постмодерністи роблять акцент більше на формі викладу, на нових прийомах взаємодії з читачем, ніж на сюжеті. Проте становлення літератури такого типу не є явищем винятково 21-го століття, адже сучасна література почала йти характерним їй сьогодні шляхом ще починаючи з 1950-тих років.

Той період характеризувався кризою осмислення буття на усіх рівнях соціального життя. У сфері свідомості бурхливий розвиток отримали процеси змішування або міксування понять, установок, цінностей, стилів поведінки людей, що прагнули адаптуватися до нових соціокультурних цивілізаційних умов. Скептицизм і відстороненість, відчуття нереальності того, що відбувається, гірка самоіронія імпонували духу того часу, якому були характерні духовна нестабільність, породжена Другою світовою війною, геноцидом і Хіросімою, а потім тривожна атмосфера «кривавих 60-х» — расові хвилювання і політичні вбивства. Криза настала і в актуальній тоді модерністській літературі, і на її місце прийшов та тримається до нашого часу постмодернізм – течія, терміну якої не можуть дати точного вичерпного тлумачення і сьогодні [1, с. 69].

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

Зрозуміти природу постмодернізму можна використавши метод порівняння, протиставивши його модернізму, якому були притаманні психологізм, пильна увага до позасвідомих сфер психіки, до внутрішньої боротьби роздвоєного людського «Я», художній прийом «потік свідомості», використання символу як засобу пізнання і відтворення світу, ліризм (навіть у прозі, драматургії, публіцистиці) та естетизм. Контрастні модернізму складність, хаотичність сучасного світу, свідоме нівелювання будь-яких правил й обмежень — набір ознак та характеристик, притаманних постмодернізму. Інтертекстуальність, пародіювання, парадокс, іронія, переосмислення елементів культури минулого, багаторівнева організація тексту, прийом гри, принцип читацької співтворчості, невизначеність, культ неясностей, помилок, пропусків, фрагментарність і принцип монтажу, жанровий і стильовий синкретизм, театральність, явище «авторської маски» та «смерть автора» стали рисами, які вивели літературу на новий, раніше небачений рівень, зробили її одночасно далекою і близькою, плутаною і зрозумілою кожному.

Слід визнати, що постмодернізм заволодів увагою та симпатією сучасної публіки не випадково. Світ 21-го століття характеризується стрімким розвитком на всіх рівнях суспільного життя: доступність інформації, високошвидкісний зв'язок, небачені результати роботи новітніх технологій створили нову людину, абсолютно відмінну від людей минулого [2, с. 240]. Постмодернізм, так само, як і сучасні технології, знищує кордони. Там, де в інші епохи літературні рухи спробували провести грань між високою і низькою культурою, постмодернізм її стирає та створює універсальну для всіх літературу. Через свій невимувений підхід постмодернізм допоміг змінити уявлення людей про те, що ми можемо класифікувати як літературу, зробив революцію в традиційних уявленнях про культуру і мистецтво.

Який наслідок матиме цей перелом в майбутньому можна лише припускати. Відповідь на це питання можна буде знайти лише коли сучасну літературу, вже перевірену часом, вивчать, оцінять і осмислять люди майбутнього.

Література:

1. Давидова М. О. Основні принципи сфокусування особистості в культурі постмодерну / М. О. Давидова // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». — 2013. — № 1 (15) — С. 68–73.

2. Маркозова О. О. Зміна уявлень людей про успіх як наслідок ідеологічних впливів постмодернізму / О. О. Маркозова // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Сер. : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. — 2013. — № 5. — С. 238-244. — [Електронний ресурс] / О. О. Маркозова – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnyua_2013_5_28

Т. Соловйова

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Т.М. Мельник
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В СВЯЗИ С ДРУГИМИ ВИДАМИ ІСКУССТВА

Методика преподавания литературы — это отдельная самостоятельная наука, которая изучается на протяжении более чем двухсот лет. Это комплексная наука, которая находится на стыке педагогики и литературоведения, а также тесно связана с целым рядом наук и видами искусств (как смежными, так и весьма отдаленными от нее) [1, с. 26].

Использование на уроках литературы фрагментов других видов искусства является обязательным элементом, без которого полноценное раскрытие темы фактически невозможно или заметно осложнено.

В основном функции всех видов искусства на уроках литературы можно разделить на три группы:

1. Иллюстрирование материала (портреты авторов, иллюстрации к произведениям);

2. Компаративный анализ восприятия одной информации разными лицами (автор — режиссер — писатель; реальное здание — автор — читатель);

3. Создание нужной атмосферы (в зависимости от возраста школьников воздействие на эмоциональную сферу или на активизацию умственных усилий).

Фактически любой вид искусства может быть использован на уроке, но следует учитывать актуальность данного вида искусства (опера — малоинтересна и несовременна, а кино (мультфильм) привлекает повышенное внимание), а также его необходимость (нет смысла смотреть

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

на уроке весь фильм, или прослушивать музыкальную композицию от начала до конца) [2, с. 19].

К безусловным положительным сторонам использования на уроке любого вида искусства можно отнести зрелищность, разнообразие видов работы на уроке, фиксация на наиболее значимых моментах.

Однако у подобного метода есть свои сложности, преодолевать которые учитель имеет возможность разнообразить урок литературы.

Во-первых, подготовка любого материала по смежной дисциплине требует от учителя достаточно трудоемкой подготовки и владения техническими средствами обучения. В современном мире для молодых учителей — это не является проблемой, но для старшего поколения учителей подобные методы неудобны.

Во-вторых, для использования большинства видов искусства на уроке литературы необходимо специальное оборудование, которое присутствует не в каждом классе. Это значит, что необходимо соотносить желание показать нужный вид искусства с возможностями материального обеспечения школы.

В-третьих, нужно строго определять незаменимость использования конкретного вида искусства на уроке. Нельзя превращать урок литературы в показ фрагментов произведений других искусств на заданную тематику, что часто присутствует на уроках молодых учителей.

Итак, использование смежных видов искусства весьма приветствуется на уроках литературы при условии соблюдения учителем определенных ограничений.

Література:

1. Вознічук С. Фрагменти посібника «Синтез різних видів мистецтва на уроках зарубіжної літератури» / С. Вознічук // Зарубіжна література в школах України. — 2008. — №3. — С. 26-30.
2. Грачова Н. Міжпредметні зв'язки і урок зарубіжної літератури / Н. Грачова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. — 2008. — №11-12. — С. 18-20.

І. Ткач*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент Л.В. Дробаха
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ФЕНОМЕН МЕТАФОРИ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ НІМЕЦЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Разом із появою нових явищ у політичному житті розпочався процес зміни мовної картини світу в тих її фрагментах, що стосуються політики. Усвідомлення необхідності класифікувати нові поняття та переосмислити усталені викликало потребу задіяти широкий мовний ресурс, наслідком чого стали активні дериваційні процеси, поміж якими помітне місце займає семантична, зокрема, метафорична деривація. Однак підхід до метафори лише як до джерела мовних інновацій не розкриває всіх особливостей цього мовного явища. Це помітно насамперед у тих сферах мовлення, що розраховані на широку аудиторію реципієнтів, зокрема, у політичному дискурсі, зафіксованому в засобах масової інформації [3, с. 507].

Особливістю сучасного українського та німецького політичного дискурсу є багатогранність представлених у масовій комунікації ідеологій. Звідси – помітне посилення експресивності виступів у мас-медіа. Саме тому в постійному фокусі суб'єктів дискурсу є слова і вислови, які дають змогу передавати інформацію «над текстом» і викликають у реципієнтів певні запрограмовані реакції, тобто ті слова, у яких є значення, додаткове до основного [5, с. 20]. Роль метафори як одного з ефективних лексичних засобів, що їх автори текстів використовують для реалізації своїх комунікативних завдань, виходить поза суто дериваційні межі і охоплює сфери комунікативної прагматики та когнітивістики, оскільки метафора є важливим засобом реалізації комунікативних завдань суб'єктів мовлення, а також способом категоризації знань [2, с. 20].

Актуальність теми дослідження зумовлена відсутністю у мовознавстві комплексного дослідження метафори в політичному мовленні мас-медіа. Вивчення метафори в період зміни системи суспільного устрою розкриває широкі можливості рефлексії результатів цих трансформацій на спосіб політичного мислення, на появу нових інтерпретаційних моделей реальності. Всебічний соціо- та психолінгвістичний аналіз метафорики виявляє тенденції, що стосуються

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

лексико-семантичних процесів у сфері політичного мовлення, а також дає ключ до розуміння деяких особливостей політичного мислення [1, с. 17].

Погляд на метафору змінювався в процесі поглиблення наукових розробок у галузі лінгвістики, а також філософії, риторики, психології; еволюція поглядів на метафору пройшла шлях від її трактування як орнаменту мовлення до усвідомлення цієї фігури як ключа до розуміння процесів мислення та пізнання [4, с. 59]. Сьогодні проблема метафори лежить у сфері наукового зацікавлення дослідників, що представляють різні галузі наукового знання. Сучасні підходи до вивчення метафори передбачають застосовувати для аналізу цього мовного явища широкий спектр наукових методів, враховувати не лише лінгвістичні, але й екстралінгвістичні (філософські, психологічні, комунікативні) чинники його виникнення та функціонування.

Література:

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. — М. : Прогресс, 1990. — С. 5-32.
2. Дацишин Х.П. Метафора в українському політичному дискурсі (за матеріалами сучасної періодики) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.01.08 «Журналістика» / Х.П. Дацишин. — Львів, 2005. — 20 с.
3. Дацишин Х. Морфологічний і синтаксичний принципи структурної класифікації метафор у політичному дискурсі // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. журналістика. — 2001. — Вип. 21. — С. 506-509.
4. Кудрявцева Л.О. Сучасні аспекти дослідження мас-медійного дискурсу: експресія — вплив — маніпуляція / Л.О. Кудрявцева, Л.П. Дядечко, О.М. Дорофієва, І.О. Філатенко, Г.А. Черненко // Мовознавство. — 2005. — № 1. — С. 58-66.
5. Чадюк О.М. Метафора у сфері сучасної української політичної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О.М. Чадюк. — Київ, 2005. — 20 с.

«ЗООНІМНИ ХУДОЖНІ ПОРІВНЯННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ (ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ)»

Художнє порівняння — лексико-експресивний стилістичний засіб, що має на меті посилення певної якості одного з об'єктів порівняння.

В основі зоонімних художніх порівнянь лежить спільність однієї якості, наявної в представників тваринного світу, яка виступає еталоном для унаочнення подібної якості в людині. У результаті порівнювання можуть встановлюватися відношення ідентичності, подібності або ж неподібності.

Національна культурна специфіка залежить від того, які уявлення носій мови має про тварину в проекції на людину, які фрагменти її досвіду були лексично зафіксовані, а також у якій мірі ці фрагменти представлені у тій чи іншій мові у вигляді цілісних пріоритетів, образів, символів.

Багатозначністю та фразеологічною активністю в мовах вирізняються назви тих тварин, з якими людина має найтісніші контакти, а саме домашні улюбленці (укр. собака, кіт, нім. Hund, Katze), свійські тварини (укр. свиня, віл, кінь, нім. Schwein, Ochse, Pferd) тощо.

У системі мови назви тварин утворюють особливе семантичне поле — зооніми. Вони можуть функціонувати самостійно, можуть входити до складу різних фразеологічних зрощень, ідіом, прислів'їв, приказок: укр. — жити як кіт з собакою, нім. wie Hund und Katze leben, укр. конем не доженеш, нім. mit affen artiger Geschicklichkeit — «зі спритністю мавпи», укр. — заяча душа, нім. furchtsam wie ein Hase — «полохливий як заєць».

Зооніми належать до найпродуктивніших лексем, семантичні структури яких містять найбільшу кількість метафоричних значень, що вживаються для позначення людей.

Щодо типу компаратора, зооніми характеризуються різними ступенями фразеопроductивності. Найбільшою фразеопроductивністю (7 і більше виразів) відзначаються зооніми Hund, Fisch, Katze, Kuh, Schwein, Bär, Hahn, Maus; середньою фразеопроductивністю (4-6 виразів) відзначаються Affe, Huhn, Pferd, Esel, Ochse, Ziege, Pfau, Aal, Dachs, Fuchs, Gans, Igel, Spatz, Fliege, Löwe, Schaf, Taube, Eule.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

За ступенем мотивації зоонімні художні порівняння можна поділити на 3 групи: повністю мотивовані, частково мотивовані та немотивовані.

Зоонімні художні порівняння зберегли мотивацію, якщо аналогія побудована на загальновідомих особливостях поведінки тварини; об'єктивних ознак, якими характеризуються тварини при виконанні певних видів діяльності. Наприклад, *kein bunter Hund schaut dich an; auf den Hund bringen; auf den Hund kommen*.

Частково мотивованими є зоонімні художні порівняння із ознаками, що лежать в основі порівняння, якими носії німецької мови суб'єктивно наділяють певних тварин; коли при аналогії використовується переносне значення виразу; у випадках відтворення поведінки тварини за певних умов.

Немотивовані художні порівняння: *wie ein Hund gehetzt sein, leben wie Hund und Katze*.

Література:

1. Клименко Н.Ф. Зооніми в різних мовних картинах// Вісник КНУ ім. Тараса Шевченка. Серія: Іноземна філологія/Н. Ф. Клименко — К.: КНУ, 2003. — с. 8-12.
2. Олексишина Л.Г. До проблеми зоонімних компаративних фразеологізмів німецької мови (як засіб для характеристики суб'єкта). /Л.Г. Олексишина – Чернівці: Рута, 2001. — с.91-96.

О. Федорченко

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Н.Є. Дмітренко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ПОНЯТТЯ ПРО ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІ РЕАЛІЇ, ЯК ЛІНГВІСТИЧНУ КАТЕГОРІЮ

Формування лінгвокраїнознавчих знань стає можливим завдяки інтегруванню в процес іншомовного спілкування. Останніми роками серед дослідників збільшився інтерес до лінгвокраїнознавчої тематики.

Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає усвідомлення того, що кожна мова є не тільки засобом пізнання і спілкування, а й формою соціальної пам'яті, культурним кодом нації. Вона є провідною у філологічній підготовці фахівців з іноземної мови [2, с. 364].

Лінгвокраїнознавча компетенція поділяється на мовний, мовленнєвий та країнознавчий компоненти.

З позицій фахової підготовки студентів мовний компонент передбачає володіння необхідною професійною лексикою, знаннями та навичками, достатніми для лінгвістично коректної інтерпретації прочитого чи прочитаного іноземною мовою.

Мовленнєвий компонент можна визначити як комплекс мовленнєвих навичок, умінь і комунікативних знань, оволодіння якими дасть майбутньому фахівцю змогу будувати, наповнювати й варіювати мовлення іноземною мовою залежно від функціональних чинників спілкування, а також термінологічно коректно та літературно правильно перекладати іншомовну спеціальну літературу рідною мовою [2, с. 365].

Країнознавча компетенція виступає як комплекс країнознавчих знань, умінь і навичок, якісне оволодіння якими дасть майбутньому спеціалісту можливість: розпредмечувати понятійний зміст номінативних одиниць у національно-культурних пластах лексики, фразеології й афористики; правильно використовувати країнознавчо марковані мовні одиниці в мовленні.

До складу лексичних одиниць, які яскраво забарвлені національно-культурною семантикою, входять назви реалій (позначення предметів і явищ, які характерні для однієї культури і відсутні в іншій), коннотативна лексика (слова, які збігаються за основним значенням, але різняться культурно-історичними асоціаціями) і фонові лексика (позначає предмети й явища, які мають аналоги в культурі, що порівнюється, але різняться певними національними особливостями функціонування, форми).

Реалія — латинський прикметник середнього роду множини (*realis*, —е, мн. *realia* — «речовинний», «дійсний»), який під впливом аналогічних лексичних категорій перетворився на іменник. Ним позначають «предмет» і «річ», що матеріально існують, пов'язуючи за змістом з поняттям «життя» [3, с. 155].

Слова-реалії є у мові кожного народу, оскільки вони зумовлені суспільною необхідністю, позамовними чинниками, адже саме вони є носіями того національно-специфічного колориту в мові, яким і відрізняється один етнос від іншого. Відомо, що мови мають як багато спільного, так і багато індивідуального. І якщо спільними мови є за своїми основними, базовими властивостями, то індивідуальне виражається вже через зовнішні вияви. Це є результатом відображення різних властивостей світу в світових мовах. Свідомість людини відображає ці властивості у

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

вигляді цілісного психологічного образу, або картини світу, закріплюючи цей образ у мовних формах [3, с. 155].

Література:

1. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад: на матеріалі англomовних перекладів української прози. / Р.П. Зорівчак. — Львів, 1989. — 215 с.
2. Калинюк Т. До проблеми використання лінгвокраїнознавчих знань у процесі вивчення іноземної мови у вищій школі / Т. Калинюк // Вісник Львівського університету. — 2009. — Вип. 25. — Ч. 3. — с. 364-370.
3. Мосиенко Л. В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий / Л. В. Мосиенко // Вестник ОГУ. — № 11. — 2005. — с. 155-161.

О. Федорченко

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Н.Є. Дмітрєнко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ «РЕАЛІЯ»

У другій половині ХХ ст. у лінгвістичних дослідженнях домінуючим став комунікативний підхід, розвинулась когнітивна лінгвістика, почала активно розроблятися теорія тексту як явища культури. Проблеми міжкультурного спілкування та національно-специфічних компонентів мов різних народів стали об'єктом широкого обговорення в сучасній науці. Усе це дало змогу розглядати мову як феномен культури, а лексику — як засіб передачі національно-культурної інформації. Одним з головних об'єктів мовознавчих досліджень в останні десятиліття стали «слова-реалії» — «національно-специфічні одиниці, які становлять частину безеквівалентної лексики, мають етнічне забарвлення, позначають специфічні для культури певного народу явища і предмети та не мають відповідників у мовах інших народів».

Дослідження реалій перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців у зв'язку з їх роллю в художньому творі, оскільки у той момент, коли читач знайомиться зі змістом книги, яка написана нерідною мовою, йому потрібно зрозуміти значення слів і засвоїти ту інформацію, яку автор прагне донести до читача. Отже, перекладач мусить

підібрати еквіваленти перекладу, розкривши національно-культурну семантику слова.

Г. Томахін, який присвятив вивченню реалій низку праць, вважає, що реалії – це назви предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імена національних і фольклорних героїв, міфологічних істот тощо, які властиві окремим націям та народам. Слова, що позначають ці явища, відносять до безеквівалентної лексики, оскільки вони служать для вираження понять, що відсутні в іншій культурі і, як правило, не перекладаються на іншу мову одним словом, не мають еквівалентів за межами мови, до якої вони належать. Отже, це слова, які позначають предмети та явища, пов'язані з історією, культурою, економікою і побутом певної країни, вони відрізняються повністю чи частково від лексичних понять слів тієї мови, із якою відбувається порівняння [3, с. 77].

Як лінгвістичне явище слова-реалії належать до категорії безеквівалентної лексики. Безеквівалентну лексику вважають неперекладною, оскільки вона називає поняття, які не існують в іншій мові та культурі — на відміну від еквівалентної лексики, зміст якої на рівні лексичного поняття і лексичного фону збігається з лексичним фоном рідної мови.

Р. Зорівчак припускає, що «в латинській мові здавна побутував прикметник *realis*, утворений від іменника *res*, *rei* за допомогою прикметникового суфікса *-al-* за аналогією з прикметником *hiemalis*, утвореним від іменника *hiems*, *hiemis*», і тут же зазначає, що «лексикографічні джерела не підтверджують цього припущення», оскільки «найповніший словник латинської мови, давньої та класичної, — «*Totius latinitatis latinitatis lexicon*» — зовсім не має слова *realis* як реєстрового» [2, с. 46].

