

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені В. Н. КАРАЗІНА
факультет іноземних мов

Нові підходи
до навчання
іноземної мови

Матеріали XXII-XXIII засідань школи-семінару

Харків 2014

УДК 811.1:371.31
ББК 81.2 – 9
Н 73

Редакційна колегія

канд. філол. н., доцент П. Т. Гусєва
(відповідальний редактор)
д-р пед. н., професор В. Г. Пасинок
ст. викл. В. І. Герасименко
ст. викл. О. Ю. Терещенко
(відповідальний секретар)

*Рекомендовано до друку за рішенням вченої ради факультету іноземних мов
(протокол № 17 від 17.10.2014)*

Адреса редакційної колегії: Україна, 61022, м. Харків-22, майдан Свободи 4,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, факультет
іноземних мов.

Н73 Матеріали школи-семінару “Нові підходи до навчання іноземної мови” –
Х.:Харків: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. –
2014. – с. 108.

До збірки увійшли матеріали ХХІІ та ХХІІІ засідань школи-семінару,
присвяченого актуальним проблемам викладання та навчання іноземної мови,
підготовки учбових та дидактичних матеріалів для занять за новітніми
технологіями та методики оволодіння іноземною мовою й шляхів відповідної
підготовки викладачів.

УДК 811.1:371.31

ББК 81.2 – 9

© Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна, 2014

ЗМІСТ

Ткаля И.А., Волкова А.Г. КУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПУТЬ К РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА <i>Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина</i>	5
Гончаренко Е.В., Граценкова В.В. ПРИМНЕНИЕ МЕТОДА ФОНЕТИЧЕСКОГО АССОЦИАТИВНОГО РЯДА В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА. <i>Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина/ Национальный Технический Университет «Харьковский Политехнический Институт»</i>	9
Зелінська О.І. МОЖЛИВОСТІ ТА ПОТРЕБИ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК МОВИ ФАХУ <i>Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого</i>	11
Лаврухіна В.Л. ВИКОРИСТАННЯ ПАРЕМІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ <i>Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди</i>	18
Лисицкая Е.П. ПОДГОТОВКА ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ <i>Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого</i>	23
Назарова Л.М. ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗ <i>Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого</i>	29
Полякова А.А. ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПІТАЛУ ЯК ЗАДАЧА З БАГАТЬМА НЕВІДОМИМИ <i>Чернігівський державний інститут економіки і управління</i>	33
Romantsova Y.V. FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION BY MEANS OF PORTFOLIO <i>Yaroslav the Wise National Law University</i>	36
Кучеренко О.Ф. НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКОЮ АД'ЮНКТИВ-НЕФІЛОЛОГІВ <i>Національний університет цивільного захисту України</i>	43
Попович Н. Г. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІОВАННІ <i>Академія внутрішніх військ МВС України.</i>	46
Лотошнікова С.А. ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ. <i>Національна академія національної гвардії України</i>	53
Васильєва Г.В. ШЛЯХ ДО ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ПРОГРЕС ТЕСТІВ <i>ОРІДУ НАДУ при Президентіві України</i>	56
Черкашин С.В. ДЕЯКІ МІРКУВАННЯ ПРО МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ <i>Національний юридичний університет ім. Я.Мудрого</i>	61
Сімонок В.П. РЕАЛІЗАЦІЯ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ <i>Національний юридичний університет ім. Я.Мудрого</i>	67

Петренко О.В. КРИТЕРІЇ ДОБОРУ МАТЕРІАЛІВ ДО ВІДЕО ЗАНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ЙОГО ПРОВЕДЕННЯ <i>Національна академія Національної гвардії України</i>	74
Лисецька Т.Н. ПІДВИЩЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ МЕТОДИКИ... <i>Національна академія Національної гвардії України</i>	79
Ломоносова Ж.В. , Морозова И.И. АНГЛИЦИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ <i>Харьковский национальный университет строительства и архитектуры</i>	83
Корницкая Д.В., Петрова М.К. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ <i>Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина</i>	88
Опаріна С.В., Мірошніченко Г.В., Томаз І.А.,Федотова О.М. ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ.МІЖМОВНІ ЛЕКСИЧНІ ВІДПОВІДНОСТІ. <i>Національний аерокосмічний університет «ХАІ»</i>	95
Опаріна С.В., Мірошніченко Г.В., Томаз І.А.,Федотова О.М. LINGUISTIC SCIENCE AND ITS IMPORTANCE TODAY <i>Національний аерокосмічний університет «ХАІ»</i>	100
Варенко Т. К. СЕРВИСЫ GOOGLE В РАЗРАБОТКЕ КУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ <i>Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина</i>	103

КУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ПУТЬ К РАЗВИТИЮ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО КАПИТАЛА

Ткаля И.А., Волкова А.Г.

Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина

Понятие интеллектуального капитала, введенное в научный оборот Дж. Гэлбрейтом 1969 году, в настоящее время получило широкое распространение. С начала 1990-х годов термин «интеллектуальный капитал» (ИК) употребляется в значении, включающем нечто большее, нежели «чистый интеллект» человека. Подробно содержание понятия ИК было раскрыто Т. Стюартом в статье «Сила интеллекта: как интеллектуальный капитал становится наиболее ценным активом Америки, где автор определил интеллектуальный капитал как сумму всего того, что знают работники компании и что дает конкурентное преимущество компании на рынке [6]. Профессор А.Н. Козырев, известный автор работ по экономике знаний, поясняет данное понятие, говоря, что интеллектуальный капитал – «это, прежде всего, люди и знания, которыми они обладают, а также их навыки, связи и все то, что помогает эффективно их использовать» [1]. Вникнув в суть в концепта ИК, мы делаем вывод об универсальности применения понятия ИК, в том числе и в сфере образования. В данной связи считаем актуальным соотносить понятие «интеллектуальный капитал» с интеллектуальной деятельностью и ее практическими результатами.

Для нашего рассуждения о формировании путей развития интеллектуального капитала студентов (в частности, в рамках курса «иностраный язык профессиональной направленности») также релевантным является термин «культурный капитал». Впервые сформулированное французским социологом Пьером Бурдьё, данное понятие охватывает формы знания, навыки, образование – то, чем обладает человек и что позволяет ему достичь более высокий статус в обществе [2].

По нашему убеждению, понятия культурного и интеллектуального капиталов неразрывно связаны, что находит свое убедительное подтверждение в образовательной сфере, в работе со студенческой аудиторией. При этом, мы акцентируем внимание на концепте «культурная грамотность» и необходимости ее развития как пути повышения интеллектуального капитала студентов. Как известно, понятие культурной грамотности обязано своему вхождению во всемирный культурный контекст американскому культурологу Э. Хиршу, который в конце 1980-х выпустил книгу, ставшую бестселлером "Что каждый американец должен знать" [3]. Новизна издания заключалась в том, что оно включало минимальный свод знаний, необходимый современному образованному человеку. В данном случае, речь шла о представителях американской культуры. Обобщение сути понятия «культурная грамотность» сводится к ее пониманию как активного владения определенным набором общих знаний. Таким образом, можно сделать вывод, что именно общие знания выступают тем знаменателем, который объединяет представителей той или иной культуры. При этом мы отводим немаловажную роль умению ориентироваться в широком межкультурном пространстве, без чего нельзя представить адекватное цивилизованное общение. Так, развитие культурной грамотности студентов выступает неотъемлемым параметром современного процесса образования.

По нашему глубокому убеждению, серьезная ответственность в деле развития культурной грамотности студентов лежит на преподавателях (в данном случае речь идет о нас – преподавателях иностранных языков, работающих со

студентами самых разных специальностей). Актуальность обсуждаемой темы усугубляется такими условиями как высокоскоростной поток информации, безостановочно обрушивающийся на общество. Поступающий из всевозможных источников гигантский информационный массив затрагивает все социальные институты, в том числе и образование. Имея в своем распоряжении предельно ограниченное количество учебных часов, мы сталкиваемся с необходимостью эффективного использования адекватных учебных материалов. Выбор учебных материалов и формат работы с ними должны быть направлены на поддержание и формирование интеллектуального опыта студентов. При составлении учебных материалов необходимо придерживаться требования релевантности как в отношении общих знаний, так и специализации студентов. Используемые на протяжении курса материалы должны знакомить студентов не только с отдельными фактами и событиями, но и расширять имеющиеся у них знания, развивать логику и ассоциативное мышление. Неоценимую роль играет постоянно обновляемая подборка удачных примеров, текстовых фрагментов, которые способны служить как средством развития грамматической, лексической, и т. д. компетенций, так и повышать общую эрудицию студентов. Поэтому следует акцентировать внимание на тщательной селекции примеров, касающихся всего многообразия лингвистических аспектов, с обязательным привлечением экстралингвистических реалий. Естественно, тут нельзя обойтись без прецедентных текстов как хранителей общеизвестных когниций, выступающих своеобразным мостом, который обеспечивает культурологическую связь между прошлым и настоящим.

Современные реалии не всегда оптимистичны. Все мы свидетели того, что культура, в которой мы живем, находится под воздействием индустрии развлечений и потребления. Как результат, материалы культуры становятся товаром, ценность которого определяется не художественными достоинствами, а логикой товарного производства и обмена [4]. Подрывная деятельность популярной культуры давно вызывает беспокойство у исследователей. В книге «Развлекая себя до смерти», ставшей классическим примером такого беспокойства, Нейл Постман, специалист в области средств массовой

информации, еще более тридцати лет тому назад поднял вопрос о снижении умственного развития детей вследствие их чрезмерного пребывания в зоне телевизионного воздействия [5]. Действительно, вызывает опасение то, что продукт массовой культуры имеет чувственно-гедонистическую доминанту и рассчитан на усредненный вкус потребителя информации реципиента. Все подчиняется главной цели – развлекать и доставлять удовольствие, что приводит, среди прочего, к асоциальному поведению тех, кто регулярно и в больших количествах потребляет такую «культурную продукцию». По нашему мнению, действенным средством противостояния пассивности, безвкусию, и аморальности, насаждаемые массовой культурой, выступает работа по повышению культурной грамотности учащихся. В данном случае речь идет о занятиях по иностранному языку. Говоря об ответственности преподавателя в процессе повышению культурной грамотности учащихся, следует указать на необходимость регулирования саморазвитием студенческой аудитории со стороны преподавателя. В качестве примера такого регулирования могут служить рекомендации по чтению художественной литературы. Известно, что хорошая литература расширяет взгляд на мир, прививает навык критического мышления, что в итоге помогает преодолевать деструктивные соблазны современного мира.

Культурная грамотность необходима современному человеку для сохранения своего статуса «человек разумный». Только такой человек выживает, не теряя себя, в переполненном соблазнами 21-м веке. В данной связи актуально звучит имя американского футуролога Элвина Тоффлера, который говорил, что в двадцать первого веке неграмотным будет считаться не тот человек, кто не умеет читать и писать, а тот, кто не в состоянии учиться новому, расставаться со старыми знаниями и учиться заново.

Таким образом, велика роль, которую выполняют институты образования в деле развития культурной грамотности студентов как предпосылки оставаться на протяжении всей жизни гражданином современной цивилизации с высоким интеллектуальным капиталом.

ЛИТЕРАТУРА :1. Stewart T. A. Brainpower: How Intellectual Capital Is Becoming America's Most Valuable Asset. / Thomas A. Stewart // Fortune. – № 3.– 1991, P. 44–60. 2. Козырев А.Н. Интеллектуальный капитал /А.Н. Козырев. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.labrate.ru/kozyrev/kozyrev_doklad_i-capital_28-08-2001.htm

3. Bourdieu, P. The Forms of Capital / Pierre Bourdieu // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Capital. Ed. by J. G. Richardson. – NY: Greenwood Press, 1986. – P. 241-58.
4. Hirsh, E. The Dictionary of Cultural Literacy / E. Hirsh, J. Kett, J. Trefil. – Houghton Mifflin Company, 1993. – 619 p.
5. Kellner, D. Cultural Studies, Multiculturalism, and Media Culture / Douglas Kellner. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner>
6. Postman N. Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show / Neil Postman. – Penguin Books, 2005. – 208 p.

ПРИМНЕНИЕ МЕТОДА ФОНЕТИЧЕСКОГО АССОЦИАТИВНОГО РЯДА В ПРЕПОДАВАНИИ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА.

Гончаренко Е.В.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Гращенко В.В.

*Национальный Технический Университет «Харьковский Политехнический
Институт»*

Эффективное изучение иностранного языка – одна из первоочередных задач для любого студента стремящегося построить успешную карьеру. Мастерством преподавателя иностранного языка высшего учебного заведения, является умение самому применять активные методы в процессе обучения, а также обучить студента использовать методы для эффективного запоминания иностранных слов как бытовой, так и профессиональной тематики во время самостоятельной работы. Для того чтобы избежать однообразного повторения и превратить запоминание слов в интересное и увлекательное занятие многие современные научные исследователи советуют использовать метод фонетических ассоциаций, который сегодня используется на занятиях не только в образовательных центрах, но при изучении иностранного языка в высшей школе. Упоминание похожих способов запоминания иностранных слов встречается уже в литературе конца прошлого века. Описание одного из первых

научных исследований, посвященных этому методу, встречается в статьях Аткинсона и группы авторов (там он носит название метода ключевых слов key word method). Эксперимент проводился в Стенфордском университете. Англоязычным студентам, участвовавшим в этом эксперименте, было предложено запоминать русские слова с использованием метода ключевых слов (метода фонетических ассоциаций) и без него. Эксперимент показал высокую эффективность применения этого метода по сравнению с обыкновенным заучиванием.

Сегодня фонетические ассоциации (или созвучия) это не совсем одно и то же, что Аткинсон назвал ключевыми словами. Требования к ассоциациям, которые применяются на практических занятиях по иностранному языку в высшей школе более строгие это - стремление найти максимально похожие звучащие слова (или части слов). Для эффективности многие исследователи рекомендуют преподавателям комбинировать этот метод с методом последовательных ассоциаций. Именно при использовании такой комбинации, звучание слова и перевод связываются воедино, и вспоминание одного влечет за собой припоминание другого.