У словнику лінгвістичних термінів О. Ахманової знаходимо таке визначення слів-реалій: 1) «у класичній граматиці різноманітні фактори, які вивчає зовнішня лінгвістика, наприклад, державний устрій країни, історія та культура даного народу, мовні контакти носіїв даної мови і т.д. з погляду відображення їх у даній мові; 2) предмети матеріальної культури» [1, с. 381].

«Лингвистический энциклопедический словарь» за редакцією В. Ярцевої не містить визначення слів-реалій [4, с. 217], а от автор «Лингвокультурологического словаря реалий русской культуры» Л. Муллагалієва, посилаючись на «Краткую литературную

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

енциклопедію», наводить у передмові таку дифеніцію реалії — це «предмет, річ, явище, характерне для історії, культури, способу повсякденного життя того чи іншого народу, країни, яке не зустрічається в інших народів»; також «це слово, що означає предмет, поняття, явище; також словосполучення (зазвичай — фразеологізми, прислів'я, приказки), що містять такі слова».

Таким чином, маємо подвійне розуміння досліджуваних слів: 1) реалії-предмети як поняття й явища культури одного народу, що не мають відповідників у культурі іншого народу; 2) реалії-слова — мовні одиниці, що використовуються на позначення таких предметів, понять і явищ.

У формуванні визначення слів-реалій, доречно відзначити той факт, що переважна їх кількість стосується номінації предметів та явищ національно самобутніх сфер життя того чи іншого етносу. Іноді ці слова є запозиченнями, що міцно ввійшли в лексичний склад тієї чи іншої мови, і активно вживаються її носіями.

Усе сказане дає змогу вважати словами-реаліями моно- та полілексемні одиниці, які позначають переважно етнічно самобутні предмети, поняття, явища тощо і ядром лексичного значення яких, при бінарному зіставленні конкретної пари мов, є національно специфічний мовний елемент.

Отже, реалії — це слова та словосполучення, що позначають явища, предмети й об'єкти, характерні для життя, побуту, культури, соціального та історичного розвитку одного суспільства чужі іншому народу; вони виражають національний колорит, не мають точних відповідностей в іншій мові й потребують особливого підходу під час перекладу.

Література:

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — 2-е изд. — М.: Сов. энцикл., 1969. — 608 с.
2. Зорівчак Р.П. Реалія і переклад: на матеріалі англomовних перекладів української прози. / Р.П. Зорівчак. — Львів, 1989. — 215 с.
3. Томахин Г.Д. Понятие лингвострановедения. Его лингвистические и лингво- дидактические основы / Г.Д. Томахин // Иностранные языки в школе. — 1980. — № 3. — с. 77-80.
4. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь. / В.Н. Ярцева. — М., 1990. — 685 с.

ВЖИВАННЯ АНГЛОАМЕРИКАНІЗМІВ В УКРАЇНСЬКИХ ТА НІМЕЦЬКИХ МОЛОДІЖНИХ МЕДІА ДЖЕРЕЛАХ

Мова — складна цілісна система звукових та графічних знаків, що пройшла тривалий шлях становлення. Суттєвою ознакою будь-якої мови є її здатність постійно змінюватися та розвиватися. Розвиток мови нерозривно пов'язаний з культурою народу, який розмовляє тією чи іншою мовою. А тому одним з основних умов і способів збагачення будь-якої мови є її успішна взаємодія з іншими культурами і мовними системами.

Відповідно до словника лінгвістичних термінів, запозичення — звернення до лексичного фонду інших мов для вираження нових понять, подальшої диференціації вже наявних і позначення невідомих раніше предметів, а також слова, словотворчі афікси і конструкції, які ввійшли в дану мову в результаті запозичення [2, с. 57].

Останнім часом помітним стало використання саме англоамериканських запозичень в українській та німецькій мовах. Найбільше під вплив англоамериканізмів потрапило молодіжне середовище. Виникнення англомовних сленгів є результатом не лише експансії самої англійської мови (через вивчення іноземної мови в школі, поширення літератури англійською мовою, захоплення англомовною музичною культурою, інтенсифікація міжнародних зв'язків), а й результатом популяризації західного способу життя, бажання молодих людей бути схожими на героїв популярних кінофільмів, телепередач, а звідси — часто спостерігається механічне перенесення англійських лексем на український та німецький ґрунт [1, с. 10].

Основною причиною появи англоамериканізмів в українській та німецькій мовах слугує стрімкий розвиток науки і техніки, тенденція до глобалізації, проникнення новітніх технологій, результатів наукових відкриттів та інновацій у всі сфери повсякденного життя людей. Велика частина англіцизмів в українському та німецькому молодіжних сленгах походить від семантичних полів таких сфер, як розваги, музика, мода, вільний час і спорт (*Touch, Leggings, Show, Fashion, Styling, Look, Sound, Freak, Feeling, Fun, Body, Power*). Особливе місце тут займають рок-тексти, причому не лише англійських груп.

Зазвичай велика кількість сленгових лексем запозичується з іноземної мови, як шляхом дослівного, так і змістового перекладу, або ж взагалі без перекладу. Прикладом дослівного перекладу в українській мові може слугувати слово «*перець*» в сленговому значенні «парубок, хлоп'яга», яке походить шляхом запозичення від англійського сленгового слова «*pepper*», що означає «особа чоловічої статі»; «*танцпол*», що походить від англійського слова «*dance floor*» [4, с. 250].

Але існують випадки, коли все ж таки краще використати іноземні слова там, де за якимись причинами неможливий дослівний переклад. Наприклад, поняття *boyfriend* можна пояснити німецькою тільки таким чином *männliche Person, mit der eine Frau oder ein Mann befreundet ist [und mit der sie oder er zusammenlebt]*. Тут, звичайно, доцільніше вжити англо-американські терміни, тому що німецькі еквіваленти описують ці поняття занадто складно й багатослівно [3, с. 6].

Отже, вживання англоамериканізмів відіграє важливу роль, особливо в молодіжних медіа джерелах. Використання англоамериканізмів не лише полегшує мовлення, але й збагачує словниковий запас сучасної молоді, урізноманітнює повсякденне спілкування. Саме іншомовні слова дозволяють уникнути повторів і частково слугують для створення синонімічних рядів, допомагають висловити як об'єктивне, так і суб'єктивне ставлення співрозмовника.

Література:

1. Ажнюк Б.М. Мовні зміни на тлі деколонізації та глобалізації / Б.М. Ажнюк // Мовознавство. — № 3. — 2001. — С. 45.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. — М : УРСС: Едиториал, 2004. — 571 с.
3. Бандурко З. Особливості Функціонування запозичених слів у складі сучасної німецької мови / З. Бандурко // Наукові записки. Сер.: Філологічні науки (мовознавство). — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. — С. 576-579.
4. Кондратюк Т. Словник сучасного українського сленгу / Упор. Кондратюк Т. — Харків: Фоліо, 2005. — 350 с.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ТА ІНТЕРТЕКСТУ В ЛІНГВІСТИЦІ

Явище інтертекстуальності все ще не отримало повного та несуперечного висвітлення у роботах лінгвістів. Комплексне вивчення інтертекстуальності та інтертексту в сучасній лінгвістиці продовжується, що зумовлює актуальність цього дослідження, яке має на меті узагальнити підходи до визначення терміна інтертекстуальність та інтертекст.

Одне з найбільш конкретизованих визначень належить І. Арнольд: «Інтертекстуальність розуміють як включення в текст або цілих інших текстів з іншими суб'єктами мовлення, або їхніх фрагментів у вигляді маркованих чи немаркованих, перетворених чи незмінних цитат, алюзій і ремінісценцій» [1, с. 346].

Слід зазначити, що поняття інтертекстуальність запропонувала Юлія Крістева у 1969 році. Вона розглядає тексти як поєднання двох осей, яке забезпечується особливими кодами: залежними між собою інформаційними контекстами та посиланнями на них. Вертикальна вісь — поєднує текст із іншими текстами, а горизонтальна — автора та читача повідомлення. Єдність цих осей указує на той факт, що кожен текст і кожне прочитання залежать від попередніх кодів. У зв'язку із цим Ю. Крістева стверджує, що будь-який текст є інтертекстом і результатом інших дискурсів.

Вважається, що канонічне формулювання поняття інтертекстуальності та «інтертексту» у 1973 році дав Р. Барт: «Кожний текст є інтертекстом; інші тексти присутні в ньому на різних рівнях у більш чи менш впізнаваній формі: тексти попередньої культури і тексти сучасної культури. Кожен текст є новою тканиною, зітканою із старих цитат. Залишки культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом і т.д. — всі вони поглинуті текстом і змішані в ньому, оскільки завжди до тексту і навколо нього існує мова. Як необхідна попередня умова для кожного тексту інтертекстуальність не може зводитись до проблеми джерел і впливів; вона є спільним полем анонімних формул, походження яких рідко можна виявити, несвідомих чи автоматичних цитат, що даються без лапок» [3, с. 226].

Цінними для дослідження інтертекстуальності є ідеї М. Ріффатера. Він розглядає категорію інтертекстуальності на основі семіотичного трикутника Г. Фреге. Вершини цього трикутника відповідають тексту, інтертексту, інтерпретанті. Інтертекстуальність не функціонує, а значить не отримує текстуальності, якщо читання від тексту до інтертексту не проходить через інтерпретанту. Саме завдяки цій інтерпретанті текст та інтертекст перетинаються. На думку М. Ріффатера, це дозволяє говорити, що текст та інтертекст не пов'язані між собою як «донор» і «реципієнт», а їх відношення не зводяться до примітивних уявлень «запозичень» і «впливів». Завдяки інтерпретанті відбувається перетин і взаємна трансформація смислів обох текстів.

Підхід до визначення інтертекстуальності, який може бути описаний як дослідження «тексту між текстами», запропонував М. Бахтін. Він стверджував, що «всьяке слово (текст) є певним перетином інших слів (текстів), де можна прочитати ще інше слово»; «будь-який текст будується як мозаїка цитат, будь-який текст є продуктом всмоктування й трансформації будь-якого іншого тексту» [2].

Отже, інтертекстуальність можна розуміти як: 1) безперервний процес взаємодії текстів і світоглядів у загальному ланцюзі світової культури. Ця взаємодія реалізується в тексті у вигляді включень явних і прихованих цитат, алюзій, ремінісценцій, плагіату, парафрази, наслідування, пародії, інсценування, екранізації, використання епіграфів, запозичень, переробки тем і сюжетів і т.д.; 2) складова частина широкого родового поняття, так би мовити, інтер/.../альності, смисл твору повністю або частково формується через посилення на інший текст, який можна знайти у творчості того ж автора, у суміжному дискурсі або в літературі попередніх років; 3) взаємодія великої кількості текстів один з одним у певному творі, який виступає щодо цих текстів як ціле стосовно частини; 4) рекурсивний зв'язок із певними текстами (з тими, що вже створені), занурення тексту до континууму інших текстів (Н. Фатеева, М. Павлов), а також прокурсивний зв'язок (К. Леві-Стросс, М. Бахтін) як зв'язок з тим, що ще буде створено; 6) для читача — це установка на глибше розуміння тексту.

Література:

1. Арнольд И. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность/ И. Арнольд. — Санкт-Петербург: Издательство С.-Петербургского университета, 1999. — 444 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 444 с.

3. Ильин Илья. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм / И. Ильин. — М.: Импрада, 1996. — 256 с.

Д. Шамалюк

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, ст. викл. Л.М. Прадівлянна
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ВИТОКИ ПОЕЗІЇ ПРАФАЕЛІТІВ

XIX століття у Великобританії — час великих змін у багатьох сферах людської діяльності, в тому числі в живописі та літературі. Саме в лоні цієї країни зародився мистецький рух Прерафаелітів.

Таємне Братство P.R.B. (Pre-Raphaelite Brotherhood) було засноване в Лондоні, у серці Британської імперії, в 1848 році. Членами Братства Прерафаелітів були натхненні та талановиті студенти Академії мистецтв: художник та поет Д. Россетті, художники: Х. Хант, Д. Міллес, Д. Коллінз, Ф. Стівенз, скульптор Т. Вулнер, письменник та критик У. Россетті, причому найстаршому з них, Хантові, був лише 21 рік.

Назва братства є очевидною, адже прерафаеліти декларували, що: «Искусство было чисто только до Рафаэля. Рафаэль сам был чист только в первую половину своей деятельности. Потом, когда он получил первые ватиканские заказы, он впал в манерничанье, создал стереотипы, за которыми устремились все остальные» [1, с. 2]. Тому було вирішено наслідувати манеру живопису попередників Рафаеля та його техніку, коли він був у zenіті слави.

Майбутні прерафаеліти склали маніфест про свої наміри й опублікували їх у чотирьох номерах видання під назвою The Germ («Початок»). Молоді митці декларували необхідність:

- «Иметь оригинальные идеи.
- Внимательно изучать природу, чтобы уметь ее выразить.
- Любить в искусстве прошлого все серьезное, прямое и искреннее и, наоборот, отбрасывать все банально самодовольное и рутинное» [3, с. 42].

Прерафаеліти зійшлися в тому, що їх власна внутрішня свобода, а отже і можливість повного творчого самовираження, повністю залежать від звільнення живопису від академізму.

Творчість митців була тісно пов'язана з літературою — з творами італійського поета епохи Відродження Данте Аліґ'єрі, англійських поетів

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

Джона Мільтона і Вільяма Шекспіра, давно забутими середньовічними баладами і легендами, в яких славилось поклоніння прекрасній дамі, самовіддана мужність лицарів і мудрість чарівників. Багато з цих сюжетів знайшли відображення на полотнах молодих художників-прерафаелітів.

Варто зазначити, що найбільшим досягненням Прерафаелітів був синтез мистецтв: «своей поэзии они стремились придать живописность, а живопись – внести литературное начало, преимущественно за счет использования ярких литературных образов и сюжетных мотивов» [4, с. 483]. Молоді митці намагалися поєднати два види мистецтва, які безпосередньо були пов'язані в їхній діяльності. Тематика творів перепліталася і народжувалися шедеври живопису та літератури, які містили в собі революційні ідеї та несли вагомі зміни у Вікторіанське академічне мистецтво.

Досить часто живописна та літературна творчість зливалися воедино – прерафаеліти писали картини на теми поезії та поезію, що вміщувала в собі філософію картин.

Провідних поетів-прерафаелітів було двоє – Д. Россетті та Вільям Морріс. Особливістю їх творчості було прагнення, яке витікало з прерафаелістських переконань, закарбувати в поезії окремі та особливі моменти життя. Так, Д. Россетті писав: «...Я – прежде всего поэт (в меру своих способностей), и мои поэтические наклонности в основном и придают ценность моим картинам... . Забота о хлебе насущном во многом делала мою живопись ремесленной... но в стихах, не приносящих доходов, я оставался бескорыстным и не торговал своим талантом» [4, с. 494]. З цього висловлювання стає очевидною основна риса творчості Россетті – увіковічнити поезію, яка перетворювалася в словесні картини.

Більшість критиків називають основною рисою прерафаелітів-поетів «*dreaminess* – мечтательність, задумчивість, погруженність в грези» [2]. Такий поетичний стиль з його меланхолічністю та таємничим колоритом ми зустрічаємо також у віршах старших сучасників Россетті: А. Теннісона та Р. Браунінга.

Отже, становлення Прерафаелітів як мистецької течії відбувалося в двох основних напрямках — живописному та літературному. Синтез цих двох мистецтв є ключовим питанням, яке є маловивченим, тому вартим уваги та дослідження.

Література:

1. Великие художники, Часть 27, Прерафаэлиты. — 2003. — 32 с.
2. Поэтический мир прерафаэлитов. Новые переводы. — М.: Центр книги Рудомино. — 2013. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.litmir.me/br/?b=221567>
3. Теннисон А., Прерафаэлизм: иллюстрированная энциклопедия / сост. И. Г. Мосин. СПб. — М.: СЗКЭО «Кристалл»; ОНИКС. — 2006. — 256 с.
4. Сидорченко Л.В., Бурова И.И., Аствацатуров А.А. и др. История западноевропейской литературы. XIX век: Англия М.: Издательский центр «Академия». — 2004. — 546 с.

О. Шарамук

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, ст. викл. Л.Я. Терещенко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ РОМАНІВ-СІКВЕЛІВ

Терміном «сіквел» у літературознавстві традиційно позначають твір, що продовжує сюжетні лінії тієї чи іншої популярної книги. Зазвичай сіквел створюється іншим автором. Питання доцільності дослідження романів із продовженням є доволі спірним для літературознавців, проте, викликає зацікавленість видавців, читачів та авторів. У сучасній масовій культурі появі романів-сіквелів сприяють тенденції постмодернізму, зокрема мода на інтертекстуальність. Проте, ця особливість не з'явилася в епоху постмодернізму, а була також притаманна літературі попередніх століть [2, с. 129].

Історія розвитку сіквелів як явища культури розгортається паралельно із історією розвитку власне самостійних творів, адже читачі завжди хотіли «побачити більше», ніж було викладено у початковому сюжеті [3, с. 1]. Відтак неможливо встановити межі історичної епохи, в яку зародилася ця форма літературного твору. Попри це в західному літературознавстві поширена думка, що першим яскравим прикладом сіквелу літературного твору стала «Одіссея» Гомера. Ця епічна поема була продовженням попереднього твору Гомера «Іліада». В «Одіссей» прослідковується розвиток сюжетних ліній та персонажів «Іліади».

Говорячи про англomовні романи-сіквели, доцільно вважати, що на їхню появу, в першу чергу, вплинув розвиток жанрів традиційних новел та романів кінця XVII століття. Завдяки технологічному прогресу та широкому використанню друкарського верстату відбулися значні зміни у сфері

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

видавничої справи. Це, в свою чергу, вплинуло на масштаби тиражування творів письменників, дало поштовх до активного використання техніки продовження сюжету відносно коротких творів за допомогою написання наступних. По-перше, за допомогою сіквелів письменники мали можливість отримувати більший прибуток, отже, вже тоді почався процес комерціалізації масової культури, який триває й досі. Другою, не менш вагомою причиною створення таких творів були спроби авторів залишати якнайбільшу кількість читачів зацікавленими протягом тривалого часу. Відсутність інших засобів зв'язку із аудиторією, окрім власних творів, підштовхувала авторів до утримання уваги читачів за допомогою постійних продовжень початкової сюжетної лінії.

Проте, в XVII-XVIII столітті, коли поняття авторського права та правові основи захисту інтелектуальної власності знаходилися на достатньо примітивному рівні, романи-сіквели, написані іншими авторами, сприймалися як виключно негативне явище. Так, письменник Семюел Річардсон, автор роману «Памела», виступав різко проти використання героїв та сюжету його твору третіми особами задля створення нових літературних робіт [3, с. 114]. Часто такі твори видавалися анонімно чи під псевдонімами та не отримували визнання читачів.

Популяризація романів-сіквелів, написаних іншим автором, відбулася завдяки можливості комерціалізації масової культури у XX столітті. Яскравим прикладом цього явища в англомовній літературі є серія романів про Джеймса Бонда, початково написана Яном Флемінгом. Після смерті Флемінга інші автори, зокрема Кінгслі Еміс, Джон Пірсон, Джон Гарднер та Раймонд Бенсон, продовжили писати романи про Бонда, використовуючи основну сюжетну лінію та головних персонажів. Іншими прикладами англомовних сіквелів можна назвати «Скарлет» Александри Ріплі, що є продовженням «Віднесених вітром» Маргарет Мітчелл, «І от що ще...» Оуена Колфера, книги-продовження серії «Путівник Галактикою» Дугласа Адамса та «Дім шовку» Ентоні Горовіца, що є продовженням пригод детектива Шерлока Холмса.

Окрім наявності персонажів та сюжету оригінального твору, романи-сіквели мають ряд особливостей, що сформувалися у зв'язку з економічними, культурними та психологічними факторами. Перш за все, дослідники виділяють три основних типи романів-сіквелів:

1. Створені непрофесійними авторами твори, широка публікація та поширення яких стали можливими завдяки мережі Інтернет;

2. Твори, що представляють собою літературну гру чи розслідування, яке покликане пояснити сюжетні прогалини попередньої книги чи продовжити сюжетну лінію певних існуючих персонажів;

3. Книги, написані з метою отримання фінансової вигоди від існуючого популярного бренду [1, с. 50].

Також існує низка понять, що характеризують продовження певного літературного твору іншим автором, зокрема, «римейк», «спін-офф», «приквел», «кроссовер» та інші, але лише сіквел обов'язково містить продовження сюжету початкової історії.

Отже, попри спірну літературну цінність романів-сіквелів, залишається незмінним факт того, що це явище існувало задовго до становлення комерційної природи жанрової літератури. Незважаючи на неоднозначність сприйняття авторами та читачами, сіквели є поширеним явищем сучасної культури, що формує та змінює її, а також впливає на характер зв'язку автора та читачької аудиторії.

Література:

1. Астаф'єв О.Г. Трансформація класичного тексту як наративна стратегія масової літератури / О.Г. Астаф'єв // Філологічні семінари. — К.: 2011. — вип. 14. — С. 43-51.

2. Скубачевская-Пневская А. Продолжение чужого произведения интертекстуальный жанр или форма культурного паразитизма? / Скубачевская-Пневская А. // Новый филологический вестник. — М.: 2011. — №1(16). — С.129-141.

3. Brewer D. A. The Afterlife of Character, 1726-1825 / David A. Brewer. — Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2005. — 272 p.

ВИВЧЕННЯ СУГЕСТИВНОГО ВПЛИВУ У ЛІНГВІСТИЦІ

На сьогоднішній день сугестія інтегрована в різні науки і продовжує свій розвиток як невід’ємна складовалінгвістики.

Більшість науковців у визначенні сугестії виходять із словникового значення цього терміну. Так, у перекладі з латинської сугестія означає натяк, навіювання, підказування. У словнику іноземних слів сугестія детермінується як вплив на волю і почуття людини, навіювання [4, с. 52].

Зауважимо, що феномен мовленнєвого впливу здавна привертав увагу дослідників, але систематизоване вивчення цього явища розпочалося лише у другій чверті минулого століття і зацікавило таких вчених як С. Бернштейн, М. Рубакін, Д. Болінжер та ін.

Як зазначають ці дослідники, сугестивний вплив приводить до зниження усвідомленості, аналітичності та критичності сприйняття інформації, яка повідомляється. Так на думку А. Данилової, характерною рисою сугестивності є пригнічення раціонального мислення. Сугестивний вплив більш глибоким ніж мовленнєве маніпулювання та спрямовує мислення потрібне для маніпулятора русло[1, с. 24].

Сугестія відрізняється від переконання зниженим рівнем критичності і потреби у верифікації інформації. Вона нав’язує людям дії, які можуть суперечити їх власним принципам та установкам. Тому сугестивна лінгвістика, яка з’явилась наприкінці ХХ ст., відноситься до наукових напрямів, котрі орієнтовані на дослідження мовленнєвого впливу на адресата.

За визначенням Л. Компанцевої, сугестивна лінгвістика — це наука, що вивчає феномен сугестії як комплексну психолінгвістичну проблему, поєднуючи давні знання й сучасні методи, традиційний і нетрадиційний підходи [3, с. 213]. Ця наука також займається вивченням способів сугестивного впливу на свідомість як людини, так і на масову свідомість [4, с. 56].

Сугестивна лінгвістика найширше представлена розробками Б. Мурзіна та І. Черепанової, які апріорі визнають сугестивними всі елементи мовної системи. У межах цієї галузі найрозробленішим є лише фонетичний рівень мовних експлікацій попри максимальну потужність

лексико-семантичного та граматичного рівнів, проаналізованих у нейролінгвістичному програмуванні [2, с. 36].

На наш погляд, цей напрямок сучасної лінгвістики є перспективним та цікавим, тому що дослідження ефективності сугестивного впливу та вивчення різноманітних технік є необхідним для передбачення реакції реципієнта на запропоновану інформацію. Саме тому детальніше вивчення лінгвістичних аспектів сугестії є актуальним для наукових досліджень.

Література:

1. Данилова А.А. Маніпулювання словом в засобах масової інформації. 2-ге вид. — М. : «Добросвіт», «Видання КДУ», 2011. — с. 232
2. Ковалевська Т. Ю. Сугестія у сферілінгвістичної проблематики / ТетянаЮріївнаКовалевська. // ОДУ. — 2012. — №17. — С. 32-38.
3. Компанцева Л. Ф. Сугестивнийвплив в інтернеті: новіможливостілінгвістики / Лариса ФеліксівнаКомпанцева. // StudiaLinguistica. — 2011. — №5. — С. 213-220.
4. Петрик В. М. Сугестивнітехнологіїманіпулятивноговпливу / В. М. Петрик, М. М. Присяжнюк, Л. Ф. Компанцева. — Київ: ВІПОЛ, 2011. — 248 с. — (2-ге).

В. Яненко

*Науковий керівник: кандидат філологічних наук, доцент І.Є. Грачова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ» ТА ЙОГО БАГАТОШАРОВІСТЬ

Концепт — це лінгвістичний феномен, що втілює в собі якості логіко-психологічних та лінгвістичних наук. Поняття «концепт» панує у лінгвістичному дискурсі відносно недавно, і не дивлячись на доволі значну низку праць (Л. Жиліна, В. Кукушкін, Л. Афанас'єва, Т. Нікульшина, Р. Траск, В. Еванс та інших), присвячених вивченню та ґрунтовному дослідженню цього мовно-філософського феномену, єдина формула його трактування ще досі не виявлена.

Частково проблематичність та відсутність уніфікованого терміну пояснюється тим, що термін «концепт» має складну природу та етимологію. Ситуація з однозначним визначенням концепту ускладнюється тим, що, як це переконливо довів В. Дем'янков, в

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

європейських мовах лексема «концепт», маючи латинське коріння (*conceptus*), часто трактується по-різному. Така ситуація пояснює неможливість зведення всіх варіантів поняття до одного універсального визначення. У латині форма «*conceptus*» – це пасивний дієприкметник, який інтерпретується як «зачатий».

Сучасне значення поняття «концепт» для класичної латині є чужинним [1, с. 35]. У сучасній французькій мові *concept* виконує граматичну функцію іменника і не діє як дієприкметник у реченні. В італійській мові для слова *concetto* базовими стали наступні значення: 1) поняття, уявлення; судження, думка; 2) погляд, переконання, концепція, розуміння; 3) задум, ідея (напр., роману); план; проект; 4) репутація; 5) екстравагантний художній образ, метафора [1, с. 37]. В іспанській мові головне значення іменника *concepto* – «поняття, уявлення, ідея (чого-небудь)», а зв'язок із дієсловом *concebir* «зачати, завагітніти (ким-небудь), уявити (що-небудь)» менш прозорий, ніж у латині. Це значення важко відмежувати від значення «думка, оцінка» [1, с. 38]. У сучасній німецькій мові «*Konzeption*» становить продовження латинського *conceptio* і позначає не тільки «концепція, задум», але й використовується як медичний термін, «зачаття». Похідний прикметник *konzeptionell* може, відповідно, означати «концептуальний», «зачатковий». А ось головне значення слова «*Konzept*» (стара орфографія як *Conzept*) в німецькій мові – «план, конспект, начерк, нарис». В англійській мові «concept» фіксується англійськими словниками із значенням «поняття, ідея, загальне уявлення, концепція». Зареєстровано й деривати. *Conceptive* має значення «проникливий, здатний охоплювати (на льоту), здатний зрозуміти». Зафіксовано ще й лексему *conceptus* (форма множини, як це буває часто в англійській мові, також має латинське походження *concepti*) із значенням «запліднене яйце (ссавців)».

У мові концепт набуває розповсюдження з 1920-х рр. до середини 1970-х рр. найчастіше як повний синонім терміну «поняття». Варто зазначити, що концепт в українській мові є найбільш уживаним тоді, коли цей термін починають використовувати в значенні іншому, ніж просто «поняття», особливо в гуманітарних науках. Розмежування вище зазначених термінів проходить за наступною схемою: поняття – те, про що люди домовляються, їх люди конструюють для того, щоб «мати спільну мову» під час обговорення проблем; концепти ж існують самі по собі, їх люди реконструюють з тим або іншим ступенем (не)впевненості [1, с. 40].

Варто відзначити, що поняття «концепт» прийшло в українську мову за допомогою калькування латинського слова «*conceptus*» та має

значення «поняття». Якщо ж детально розглядати ці тлумачення, то можна відстежити, що вони є доволі диференційованими. «Поняття» вживається частіше у таких науках як логіка та філософія, а прерогативу на використання слова «концепт» мають мовознавці, лінгвісти, культурологи [2, с. 48].

Концепт, будучи однією з основних категорій у низці гуманітарних наук, відзначається своєю неоднорідністю і тому на сучасному етапі розвитку мовознавства практично неможливо відслідкувати єдину думку у трактуванні цього багатозарового поняття та проаналізувати усі його можливості характеризувати навколишній світ.

Література:

1. Демьянков В. З. Понятие и концепт в художественной литературе и в научном языке / В. З. Демьянков // Вопросы филологии. — 2001. — № 1. — С. 35-47.
2. Літяга В. Поняття «концепт» у парадигмі сучасних лінгвістичних досліджень / В. Літяга // Вісник Київського національного університету. — 2013. — №46. — С.48-50.

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЛІТЕРАТУРИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ

І. Бажура

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, ст. викл. К.О. Поселецька
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

Рольові ігри набувають дедалі більшого значення в методиці викладання іноземної мови, оскільки сприяють формуванню мовленнєвої компетентності учнів середньої школи. Слід зауважити, що рольова гра являє собою вигадане відображення її учасників в реальній практичній діяльності та створює умови реального спілкування.

Вищезгаданий метод навчання іноземних мов мотивує мовленнєву діяльність, тобто навчання відбувається в ситуації, коли з'являється потреба що-небудь сказати, запитати, з'ясувати, довести. На відмінну від діалогу, який навчає тому, як сказати, – рольова гра відповідає на запитання чому (мотив) і для чого (мета) виникає ця потреба. Таким чином, центром уваги партнерів стає зміст бесіди, що можна розглядати як ще один позитивний фактор [1, с. 57].

Гра активізує прагнення дітей до контакту одне з одним та вчителем, створює умови рівності в мовленнєвому партнерстві, сприяє знищенню традиційного бар'єру між вчителем і учнями. Окрім цього, потрібно згадати про те, що вона дає можливість невпевненим у собі учням говорити і тим самим руйнує ще один бар'єр – бар'єр невпевненості. В рольовій грі кожен отримує роль і повинен бути активним партнером в мовному спілкуванні.

В грі учні опановують такі елементи спілкування, як вміння почати бесіду, підтримати її, перервати партнера в потрібний момент, погодитися

з ним. Хорошим партнером, як правило, часто є не та людина, яка краще використовує структури, а та, яка може більш чітко зрозуміти ситуацію, в якій знаходяться партнери, використати ту інформацію, яка уже відома і вибрати ті лінгвістичні засоби, які будуть найбільш ефективними для спілкування.

Істотною перевагою рольової гри перед іншими формами навчання є стовідсоткова зайнятість учнів, а також концентрація уваги учасників протягом усієї гри.

Таким чином, рольова гра має великі можливості в практичному, освітньому і виховному відношеннях.

Ефективність занять визначається і здійсненням емоційної підтримки учасників, які відчують у цьому потребу. З цієї метою вчитель створює умови, які сприяють позитивному ставленню учасників групи один до одного; знижуються бар'єри психологічного захисту, що сприяє усвідомленню власної поведінки у звичних і стресових ситуаціях; закріплюються адекватні і раціональні способи реагування на життєві і виробничі ситуації. Існують різні думки щодо ролі комунікативних вправ. Але у будь-якому випадку вони передбачають досягнення конкретної мети, виникнення певного комунікативного наміру і його успішну реалізацію [2, с. 24-25].

Важлива роль при цьому належить розвитку навичок діалогічного мовлення, щоб засвідчувати не лише здатність логічно висловлювати думки, а й вільно їх інтерпретувати відповідно до мовленнєвої ситуації. Розвивати такі навички варто поетапно, враховуючи рівень мовної підготовки, сформовану здатність працювати самостійно та внутрішні спонукання.

Література:

1. Ананьева Л. В. Моделирование змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі/Л.В. Ананьева // Іноземні мови. — 2000. — № 4. — С. 22-26.
2. Колкер Л. М. Практична методика навчання іноземної мови /Л.М. Колкер, Є.С. Устінова Т.М. Єнашеєва. — К. : Видавничий центр «Академія», 2000. — 280 с.

ВИКОРИСТАННЯ WIKI-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗОШ

Освіта в Україні зараз знаходиться в епіцентрі бурхливого розвитку інформаційних технологій. Однак, якщо західний світ уже багато років впроваджує їх у свій освітній процес, то для української освіти — це поки що нова сторінка у її становленні. Швидкий науково-технічний розвиток впливає на усі сфери нашого життя, тому надзвичайно важливим завданням для освіти є встигати за ним, оскільки це процес підготовки людини до повноцінного життя в інформаційному суспільстві [3, с. 249].

Більшість українських школярів мають вдома персональний комп'ютер або смартфон і доступ до мережі Інтернет. Практично кожен з них уже в початковій школі має власну електронну скриньку та сторінку в одній або декількох соціальних мережах. Тому для покоління впевнених веб-користувачів радянські підходи в освіті, та й навіть ті програми, що були складені 10 років тому є застарілими. Саме тому для вчителів важливо йти в ногу з часом, вчитися і удосконалювати свої знання, а також активно застосовувати нові технології у своїй роботі, урізноманітнюючи таким чином методики викладання предметів. У своїй роботі ми досліджуємо використання інформаційних технологій на уроках англійської мови у старших класах.

Технологія Веб 1.0 — перше покоління сервісів мережі Інтернет — це незліченна кількість веб-сторінок, на яких можна знайти і завантажити потрібну інформацію. Але трапляється так, що ця інформація не задовольняє людину повністю, або містить помилки чи неточності, що викликає потребу редагувати дані сторінки, залишати коментарі, або ж додавати власні доробки до вже існуючих. Розв'язанням даної проблеми стала поява Вікі-технологій (Веб 2.0 — друге покоління сервісів в мережі Інтернет) [1, с. 73-81].

Ця технологія була створена у 1995 році програмістом Уордом Каннінгемом (з гавайської *wiki* перекладається як «швидкий») і стала унікальною в своєму роді розробкою. Найбільш популярним та найуспішнішим проектом є Вікіпедія (Wikipedia) — відкрита багатомовна енциклопедія, що налічує понад 22 млн. статей, написаних мільйонами добровольців з усього світу. Беззаперечною перевагою даного ресурсу є його багатомовність (285 мовних розділів) та вільний доступ (ресурс

абсолютно безкоштовний). Це найповніша енциклопедія за всю історію людства.

Хоч такий вид технологій ще й досі є загадкою для більшості користувачів, сьогодні wiki-проекти можна і потрібно використовувати у навчально-виховному процесі, оскільки це дає змогу вирішити такі питання:

- створення єдиної платформи для певної галузі знань;
- активізація використання та створення освітніх веб-ресурсів;
- організація індивідуальної та групової роботи;
- глибше вивчення потрібної галузі знань;
- скорочення часу навчання і підвищення рівня підготовки;
- підвищення ефективності навчання.

Така методика є дуже зручною для учнів старших класів, студентів, а також для вчителів, оскільки навчальний матеріал можна розмістити у вільному доступі для усіх [2]. Wiki-технології виходять далеко за межі класної кімнати. На відміну від традиційного підходу до вивчення ІМ, це дає можливість учням звертатися за допомогою до вчителя та колег у будь-який зручний для них час. Крім того, це зумовлює розвиток соціолінгвістичної компетенції учнів, оскільки вони є не тільки слухачами, а й безпосередніми учасниками створення веб-продукту, а це передбачає не тільки пошук інформації іноземною мовою, а й уміння використовувати її. Більше того, це сприяє розвитку креативності та критичного мислення в учнів в процесі вивчення ІМ. Ще однією великою перевагою є можливість обговорення проблем в режимі онлайн. Це сприяє розвитку мовної та мовленнєвої компетенцій. Крім того, неформальна обстановка сприяє більш ґрунтовному їх засвоєнню. Дані технології найкраще застосовувати під час підготовки проектів, спільного написання статей, а також для обговорення матеріалів іноземною мовою [4, с. 75-79].

Таким чином wiki-технології є більш ефективними в навчально-виховному процесі у порівнянні з веб-сторінками першого покоління та традиційними засобами навчання іноземних мов, оскільки сучасна освіта спрямована не на накопичення знань, а на уміння шукати потрібну інформації та вміти правильно її використовувати. Тому дані технології є незамінними на уроках англійської мови, оскільки активно залучають учнів до дискусії, співробітництва, що у свою чергу сприяє розвитку їх мовної та мовленнєвої компетенцій, а також розвитку критичного мислення і розкриття творчого потенціалу в контексті вивчення ІМ.

Література:

1. Биков В.Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій / В.Ю.Биков // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно- технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Товажняняського та О.Г. Романовського. — Вип. 3. — Х. : НТУ «ХПІ», 2002. — С. 73-83.
2. Кулик Е.Ю. WikiWiki в организации учебного процесса /Е.Ю. Кулик, Е.Д. Патаракин. - Режим доступу : [http://heap.altlinux.org/pereslavl2006 /kulik/abstract](http://heap.altlinux.org/pereslavl2006/kulik/abstract).
3. Співаковський О.В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей : монографія / О.В. Співаковський. — Херсон : Айлант, 2003. — 249 с.
4. Gordon Lewis. Bringing Technology into the Classroom / L. Gordon. — Oxford University Press, 2009. — P. 75-79.

С. Гаврилюк

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, ст. викл. Н.В. Зарічанська
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ КЕЙСОВОЇ МЕТОДИКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ЗНЗ

Проблема активізації пізнавальної діяльності учнів завжди була однією з найбільш актуальних у практиці навчання, тому постійно ведеться пошук інструментарію, що дозволяє ефективно використовувати спільну пізнавальну діяльність вчителя та учнів.

Монологічне мовлення визначають як зв'язне безперервне висловлювання однієї особи, адресоване одному або кільком співрозмовникам. У школі навчають двох видів монологічного мовлення: підготовленого та непередбаченого. Психологи розглядають мовлення як засіб формування та формулювання думки за допомогою мови і на основі «принципової структури» мовленнєвої діяльності виділяють три рівні породження мовлення: мотиваційно-спонукаючий, формуючий та реалізуючий [1, с. 110-112].

З психологічної точки зору, монологічному мовленню притаманні такі ознаки, як розгорнутість, експресивність, відносна безперервність, послідовність, логічність та комунікативна направленість.

З лінгвістичної точки зору монологічне мовлення має також цілий ряд особливостей: розгорнутість фраз та їх різноманітність, складний

синтаксис, обмежене використання речень-еліпсів, мовленнєвих кліше, штампів, використання певної інтонаційної моделі. Кейсова методика характеризується як інтерактивний метод навчання, що базується на обговоренні деякого тексту, в якому відображається реальна неоднозначна ситуація в будь-якому виді людської діяльності. Case study сприяє розвитку вміння вирішувати проблеми з урахуванням конкретних умов і за наявності фактичної інформації. Метод характеризується також значним педагогічним ефектом, оскільки розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, формує вміння сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах. В деякому сенсі цей метод сприяє формуванню професійних та особистісних властивостей людини. Він формує у неї почуття впевненості в собі, сприяє подоланню зайвої боязливості або надмірної самовпевненості. Цей метод не потребує великих матеріальних і часових витрат й допускає варіативність навчання. Проблемна ситуація може бути висвітлена як при вивченні нової теми у викладенні теоретичного матеріалу, так і може використовуватися з метою узагальнення та систематизації матеріалу [2, с. 156-159].