Выделяют следующие методы комбинированных фонетических ассоциаций:

- метод оживления,
- метод вхождения,
- метод автобиографических ассоциаций,
- метод соощущений.

Метод оживления позволяет представлять сюжет в зрительных образах.

Метод вхождения заключается в том, что студенту нужно самому стать участником событий, попасть внутрь той картинки, которую он представил. Представить себя участником события сложнее, чем просто оживить сюжет, но

и эффект будет куда сильнее. Психологами замечено, что лучше всего запоминается именно личный опыт.

Метод соощущений позволяет усилить ваши представления. Соощущения — это совместная работа нескольких анализаторов, то есть возможность одновременно увидеть, услышать, почувствовать запах, прикоснуться к тому, что представляет обучаемый при запоминании слова.

Метод автобиографических ассоциаций. В отличие от сюжетов, рожденных фантазией, используются воспоминания реально пережитых событий.

Примером применения вышеперечисленных методов можно привести запоминание лексического материала студентами медицинского факультета при изучении темы «Les organes de la digestion».

Применение «метода оживления» при запоминании словосочетания «**tube digestif**» - преподаватель предоставляет возможность студенту представить **тюбик** как тракт, в котором происходит процесс переваривания **дегустированной** пищи. «Метод вхождения» - студент представляет себя **дегустатором** пищи, которая переваривается в **тюбике-тракте**. «Метод соощущений» - студент чувствует вкус пищи, которую он **дегустировывает** и которая потом помещается в **тюбик-тракт**. «Метод автобиографических ассоциаций» - студент использует реально пережитые ощущения, которые он когда-то ощутил при **дегустации** пищи, которая поступает в **тюбик-тракт**.

Таким образом, обучение студентов методам ассоциации дает возможность запомнить большой объем профессиональной и бытовой лексики.

Литература: 1.Кривошекова А.С. Метод фонетических ассоциаций как неотъемлемая часть процесса обучения иностранному языку. [Электронный ресурс] / Педагогическое образование в России №5-2013. - Режим доступа:

<http://cyberleninka.ru/article/n/metod-foneticheskikh-assotsiatsiy-kak-neotemlemaya-chast-protssesa-obucheniya-inostrannomu-yazyku>

МОЖЛИВОСТІ ТА ПОТРЕБИ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК МОВИ ФАХУ

Зелінська О.І.

Національний юридичний університет

Імені Ярослава мудрого

Стрімкий розвиток науки та техніки, глобалізація економіки та комунікацій висувають нові вимоги до володіння англійською мовою, яка стала засобом спілкування в глобальних масштабах. Спілкування професіоналів різних галузей промисловості, науки, засобів інформації обумовлює необхідність володіння англійською мовою на достатньому рівні для ефективної комунікації. Отже викладання іноземної мови як мови фаху повинно задовольняти потреби, що постійно зростають.

Початок історії розвитку викладання англійської мови для фахівців різних галузей датують 1962 роком, коли основну увагу приділяли викладанню англійської мови для науки та технологій в академічному контексті. У 1981 – 1990 викладання зосереджувалося на якісній підготовці викладачів, здатних навчати професійної мови для ефективної комунікації. Наступні десятиліття характеризувалися розвитком методик спілкування, появою гендерних досліджень, розробкою нових курсів і методик.

Для виникнення та розробки методики викладання англійської мови для спеціальних цілей існували певні економічні, політичні, соціальні та лінгвістичні передумови:

- 1) економічна глобалізація після завершення Другої світової війни та поширення англійської мови в Європі та світі;
- 2) активна міграція населення, пов'язана з можливістю безперешкодно долати кордони між державами, уповільненням демографічних процесів у Європі та зростанням економічної потреби в робочій силі мігрантів з одночасним зростанням уваги до прав людини в розвинених країнах;

- 3) циклічність періодів підйомів і спадів в економіці, яка спричинила необхідність «навчання протягом всього життя» (life-long education) з метою підвищення кваліфікації, професійної перепідготовки, набуття на вимогу ринку праці нових спеціальностей, що дозволяли скористатися можливостями роботи та життя в розвинених країнах;
- 4) формування ринку праці загальноєвропейського і глобального масштабів, де постійно змінюється кон'юнктура та попит на нові спеціальності, спеціалізації або професії (life coach, home nurse, community nurse, registered nurse, sales manager, material movers, physician's assistant, software engineer, fitness trainer, database administrator, veterinary technician, dental hygienist, programmer analyst, teacher in special education, marketing officer);
- 5) розвиток лінгвістичної науки, інтерес лінгвістів до спеціальних галузей лінгвістичного аналізу мовлення, граматичних засобів у сфері комунікації, формування та функціонування термінів, професійного жаргону, ідіоматики;
- 6) педагогічна і психологічна диференціація процесів навчання та опанування мови в умовах оволодіння певною професією;
- 7) необхідність виконання трудової діяльності в нерідному мовному середовищі з використанням англійської мови як посередника у міжнародному та міжкультурному спілкуванні

Говорячи про сучасний стан викладання іноземної мови для спеціальних цілей, можна зробити висновок про велике різноманіття тем, методів, риторичних засобів, авторських підходів, які варто враховувати викладачам англійської для професіоналів. Контекст, що постійно розвивається та ускладнюється, у якому відбувається професійне спілкування і дослідження, змінює, ускладнює та диверсифікує контекст, у якому відбувається навчання. Сучасний викладач вже не може спиратися на певний метод викладання, а володіти всім різноманіттям сучасних методів і підходів до викладання англійської мови. Періодичне переосмислення, критичне ставлення до власного

арсеналу викладацьких засобів змушує шукати все нових шляхів удосконалення та підвищення ефективності викладання.

Для того, щоб розкрити специфіку роботи викладача у курсі ESP (англійська мова за професійним спрямуванням), слід розкрити сутність терміну “англійська мова для спеціальних цілей”. Ключовим поняттям у досліджуваній сфері є словосполучення *спеціальні цілі*, яке складає основу цієї галузі методики і служить відправною точкою для всіх напрямів роботи викладачів.

Спеціальні цілі обумовлені конкретними потребами, які стали рушійним фактором у вивченні англійської мови.

Формування іншомовної компетенції у професійній сфері передбачає вивчення англійської мови для проведення наукових досліджень і здобування наукового ступеня (English for Academic Purposes); з метою розвитку успішної професійної кар’єри у вибраній галузі (English for Occupational Purposes). Таке розуміння суті навчання англійської мови для спеціальних цілей означає, що курс англійської мови може орієнтувати студентів на продовження освіти в іншомовному середовищі, опанування певної професії та здійснення професійної комунікації англійською мовою, досягнення особистих цілей та перспектив.

У такому курсі, орієнтованому на досягнення особистих і фахових цілей:

- формулюються специфічні, значимі для особи завдання;
- враховуються індивідуальні пізнавальні запити;
- моделюється професійний контекст діяльності;
- розробляються спеціальні методичні прийоми;
- розвиваються компоненти комунікативної компетенції студентів;
- опанування мови інтегрується з оволодінням професійними навичками;
- вимоги до викладача щодо його/її володіння мовою та методикою викладання доповнюються компетенцією в галузі майбутньої професійної діяльності студентів.

Функціонування курсу ESP починається з аналізу навчальних потреб студентів. Тому можемо стверджувати, що в центрі галузі методики ESP стоїть студент з конкретними потребами у вивченні англійської мови. Ця думка є наскрізною в роботах американських та англійських методистів, які заснували і продовжують розробляти окреме відгалуження в методиці викладання іноземних мов.

На думку Т. Хачісона (Т. Hachison), англійська мова для спеціальних цілей (ESP) трактується як підхід до оволодіння мовою, за яким зміст навчального матеріалу та методика навчання базується на причинах, які мотивують студента вивчати мову [3; 87].

Галузь методики викладання ESP характеризується абсолютними та змінними рисами. Згідно тверджень Т. Дадлі-Еванса, абсолютними показниками ESP вважають:

- спрямованість курсу на задоволення конкретних навчальних потреб студентів;
- використання методології та видів навчальної діяльності спеціалізації, яка обслуговується;
- контекстне вивчення англійської мови.

До змінних характеристик належать наступні:

- професійна спеціалізація;
- методика вивчення мови;
- вік студентів;
- рівень володіння англійською мовою для загальних потреб;
- фаховий досвід і досвід використання англійської мови [2; 8].

Наведені вище властивості зумовлюють низку особливостей викладання курсу англійської мови для спеціальних цілей.

Майже півстолітній розвиток викладання англійської як мови фаху показав, що існують істотні відмінності між особливостями викладання загального курсу англійської мови як іноземної та курсу ESP. Найсуттєвіша різниця полягає в об'єкті навчання – у студентах, які мають певні цілі вивчення

англійської мови, відмінні від звичайних потреб володіння іншомовними вміннями. Розбіжність у мотивах вивчення мови породжує притаманні курсу ESP риси: спеціальне змістове наповнення (спеціалізована термінологія, типові ситуації спілкування та жанрова специфіка фахової мови), контекстне вивчення мови, зокрема граматичних питань, фокусування уваги на практичному використанні мови, нерівномірний розподіл уваги на чотири види мовленнєвої діяльності, обумовленість навчально-методичних прийомів спеціалізацією студента, ступінь особистісних якостей студентів (висока мотивація та цілеспрямованість у вивченні мови).

Аналіз навчальних потреб студентів виявляє дві сторони індивідуальних показників: те, чим студент володіє на даному етапі (особистісні властивості: обсяг професійних знань і досвід роботи за фахом; цілі вивчення мови; поточний рівень знань англійської мови; рівень розвитку мотиваційної сфери; індивідуальні властивості: здібності до вивчення мов, темперамент; суб'єктні властивості: навчальна стратегія, випробувані прийоми оволодіння знаннями), і те, що планує здобути в процесі вивчення курсу (необхідні професійні іншомовні вміння). Викладачі повинні брати до уваги той факт, що потреби студентів можуть істотно змінюватися у процесі навчання.

Саме під впливом результатів аналізу навчальних потреб студентів визначаються необхідні студенту професійні іншомовні вміння, відбувається відбір навчального матеріалу, постановка цілей програми та складання тематичного плану, вибір методики викладання та складання комплексу вправ потрібних для формування і розвитку визначених іншомовних умінь.

Фахівці зауважують, що аналіз навчальних потреб студентів дає змогу виявити серед необхідних іншомовних умінь навіть ті, про які сам учень не здогадується [1]. Оскільки курс ESP базується на ретельному аналізі потреб студентів, то для кожної групи студентів, він повинен носити індивідуальний характер.

Дидактичні та педагогічні аспекти навчання англійської мови для спеціальних цілей розробляються все активніше з метою здійснювати не тільки

мовну підготовку в освітньому курсі іноземної мови, а також враховувати запити особи щодо професійної освіти та особисті цілі студентів.

У педагогічній теорії та практиці з'являються нові явища і терміни: *information processing* («мова як інформація» трансформується в «інформацію, надану певною мовою»); *content learning* (змістом навчання стає не мовний, а професійний матеріал); *context learning* (вивчення мови відбувається не в загально-побутовому, а професійному і культурному контексті); *activity theory* (мову вивчають не тільки для опанування мовленнєвої діяльності, а й професійної діяльності); *input — output specificity* (якщо на початку студенти отримують мовну та професійну інформацію, то «на виході» вони повинні продемонструвати професійні навички та компетенції).

Студенти з об'єктів навчання та виховання перетворюються на замовників освітніх послуг, що мають бажання успішно конкурувати на ринку трудових ресурсів. Такі запити визначають форму та зміст навчання англійської мови для спеціальних цілей, орієнтуючи його на все більше задоволення індивідуальних особистісних потреб студентів.

Методика викладання англійської мови для спеціальних цілей розробляється з урахування завдання формувати у студентів такі компоненти комунікативної компетенції, які дозволять їм успішно працювати за спеціальністю.

Розробка відповідних методичних матеріалів і посібників потребує істотних зусиль від методистів і лінгвістів. Викладачі повинні вирішувати проблеми добору спеціальних термінів, часом характерних для вузьких спеціальностей, виявляти та опрацьовувати типові для певних професійних сфер граматичні конструкції, лексичні одиниці, усталені словосполучення. Велика увага приділяється аналізу різних видів усної та писемної мовленнєвої діяльності.

Залежно від змісту професії в аудиторіях застосовуються ті види діяльності, які складатимуть майбутні щоденні операції, такі як: реферування, анотування наукових текстів, підготовка презентацій на професійну тематику,

узагальнення результатів наукових досліджень у статтях та анотаціях до них, написання ділових листів, розробка рекламних проспектів, складання власного резюме, ознайомлення з технологіями переговорів англійською мовою.

Отже, викладання англійської мови як мови фаху повинно задовольняти освітні та особистісні потреби молодих людей, формувати в них навички успішного спілкування іноземною мовою в професійному середовищі.

Література:1. Bell D (2002) 'Help! I've been asked to teach a class on ESP!' in IATEFL Voices, Issue 1692. Dudley-Evans T. (2000). Genre Analysis: A Key to a Theory of ESP? Iberica, 2, 3-11. Available at: www.uv.es/aelfe/WebRAs/RA-2-Dudley.pdf 3. Hutchinson, Tom; Waters, Alan (1997). English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach. Cambridge University Press. 5. Laurence Anthony English for Specific Purposes: What Does it Mean? Why is it Different? Available at: <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/ESParticle.html>

ВИКОРИСТАННЯ ПАРЕМІЙ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лаврухіна В.Л.