У процесі роботи над кейсом учні реалізують визначену програму породження висловлювання, задану ситуацією. При програмуванні і реалізації іншомовних висловлювань вони постійно здійснюють контроль своїх дій у внутрішній мові і зовнішньому оформленні висловлювання. Постійно контролюючи свої мовленнєві дії, учні поступово опановують здатність породжувати іншомовне висловлювання самостійно, без використання допоміжних мовних, мовленнєвих і наочних засобів.

Якісним вважається кейс, який відповідає наступним характеристикам: вміло сформульована історія, наявність важливої проблеми, опис певної ситуації з прийняттям критичного рішення, наявність конкретних порівнянь, можливість для узагальнення висновків, наявність центрального героя, оцінка ефективності вже прийнятих раніше рішень, оптимальний розмір, оптимальний обсяг інформації, багатоваріантність вирішення проблеми, забезпечення зацікавленості аудиторії при вирішенні поставленого завдання, стимулювання до роботи в групах, навчання командній роботі, формування лідерських якостей.

Отже, активне запровадження інтегрованого навчання у школах стимулює багатьох науковців цікавитися цією проблемою, завдяки чому все більше інформації стає доступнішою. Ситуативний метод навчання набуває стрімкої популярності і викликає великий інтерес у його

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи дослідженні. Численні класифікації кейсових ситуацій дають можливість широкого вибору кейсів для навчання монологічного мовлення, що задовольняє пізнавальний інтерес учнів та сприяє плідному навчанню.

References:

1. Leontiev A.A Language, Speech, Activities / AA Leontiev. — 2nd ed., Erased. — М. : Edytoryal URSS, 2003. p. 110-112.
2. Method of teaching foreign languages in high school / [ed. MK Kolkovoy]., 156-159.

С. Гижко

Науковий керівник: Т.В. Менькова

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЛЬ ГРИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Про навчальні можливості ігор відомо давно. Багато визнаних педагогів справедливо звертали увагу на ефективність використання ігор в процесі навчання. Гра — особливо організоване заняття, яке потребує напруження, емоційних і розумових сил. Гра, насамперед, захопливе заняття. Цим вона і приваблює вчителів, в тому числі і вчителів іноземної мови. У грі всі рівні. Вона під силу навіть слабким учням. Більше того, слабкий в мовній підготовці учень може стати першим в грі: винахідливість та кмітливість тут виявляються інколи більш важливими, ніж знання предмету.

Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. «Гра — це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається живлющий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра — це іскра, що запалює вогник допитливості», — так стверджував великий педагог В. Сухомлинський.

Завдання педагога полягає в тому, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення учня до активної пізнавальної діяльності. Педагог повинний постійно удосконалювати процес навчання, що дозволяє учням ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал, саме тому так важливо використовувати ігри на уроках іноземної мови.

Ігри допомагають спілкуванню, сприяють передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність.

Однією з актуальних проблем сучасної методики викладання іноземних мов є організація навчання за допомогою ігрових форм. Під час гри повною мірою, часом зовсім несподівано виявляються здібності дитини. Як правило, збагачений ігровими моментами навчально-виховний процес активізує пізнавальні можливості вихованців: гра захоплює, викликає бажання взяти участь у ній і одночасно знімає психологічну напругу, що більшою чи меншою мірою супроводжує будь-яке навчальне навантаження. Гра завжди передбачає прийняття рішень – що сказати, як відповісти, як виграти? Бажання вирішити ці питання загострюють розумову діяльність гравців, пробуджують інтерес і активність учнів. Це сприяє більш швидкому і надійному запам'ятовуванню іншомовних слів та речень, особливо, якщо знання цього матеріалу є обов'язковою умовою активної участі.

Створюючи у навчанні імітацію конкретних умов, гра служить засобом розвитку теоретичного і практичного мислення, актуалізації, використання і закріплення знань.

На мою думку, прийом гри має безсумнівну дидактичну цінність, адже гра сприяє ефективному засвоєнню матеріалу і поліпшенню загального настрою як у самому класі, так і між класом і педагогом.

Ігри, що формують мовні навички, мають на меті: навчити учнів вживати мовні зразки, що містять певні граматичні труднощі; створити природну ситуацію для вживання даного мовного зразка; розвинути мовну творчу активність учнів; тренувати учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки; активізувати мовнорозумову діяльність учнів; розвивати мовну реакцію учнів; познайомити учнів із сполучуваністю слів.

Я вважаю, що застосування ігрових форм на уроках іноземної мови є дуже важливим, адже гра допомагає зробити будь-який навчальний матеріал цікавим, викликає в учнів глибоке задоволення, створює радісний робочий настрій та полегшує процес засвоєння знань. Захопившись грою, діти не помічають, що навчаються, до ігрової діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

Таким чином, гра додає навчальному спілкуванню комунікативну спрямованість, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння нею. Гра несе в собі також моральні основи, що перетворює вивчення іноземної мови в радісний, творчий та колективний процес. Потрібно пам'ятати, що граючись, дитина навчається.

Література:

1. Димент Л. Г. Организация игр на уроке // Иностранные языки в школе. — 1987. — № 3. — с.10-16.
2. Кудикіна Н. Психологія та педагогіка гри / Н. Кудикіна // Відкритий урок. Розробки. Технології. Досвід. — 2006. — № 5/6. — С. 32-50.
3. Селевко Г. К. Игровые технологии / Г. К. Селевко // Школьные технологии. — 2006. — № 4. — С. 23-33.

О. Гуцол

*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент В.В. Кириленко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ УЧНІВ СЕРЕДЬНОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Питанням вивчення педагогічних підходів та психологічних факторів, що впливають на вивчення іноземних мов у дітей займалися вітчизняні і зарубіжні спеціалісти (Е. Ільїн, С. Рубінштейн, Л. Виготський, Л. Божовіч, К. Платонов, А. Маслоу, і багато інших) [2, с. 16].

Нині доволі типовою методичною помилкою вчителів є ігнорування такого важливого фактору, як вікові психологічні особливості учнів при навчанні іноземних мов, що, в свою чергу, негативно позначається на результатах навчання, втрачається інтерес та мотивація учнів, не забезпечується ефективність пропонованих вправ і завдань.

Період середнього шкільного віку означає завершення дитинства, перехід до дорослості. В цей час відбувається криза, що позначається на протиставленні підлітка дорослому, дисгармонії почуттів. Прагнення самостійності, самоствердження, лідерства серед однолітків, успіх у навчальній і суспільній діяльності, прагнення рівності з дорослими (відношення «слухняності» вони намагаються замінити на відношення «рівності» [1, с. 25]) — визначає головні потреби підлітка.

Психоло-педагогічна наука постійно звертається до проблеми мотивації учіння, до пошуків педагогічних шляхів впливу на розвиток і виховання суспільно-цінних пізнавальних мотивів і мотивів обов'язку. Основними навчальними мотивами школярів є мотиви соціальні [1, с. 13].

У середній школі оволодіння іншомовним мовленням у межах того мовного і мовленнєвого матеріалу, котрий вивчається бере свій початок на основі знань, здобуті у початковій школі, проте, мовлення стає більш систематизованим, чітким і виразним.

Провідним видом діяльності підлітка є спілкування з однолітками, що позитивно позначається на розвитку психіки та особистості загалом.

Спілкування — явище глибоко соціальне, трактується як взаємодія двох або більше людей, спрямована на обмін інформацією, узгодження і об'єднання зусиль з метою налагодження взаємозв'язків та досягнення спільного результату [1, с. 9].

Саме тому необхідно обирати прийоми навчання, які активізують розумову, мовленнєву діяльність, ініціативу учнів, спонукають учнів до комунікації, оскільки комунікація з однолітками — невід'ємна частина життя школяра у цей період. Групова діяльність впливає на особистість підлітка, і рольова гра надає широкі можливості для активізації навчального процесу. Ефективність навчання обумовлена появою пізнавальної мотивації, підвищенням інтересу до предмета, адже рольова гра являє собою відтворення її учасниками реальної ситуації спілкування.

За допомогою рольової гри вчитель може розвивати усі види мовленнєвої діяльності учнів, усне мовлення в цілому, яке є провідним видом мовленнєвої діяльності на середньому ступені навчання. Рольова гра як форма спілкування сприяє формуванню інтересів і мотивів підлітка, які тісно пов'язані із задоволенням його вікових потреб. Отже, мовлення стає більш змістовним, аргументованим, креативним, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу [3, с. 134].

Література:

1. Волкова Н. П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова — К. : Видавничий центр «Академія», 2001. — С. 9-34.
2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : Учебное пособие / И. Л. Бим. — Обнинск : Титул, 2001. — 48 с.
3. Савчин М. В. Вікова психологія : Навчальний посібник / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. — К. : Академвидав, 2005. — 360 с.

ЕФЕКТИВНЕ ПЛАНУВАННЯ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Основна мета навчання іноземній мові полягає у формуванні в учнів комунікативної компетенції, яка є підґрунтям для оволодіння нерідною мовою як засобом міжкультурного спілкування — передумовою розвитку умінь використовувати іноземну мову як найважливіший інструмент інтеграції в сучасному світі. Відтак актуальним завданням навчально-виховного процесу є створення умов для формування критичного мислення, рефлексії, психології досягнень і навичок саморозвитку.

Відповідно до рівня методичного стандарту, учителю необхідно слідувати сучасним вимогам до уроку англійської мови. Урок повинен:

- будуватися відповідно обраної учителем системи навчання;
- плануватися з урахуванням комунікативної спрямованості, яка повинна проходити наскрізь в ході реалізації практичної мети навчання іноземної мови;
- мати сприятливий психологічний клімат для вивчення мови;
- викликати в учнів мотивацію вивчення англійської мови за рахунок залучення кожного до активної мовленнєвої та розумової діяльності, торкаючись при цьому й емоційної сфери дитини;
- готувати учнів до самостійної роботи у позаурочний час;
- мати в наявності необхідні засоби, які дозволяють створювати навчальні ситуації та використовувати їх для навчання усного мовлення, читання та письма;
- включати різноманітні навчальні ігри, щоб знімати втому та напругу [3, с. 19].

Ефективність уроку — це ступінь досягнення поставленої мети педагогічної діяльності з урахуванням оптимальності (необхідності та достатності) витрачених зусиль, засобів та часу.

До критеріїв якості уроку можна віднести доцільне поєднання репродуктивної та продуктивної діяльності учнів, продуману послідовність етапів навчальної роботи, завдяки чому оптимально розподіляється зміст, підтримується рівень активності учнів протягом усього заняття, забезпечується поєднання відтворюючої та творчої, колективної та індивідуальної роботи.

Важливе місце в особистісно-орієнтованому навчанні посідають інтерактивні технології. У світовій методичній скарбниці вчителів іноземних мов є великий арсенал прийомів інтерактивного навчання від найпростіших («Робота в парах», «Ротаційні (змінні) трійки», «Карусель», «Мікрофон») до складних («Мозковий штурм», «Мозаїка», «Аналіз ситуації»), а також імітаційні ігри, дискусії, дебати. Використання інтерактивних технологій не самоціль, а засіб створення атмосфери доброзичливості й порозуміння, який дасть змогу реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні. Систематичне впровадження інноваційних форм і методів роботи дасть змогу вчителю успішно розв'язати порушені проблеми [1, с. 16].

Ефективність застосування на уроці інтерактивних форм та методів навчання допомагають створити такі умови, за яких і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними об'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють, і вільно висловлюють свої думки.

Принципово важливим завданням у навчанні іноземної мови — є культурологічне спрямування уроку, тобто залучення учнів до «мікросередовища» культури, до фонових особливостей їхньої життєдіяльності, до національних традицій в їх зіставленні зі своїм національним і мовленнєвим досвідом. Цього можна досягти завдяки послідовному лігвокраїнознавчому спрямуванню процесу навчання іноземної мови і завдяки засвоєнню учнями лексичних і фразеологічних одиниць з урахуванням національно-культурної особливості їх значень і функцій у спілкуванні, а також завдяки ознайомленню учнів із спеціально дібраним країнознавчим матеріалом щодо своєї країни та країни, мова якої вивчається [2, с. 9].

Оволодіння іноземною мовою надає додаткові можливості для самореалізації особистості в сучасних умовах міжкультурного спілкування.

Отже, процес навчання, як і окремо взятий урок повинен бути досконало спланованим, прищеплювати інтерес до отримання знань, формувати прагнення учнів навчатися протягом усього життя, усіма сучасними засобами та методами розвивати комунікативні навички.

Література:

1. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти / Варзацька Л., Кратасюк Л. // Дивослово. — 2006. — № 4. — С. 15-25.
2. Пометун О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Пометун О., Пироженко Л. // — К. : Освіта, 2004. — 192 с.
3. Урок іноземної мови: навчальний посібник / За ред. Й.І. Пассова, Е.С. Кузнецової. — Воронеж: НОУ «Інтерлінгва», 2002. — 40 с. (Серія «Методика навчання іноземним мовам. — № 16).

М. Драченко

*Науковий керівник: асист. О.О. Боровська
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

СТРУКТУРА УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Урок іноземної мови, як основна організаційна одиниця навчального процесу, є його частиною і водночас самостійною, цілісною ланкою. До нього висувають ті ж самі загальнодидактичні й методичні вимоги, що й до всього навчального процесу. У ньому синтезуються закономірності навчання, органічно взаємодіють цілі, зміст і методи. Він реалізує методичну концепцію, покладену в основу навчання. Тому проблеми уроку звичайно розглядають разом з питаннями методики та організації циклу уроків [4, с. 223].

Структура уроку визначається його змістом і місцем у циклі уроків. Традиційно урок складається з етапів. Поняття *етап* пов'язане з рухом до поставленої мети в рамках певного відрізка часу, тому етап усталений в дидактиці як *структурна одиниця уроку* [3, с. 364].

У цілісній структурі уроку виділяють *початок, основну та заключну частини* уроку. До основних компонентів початку уроку відносять *організаційний момент та мовленняву зарядку*.

Початок уроку виконує дві важливі *функції*: організацію класу до активної роботи на уроці (привітання, приведення учнів до готовності співпрацювати, повідомлення цілей уроку) та створення іншомовної атмосфери з метою переведення учнів на іншомовну мовленнєву діяльність.

Особливу увагу слід приділяти *мовленнєвій зарядці*. Психологічним обґрунтуванням виділення цього компонента є необхідність настройки

слухового та артикуляційного апарату учнів на іноземній мові та переведення їх з рідного на іноземне мовлення. Мовленнєву зарядку найчастіше проводять у формі бесіди з учнями за певною ситуацією. Вона повинна включати засвоєний матеріал і бути психологічно мотивованою, тобто природною. Приводом для бесіди може бути актуальна подія, випадок чи новина. Стереотипні діалоги про погоду, пори року, що не впливають із ситуації в класі, не дають учням необхідного емоційного настрою для комунікативної практики на уроці [1, с. 185].

Окрім бесіди функцію введення учнів в атмосферу іноземного мовлення може виконувати аудіювання учнями коротких оповідань чи жарту, огляд поточних подій, розучування римівки, вірша, прислів'я, фонетична зарядка тощо. Слід уникати одноманітності у проведенні мовленнєвої зарядки, бо це притупляє інтерес. Новизна її змісту, невимушеність атмосфери, в якій вона проводиться, надає уроку потрібного тону, залучає учнів до подальшої навчально-комунікативної діяльності.

У ході *основної частини* уроку вирішуються його головні завдання. Вона може включати такі компоненти: подача нового матеріалу, тренування учнів у вживанні цього матеріалу в мовленні, практика в мовленнєвій діяльності, систематизація / узагальнення засвоєного і контроль мовленнєвих навичок та вмінь.

Найбільшу частину уроку займає *вправлення* — тренування та практика. Це його провідні компоненти. *Особливістю* навчального процесу з іноземної мови є те, що на уроці відбувається тренування як щойно введеного, так і раніше поданого, але ще не засвоєного матеріалу. Отже, характер тренування чи практики буде залежати від поставленої учителем мети уроку. При цьому, мета уроку повинна бути реалізована у *комплексі вправ*: умовно-мовленнєвих (для формування навичок) та мовленнєвих (для розвитку вмінь) [6, с. 480].

Формування міцних навичок та вмінь неможливе без узагальнення вивченого, без приведення в систему засвоєних знань, навичок та вмінь. Тому до структури уроку потрібно включати завдання на узагальнення вивченого. Слід наголосити, що такі завдання можуть передбачати не тільки систематизацію мовного матеріалу, але й актуалізацію навичок та вмінь у межах вивчених тем [2, с. 336].

Кінець уроку повинен підсумувати те, що було досягнуто на уроці. Його компонентами є *підбиття підсумків* уроку та *повідомлення домашнього завдання*. Завершуючи урок, учитель підсумовує успіхи учнів,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

зазначаючи разом з тим і недоліки їхньої роботи, оголошує та мотивує оцінки, записує їх в журнал та щоденники учнів, роз'яснює домашнє завдання. При формулюванні домашнього завдання важливо передбачити його запис на дошці, короткі інструкції щодо способів його виконання та оформлення. В окремих випадках доцільно перевірити, як учні зрозуміли завдання і чи зробили відповідні записи в щоденниках [5, с. 14].

Література:

1. Олексієнко І. Специфіка уроку іноземної мови в профільній школі / І. Олексієнко. — К. : Ін-т педагогіки, 2012. — 520 с.
2. Гез Н. Теорія навчання іноземних мов / Н. Гез. — М. : Видавничий центр «Академія», 2007. — 423 с.
3. Мироліубов А. Методика навчання німецької мови в середній школі / А. Мироліубов. — М. : Педагогіка, 1986. — 400 с.
4. Пасів Є. Урок іноземної мови в середній школі / Є. Пасов. — М. : Просвещение, 1988. — 330 с.
5. Садова Л. К проблеме творчества учителя иностранного языка / Л. Садова. — М. : Просвещение, 1989. — № 6. — С. 20
6. Щукін О. Навчання іноземним мовам. Теорія і практика / О. Щукін. — М. : Фломатіс, 2006. — 480 с.

Д. Кондратюк

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Т.А. Авксентьєва
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ПОРІВНЯННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ МЕТОДИЦІ

Набуття навичок та вмінь діалогічного мовлення як однієї з головних форм комунікації є важливим етапом у вивченні іноземних мов у школі. Діалогічне мовлення передбачає вміння не лише говорити іноземною мовою, а й вміння розуміти на слух мовлення інших людей та швидко реагувати у відповідь, що й зумовлює значні труднощі опанування цього виду мовленнєвої діяльності.

Процес навчання усного мовлення, зокрема діалогічного, повинен бути максимально наближеним до реальних умов спілкування. Проте, спершу потрібно розібратися, у чому полягає суть усного мовлення та які функції воно відіграє у спілкуванні.

Так, за Скотом Сорнбері, усне мовлення є діяльністю, яка відбувається в даний час і через те є лінійною. Тобто, за словом слідує інше слово, за однією фразою — інша. Те ж саме стосується і висловлювань. Крім того кожне наступне висловлювання залежне від попереднього, що і зумовлює спонтанність діалогічного мовлення [3, с. 1-2].

Варто відзначити, що в іноземній методичній літературі немає чіткого поділу на діалогічне та монологічне мовлення. Виключенням може слугувати класифікація функцій спілкування за Джеком Річардсоном, серед яких простежуються риси діалогічного та монологічного мовлення. Він виділяє наступні функції:

- спілкування як взаємодія (talk as interaction);
- спілкування як обмін інформацією (talk as transaction);
- спілкування як виступ (talk as performance).

Функція «спілкування як взаємодія» співвідноситься з поняттям міжособистісного спілкування та описує елементарні соціальні відносини. Прикладом може слугувати обмін вітаннями при зустрічі. Головним тут є не зміст розмови, а співрозмовники.