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У центрі уваги сучасної лінгвістики знаходяться проблеми, пов'язані з відображенням національної культури та історії у мовах. Роль мови в накопиченні культурних здобутків є очевидною і значною. При цьому вона, як одна з основних ознак нації, виражає культуру народу, який говорить цією мовою, тобто створює національну культуру.

За допомогою мовних засобів формуються концепти часу, простору, різноманітних об'єктів та явищ, моделюються способи організації всесвіту. Мова віддзеркалює як матеріальні сторони життя народу – географічне положення, клімат, побут, так і духовні сторони носіїв мови – мораль, систему цінностей, менталітет, національний характер. Такі філософи та лінгвісти, як В. фон Гумбольдт, І. Кант, Г. Гегель, Л. Вейсбергер, Е. Сепір, А.А. Потебня, А. Вежбіцька неодноразово помічали це явище у мові.

Прислів'я та приказки в переважній більшості створюються самим народом і відбивають найрізноманітніші сторони людського життя. Виникнення прислів'їв, за думкою дослідників, бере початок з часів первіснообщинного

ладу. Воно пов'язане з трудовою діяльністю людей. Прислів'я та приказки мали утилітарно-практичне значення, носили повчальний характер. В майбутньому тематика прислів'їв значно розширилась. Проте, їх повчальний зміст зберігся та незабаром став однією з їх відмінних жанрових ознак [1, 87].

Лінгвісти стверджують, що поряд з фольклорними прислів'ями та приказками широко вживаються образні вирази, створені письменниками та окремими громадськими діячами. Згодом вони стають так званими «крилатими виразами» й починають уживатися як звичайні прислів'я та приказки. Встановити авторство окремих паремій можливо. Наприклад, в англійській мові багато прислів'їв та приказок було популяризовано або створено В. Шекспіром, Дж. Байроном, Дж. Мільтоном та іншими відомими письменниками та поетами. Прислів'я є гарним матеріалом для знайомства з особливостями національного характеру, тому що несуть на собі відбиток своєрідності образної системи, що історично склалася і відбиває багатовіковий досвід спілкування людей певного етномовного колективу і пізнання ними навколишньої дійсності.

Специфічність паремічних мовних одиниць простежується в таких притаманних їм характеристиках:

- 1) прислів'я – тексти колективні, концептуалізуються спостереження і досвід людини в її повсякденному житті, що накопичуються століттями;
- 2) дані тексти створюються і вживаються для передачі народної мудрості, з обов'язковим зазначенням на те, що людина вважає цінним, що він не вважає поганим і що байдужим. Ці тексти стосуються добре відомих істин і основних моральних якостей (добра і зла, простоти та хитрості, чесності та брехні, хорошого і поганого та інших);
- 3) прислів'я наочно відображають національну специфіку світогляду народу – його картину світу;
- 4) прислів'я дають певне уявлення про наївну (побутову, ненаукову) картину світу і являють собою незліченні життєві висловлення, що описують розуміння і нестереотипне, емоційно-образне бачення певних життєвих ситуацій, явищ і предметів;

5) мета прислів'їв полягає в образному осмисленні інтерпретації реальної дійсності, що дозволяє розглядати їх як мовні одиниці, що репрезентують емоційну модель характеру.

Покликанням сучасної школи є вирішення проблем вдосконалення мовної діяльності учнів та розвиток їх мовної культури, яка є не лише основою загальної культури, але і засобом формування особистості, яка буде соціально успішною, зможе вільно орієнтуватися в культурному просторі та буде здатною до ефективної мовної взаємодії.

Вивчення мови через культуру, формування мовної особистості, вироблення не тільки мовної, лінгвістичної, але і лінгвокультурологічної компетентності є важливим завданням на уроках англійської мови та літератури. Формування лінгвокультурологічної компетентності передбачає усвідомлення мови як феномену культури, як культурно-історичного середовища, що втілює в собі історію, культуру та звичаї народу. Мова є скарбницею культури, вона сприяє пізнанню світу, зберіганню та передачі інформації та досвіду від покоління до покоління.

Основною метою викладання іноземної мови у загальноосвітній школі є розвиток особистості школяра здатної приймати участь у міжкультурній комунікації і самостійно вдосконалюватися у цій діяльності. Мова відображає дійсність і створює картину світу, специфічну й унікальну для кожного народу, етнічної групи, мовного колективу, що використовує її як засіб спілкування. Мова – скарбничка культури, що зберігає культурні цінності – у лексиці, у граматиці, в ідіоматиці, у прислів'ях, приказках, у фольклорі, у художній і науковій літературі, у формах письмового й усного мовлення. Неможливо зрозуміти теперішнє та побачити минуле будь-якого народу, коли його історія невідома. А історія кожної мови унікальна та дуже цікава. Зв'язок історії та культури народу з мовою особливо яскраво проявляється на фразеологічному рівні. Тож одним із джерел вивчення як мов, так і характеру та світогляду народу являються паремії. Паремія (грец. *parēmīa* – прислів'я або лат. *proverbium* – приказка, прислів'я) – це видове позначення фольклорних малих

жанрів афористичного спрямування [2]. Саме паремії містять уявлення про норми співіснування і взаємодії людей та представляють їх цінності.

Справжнє володіння мовою передбачає вміння використовувати характерні для мови, що вивчається, висловлювання, фразеологічні звороти. Основними фразеологічними зворотами є прислів'я та приказки, їх використання надає мові художньої виразності. Прислів'я та приказки виступають у ролі своєрідної форми передачі соціально-історичного досвіду, зафіксованого в мові.

Прислів'я є самостійними реченнями за формою, судженнями за змістом та розгорнутими метафорами за семантикою. Вони підводять підсумок висловлюванню, емоційно та образно узагальнюють мету висловлювання, формулюють повчальний або оціночний висновок сказаного.

У прислів'ях і приказках висвітлено багатий історичний досвід народу, уявлення, пов'язані з трудовою діяльністю, побутом і культурою людей, тому їхня роль у процесі вивчення англійської мови дуже важлива.

Правильне й доречне використання прислів'їв і приказок надає мові неповторної своєрідності та особливої виразності.

Важливо пам'ятати, що, складаючись у різних історичних умовах, в англійських прислів'ях для репрезентації однієї і тієї ж або схожої думки часто використовувались різні образи, які в свою чергу, відображають різний соціальний устрій та побут, часом, вони є не абсолютними еквівалентами.

Прислів'я і приказки починають вивчати ще у молодших класах, причиною цьому є те, що у молодшій школі на початковому етапі вивчення літератури є досить проблематичним, бо лексико-граматичні можливості учнів ще дуже обмежені, а прислів'я і приказки, з одного боку, представляють собою багатий автентичний матеріал, який не потребує адаптації, а з іншого – відповідає найвищим художнім вимогам.

Слід пам'ятати, що під час відбору інформації для викладання, треба звертати увагу на деякі критерії: країнознавча цінність, відповідність віковим особливостям, відповідність мовленнєвому досвіду учнів, відповідність

життєвому досвіду учнів, відповідність інтересам учнів, доступність з точки зору мовних засобів.