Головною ж метою спілкування як обміну інформації є зосередження на самому контексті спілкування. Отже, важливою є суть спілкування.

Третя функція спілкування відноситься до публічних виступів, промов, оголошень, коли інформація передається на широкий загал. Прикладом може слугувати виступ учня в класі [2, с. 21-28].

У вітчизняній методичній літературі існує чіткий поділ вміння говоріння на діалогічне та монологічне мовлення. Діалогічне мовлення розглядають як процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Нижче наведемо класифікацію комунікативних функцій діалогічного мовлення:

- функція запиту інформації — повідомлення інформації;
- функція пропозиції — прийняття/неприйняття запропонованого;
- функція обміну судженнями/думками/враженнями;
- функція взаємопереконання/обґрунтування своєї точки зору [1, с. 146].

Отже, проаналізувавши два різні підходи до визначення говоріння як діалогічної взаємодії, можна відзначити, що у вітчизняній методиці діалогічне мовлення реалізується головним чином з метою обміну інформацією та виконує такі функції як повідомлення/запиту інформації, обміну судженнями та думками. В зарубіжній методиці діалогічне

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

мовлення реалізується з метою не тільки обміну інформації, а й задля розвитку та підтримки соціальних відносин. Взявши до уваги різні погляди на суть та функції діалогічного мовлення, пропонуємо розглядати його як комплексне вміння, що може реалізуватися як з метою міжособистісного спілкування, так і з метою повідомлення нової інформації, обміну думками, досвідом та судженнями між співрозмовниками.

Література:

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах / Під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 2002. — С. 146.
2. Richards. J. C. Teaching listening and speaking / J. C. Richards. — Cambridge University Press, 2008. — P. 21-28.
3. Thornbury S. How to teach speaking / S. Thornbury. — Pearson Education, 2005. — P. 1-2.

Т. Кондратюк

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент А.І. Петрова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

Аудіювання є самостійним видом мовленнєвої діяльності й означає сприймання на слух певної інформації і розуміння текстів з різною глибиною та повнотою проникнення в їх зміст.

Науковці наголошують, що аудіювання не слід порівнювати зі слуханням. Слухання де передусім акустичне сприймання звукового потоку, тоді як аудіювання включає процес одночасного сприймання і розуміння усного мовлення. Важливою психологічною особливістю аудіювання є одноразовість, неповторність цього процесу в природних умовах спілкування [2, с. 112].

Аудіювання – вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує сприймання і розуміння усного мовлення. Аудіювання є основою спілкування.

Згідно аналізу методичної літератури визначальними рисами аудіювання є такі:

– за характером мовленнєвого спілкування аудіювання, як і говоріння, відноситься до видів мовленнєвої діяльності, що реалізують усне безпосереднє спілкування;

– за своєю роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності, так само, як і читання;

– за спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання, як і читання, є рецептивним видом МД;

– форма перебігу процесу аудіювання – внутрішня, невиражена, на відміну від говоріння і письма, які актуалізуються у зовнішньому плані. Предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіотексті і яку належить розпізнати.

– Продуктом аудіювання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва та немовленнєва поведінка [1, с. 12]. Аудіювання є комплексною мовленнєвою розумовою діяльністю. Воно базується на природній здатності, яка удосконалюється у процесі індивідуального розвитку людини і дає їй можливість розуміти інформацію в акустичному коді, накопичувати її в пам'яті чи на письмі, відбирати та оцінювати її згідно з інтересами чи поставленими завданнями [1, с. 8].

Форма перебігу процесу аудіювання — внутрішня, невиражена.

Рівні розуміння аудіювання:

Перший — розуміння буквального і поверхового значення аудіотексту на основі частини мовних фактів і значень окремих мовних одиниць.

Другий — розуміння глибинного ситуативного значення аудіотексту.

Структура аудіювання, як і говоріння, складається з трьох частин:

- спонукально-мотиваційної;
- аналітико-синтетичної;
- виконавчої.

Процес аудіювання починається зі сприймання мовлення, під час якого слухач завдяки механізму внутрішнього промовляння перетворює звукові (а якщо він спостерігає за співрозмовником, то й зорові) образи в артикуляційні [3, с. 54].

Один з найважливіших механізмів аудіювання, а саме механізм оперативної пам'яті, утримує у свідомості слухача сприйняті слова і словосполучення протягом певного часу.

Час, що витрачається людиною на різні види мовленнєвої діяльності, розподіляється приблизно так: аудіювання – 45 %, говоріння – 30 %, читання – 16 %, письмо – 9 %.

Значну роль у процесі аудіювання відіграє механізм антиципації або ймовірного прогнозування, який дає можливість за початком слова,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення[2, с. 44].

Аудіювання — це такий вид мовленнєвої діяльності, під час якого людина одночасно сприймає усне мовлення й аналізує його (здійснює смислову обробку інформації). Для успішного здійснення аудіювання потрібно бути уважним, уміти швидко актуалізувати весь попередній мовленнєвий та інформаційний досвід, концентрувати увагу на змісті висловлювання при мінімальному контролі за його мовною формою, мати треновану короткочасну і розвинену довготривалу пам'ять, здатність результативно працювати у визначених часових межах. Цього можна і треба спеціально навчатись.

Підсумовуючи все вище сказане, можемо стверджувати, що за характером мовленнєвого спілкування аудіювання, як і говоріння, відноситься до видів мовленнєвої діяльності, що реалізують усне безпосереднє спілкування. Отже, за своєю роллю у процесі спілкування аудіювання є реактивним видом мовленнєвої діяльності, так само, як і читання. За спрямованістю на прийом і видачу мовленнєвої інформації аудіювання, як і читання, є рецептивним видом мовленнєвої діяльності. Форма перебігу процесу аудіювання — внутрішня, невиражена. Предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована в аудіотексті і яку належить розпізнати. Продуктом аудіювання є умовивід, результатом — розуміння сприйнятого смислового змісту і власна мовленнєва та немовленнєва поведінка.

Література:

1. Бігич О. Б. / Навчання аудіювання / О. Б. Бігич // Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурнологічних схемах і таблицях : [навч. посібник] / [С. Ю. Ніколаєва, С. В. Гапонова, Е. Г. Арванітопуло та ін.]. — К. : Ленвіт, 2004. — С. 76-84.
2. Загнітко А. П. Основи мовленнєвої діяльності / А. П. Загнітко, І.Р. Домрачева: навч. посібник. — Донецьк: Український культурологічний центр, 2001. — 56 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підруч. для студ. вищ. навч. закладів / С. Ю. Ніколаєва, О. Б. Бігич, Н. О. Бражник, С. В. Гапонова, Г. А. Гринюк; ред.: К. І. Онищенко. — К. : Ленвіт, 2002. — 327 с.

Т. Косаківська*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, ст. викл. А.П. Лісніченко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасна освітня система викладання іноземної мови в школі спрямована на формування комунікативної компетенції, в якій усне мовлення займає чільне місце. Навчання іноземної мови має бути орієнтовано на досягнення такого рівня іноземної мови, який робить можливим використання цієї мови при усному спілкуванні з носіями мови в елементарних стандартних ситуаціях повсякденного життя.

Шкільною програмою визначені вимоги до діалогічного мовлення учнів, дотримання яких призводить до успішного ведення діалогу в повсякденному житті: ведення бесіди з однією чи кількома особами відповідно до комунікативної ситуації в рамках тематики, визначеної програмою; дотримання основних норм прийнятих у країнах, мова яких вивчається; розширення запропонованої співбесідником теми розмови, перехід на іншу тему та адекватна поведінка у комунікативних ситуаціях, демонстрація мовленнєвої поведінки, яка є характерною для носія мови [4].

У сучасній методиці багато уваги приділяють дослідженню методів навчання діалогічного мовлення. Під поняттям методи навчання ми розглядаємо упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, які спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань [1, с. 168].

Розглянемо в нашій статті такі методи навчання діалогічного мовлення як ігровий метод, дискусія та бесіда. Зазначені методи досліджувались О. Міловою, Г. Матюхою, І. Мельничук, О. Салло та ін.

Використання ігрового методу в організації навчальної діяльності старшокласників сприяє створенню психологічно сприятливої атмосфери для спілкування, мотивує учнів на комунікацію. Ігрові вправи не тільки забезпечують зацікавленість учнів, але й тренують пам'ять та концентрують увагу учнів на зразках мовлення, які вивчаються. Окрім цього, ігри допомагають краще зрозуміти складність соціальних та організаційних процесів спілкування між людьми, тренують особистісні навички відкритої комунікації, допомоги іншим, співробітництва, власної відповідальності, які є необхідними у навчальному процесі [3, с. 178].

Бесіда за круглим столом – це обмін думками з оточуючими з теми,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

що вивчається. Учні повинні сидіти колом і бачити один одного під час розмови. Розмову планують заздалегідь і пропонують індивідуальні завдання. Цей метод групової роботи учнів на уроці розвиває в них уміння будувати розгорнуті монологічні повідомлення, логічно й послідовно розкривати свою думку, висловлювати своє ставлення до проблеми обговорення, реагувати на висловлювання інших, стимулює непідготовлене мовлення інших, що є засадою для подальшої дискусії [2, с. 273].

У навчанні діалогічного мовлення учнів старших класів потрібно зосереджувати увагу на особистих інтересах старшокласників. Саме особисті інтереси зумовлюють особливості поведінки співрозмовників під час діалогу [5, с. 138]. Дискусія забезпечує комунікативну спрямованість і сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні.

Дискусія — це метод навчання, який базується на обміні думками з певної проблеми. Точка зору, яку виражає учень у процесі дискусії, може як відображати його власну думку, так і спиратися на думки інших осіб. У старшокласників розвивається критичність мислення, вони вчаться в процесі дискусії аргументувати свої думки, доводити істинність чи хибність положень, робити висновки та узагальнювати інформацію. Дискусія також сприяє підвищенню мотивації до вивчення мови, адже старшокласники відчують недостатність мовних засобів, що стимулює їх до більш наполегливого навчання. Для ефективного проведення дискусії краще сформувати невеликі групи, тому що у великих групах учні можуть бути неактивними [3, с. 172].

Таким чином, ігровий, дискусійний метод та метод бесіди розглядаються нами як такі, які забезпечують високу мотивацію учнів, створюють сприятливі умови для комунікації, розвитку здатностей учнів критично мислити та аналізувати думки інших, і, відповідно, сприяють ефективному формуванню діалогічних навичок і умінь учнів.

Література:

1. Кузьмінський А.І. Технологія і техніка шкільного уроку: Навч. посіб. / А.І. Кузьмінський, С. В. Омеляненко — К., 2010. — 335 с.
2. Матюха Г. В. Організація групової роботи на уроках англійської мови/ Г. В. Матюха//Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. — 2013. — №. 33. — С. 270-276.
3. Мілова О. Є. Навчання говорінню на уроках англійської мови: розмовні техніки / О.Ю. Мілова //Освітологічний дискурс. — 2015. — №. 2 (10). — С. 170-181.
4. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з іноземна мови

10-11 клас на рівень стандарту/ Міністерство освіти України. — 2015.

5. Роль діалогічного мовлення у навчанні іноземної мови учнів старшої школи: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції студентів, аспірантів і молодих учених [«Маріупольський молодіжний науковий форум: традиційні й новітні аспекти дослідження і викладання іноземних мов і літератури»] / за заг. ред. к.п.н., доцента Кажан Ю.М. — Маріуполь : МДУ, 2015. — Частина II. — Ю.М. Грицина — 154 с.

Ю. Кулібабчук

Науковий керівник: асист. Т.В. Менкова

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ЧИТАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Читання — це один із видів мовленнєвої діяльності, що має велике пізнавальне значення і фактично реалізує всі три основні цілі навчання — *практичну, виховну і загальноосвітню* [1, с. 69]. Читання, звичайно, виступає не лише як мета, але й як засіб навчання самого читання (*навчальне читання*) [2, с. 71].

У курсі навчання іноземної мови з читанням іноді пов'язують три різні види робіт, а саме:

- читання уголос з метою засвоєння техніки читання;
- виконання низки вправ різного призначення з опорою на друкований текст;
- читання з метою здобуття інформації — зріле або комунікативне читання (переважно про себе, мовчки) [1, с. 86].

Мета навчання читання, яка полягає у тому, щоб навчити учнів читати про себе і розуміти вперше запропоновані тексти, реалізується за допомогою третього виду роботи. Щодо двох інших видів, то вони мають лише допоміжне значення [4, с. 86-87].

Навчання читання є складним і тривалим процесом, у якому розрізняють основні дві стадії: *підготовчу* та *стадію зрілого читання*.

Підготовча стадія характерна для початкового і середнього етапів навчання і передбачає формування техніки та елементарних умінь читання. Таким чином найпершим завданням при навчанні читання — це навчити сприймати графічні образи слів і показувати їх із відповідними звуковими образами [5, с. 54-55]. Варто наголосити, що навчання техніки читання пов'язане не лише із відтворенням іноземних букв, їх сполучень і

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

слів, а й з формуванням здатності учня виокремлювати із тексту наголошені слова, сполучення слів, синтагми, і, спираючись на це, забезпечувати необхідне інтонаційне оформлення речень [3, с. 38].

Виокремлюють також стадію **зрілого читання**. Його мета — навчити учнів здобувати інформацію з нового тексту. Зріле читання ґрунтується на раніше сформованих навичках та елементарних уміннях. Звичайно, це самостійне читання про себе.

В практиці навчання іноземних мов у школі розрізняють такі види зрілого читання:

- читання з метою здобуття повної інформації з тексту, тобто ґрунтовне, *вивчаюче*;
- читання з охопленням основного змісту тексту, тобто *ознайомлююче*;
- читання з метою пошуку необхідної інформації або вибіркове, *переглядове*.

Головною методичною вимогою до читання є організація учнів на розуміння того, що вони читають, власне, на здобуття інформації з тексту. *«Дуже важливо, — підкреслює психолог С. Фоломкіна, — із самого початку навчання створити в учнів правильне ставлення до читання як виду мовленнєвої діяльності, що має своє специфічне комунікативне завдання, як до способу отримання інформації (а не до вправи з озвучування мовного матеріалу, у його запам'ятовуванні, вимові, перекладі тощо)».*

Реалізація цієї мети стане можливою, якщо:

- учень оволодів технікою читання та елементарними уміннями здобувати інформацію з текстів, побудованих на відомому матеріалі;
- тексти, що їх пропонують для читання, інформативні та цікаві для учнів;
- завдання для контролю розуміння прочитаного, продумані й цікаві [5, с. 55-56].

Отже, навчання читання розширює можливості мислення учнів, сприяє формуванню позитивних якостей особистості учня — в моральному, загальноосвітньому та інших планах.

Література:

1. Ветохов О. Читати і ще раз читати! (Психологія навчання читання іншомовних текстів) / О. Ветохов // Іноземні мови в навчальних закладах. — 2005. — №2. — С.86-95.

2. Данилевська-Бабій Г. Я. Врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання іноземної мови / Г. Я. Данилевська-Бабій // Іноземні мови. — 2001. — №1. — С.15-16.
3. Карпова В.М. Використання буквених ігор в навчання німецької мови / В. М. Карпова // Іноземні мови. — 1998. — №4. — С.34-41.
4. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / Сост. А. А. Леонтьев. — М.: Рус. яз., 1991. — 293 с.
5. Сорокина И.Н. Работа над техникой чтения на немецком языке на начальном этапе обучения / И. Н. Сорокина // Иностранные языки в школе. — 2001. — №3. — С.54-56.

С. Лукова

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент А.І. Петрова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

Основною метою навчання іноземної мови у загальноосвітніх навчальних закладах є розвиток можливостей учнів використовувати іноземну мову як засіб міжкультурної комунікації. Комунікативна методика навчання іноземних мов розглядає навчальну діяльність на уроці, як діяльність спілкування. Вивчення іноземної мови означає, що на уроках необхідно впроваджувати особистісно орієнтоване спілкування, створювати всілякими засобами позитивну емоційну атмосферу духовного взаємозбагачення, даючи можливість кожній дитині випробувати себе в різних видах творчості.

Спілкуватись іноземною мовою, згідно з комунікативним методом, можна навчити тільки безпосередньо через спілкування. Це означає, що комунікативна компетенція може бути сформована лише на основі лінгвістичної компетенції певного рівня. Перш за все, це стосується вправ: чим більше вона подібна до реального спілкування, тим вона є ефективнішою. У мовних вправах відбувається планове, дозоване і разом з тим стрімке накопичення великого об'єму лексики і граматики з негайною реалізацією. Тому, щоб сформувати у школярів необхідні уміння і навички в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності на рівні, визначеному програмою і стандартом, необхідна активна усна практика для кожного учня [4, с. 2].

Опанування іноземною мовленнєвою діяльністю учнями передбачає оволодіння не системою іноземної мови, а навичками і вміннями спілкування цією мовою на основі використання спеціальної термінології і лексичних зворотів. Це передбачає необхідність такої організації виконання вправ, мовленнєвого тренування і практики, в процесі яких відпрацьовувалися б не лише елементи системи мови, а навички і вміння з цілісного їх використання. Має відбутись максимальне наближення процесу навчання до процесу комунікативних ситуацій, тобто моделювання комунікації у навчанні [2, с. 89].

Мовленнєва діяльність включає: читання, говоріння, аудіювання та письмо. Слова та граматичні форми засвоюються в діяльності відразу: учень виконує будь-яке мовленнєве завдання і в процесі цього запам'ятовує необхідну лексику або граматичні структури.

Згідно аналізу методичної літератури, для забезпечення комунікації на уроці іноземної мови, тобто для введення учня у мовленнєву ситуацію, перш за все необхідні: наявність предмета розмови; розуміння учнями теми висловлювання; достатні для здійснення розмови умови спілкування. Вводячи учня у навчально-мовленнєву ситуацію, вчитель повинен знати й враховувати щонайменше три моменти: з ким учень хотів би спілкуватись; як учень поставиться до предмета розмови; яким є рівень мовної підготовки учня та його фактичні мовленнєві можливості [4, с. 3].

Серед навчально-мовленнєвих ситуацій розрізняють натупні вправи:

- такі, що доповнюють;
- проблемні;
- уявні;
- рольові [3, с. 39].

Ситуації, що доповнюють — це різновид ситуативних вправ, сутність якого полягає в тому, що учням пропонується доповнити, завершити опис ситуації або зробити із її запропонованої частини висновки. Сам опис ситуації в цьому випадку подається досить лаконічно, в ньому стисло описано певний епізод. Ситуація може мати характер особистого спостереження або викладу деякої події.

Проблемні ситуації — вправи із суворо програмованим лексико-граматичним рівнем висловлювання, що продукується учнями.

Уявні ситуації — вправи, що ставлять перед учнями більш складне завдання, оскільки вони характеризують ситуації досить обмежено, більшою мірою апелюючи до уяви учнів. Таким чином, учні повинні

відновити багато деталей обставин, прив'язати їх до уявних співрозмовників та до тих учнів, які фактично будуть розігрувати ці ситуації.

Сутність *рольової ситуації* полягає в тому, що в основу її опису покладене посилання на соціально-комунікативні ролі учасників розмови. Головним під час роботи з рольовими ситуаціями є втілення в образ, а також моделювання мовленнєвого стимулу особи, що виконує дану роль.

Кінцевий результат навчання мови — «сформованість в учнів практичних навичок усного (говоріння), писемного мовлення, слухання і розуміння (аудіювання), а також, читання, уміння застосовувати ці знання для вираження своїх думок, розуміння змісту тексту, що сприймається на слух і очима, — взагалі для вирішення того, що в методиці і психології називають комунікативними завданнями» [1, с. 14].

Підсумовуючи вищесказане, ми можемо зробити висновки, що використання комунікативних ситуацій у навчанні іноземної мови учнів середніх класів сприяє кращому засвоєнню лексичного й граматичного матеріалу, стимулює пізнавальний інтерес учнів, підвищує їхній рівень мотивації до вивчення англійської мови. На уроках іноземної мови вчитель повинен сформулювати в учнів уміння і навички іншомовного спілкування, передбачити досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який би був достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах.

Література:

1. Беспалько В. П. Программированное обучение (Дидактические основы) / В. П. Беспалько. — М.: Высшая школа, 1970. — 254 с.
2. Петрова А. І. Особливості формування професійної комунікації студентів іноземною мовою / А. І. Петрова. — Іноземні мови у вищому навчальному закладі: теоретичні засади та прикладні аспекти : Матеріали Всеукраїнської науково-теоретичної конференції / Гол. ред. Ямчинська Т. І. — 10 квітня 2014 р. — Вінниця : Нілан-ЛТД, 2014. — С. 88-90.
3. Тучина Н. В. Комунікативні вправи і завдання / Н. В. Тучина // Англійська мова та література. — 2003. — № 22-23. — С. 38-39.
4. Шевцова А. О. Реалізація комунікативного підходу в процесі викладання англійської мови / А. О. Шевцова // Англійська мова та література. — 2008. — № 11. — С. 2-5.

МОВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

Застосування мовної гри на уроках іноземної мови в основній школі сприяє підвищенню мотивації навчання, активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, створює позитивний мікроклімат, розвиває увагу, уяву, фантазію учнів, усуває мовні бар'єри.

Систематичне використання лексичних, граматичних і фонетичних ігор створює ефективний комплекс навчання, що дає змогу засвоїти матеріал детальніше, навчає правильно його застосовувати, а головне — навчає вчитись самостійно, з цікавістю та легкістю.

Для розвитку лексичної компетентності доцільно використовувати такий ігровий прийом «Who is the first?». Кожен учень повинен мати аркуш паперу із намальованим на ньому ланцюжком квадратиків. Крім цього, учні повинні мати набір картонних квадратиків із написаними на них літерами. Учитель називає слово українською мовою або показує малюнок із зображенням якогось предмета. Учні вимовляють слово англійською мовою, потім заповнюють свій ланцюжок літерами з набору, які складають це слово. Гру можна продовжити, якщо дати скласти речення з цим словом. Переможець — той, хто виконав завдання першим. Лексичні ігри мають на меті тренування учнів використання лексичних одиниць у ситуаціях, наближених до реальності; активізацію мовленнєво-розумової діяльності учнів; розвиток мовленнєвої реакції; ознайомлення учнів із сполученням слів [1, с. 9].

Крім того, можна використати таку гру як «Вибери потрібні слова». Кожен учень отримує набір карток, на якому написанні різні слова. Задача — швидше за інших вибрати слова, що мають відношення до певної лексичної теми.

Можна змішати слова, що належать до різних тем, й попросити якомога швидше розподілити їх по категоріях.

Для подолання труднощів під час вивчення граматичних правил, щодо правильного вживання граматичних форм всіх часів, вчитель може використовувати гру «Lotto». Учитель вивішує на дошку декілька картинок, на яких зображені певні дії (гра в шахи, читання, катання на ковзанах). Показуючи на один із цих малюнків, він запитує учнів: *What is he doing?*

Учні знаходять серед своїх карток цей малюнок і відповідають: «He is reading / dancing etc. За правильну відповідь він отримує фішку. Переможець — учень, який отримав найбільшу кількість фішок. Як бачимо, граматичні ігри вчать учнів вмінно використовувати мовленнєві зразки, які мають певні граматичні труднощі; створити природню мовленнєву ситуацію для використання цих мовленнєвих зразків; розвивати мовленнєву активність з використанням відповідних граматичних структур [2, с. 10].

Крім того, можна застосувати ще одну гру для тренування Past Simple.

Клас поділяється на 2 групи. Один учасник першої групи розпочинає історію в Past Simple. Другий учасник другої групи продовжує її. Команда, яка не зможе продовжити розповідь програла.

Команда А: Last night Tony came back very late.

Команда Б: He had a bath and then ate dinner.

Команда А: After last night Tony came back home and then he watched TV.

На середньому етапі вивчення продовжується вміння правильно зіставляти та вимовляти звуки. Для того, щоб навчити учнів зіставляти звукову та графічну форму слова, використовують «Filling the Missing Letters». Учитель пише на дошці слова, у кожному з яких пропущена одна літера. Потім він вимовляє звук і просить учнів вставити відповідну літеру в слово й назвати його. Фонетичні ігри спрямовані на тренування у вимові англійських звуків; навчання чітко вимовляти вірші, скороговки; вивчення мовного матеріалу з подальшим його використанням в усному мовленні [2, с. 11].

Отже, мовні ігри активізують прагнення учнів до комунікації один з одним, з учителем, створюють умови рівності в мовленнєвій діяльності, руйнують бар'єр між вчителем та учнем. Мовні ігри підвищують мотивацію до вивчення учнями англійської мови. Під час вибору гри слід звертати увагу на вікові та психологічні особливості учнів, підбирати ті, що підходять ситуації, та допомагають подолати мовні труднощі.

Література:

1. Nikishenko O. Teaching Vocabulary: Class Games / O. Nikishenko // English language & culture. Weekly. — 2016. — April, № 8. — Р. 8-10.
2. Сорока Т.В Використання ігрових прийомів – шлях до підвищення ефективності англійської мови / Т. В. Сорока // Англійська мова та література. — 2015. — №25-26. — с.8-12.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Навичка — це автоматизована дія, яка формується в процесі мовної діяльності. У традиційному розумінні в структуру лексичної навички входять: звукова форма лексичної одиниці; операції з вибору лексичної одиниці; операції з поєднання лексичних одиниць; мовні завдання.

Лексичні навички мають такі якості, як автоматизованість, гнучкість, відносну складність і свідомість навички. Автоматизованість досвіду гарантує швидкість, плавність виконання дії. Гнучкість навички дозволяє включати слова в різні комбінації як з іншими лексичними одиницями, так і граматичними конструкціями. Відносна складність навички вказує на ряд компонентів, які включені в поняття лексичної навички. Свідомість навички — це внутрішня властивість навички. У мовній діяльності вона прихована за автоматизованістю досвіду. Коли автоматизованість недостатня, свідомість переключається на навик, на спосіб дії і процес мовотворення в такий момент порушується. Свідомість досвіду виявляється в здатності мовця здійснювати на підсвідомому рівні контроль за мовною діяльністю свого співрозмовника і самоконтроль [4, с. 43].

Для формування лексичних навичок необхідно враховувати:

1. Зв'язок слова рідною та іноземною мовами.
2. Комбінування нових лексичних одиниць з граматичними і лексичними структурами, засвоєними раніше.
3. Функціональний стан учнів, відповідний специфіці діяльності з оволодіння лексиною іноземної мови.
4. Самостійність учнів при оформленні своїх висловлювань.
5. Актуалізація особистісного сенсу учнів у процесі занять з іноземною мови.
6. Комплексний характер засвоєння лексичних одиниць, поєднання зорової та слухової пам'яті учнів.
7. Потреба учнів у вживанні нових лексичних одиниць.
8. Сукупність думок учнів, активізація їх розумової діяльності як необхідна умова продуктивного засвоєння нових лексичних одиниць.

9. Провідна роль функції нових лексичних одиниць, при якій акцент робиться не на заучуванні нових слів і виразів, а на їх вживанні в мові в процесі вираження своїх власних думок і сприйнятті висловлювань співрозмовника.

10. Відбір і організація нової лексики, які здійснюються з урахуванням потреб учнів. Акцент повинен бути зроблений на виокремлення нових лексичних одиниць з контексту.

11. Мимовільне запам'ятовування форми нових лексичних одиниць.

12. Посилення мотивації в процесі засвоєння нових лексичних одиниць.

13. Керований характер засвоєння нової лексики, включення її в процес спілкування іноземною мовою, неодноразове вживання нових лексичних одиниць під час заняття і сприйняття їх у мові співрозмовників.

14. Вживання нових лексичних одиниць в різних ситуаціях спілкування для вираження своїх власних думок [3, с. 41].

Вся робота над лексикою іноземної мови повинна будуватися таким чином, щоб весь лексичний матеріал засвоювався свідомо.

Осмілене запам'ятовування являє собою активну роботу мислення і включає встановлення причинно-наслідкових відносин, аналіз, синтез, індуктивні і дедуктивні умовиводи, тому система вправ повинна спиратися на дані розумові процеси [1, с. 94].

Для міцного засвоєння нової лексичної одиниці важливо її повторення в зміненому контексті.

Для того щоб учитель зміг домогтися позитивних результатів навчання у учнів молодшої школи, йому необхідно дотримуватися кількох правил:

- для уроку відбираються тільки прості і зрозумілі для учня ситуації;
- кожен учень повинен брати безпосередню участь в занятті, щоб не втратити інтерес до нього;
- постаратися створити найбільш сприятливі умови для спілкування між школярами;
- як стверджують фахівці, дитячий інтерес до предмету пропадає в середньому за 10-13 хвилин, тому потрібно якомога частіше міняти тип завдань самого уроку [2, с. 54].

Вся робота над іншомовним словом повинна забезпечити:

- створення активного словникового запасу;
- запобігання його «витоку», забування;

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

— адекватне цілям спілкування його використання в усному мовленні.

У сучасному освітньому стандарті з іноземних мов оволодіння лексичними навичками розглядається в якості однієї з цілей навчання в рамках розвитку мовної компетенції. Вирішити задачу формування іншомовної комунікативної компетентності неможливе без навчання лексичного складу мови, що вивчається.

Основною метою навчання лексики в школі є формування в учнів лексичних навичок як одних з найважливіших компонентів мовленнєвих умінь говоріння, аудіювання, читання та письма.

Література:

1. Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян, А. Ф. Будько. — Минск: Учеб. Пособия, 2009. — 124 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Академия, 2008. — 134 с.
3. Козачінер О. С. Формування лексичних навичок у учнів 1-го класу / О. С. Козачінер // Англійська мова і література. — 2008. — №3. — С. 103.
4. Комарова Е. В. Социокультурная компетенция как часть языкового поликультурного образования средствами иностранного языка. — [Электронный ресурс] / Е. В. Комарова Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1. — Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/01/9423>

О. Пархоменко

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Т.В. Глазунова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

Основу аудіювання становить звукова система мови, тому воно належить до усного мовлення, у якому кожний співрозмовник по черзі говорить або слухає. У школі аудіювання розглядають як засіб навчання усного мовлення і самостійний вид мовленнєвої діяльності, що спрямований на розуміння зв'язних текстів.

Результатом аудіювання є розуміння або нерозуміння сприйнятого на слух змісту висловлювання і відповідна поведінка (мовленнєва / немовленнєва реакція) слухача [4, с. 129].

Сприймання значень є поштовхом для більш глибоких процесів синтезу «стискування» змісту, в результаті чого у свідомості слухача формуються поняття різного рівня узагальнення, виражені не тільки окремими фразами, але й більшими мовними єдностями, яким у письмовому тексті відповідають абзаци, розділи і завершені повідомлення.

У такий спосіб слухач досягає рівня розуміння «загального змісту» (загальної ідеї, теми), в тому числі і розгорнутого тексту, як це спостерігається, наприклад, під час слухання лекції. Синтезуючи і аналізуючи сприйняте висловлювання, слухач виділяє в ньому цікаве, важливе і головне, а також менш важливе і другорядне. Тому цей рівень аудіювання називають ще рівнем відбору актуального і неактуального змісту [1, с. 84].

Аудіювання як діяльність базується на вмінні. Як всяке вміння, воно спирається на певні навички. Основними групами навичок аудіювання є:

а) навички підсвідомого розпізнавання граматичних форм мови на морфологічному і синтаксичному рівнях і їх співвіднесення з певним значенням (їх можна назвати граматичними навичками аудіювання);

б) навички неопосередованого розуміння слів і словосполучень (лексичні навички аудіювання);

в) навички підсвідомого сприйняття і розрізнення звукової сторони мовлення: звуків, звукосполучень, інтонації (характерно, що в аудіюванні ці навички не можна назвати «вимовними»: адже слухач не вимовляє, а сприймає) [5, с. 167].

Успішність аудіювання також залежить від тривалості повідомлення. Короткі повідомлення легше утримати в пам'яті та осмислити. Чим довше повідомлення, тим складніше відокремлювати значеннєві центри, утримувати їх у пам'яті й виявляти зміст тексту загалом [2, с. 17].

Оптимальна тривалість тексту для аудіювання на початковому ступені навчання загальноосвітньої школи — 1 хвилина, на середньому — 2-3 хвилини, на старшому — 3-5 хвилин. Додатковим фактором, крім тривалості повідомлення, є наявність (відсутність) зорових опор у формі наочності, що ілюструє зміст повідомлення. Розповідь за малюнком (або пояснення в опорі на кадри діафільму/ кінофільму) сприймається учнями легше, ніж така ж розповідь без опори на наочність.

Іншим важливим фактором є характер пред'явлення повідомлення. Читання тексту вчителем, до голосу якого учні звикли, полегшує розуміння.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

До того ж під час читання вчитель може жестом, мімікою, посиланням голосу виділити думку, підкреслити окремі місця, звернути увагу учнів на ті чи інші моменти повідомлення, а також сповільнити темп мовлення й у такий спосіб полегшити аудіювання тексту [3, с. 125].

Література:

1. Вишневський О.І. Довідник вчителя іноземної мови. — К.: Радян. школа, 1982.
2. Епіфанцева Л. А. Аудіювання. Англійська мова: Методичні рекомендації / Л. А. Епіфанцева . — Х. : Вид. група «Основа», 2010. — 78 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб./Кол. авторів під керівн С. Ю. Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2002. — 328 с.
4. Панова Л.С., Андрійко І.Ф. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах / Панова Л.С., Андрійко І.Ф.,Тезікова С.В., Потапенко С.І., Чекаль Г.С. та ін. Підручник. — К.: Академія, 2010. — 328 с.
5. Пассов, Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. - М. : Русский язык, 1977. — 216 с.

Г. Пекарчук

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент Н.Є. Дмитренко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАННЯ ПИСЬМА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Метою навчання писемного мовлення є формування в учнів письмової комунікативної компетенції, яка включає володіння письмовими знаками, змістом і формою письмового вираження мови.

Завдання, що вирішуються при навчанні писемного мовлення, пов'язані зі створенням умов для оволодіння змістом навчання писемного мовлення. Кінцеві вимоги до навчання письма включають формування в учнів здатності практично користуватися іншомовним письмом як засобом спілкування, пізнання і творчості згідно з досягнутим програмним рівнем оволодіння іноземною мовою.

Головна мета навчання письма іноземною мовою в початковій школі полягає у формуванні в учнів графічних/каліграфічних та орфографічних навичок. У процесі формування цих навичок учні долають

труднощі, які пов'язані з вивченням особливостей звуко-буквених відповідностей у мові, що вивчається.

Завдання навчання писемного мовлення складаються, таким чином, щоб сформувати в учнів уміння та навички:

- вживати в письмовому висловленні пропозиції, відповідні моделям мови, що вивчається;

- будувати мовні моделі відповідно до лексичної, орфографічної і граматичної нормативності;

- користуватися набором мовних кліше, формул, типових для тієї або іншої форми письмової комунікації;

- надавати розгорнутості, точності та визначеності висловам;

- користуватися прийомами мовної та смислової компресії тексту;

- логічно і послідовно викладати письмове висловлювання [1, с. 5-7].

Формування і розвиток уміння писемного мовлення передбачає певний рівень сформованості всіх навичок, що входять до його структури.

Письму належить важлива навчальна функція, що зумовлює підтримку процесу аудіювання, говоріння та читання, дає можливість одночасно здійснювати індивідуальну продуктивну мовленнєву діяльність всіх учнів, є раціональним засобом контролю знань учнів, вчить самоконтролю та самоперевірці. Письмо служить не лише цілям засвоєння мовного матеріалу, а й допомагає вдосконалювати вміння читання, усного мовлення, тощо. Завдяки писемному фіксуванню усного висловлювання набувається легкість в оперуванні мовним матеріалом в подальшому усному мовленні: конструкції та фрази, котрі фіксувались письмово, набувають більшої варіативності.

У процесі навчання письма виділяють три етапи: оволодіння графікою/орфографією із залученням матеріалу, опрацьованого усно; засвоєння структурних моделей речень, властивих усній та письмовій формам спілкування комбінування їх у мовленні; оволодіння писемним мовленням як засобом спілкування. Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ: вправи для формування навичок техніки письма; вправи для формування мовленнєвих навичок письма; вправи для розвитку вмінь письма [3, с. 210].

Письмова мовленнєва діяльність — це цілеспрямоване і творче втілення думки в письмовому слові, а письмова мова — спосіб формування і формулювання думки в письмових мовних знаках. Письмові

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

вміння учнів нерідко значно відстають від рівня навченості інших видів мовної діяльності.

Під час навчання письму молодші школярі зіштовхуються з багатьма труднощами. Серед таких труднощів насамперед виділяються наявність так званих «німих» букв, буквосполучень, що передають один звук, також одна буква може передавати різні фонemi, або навпаки — один звук зображується на письмі різними графемами. Великих труднощів викликає різниця друкованого та рукописного шрифтів.

Отже, основним завданням навчання письма є формування в учнів письмової комунікативної компетенції, яка включає в себе сукупність вмінь, пов'язаних зі спілкуванням, а саме: володіння рідною та іноземною мовами, знання та навички, пов'язані із застосуванням засобів комунікації; наявність знань про психологічні особливості спілкування, способи уникнення та розв'язання конфліктів.

Література:

1. Мильруд Р.П. Методика обучения иноязычной письменной речи // «Иностранный язык в школе» № 2, 2007. — 245 с.
2. Методика навчання іноземних мов у початковій школі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Котенко, А. В. Соломаха [та ін.]. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. — 356 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — К.: Ленвіт, 2002. — 328 с.

А. Печенюк

Науковий керівник: Н.С. Клос

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ПРИНЦИПИ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА СЕРЕДНЬОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ

Однією з найголовніших задач в процесі навчання іноземної мови є безумовно формування граматичної компетентності. У методичній науці надзвичайно гостро точиться дискусія щодо понять «компетентність» та «компетенція». Деякі науковці вважають ці поняття синонімічними й тотожними, інші диференціюють їх і трактують, як різні за своєю сутністю. Більшість дослідників тлумачить термін «компетенція» через розкриття сутності понять «знання», «уміння», «навички», «досвід», які було

отримано та сформовано в процесі навчання. А компетентність визначається як здатність учнів діяти в майбутньому на основі здобутих знань, вирішувати проблеми у соціально й особистісно значущій сфері. Згідно цього, граматична компетентність є однією з найголовніших складових комунікативної компетентності і показує рівень володіння іноземною мовою.

Граматична компетентність висвітлює рівень знань мовця з таких аспектів мови як фонетичний, морфологічний, лексичний та синтаксичний. Вона забезпечує розвиток вмінь та здібностей для розв'язання проблемних завдань, дає змогу оволодіти граматичними поняттями та засобами вираження граматичних категорій. Н. Скляренко зазначає: «Граматична компетентність — це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості» [2, с. 15]. Основними елементами граматичної компетентності є граматична усвідомленість, граматичні знання й граматичні навички. Розвиток граматичної компетентності базується на дидактичних та методичних принципах. До дидактичних належать принципи виховного навчання, наочності, міцності, доступності й посиленості, активності, свідомості та науковості. До суто методичних принципів навчання граматичних структур включені такі принципи як: принцип комунікативної спрямованості, принцип урахування рідної мови, принцип системності, принцип мінімізації, принцип концентризму, принцип взаємопов'язаного навчання аспектів та видів мовної діяльності, принцип поетапного формування навичок та розвитку вмінь.