Через те, що прислів'я є коротким і ємним висловлюванням, вони можуть бути представлені на різних етапах заняття. Це може бути вступ до уроку, коли за допомогою паремій повідомляється тема уроку, що переходить у мовну розминку – підготовчий етап уроку. В основній частині уроку прислів'я та приказки використовуються як засіб вдосконалення фонетичних навичок; як засіб ознайомлення та відпрацювання нових граматичних структур та лексичних одиниць; як вступ до читання або прослуховування тексту; як узагальнення; як складова мовної ситуації; як тема для написання твору або доповіді.

На початковому етапі вивчення іноземної мови можна використовувати прислів'я та приказки для опрацювання звукової сторони мови. Вони допомагають поставити вимову окремих важких приголосних, особливо тих, що відсутні в українській мові. Даний вид роботи можна включати в урок на різних його етапах. Потрібно відбирати прислів'я чи приказки залежно від того, який звук відпрацьовується. Але слід зауважити, що паремії потрібно використовувати не лише на початковому етапі вивчення англійської мови, але і на середньому, коли їх використання сприяє підтриманню та вдосконаленню вимовних навичок, та стимулює мовну діяльність.

На старших ступенях навчання практика вимови за допомогою прислів'їв та приказок є доречною, бо захопившись накопиченням лексичного запасу, учні не помічають погіршення у навичках артикуляції.

Робота з паремійним фондом англійської мови, яка може проводитись як у класі, так і бути у вигляді різних завдань для позакласних заходів, є важливим навчальним і мотиваційним фактором.

Використання прислів'їв та приказок на уроках англійської мови сприяє кращому оволодінню цим предметом. Залучення до вивчення культури країни, мова якої вивчається, через елементи фольклору дає змогу учням відчувати себе частиною цього народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранцев К.Т. Англійські прислів'я та приказки. / К.Т. Баранцев. – К.: Радянська школа, 1973. – 176 с.
2. Ніколаєнко І.В. Міжкультурна комунікація і мова. Режим доступу: rusnauka/13.DNI_2007/Philologia/21224.doc.htm

ПОДГОТОВКА ПУБЛИЧНЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Лисицкая Е.П.

Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого

В современных условиях преподаватель иностранного языка в техническом вузе находится в поиске новых и более эффективных средств, методов и подходов для решения тех задач, которые определены стремительным развитием общества. В рамках учебной программы вуза необходимо подготовить специалиста, не только обученного различным видам чтения специальной литературы, обязательной для будущего юриста, но и у которого хорошо сформированы навыки устной речи, и публичного высказывания в частности.

Способность свободно общаться на иностранном языке обеспечивает выпускнику вуза востребованность и конкурентоспособность на украинском и международном рынке труда, а также расширяет возможности самореализации. Умение делать презентации, вести дискуссии и защищать представленную работу на английском языке выдвигаются в качестве первостепенных задач, стоящих перед студентами неязыковых вузов.

Цель этой статьи – представить предложения по использованию заданий для развития навыков публичного выступления и выделить их преимущества.

Преимущества публичных выступлений

Есть несколько четких преимуществ публичных выступлений:

практикуются все четыре аспекта языка (аудирование, говорение, чтение, письмо), развиваются навыки критического мышления и улучшается познавательный процесс.

Преимущество первое: подготовка публичных высказываний предоставляет возможности практики всех четырех аспектов языка.

Во-первых, делается действительно большой акцент на говорении, разговорный язык имеет жизненно важное значение в обеспечении четкой, связной речи. В то время как участники должны делать заметки и отвечать на выступления своих одноклассников, развиваются навыки восприятия на слух, особенно во время дебатов. К тому же, студенты развивают навыки чтения и письма при подготовке к выступлению. Студенты должны просматривать большое количество источников и детально изучать основные материалы для использования в презентациях или дебатах. В рамках подготовки к устной презентации студенты должны делать заметки и готовить аргументы, в этом случае развиваются навыки письменной речи.

Преимущество второе: Публичные выступления способствуют развитию навыков критического мышления.

Во время подготовки к публичным выступлениям, студенты должны исследовать убеждения и теории, анализировать аргументы, оценивать достоверность источника. Знания, полученные в ходе подготовки, позволяют оценивать материалы критическим взглядом, и эти навыки могут быть использованы по отношению к новым материалам и контекстам.

Встречи с общественностью, новости, документы, интервью также являются основой и для презентаций и для дискуссий.

Преимущество третье: Публичные выступления способствует обучению. Посредством своих выступлений студенты получают возможность продемонстрировать, чему они научились. Этот тип задачи заставляет студентов синтезировать знания из различных источников и, беря на себя преподавательскую роль, объяснять свою тему для остальной группы. Студенты

должны узнать больше для того, чтобы объяснить информацию другим. Кроме того, планирование презентаций (и потенциальных вопросов от сверстников) приводит к более глубокой переработке и более полному пониманию содержания.

Использование заданий по подготовке публичных выступлений на занятиях

Задания по подготовке и презентаций, и дебатов требуют от студентов исследования, демонстрации, проверки языка и содержания. Такие виды работы включают несколько стадий, за каждой из которых следует короткое обсуждение и оценка выполнения.

Стадия исследования

Во время стадии исследования, студенты должны разработать аргументы и найти информацию в поддержку своей позиции. Таким образом, они практикуют навыки чтения и интервью. Они делают заметки более осознанно, поскольку они используются для индивидуальных целей исследования. Во время этой фазы, студенты должны предвидеть перспективы исследования для подготовки ответов на вопросы от сторонников противоположной точки зрения.

Демонстрационный этап

Демонстрационная фаза позволяет студентам делиться своими знаниями. Естественный акцент делается на язык, потому что студенты хотят, чтобы их аргументы были поняты. Сразу после презентации наступает время для обсуждения в группе. Студенты могут ответить на вопросы о своей собственной презентации, а также отреагировать на вопросы и реплики других студентов по вопросам затронутой темы. Публичные выступления дают студентам возможность выразить свои идеи и продемонстрировать свои знания и сверстникам, и преподавателю.

Фаза обзора и фиксации (записи)

Заключительный этап презентации и дебатов является фаза фиксации

(записи) и обзора. Один из способов отражения и фокусирования на языке это запись своей презентации и использование этой записи для самооценки. Если задания по подготовке публичных выступлений используются повторно, каждый вид деятельности можно добавить к уже существующей записи. Таким образом, студенты будут иметь возможность ознакомиться с их прогрессом и пробелами в языке. Использование аудио или видеозаписей студенческих презентаций и дискуссий позволяет студентам проследить прогресс того, что они сделали.

План и подготовка учителя

Задания по подготовке публичных выступлений могут быть основой занятия или его дополнением, при этом можно отметить преимущества их использования на любом уровне. Они могут быть использованы в качестве завершающей части на занятии, для обобщения информации и установления связи с предыдущей работой.

Используя дебаты, вы можете представить студентам спорные вопросы, которые предполагают противоположные точки зрения. При подготовке формальных дебатов могут быть использованы следующие шаги:

Шаг 1: Определение подходящей темы. Темы могут быть предложены студентами или преподавателем, но должны предполагать противоположные точки зрения.