Вчитель формує граматичну компетентність учнів дотримуючись певної послідовності. Основними етапами цієї послідовності є орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний та варіююче-ситуативний. На першому етапі вчитель ознайомлює учнів з новим граматичним матеріалом, який може бути представлений як у ситуації, так і в контексті. Будь-який уривок, вірш, діалог може служити контекстом, головне, щоб учні сприймали цей контекст різними шляхами. Завдання вчителя створити необхідні умови для демонстрації форми і конструкції як динамічної одиниці, що має певну функціональну-комунікативну роль у спілкуванні. На наступному етапі відбувається тренування граматичного матеріалу і формування граматично-мовленнєвих навичок. Вчитель повинен сформувати найголовнішу якість навички – її автоматизованість.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

На другому та третьому етапах головним методом навчання виступає вправа. Розрізняють умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та продуктивні види вправ.

До рецептивно-репродуктивних вправ належать такі вправи: імітація зразка мовлення, підстановка у зразок мовлення, трансформація зразка мовлення, завершення зразка мовлення, відповіді на різні типи запитань, самостійне вживання засвоєної граматичної одиниці.

Продуктивні вправи, це такі вправи, які виконуються на рівні понадфразової єдності. До цього типу вправ можна віднести: об'єднання різноструктурних та одноструктурних зразків мовлення у понад фразову єдність, використання зразків мовлення у діалогічній єдності.

Отже, у процесі формування іншомовної граматичної компетентності ключову роль відіграють методичні та дидактичні методи навчання, використання рецептивно-репродуктивних і продуктивних видів вправ; при цьому навчання нових граматичних структур здійснюється поетапно.

Література:

1. Богушевич Н.В. Принципи навчання іноземних мов при формуванні граматичної компетенції в учнів основної та старшої загальноосвітньої школи / Н.В. Богушевич // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2012. — №101. — С. 11-15.
2. Скляренко Н.К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н.К. Скляренко // Навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. — 2010. — №4. — С. 16-25.

Д. Полякова*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, ст. викл. Н.В. Зарічанська
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

НАВЧАННЯ ПИСЬМА НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

В житті кожної людини письмо відіграє дуже важливу роль. Письмо – видатне надбання людства, величезний здобуток кожного народу, кожної людини, що оволодіває писемністю. Воно використовується в різноманітних галузях діяльності людини: в організації виробництва, в науці, культурі, засобах масової інформації та зв'язку, в міжнародних, політичних відносинах, у просвітницькій роботі. Історики вказують на те, що письмо – неперехідна пам'ять поколінь, яка зберігає повідомлення про події та справи минулих віків і тисячоліть.

Проблему навчання письма на уроках німецької мови досліджували такі вчені-методисти, як І. Бім, С. Шатілов, Г. Рогова, Н. Гез, В. Рахманінова, С. Ніколаєва та ін. Загальний огляд досліджень, присвячених вивченню даного питання, свідчить про недостатнє висвітлення даної тематики у науковій літературі.

На думку вчених, письмо є потужним фактором прискореного розвитку людства. Йому належить визначна роль у створенні та збереженні духовних, а через них і матеріальних цінностей. Письмо має інтернаціональний характер. Воно продовжує і розвиває те, що було створено іншим народом.

Як відомо, мовлення — це мова в дії. Письмо ніби зупиняє мовленнєвий потік, дає можливість «слухати, чути» (тобто читати) сказане (тобто написане) в будь-який час. На цій основі письмо розглядається як графічна фіксація мовлення, точніше — тексту мовлення. Написання — процес такої фіксації, письмовий текст — її результат. Письмо можна порівнювати і з мовою. Мова — це система засобів спілкування та правил їх вживання. Аналогічно цьому письмо є системою письмових засобів та правил їх використання [2, с. 285].

В сучасній методичній літературі розрізняють письмо та писемне мовлення. Деякі дослідники використовують лише термін «письмо», підкреслюючи його вузьке чи широке значення. Поділ цей пов'язаний з особливостями механізму письма. Розглянемо цей механізм, що складається з двох етапів:

- складання слів за допомогою літер;

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

– формування письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення тощо.

Навчання письму (тобто навчання письму та письмовому мовленню) включає роботу над технікою письма (графіка, орфографія, пунктуація) та над письмовим вираження думок на мові, що вивчається (продукт письмового мовлення).

А. Мешковський відзначає, що письмова мова ні для жодної людини у світі не може бути рідною мовою в буквальному розумінні, слова тому що завжди є друга мова, яка нашаровується на усну [1, с. 276]. В учбовому процесі роль та місце письма визначається цільовою направленістю навчання іноземній мові.

Отже, результат письмової діяльності — це дійовий фактор, котрий робить письмо помічником вихователя в боротьбі за міцні знання. Письмо удосконалює усне висловлювання, сприяє формуванню навичок самоконтролю. Велика питома вага письма у домашній роботі з іноземної мови не є випадковістю. Цей факт пояснюється психологією учнів: вони зазвичай приділяють більше уваги виконанню завдань, ніж усних. При аудиторній роботі письмо — найбільш економний, надійний, ефективний та масовий спосіб контролю знань та рівня володіння мовою.

Література:

1. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А. Основы общей методики обучения иностранным языкам. — К. : Высшая школа, 1976.
2. Климентенко А.Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. — М.: Высшая школа, 1981.

Д. Ревенко*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент А.І. Петрова
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ

Критичне мислення — це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших [3]. Відповідно, формування навичок критичного мислення передбачає розвиток здатності учнів аналізувати навчальну інформацію з позиції логіки та особистісного підходу з метою використання отриманих результатів як до стандартних, так і нестандартних ситуацій і проблем, а також здатність ставити нові запитання, знаходити аргументи, приймати незалежні продумані рішення [1].

Відповідно до основними ключовими елементами критичного мислення є: самостійність; етапність (починається з постановки питання і подальшого визначення проблеми); переконливість аргументації; застосування певних прийомів, які в сукупності створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації; обґрунтованість (передбачається використання відповідних критеріїв — положень, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу) тощо.

При цьому навчальний процес, побудований на засадах критичного мислення, характеризується такими особливостями.

1. У навчання включаються завдання, розв'язання яких потребує мислення вищого рівня

2. Навчальний процес обов'язково організований як дослідження учнями певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними.

3. Результатом навчання є не засвоєння фактів чи чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення

4. Критичне мислення потребує від учнів достатніх навичок оперування доказами та формулювання умовиводів. Сюди ж відноситься і здатність знаходити та інтерпретувати оригінальні документи та джерела інформації, аналізувати аргументи, обґрунтовувати висновки міцними доказами.

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

5. Учні повинні бути вмотивовані до обговорення проблеми, а не намагатися уникнути її розв'язання. Вони мають працювати всі разом, щоб досягти спільного консенсусу.

У психолого-педагогічній літературі названо чотири етапи формування критичного мислення учнів.

Перший етап — актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу.

Другий етап — осмислення нової інформації, критичне читання та письмо.

Третій етап — роздуми або рефлексія, формування власної думки стосовно навчального матеріалу.

Четвертий етап — узагальнення й оцінка інформації (проблеми), визначення способів її розв'язання, з'ясування власних можливостей.

Критичне мислення корисне не як окремий феномен, а як засіб для досягнення деякої корисної мети, тому застосування будь-якого методичного прийому повинне закінчуватись констатацією факту її досягнення. Якщо постійно не акцентувати увагу учнів на необхідності досягнення корисної мети, можна потрапити в ситуацію, коли навички критичного мислення стануть джерелом звичайного критиканства, прояви якого в повсякденній діяльності можуть суттєво ускладнити як навчальний, так і виховний процес.

Технологія розвитку критичного мислення — педагогічна система, спрямована на формування у школярів аналітичного мислення.

Ця технологія має унікальний набір прийомів і технік, які дозволяють на уроці створювати ситуацію мислення. Матеріалом для такої ситуації можуть служити навчальні тексти, параграфи підручників, уривки наукових статей, художні твори, відео-фільми.

Мета технології — навчити такого сприйняття навчального матеріалу, в процесі якого інформацію, яку отримує учень, можна розуміти, сприймати, порівняти з особистим досвідом і на її ґрунті формувати своє аналітичне судження.

Технологія включає прийоми, за допомогою яких можна інтенсифікувати процес читання наукових текстів, прослуховувати лекції тощо. Відомо, що в процесі тривалого слухання або читання увага розсіюється, втрачається інтерес і, як результат, знижується рівень розуміння.

Технологія надає значну увагу формуванню здібностей викладати свої думки на письмі. Прийоми, пов'язані з вирішенням цієї проблеми, дають змогу організовувати, оформляти та ініціювати процес мислення

учня, а отримані результати можуть служити матеріалом для діагностування вчителем цього процесу.

У процесі роботи за технологією учень опановує прийоми роботи з інформацією та активного використання їх у самостійній роботі.

Отже, використання різних технологій розвитку критичного мислення на уроках іноземної мови дозволяє досягти таких освітніх результатів як: уміння працювати з інформаційним потоком, що збільшується і постійно оновлюється, в різних освітніх галузях, висловлювати свої думки (усно і письмово) зрозуміло, впевнено та коректно по відношенню до оточуючих, формувати власну думку на основі осмислення різного досвіду, ідей і уявлень, вирішувати проблеми, самостійно займатися своїм навчанням (академічна мобільність), співпрацювати у групі, вибудовувати конструктивні взаємостосунки з іншими людьми.

Література:

1. Києнко-Романюк Л. А. Учителю про розвиток критичного мислення в учнів і студентів: теорія і практика / Л. А. Києнко-Романюк // Рідна школа. — 2006. — № 7. — С. 68-70.
2. Марчук М. В. Розвиток критичного мислення школярів у інформаційному полі історичної освіти / М. В. Марчук // Наукова скарбниця освіти Донеччини. — 2011. — № 1(8). — С. 18-21.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. — Харків : Основа, 2009. — 176 с.

ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Одним із ефективних засобів стимулювання інтересу до вивчення німецької мови є дидактична гра.

Ще К. Ушинський радив включати елементи цікавості, ігрові моменти у серйозну навчальну працю учнів, для того, щоб процес пізнання був продуктивнішим.

В. Сухомлинський писав, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку: «Гра — це величезне світле вікно, через яке духовний світ дитини вливається в життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра — це іскра, що розпалює вогонь кмітливості та допитливості» [4, с. 95]

Науковці стверджують, що гра надає можливість зробити процес оволодіння німецькою мовою захоплюючим для учнів. Використання розвиваючих ігор надає можливість активно мислити, розширювати творчі здібності під час виконання завдань, розвивати здібності, закладені в дитині від природи. Використання ігор як засіб навчання усного мовлення на уроках німецької мови дозволяє вчителю формулювати такі мовленнєві задачі, в яких є мотив і мета мовленнєвої дії і які диктують використання необхідних зразків спілкування.

Згідно аналізу методичної літератури [2, с. 35; 3, с. 41-43:] гру можна використовувати на різних етапах уроку: вивчення нового матеріалу, закріплення, перевірки знань, умінь, навичок. Найчастіше гра використовується на етапі закріплення, але є можливість використовувати її й під час перевірки знань. Гра, яка використовується під час перевірки знань, дозволяє більш творчо підходити до їх оцінювання, а також залучати до роботи всіх учнів класу. Інколи гра може бути фоном для побудови всього уроку. Коли ж учні стомлені, їм доцільно запропонувати рухливу гру. Проте слід пам'ятати, що окремі ігри занадто збуджують емоції дітей, надовго відволікають їх від мети уроку.

На думку Давидової З. ігрова діяльність на уроці проходитиме ефективно і даватиме бажані результати, якщо нею керувати, забезпечивши виконання певних вимог. А саме:

– готовність учнів до участі в грі (кожний учень повинен засвоїти правила гри, чітко усвідомити її мету, кінцевий результат, послідовність дій, мати потрібний запас знань для участі в грі);

– забезпечення кожного учня необхідним дидактичним матеріалом;

– чітка постановка завдання гри. Пояснення гри — зрозуміле, чітке;

– складну гру слід проводити поетапно, поки учні не засвоять окремих дій, а далі можна пропонувати всю гру і різні її варіанти;

– дії учнів слід контролювати, своєчасно виправляти, спрямовувати, оцінювати;

– не можна допускати приниження гідності дитини (образливі порівняння, оцінку за поразку в грі, глузування тощо) [2, с. 34].

Ігри важливо проводити систематично й цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи та урізноманітнюючи їх.

Дидактична гра — не самоціль на уроці, а засіб навчання та виховання. Гру не можна плутати з розвагою, не слід розглядати її і як діяльність, яка приносить задоволення заради задоволення. На дидактичну гру слід дивитися як на вид перетворювальної творчої діяльності у тісному зв'язку з іншими видами навчальної роботи. У понятті «дидактична гра» підкреслюється її педагогічна спрямованість, відображається різноманітність її використання [1, с. 26].

Основними структурними компонентами дидактичної гри є ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст чи дидактичні задачі, обладнання, результат гри.

На відміну від ігор узагалі дидактична гра має істотну ознаку — наявність чітко поставленої мети навчання та відповідного їй педагогічного результату, навчально-пізнавальна спрямованість.

Усі структурні елементи дидактичної гри взаємопов'язані між собою, відсутність основних із них порушує гру. Тому під час підготовки до уроку, який містить дидактичну гру, необхідно скласти коротку характеристику ходу гри (сценарій), указати часові рамки гри, урахувати рівень знань та вікові особливості учнів, реалізовувати міжпредметні зв'язки.

Здійснивши аналіз методичної літератури [2, с. 34-38; 3, с. 41-43;], ми можемо стверджувати, що цінність дидактичних ігор полягає в тому, що у процесі гри діти значною мірою самостійно набувають нових знань, активно допомагають один одному в цьому. Проводячи такий урок,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

обов'язком вчителя є створити атмосферу дружби, довіри на уроці, не тільки ставити свої умови гри, але й приймати ідеї учнів. Під час гри всі мають рівний статус. Вона під силу навіть слабким учням. Слабкий у мовній підготовці учень може стати першим у грі: винахідливість та кмітливість стають важливішими за знання предмета.

З огляду на все вищевикладене, ми можемо зробити висновки, що дидактична гра надає можливість зробити процес засвоєння нового матеріалу захоплюючим для учнів; стимулює інтерес до німецької мови; спонукає учнів активно мислити, творчо підходити до розв'язання завдань; допомагає зосередити увагу учнів, залучити їх до активної роботи.

Література:

1. Бугай О. М. Spiele im Deutschunterricht: [ігри на уроці] / О. М. Бугай // Нім. мова в шк. : наук.-метод. журн. — 2015. — N 6. — С. 26-29.
2. Давыдова З. М. Игра как метод обучения иностранным языкам / З. М. Давыдова // Иностранные языки в школе : науч.-метод. журн. — 2010. — N 6. — С. 34-38.
3. Егорова Н. В. Игры на уроке немецкого языка / Н. В. Егорова // Иностр. яз. в шк. : науч.-метод. журн. — 2013. — N 9. — С. 41-43.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти томах. — К.: Рад. школа, 1977. — Т.3. — С. 95-98, С. 176-185.

Н. Ткачук

*Науковий керівник: кандидат педагогічних наук, доцент О.А. Подзигун
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

НАВЧАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ЧИТАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ З ОПОРОЮ НА ТЕКСТИ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ХАРАКТЕРУ

Комунікативне читання — це навчання спілкування у процесі читання, яке впливає не лише на кількість характеристики технологічних прийомів таких як : тривалість, кількість, місце у структурі уроку, взаємодія учасників комунікації, необхідні види індивідуальної і групової роботи і їх взаємодії, а й на якісні такі як: розуміння сенсу, уміння не звертатися до рідної мови під час пояснення й обговорення, інтенсивність роботи в умовах суб'єкт — об'єктних відносин і міжкультурної комунікації, і останнє параметри роботи з текстами різного виду.

Якщо в інших методичних системах головний акцент у навчанні рецептивних видів мовної діяльності робився саме на роботу безпосередньо з текстом, а підготовчий етап із його мовними завданнями відігравав підпорядковану роль, то за роботи з текстом для читання відіграє вирішальну роль, тому що саме він забезпечує ефективність усієї роботи, мотивацію учнів, високу результативність і відчуття успіху на конкретному етапі навчання іноземної мови.

Комунікативний підхід передбачає використання текстів, як основу для навчання усному мовленню. Навчання рецептивним методам мовної гнучкості в застосуванні стратегій читання й аудіювання. Тому використання визначеної технологічної моделі в навчанні виробляє в учнів автоматичність дій під час переробки інформації. Система роботи з текстом дає учням змогу використовувати отримані в результаті практичної роботи знання. Це може бути аналіз уже відомих знань із цієї галузі, спостереження з новим, виявлення суперечностей, встановлення завдання й гіпотези, що вже є в учнів [1, с. 45].

У середніх класах формування соціокультурної компетенції учнів створюється шляхом критичного соціокультурного аналізу оригінальних англomовних текстів здебільшого художнього стилю. Це дає можливість активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів у процесі вилучення соціокультурної інформації з текстів, її осмислення та інтерпретації. Під час читання оригінального тексту, учні знайомляться з фрагментами національної культури, де відображається специфіка світогляду носіїв мови.

Комунікативне читання має велику навчальну цінність, так як читання означає комунікацію, учні отримують інформацію яку вони потребують з книг, журналів, газет. За допомогою читання іноземною мовою учні збагачують свої знання про світ який їх оточує. Читання розвиває інтелект, пам'ять, волю, уяву. Учні звикають до роботи з книгами, що в свою чергу полегшує практику без сторонньої допомоги в подальшому. Під час читання тексту учні переглядають звуки, літери, слова, граматику, вимову слів, значення слів і словосполучень, і удосконалюють володіння мовою. Чим більше діти читають, тим краще запам'ятовують лінгвістичний матеріал [2, с. 14].

Читання — це складний процес мовної діяльності. Так як читання тісно пов'язане з розумінням того що читається, читання це складна розумова діяльність. Вимагається здатність з сторони читача здійснити ряд

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи операцій, які передбачають аналіз, синтез, індукцію, дедукцію та порівняння.

Принцип комунікативного підходу можна реалізувати й під час навчання читання. Процес читання передбачає не лише сприймання змісту текстів, він завжди пов'язаний з якимсь позамовним завданням і визначається, як дія з текстом, спрямована на розв'язання комунікативного завдання.

Завдання для організації читання формується на основі навчально-мовленнєвої ситуації. На цій основі потенційний читач формує своє ставлення до тексту і, якщо воно позитивне, приймає рішення про доцільність читання. Подібна оцінка тексту відбувається і в умовах навчання. Учитель усіляко сприяє формуванню активного ставлення учнів до тексту, який збираються читати.

Сама необхідність у читанні несе комунікативне завдання, яке повинен розв'язати читач після завершення читання. Наприклад, інформація з тексту сприймається для того, щоб на неї відреагувати, висловити свою думку, взяти до уваги тощо. Звідси виникає вимога до комунікативного навчання читання: стимулювати в читача інтерес до змісту повідомлення, що створить потрібну комунікативну готовність до сприйняття інформації, внаслідок чого з'являється антиципація — вірогідне прогнозування ходу та змісту повідомлення. Спеціально придумані комунікативні завдання перед читанням випереджають читання і допомагають учням здогадатися про якісь ідеї, фрагменти інформації [3, с. 10].

Отже, дотримуючись всіх умов проведення комунікативного уроку, цей підхід являється найефективнішим для формування творчого мислення, інформаційної культури і мовної комунікативної компетенції.

Література:

1. Маркова В. Читач, як комунікативний діяч / В. Маркова // Вісник Книжкової палати. — 2010. — № 5. — С. 43-47.
2. Язикова Н. Засоби подолання труднощів у навчанні читання / Н. Язикова // English language and culture. — 2014. — September (№18). — С. 4-6.
3. Nickonchuk A. Reading in teaching a foreign language / A. Nickonchuk // English language and culture. — 2009. — March (№11). — С. 9-12.