Шаг 2: Определение предложения (вопроса).

Предложение это конкретная формулировка темы для обсуждения, которая предстает в форме утверждения, с которым студенты могут согласиться или нет. После того, как предложение (вопрос) представлено, каждый студент должен быть закреплен к группе сторонников или противников вопроса.

Шаг 3: Исследование обеих сторон вопроса. Студенты проводят исследования и сортируют информацию, чтобы понять возможные аргументы с обеих сторон.

Шаг 4: Разработка аргументов и контраргументов. Аргументы могут быть

записаны для того, чтобы передать информацию студентам, которые представляют противоположную точку зрения.

Шаг 5: Дебаты. Дебаты могут проводиться в различных форматах. Время выступления, количество выступающих, а также способ исследования могут отличаться. Студенты должны быть готовы ответить на вопросы и поэтому должны практиковать ключевую лексику заранее.

Step 6: Обзор и запись. В устной и письменной форме участники и наблюдатели могут комментировать наиболее убедительные аргументы, представленные обеими сторонами в ходе дебатов.

Публичные выступления на практике

Презентации

Раздел по праву ЕС предоставляет богатую основу для подготовки презентаций студентами-юристами.

Шаг 1: Определение подходящие темы. В ходе обсуждения подраздела о праве ЕС, попросите студентов определить вопросы, наиболее интересные и актуальные для них.

Шаг 2: Исследование темы. В дополнение к процедуре законотворчества в ЕС, студенты могут исследовать материал по сравнению перспектив право- и законоприменения, а также вопрос о том, в каких сферах законы и права могут вступать в конфликт. Студенты могут работать самостоятельно или в подгруппах, чтобы исследовать их темы, в зависимости от количества времени, которое вы хотите посвятить этой задаче.

Шаг 3: Организация и определение ключевых моментов. Можно использовать схему или рисунок, чтобы продемонстрировать взаимосвязь между различными частями информации.

Шаг 4: Написание эссе. Каждый студент должен подготовить письменное эссе с аргументацией об особенностях и формах законодательства ЕС.

Шаг 5: Устные презентации, основанные на эссе. Студенты берут на себя роль преподавателя и демонстрируют свои материалы, делятся своими исследованиями с одногруппниками.

Step 6: Обзор и запись. После выступлений попросите группу пересмотреть информацию и осмыслить то, что стало известно, а также какие новые вопросы возникли в результате исследований. Попросите студентов назвать новую информацию и прокомментировать наиболее интересные фрагменты презентаций, а также те факты, которые заставили их изменить свою точку зрения.

Дебаты

В качестве примера приведем вопрос о нарушении прав человека в Украине. Сначала следует провести мозговой штурм, чтобы определить подходящие темы для обсуждения: попросите студентов написать на доске предложения (вопросы), а затем помогите группе в выборе спорной темы, предполагающей противоположные точки зрения. Затем нужно выбрать и назначить студентов «по обе стороны» вопроса и попросить их исследовать аргументы за и против.

Спикер 1: Пять минут для представления аргументов «в пользу»

Спикер 2: Одна минута для вопросов оппонента

Спикер 2: Пять минут, чтобы ответить и представить аргументы

Спикер 1: Одна минута для вопросов оппоненту

Спикер 1: Пять минут для ответа и суммирования положений сторонников

Спикер 2: Пять минут для ответа и суммирования положений оппонентов

По окончании дебатов студенты должны ответить, какая информация или доводы повлияли на их точку зрения. Следует отметить, что обсуждение спорных тем помогает студентам выйти за рамки их собственных убеждений и признать другие точки зрения.

Публичные выступления являются простым способом повышения качества обучения языка. Когда студенты участвуют в оживленных дискуссиях и

презентациях, увеличивается мотивация к исследованию различных спорных вопросов. Улучшаются языковые навыки, так как студенты используют язык для конкретных целей. Студенты узнают, как получить информацию и добыть знания. Эти навыки могут эффективно использоваться в будущем обучении и в контексте трудоустройства и работы.

Литература: 1. Snider, A. Many sides: Debate across the curriculum [Електронний ресурс] / A. Snider, M. Schnurer. // New York: International Debate Education Association. – 2002. – Режим доступу до ресурсу: http://debate.uvm.edu/dcpdf/Many_Sides_2nd_ed.pdf.

ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Назарова Л.М.

Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

У сучасних умовах глобалізації та інтернаціоналізації освіти та інших сфер суспільного життя змінилося соціальне замовлення, тобто зараз потрібні фахівці, які дійсно володіють іноземною мовою. Основною метою навчання іноземної мови на даному етапі є формування іншомовної комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція надає людині можливість познайомитися з іншою культурою, отримувати, аналізувати, передавати інформацію та спілкуватися іноземною мовою.

Іншомовна компетенція є одним із критеріїв відбору під час професійного працевлаштування, необхідною умовою успішної кар'єри.

У зв'язку з цим змінилися вимоги до навчальної дисципліни «Іноземна мова» у немовному вищому навчальному закладі (далі – «внз»). Із загальноосвітніх дисциплін її переводять до циклу профілюючих. Якщо в попередні роки основну увагу приділяли розвитку навичок читання іншомовної літератури, і викладачі використовували граматико-перекладний метод, то зараз випускники немовного внз повинні володіти також і комунікативною компетенцією, достатньою для спілкування у побуті та в галузі професійних інтересів. Для

цього вони повинні володіти мовними засобами, певними знаннями професійного та країнознавчого характеру. Саме А. М. Леонтьєв визначив інтерес як один з інтегральних процесів мотиваційної сфери, яка є основою, джерелом, а інтерес – наслідком, проявом процесів, що в ній відбуваються. Зазвичай, діяльність людини є полі-вмотивованою, тобто людина діє, керуючись не одним, а декількома мотивами. Увесь комплекс зусиль, що спонукають студентів вивчати іноземну мову, а також фактори, що на них впливають, тобто мотиви, мотиви-стимули, фактори зовнішнього та внутрішнього впливу і являють собою мотивацію. Мотивація відіграє важливу роль у будь-якому виді діяльності [1]. Науковці виділяють три функції мотивації:

- 1) спонукаюча, що спонукає поведінку;
- 2) спрямовуюча, яка направляє її відповідно до потреб;
- 3) особистісна, що забезпечує змістовність та значущість поведінки, тобто визначає ставлення людини до цієї діяльності.

Існують різні шляхи формування мотивації. Так, В.Г. Асєєв характеризує ці шляхи наступним чином. Перший шлях формування мотивації відбувається за В. Г. Асєєвим «знизу – уверх», а другий – «зверху – униз». Перший механізм стимулюється, головним чином, зміною зовнішніх умов. Його формування відбувається у процесі і в результаті вивчення іноземної мови. Другий процес полягає у засвоєнні студентами у готовій формі спонукань, цілей, які вони отримують зовні і які, в ідеалі, повинні поступово перетворитися із тих, що розуміються зовні, у ті, що внутрішньо прийнятні та реально діють [2].