Н. Федорук*Науковий керівник: кандидат психологічних наук, доцент В.В. Кириленко
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ

Нині метою оволодіння англійською мовою є набуття необхідного рівня комунікативної компетенції, достатнього для спілкування у різних комунікативних ситуаціях. Саме за таких умов забезпечується досягнення функціональної грамотності в оволодінні мовою, що дійсно дає можливість мовленнєвої взаємодії з носіями мови як з особистою метою, так і з метою міжнародної співпраці.

Основою сучасної методики викладання іноземних мов є використання автентичного матеріалу для формування комунікативної компетенції, в тому числі і в аудіюванні. Під автентичністю в методиці навчання іноземних мов розуміють застосування автентичного мовного та мовленнєвого матеріалу у навчальному процесі.

Англомовна пісня в якості одного із зразків автентичного тексту може слугувати як для детального, так і для вибіркового чи загального опрацювання з метою вдосконалення аудитивної компетенції школярів. Автентичні англомовні пісні мають великий методичний потенціал і сприяють підвищенню мотивації та інтересу школярів до навчального предмету, а також підвищенню ефективності навчання аудіювання.

В останні роки увага науковців до феномену використання автентичних джерел, зокрема автентичних пісень для формування англомовної аудитивної компетенції школярів значно посилилась. Проблемою застосування автентичних пісень у процесі навчання аудіювання учнів на уроках англійської мови займалися такі вітчизняні науковці, як С. Сомова, Е. Кирпичникова, І. Круківська, О. Бігич, а також зарубіжні науковці Т. Murphey, Ch. Goh, I. Torez та ін. На думку вищезазначених науковців, використання англомовних пісень в якості зразків автентичного аудіотексту з обов'язковим використанням дотекстових, текстових та післятекстових вправ надає можливостей вчителю не тільки задовольнити програмні вимоги з іноземної мови щодо навчання аудіювання учнів, але і покращити процес навчання.

Під поняттям **аудитивної компетенції** розуміють здатність особи слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах як прямого, так і опосередкованого спілкування. До

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

складників компетентності в аудіюванні відносять вміння, навички, знання, а також комунікативний досвід.

Усі аудетивні уміння поділяють на мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні.

До першого виду відносять:

- вміння виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст;
- вміння вибирати головні факти, ігноруючи другорядні;
- вміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в опорі на мовну здогадку, контекст;
- вміння ігнорувати несуттєвий матеріал [1, с. 19].

Важливо враховувати рівень сформованості в учнів інтелектуальних умінь, тобто ймовірного прогнозування, критичного оцінювання почутої інформації, поєднання у процесі слухового сприймання мнемічної та логіко-смислової діяльності, класифікації і систематизації отриманої інформації тощо.

Не менш важливими під час формування компетенції в аудіюванні є навчальні вміння, зокрема використання інформаційно-комунікативних засобів навчання. Слід звернути увагу і на організаційні вміння, прикладом яких може слугувати самостійне навчання.

У процесі навчання учнів аудіювання вирішальну роль відіграють індивідуально-психологічні особливості студентів: рівень розвитку слухової диференційованої чутливості, слухової пам'яті, концентрації уваги [3, с. 3]. Успішність аудіювання залежить від потреби учнів дізнатися щось нове, наявності інтересу до теми повідомлення, спрямованості на пізнавальну діяльність і мотивацію цієї діяльності.

Досить важливо розрізняти терміни «аудіювання» і «слухання». Друге поняття є лише акустичним сприйманням звукоряду без розуміння його змісту.

Аудіювання – це розуміння сприйманої на слух мови. Воно являє собою перцептивну розумову мнемічну діяльність. Аудіювання займає суттєве місце на середньому етапі навчання іноземної мови, адже оволодіння даним видом мовленнєвої діяльності дає можливість реалізувати одночасно виховні, освітні і розвиваючі цілі. Навчання аудіювання дозволяє вчити учнів уважно вслуховуватися в текст, формувати уміння передбачати вагомий зміст висловлення і таким чином, виховувати культуру слухання не тільки іноземною, але і рідною мовою. Виховне значення формування уміння розуміти мову на слух полягає в

тому, що воно позитивно позначається на розвитку пам'яті учнів, і насамперед слуховій пам'яті, яка є важливою не тільки при вивченні іноземної мови, але і будь-якого іншого предмета [2, с. 22].

Література:

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні / О. Б. Бігич // Іноземні мови. — 2012. — №2. — С. 19-30.
2. Круківська І. А. Використання пісень у процесі навчання аудіювання / І. А. Круківська // Іноземні мови. — 1998. — № 1. — С. 33-38.
3. Сомова С. Н. Музика на уроках англійського мови / С. Н. Сомова // Иностранные языки в школе. — 1974. — № 2. — с. 14-15.

В. Чумак

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Що таке спілкування? Це взаємодія двох або більше людей, спрямована на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження взаємин і досягнення загального результату. Перш за все спілкування є самостійною і, можливо, специфічною формою активності людини. У спілкуванні індивід нібито «презентує» свій внутрішній світ, саме тому воно, виступаючи своєрідною формою взаємодії однієї людини з іншою або з групою осіб, виявляє певні людські якості, розкриває, чого варта та чи інша людина.

На думку Мартіна Бубера, спілкування поділяється на такі дві категорії як «Я — Ти» та «Я — Воно». Коли відносини типу «Я — Ти» виникають у кожного учасника спілкування, то вони свідомо, чи не свідомо передають один одному приблизно такі повідомлення: «Я — особистість, і ти — особистість». Я — важлива людина, і ти — важлива людина. У мене є почуття, і у тебе є почуття». «Я — Воно» є зовсім іншими відносинами і виражають абсолютно протилежну позицію: «Я — особистість, а Ти — об'єкт. Я важлива людина, а Ти неважлива. Мене слід вислухати. а те, що ти говориш є зовсім не важливим». Спілкування в системі «Я — Ти» має суб'єкт-суб'єктний характер, воно передбачає рівність сторін. Таке спілкування є двобічне, яке також вважають діалогом [3, с. 222].

Діалог — це взаємодія між двома або кількома індивідами, які прагнуть зрозуміти один одного. Вони цінують думку один одного,

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи

вважають партнера повноцінною особистістю, яка заслуговує на повагу і при спілкуванні не виникає ніяких перешкод [1, с. 256].

Діалогічне мовлення широко використовується при вивченні іноземних мов. Це є актуальним засобом навчання, який розвиває не тільки мовні навички, а й спонтанне мислення та уяву. У діалозі обмін репліками відбувається швидко, звідси – непідготовленість, спонтанність діалогічного мовлення, що вимагає високої автоматизації і досконалим володінням мовним матеріалом.

При викладанні іноземної мови, одним із найвдаліших прийомів тренування діалогічного мовлення є комунікативна ситуація. Мова і ситуація досить тісно взаємопов'язані, так як мова розвивається через ситуації і є невіддільною від них. Будь-яка включена в програму тема, має розкриватися як набір певних комунікативних ситуацій і має бути представлена на уроці [2, с. 278].

Діалог як засіб формування комунікативної компетенції учнів вимагає включення в зміст навчання країнознавчої інформації та мовленнєвих навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування. Оскільки діалог є міжособистісним спілкуванням, в ньому немає відправника і одержувача, а є два співрозмовника, і кожен з них в процесі спілкування стає як відправником так і одержувачем інформації. У процесі комунікації беруть участь два учні, між якими відбувається багаторазовий обмін думками, в процесі чого у них і формується комунікативна компетенція.

Література:

1. Артемов В.О. Психологія навчання іноземним мовам / В. О. Артемов. — М.: Вища школа, 2002. — с. 256.
2. Бім І. Л. Методика навчання іноземних мов як наука і проблеми шкільного підручника / І. Л. Бім. — М.: Просвітництво, 2002. — с. 278.
3. Грайс Г. П. Логіка і мовне спілкування / Г. П. Грайс // Нове в лінгвістиці. — М.: Наука, 2005р. — с. 222.

Розділ I
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Гритчук В. ПРО ТЕРМІНОЛОГІЧНУ КАРТИНУ СВІТУ В АНГЛІЙСЬКОМУ МЕДИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	3
Захаріна А. EVOLUTION OF ENGLISH DICTIONARIES.....	5
Кнюх Н. РОЛЬ ПЕРЕКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ПЕРЕДАЧІ ІНФОРМАЦІЇ В ЗМІ.....	7
Медведєва І. WHAT IS STANDARD ENGLISH?.....	9
Ортинська Л. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	11
Семчук М. TECHNOLOGY OF USING MIND MAPS IN TEACHING VOCABULARY.....	13
Скакун М. 12-ТИ РІЧНА СИСТЕМА ОСВІТИ В США: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	15
Торбас В. УКРАЇНСЬКІ ТА НІМЕЦЬКІ РЕКЛАМНІ СЛОГАНИ ОСВІТНІХ УСТАНОВ.....	18
Химич Б. НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ СТУДЕНТІВ ДРУГОГО КУРСУ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ГУМАНІСТИЧНОГО ПІДХОДУ.....	20
Швець Д. ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ПОРІВНЯЛЬНИХ МОВОЗНАВЧИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	22
Шевчук Ю. ОСОБЛИВОСТІ ВОЛОНТЕРСЬКОГО РУХУ В УКРАЇНІ.....	24

Розділ II
ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ПРОБЛЕМИ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

Бордюгов Є. СПІЛКУВАННЯ В ІНТЕРНЕТІ ЯК ЗАСІБ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	26
Денисюк О. ТЕСТУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ РІВНЯ ЗНАНЬ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	28
Діденко І. ГРАМАТИЧНІ ІГРИ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	30
Житкевич В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	33
Кирилюк Д. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	36
Костюченко О. MODERN TECHNOLOGIES IN LEARNING ENGLISH LANGUAGE.....	39
Кузняк В. КОЛЕКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ.....	42
Кушнір О. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ЗАСОБІВ ТА ІНТЕРНЕТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	44
Луцька В. ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ.....	47
Мазур М. СУЧАСНА ЗАРУБІЖНА МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ УЧНІВ 10-11 КЛАСІВ: ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ЗА РАХУНОК ПОДВОЄННЯ КІЛЬКОСТІ УЧИТЕЛІВ.....	49
Мазур Ю. ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДУ ТЕАТРАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	51

Неживенко В.

ПЕРЕВАГИ РОЗВИТКУ АУДИТИВНИХ ВМІНЬ УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ АУДІОКНИГ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ..... 54

Подуфалова К.

РОЛЬ І МІСЦЕ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ..... 56

Постемська І.

РОЛЬОВА ГРА НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ДОЦІЛЬНІСТЬ МЕТОДУ..... 58

Росавицька М.

АДАПТАЦІЯ АНГЛІЙСЬКИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ НА ФОНЕТИЧНОМУ, МОРФОЛОГІЧНОМУ ТА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОМУ РІВНЯХ..... 60

Цегельник Р.

РОЛЬОВА ГРА У НАВЧАННІ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ..... 62

Шведа Д.

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ..... 64

Юрчак С.

ЗАСТОСУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-СИТУАТИВНОГО ПІДХОДУ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ НА УРОКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 66

Розділ III

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ ТА ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

Баланюк О.

КОГНІТИВНІ ДІЄСЛОВА В ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОМУ ПОЛІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ..... 68

Бартко С.

ОБРАЗ КОРАБЛЯ ДУРНІВ У ЛІТЕРАТУРІ ТА МИСТЕЦТВІ..... 70

Бичкова А.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИКМЕТНИКА НА ПОЗНАЧЕННЯ ПОВЕДІНКИ В СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ..... 72

Біла Т.

ЗМІ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДЛЯ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ..... 74

Брыжак И. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ПОЭЗИИ ИГОРЯ СЕВЕРЯНИНА.....	76
Вишневська В. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЦВЕТОНАИМЕНОВАНИЙ С СЕМАНТИЧЕСКИМ ЯДРОМ «ЗОЛОТОЙ» В ПОЭЗИИ А. БЕЛОГО.....	78
Гапчук Я. ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ У СУЧАСНІЙ НІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	80
Глуханюк Д. ОСОБЛИВОСТІ МОВНОГО СТИЛЮ ЧОЛОВІКІВ І ЖІНОК: СТЕРЕОТИП ТА РЕАЛЬНІСТЬ.....	82
Горбова Е. ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ПОВЕСТИ Ю. ПОЛЯКОВА «РАБОТА НАД ОШИБКАМИ».....	84
Гринькова О. ФРЕЙДИСТСЬКІ МОТИВИ ТВОРЧОСТІ ДЕВІДА ЛОУРЕНСА.....	87
Давидчук В. ОСОБЛИВОСТІ ПОСТМОДЕРНІСТСЬКОГО РОМАНУ ДУГЛАСА КОУПЛЕНДА «ПОКОЛІННЯ Х».....	89
Дика Т. СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКОГО ХАРАКТЕРА В ПОВЕСТИ Л. УЛИЦКОЙ «СОНЕЧКА».....	91
Козяр М. МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТІВ.....	93
Кравець О. МОВА ЖЕСТІВ У ХУДОЖНІХ ТВОРАХ.....	95
Курбатова А. ФУНКЦИИ АНТРОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	97
Кургаєва І. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ БІБЛЕЇЗМУ В ЛІНГВІСТИЦІ.....	99
Лобода В. THE EMPLACEMENT OF BRITISH REGIONAL DIALECTS IN THE PROCESS OF STANDARD ENGLISH GLOBALIZATION.....	101
Макарова О. ОСОБЛИВОСТІ ДИСКУРСУ НЕГАТИВНОЇ ЕМОЦІЙНОСТІ.....	104

Маковій А.	
СУТІСНІСТЬ НЕПРАВДИ ЯК КОМУНІКАТИВНОЇ ПОДІЇ.....	106
Матківська В.	
ТИПОЛОГІЯ СІМЕЙ У РОМАНІ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА «ДОМБІ І СИН»...	108
Патратій В.	
ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ЯК СПОСІБ ВІДОБРАЖЕННЯ	
КУЛЬТУРИ	111
Попроцька А.	
БАЗОВІ АРХЕТИПИ РОМАНУ «ГАРРІ ПОТЕР»	112
Рykhodko V.	
THE NOTION AND THE ELEMENTS OF PEJORATIVE SPEECH.....	115
Процюк Ю.	
КОНЦЕПТУАЛЬНОСТЬ «ЖЕНСКОЙ ПРОЗЫ»	117
Романова О.	
ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ ХАРАКТЕРНИХ РИС РОМАНУ	
ПОСТМОДЕРНІЗМУ.....	119
Руцкая Ю.	
«СВОБОДНЫЙ» РОМАН У А. С. ПУШКИНА И ДЖ. Г. БАЙРОНА	
(«ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» И «ДОН ЖУАН»).....	120
Рябчук А.	
ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ МОДАЛЬНОСТІ В	
ЛІНГВІСТИЧНИХ СТУДІЯХ.....	122
Салата К.	
КОНЦЕПТУАЛЬНІ МЕТАФОРИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ПОНЯТТЯМ «КОХАННЯ»	
В АНГЛІЙСЬКІЙ ПОЕЗІЇ.....	123
Сандул О.	
СТАНОВЛЕННЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ В ЛІТЕРАТУРІ ТА ЙОГО МІСЦЕ В	
СУЧАСНОМУ МИСТЕЦТВІ.....	126
Соловйова Т.	
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАННЯ ЛІТЕРАТУРИ В СВ'ЯЗИ С ДРУГИМИ	
ВИДАМИ ИСКУССТВА.....	128
Ткач І.	
ФЕНОМЕН МЕТАФОРИ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ НІМЕЦЬКОЇ ТА	
УКРАЇНСЬКОЇ МОВ.....	130
Тумачок С.	
«ЗООНІМНИ ХУДОЖНІ ПОРІВНЯННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ	
МОВАХ (ЗІСТАВНИЙ АСПЕКТ)».....	132

Федорченко О.	
ПОНЯТТЯ ПРО ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІ РЕАЛІЇ, ЯК ЛІНГВІСТИЧНУ КАТЕГОРІЮ.....	133
Федорченко О.	
ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ «РЕАЛІЯ»	135
Хлистул О.	
ВЖИВАННЯ АНГЛОАМЕРИКАНІЗМІВ В УКРАЇНСЬКИХ ТА НІМЕЦЬКИХ МОЛОДІЖНИХ МЕДІА ДЖЕРЕЛАХ.....	138
Цимбалюк О.	
СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ ТА ІНТЕРТЕКСТУ В ЛІНГВІСТИЦІ.....	140
Шамалюк Д.	
ВИТОКИ ПОЕЗІЇ ПРЕРАФАЕЛІТІВ.....	142
Шарамук О.	
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ТА ОСОБЛИВОСТІ АНГЛОМОВНИХ РОМАНІВ-СІКВЕЛІВ.....	144
Шевченко Н.	
ВИВЧЕННЯ СУГЕСТИВНОГО ВПЛИВУ У ЛІНГВІСТИЦІ.....	147
Яненко В.	
ТРАКТУВАННЯ ПОНЯТТЯ «КОНЦЕПТ» ТА ЙОГО БАГАТОШАРОВІСТЬ.....	148

Розділ IV

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ТА ЛІТЕРАТУРИ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ

Бажура І.	
ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВИХ ІГОР НА УРОЦІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	151
Вержибок О.	
ВИКОРИСТАННЯ WIKI-ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЗОШ.....	153
Гаврилюк С.	
ВИКОРИСТАННЯ КЕЙСОВОЇ МЕТОДИКИ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ УСНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ В ЗНЗ.....	155
Гижко С.	
РОЛЬ ГРИ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	157

Гуцол О. ВРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	159
Дишлева А. ЕФЕКТИВНЕ ПЛАНУВАННЯ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	161
Драченко М. СТРУКТУРА УРОКУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	163
Кондратюк Д. ПОРІВНЯННЯ ХАРАКТЕРИСТИК ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА ЗАРУБІЖНІЙ МЕТОДИЦІ.....	165
Кондратюк Т. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ.....	167
Косаківська Т. МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	170
Кулібабчук Ю. ЧИТАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	172
Лукова С. ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ СИТУАЦІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ.....	174
Луценко А. МОВНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ.....	177
Малик В. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	179
Пархоменко О. ЗМІСТ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ.....	182
Пекарчук Г. МЕТА ТА ЗАВДАННЯ НАВЧАННЯ ПИСЬМА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ....	183
Печенюк А. ПРИНЦИПИ ТА ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА СЕРЕДНЬОМУ СТУПЕНІ НАВЧАННЯ.....	185
Полякова Д. НАВЧАННЯ ПИСЬМА НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ.....	188

Ревенко Д.	
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ОВОЛОДІННЯ НІМЕЦЬКОЮ МОВОЮ	190
Рогожкіна Л.	
ЗАСТОСУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	193
Ткачук Н.	
НАВЧАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ЧИТАННЯ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ З ОПОРОЮ НА ТЕКСТИ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ХАРАКТЕРУ.....	195
Федорук Н.	
ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ АУДИТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ.....	198
Чумак В.	
ДІАЛОГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ.....	200

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ У
ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКОМУ МОВНОМУ КОНТЕКСТІ: ПРОБЛЕМИ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Матеріали студентської наукової інтернет-конференції

24 листопада 2016 року

М 74

Професійна підготовка майбутніх спеціалістів у загальноєвропейському мовному контексті: проблеми та перспективи // Матеріали студентської наукової інтернет-конференції (Вінниця, 24 листопада 2016 року) / гол. ред. Ямчинська Т. І. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер». – 2016. – 209 с.

Підписано до друку 24 листопада 2016 р.

Формат 64х90/16. Папір офсетний.

Друк цифровий. Гарнітура Calibri

Умов. друк. арк. 9,5

Наклад за замовленням. Зам. № 4280.

Віддруковано з оригіналів замовника.

Видавець і виготівник ТОВ «Фірма «Планер»

Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців серія ДК №3506 від 25.06.2009 р.

21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2

Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

<http://www.planer.com.ua> E-mail: sale@planer.com.ua