Вивчення іноземної мови у немовному вч передбачає оволодіння нею як засобом міжкультурного спілкування під час навчання у вч та після його закінчення для досягнення освітніх та професійних цілей, а також як засіб самоосвіти в галузі професійних інтересів. Володіння іноземною мовою для студентів немовних вч є засобом для отримання нової інформації з іншомовних джерел, спілкування з іноземцями, обміну інформацією, підвищення свого культурного рівня та ін. Іноземна мова спільно з іншими

навчальними дисциплінами виконує важливі виховні функції, а саме функції формування розвинутої особистості. На думку деяких науковців, вивчення іноземної мови необхідно для забезпечення якомога кращого виконання професійної діяльності та поглиблення кваліфікації (М.Г. Горкун, Н.А. Довгалевська, Г.В. Іванова). Під цією функцією мають на увазі можливості мови щодо отримання нової інформації за фахом, але не можна зводити цей вплив тільки до професійної підготовки. Іноземна мова повинна сприяти кращому оволодінню обраною спеціальністю, а також розширювати світогляд студента через безпосереднє використання іноземних джерел, сприяти поглибленню знань. Отже, іноземна мова у нас тісно пов'язана з іншими дисциплінами, і курс навчання іноземної мови покликаний відігравати важливу роль у підготовці фахівців [3].

Якщо традиційно у навчальній практиці переважали тренувальні засоби, то сучасна тенденція полягає у більш активному використанні проектних методів на основі розвитку пізнавальних потреб, пов'язаних із професійними мотивами, оскільки за допомогою іноземної мови студенти поширюють свої професійні знання і світогляд. Потреби в отриманні нових знань за фахом стають мотивом мовленнєвої діяльності тоді, коли студенти усвідомлюють, що іноземна мова є засобом отримання з іноземної літератури особистісно значущої, професійно цінної інформації. Практичне використання цієї інформації під час виконання мовленнєвої діяльності викликає почуття задоволення пізнавальних потреб студентів і позитивно впливає на їхнє ставлення до іноземної мови. Послідовна підготовка до цього проводиться з перших занять, на яких студенти знайомляться з термінологією, що належить до їх майбутньої спеціальності.

Беручи до уваги професійну спрямованість у викладанні іноземної мови, викладачі пропонують студентам обговорити інформацію, отриману із навчальних текстів за фахом, порівняти правничу систему в Україні з системами країн, мову яких вони вивчають. На заняттях можна також проводити ділові ігри, пов'язані з юридичною тематикою. Динамічність подій та явищ, які відбуваються у грі, забезпечує новизну, несподівані ситуації та дії, впливає на

емоційне ставлення учасників, сприяє усвідомленню студентами власної позиції у навчанні щодо майбутньої трудової діяльності.

Емоційність, яка пробуджує пізнавальний інтерес, сприяє розвитку мотивації до спілкування. У грі відбувається також зворотній зв'язок як необхідний компонент самоконтролю і рефлексії.

У методичній та психологічній літературі можна знайти опис різноманітних шляхів та засобів формування компонентів мотиваційної сфери. Але на сучасному етапі з'явився новий, дуже ефективний інструмент комплексного впливу на усі складові мотивації вивчення іноземної мови. Йдеться про використання мультимедійних технологій. Широкий спектр комп'ютерних навчальних матеріалів дозволяє запроваджувати інформаційно-комунікативні технології у різні форми навчання (аудиторну, поза-аудиторну, дистанційну, комбіновану). Використання комп'ютерних технологій наближує навчання до реального життя, допомагає використовувати захоплення студентів комп'ютерною діяльністю у підвищенні їхнього інтересу до вивчення іноземних мов. Мультимедіа технології дозволяють внести позитивні зміни у традиційний процес навчання іноземної мови. Мультимедіа програми роблять процес навчання більш ефективним. Отже, при їхньому використанні стимулюються одночасно декілька каналів сприйняття, впливаючи на різні види пам'яті: зорову, слухову, емоційну, моторну. Ці програми акцентують увагу студентів на значущих моментах матеріалу , що вивчається, і створюють наочні, ефективні образи у вигляді ілюстрацій, схем, діаграм, графічних композицій, що також позитивно впливає на якість оволодіння іноземною мовою.

Використовуючи комп'ютерні технології у процесі вивчення іноземної мови, спостерігається високий рівень емоційної складової. З одного боку, через комп'ютерні програми відбувається вплив на різні види відчуттів, що підвищує візуальну насиченість матеріалу, робить його більш яскравим, цікавим, переконливим. З іншого боку, процес навчання іноземної мови починає набувати все більш креативний характер, сприяючи розвитку пізнавальної самостійності студентів. На певному етапі навчання їх можна залучати до

створення власних комп'ютерних «творів-проектів» у вигляді презентацій. Така творчість студентів, яка безпосередньо пов'язана з їх навчальними інтересами, стимулює мотивацію до вивчення іноземної мови завдяки привабливості роботи з комп'ютером.

Література:

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 73 с.
2. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.
3. Мужланова Е.С. Использование компьютерных презентаций на уроках английского языка / Е.С. Мужланова, Е.И. Кисунько//English. – 2006. – №12.
4. Большакова Н.В. Использование новых информационных технологий для повышения эффективности учебного процесса по иностранным языкам / Н.В. Большакова // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и вузе: сб. науч. тр. – Киров, 2005.- Вып. 10.

ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО КАПІТАЛУ ЯК ЗАДАЧА З БАГАТЬМА НЕВІДОМИМИ

Полякова А.А.

Чернігівський державний інститут економіки і управління

У 1800г. у роботі «Система трансцендентального ідеалізму» Ф. Шеллінг зазначив чільну роль поезії в пізнанні світу. Він поставив її вище філософії, оскільки вона спрямована до всієї людини, а не тільки до його розумової діяльності [1]. Пізніше про перевагу художнього пізнання дійсності над раціональним писали багато. Минуло два століття, і наша епоха неймовірних швидкостей і нових засобів комунікації поставила перед людством питання: якими будуть наступні генерації, якщо людина не має часу, бажання, ані культурної звички споглядати себе, природу, світ в їх природному буттєвому стані? Уявлення про світ більшості людей будуються на готових формулах,

істинність яких не вважається за потрібне перевіряти. Пересічні громадяни наразі не мають повноцінного світогляду. Картина світу знаходиться у межах буденної свідомості, яка, не створюючи системних концепцій людини і світу, звужується до стихійного світовідчуття, яке базується на безпосередніх життєвих враженнях у процесі практичного освоєння світу [2, с. 59-60]. Моніторинг показав, що більшість сучасних молодих людей читали поезію у школі, а двадцять відсотків ніколи її не вчили.

Епоха постмодерну перевела філософські і естетичні поняття на рейки всеохоплюючої зручної ідеології. Постмодерністські ідеали здобули міцної бази у вигляді низькопробних кінокартин, фільмів жахів з нескінченною низкою насильств та вбивств, експозицій безсюжетних інсталяцій і перформенсів. Коли по виході з музею Сальвадора Далі в Іспанії відвідувачам пропонують булочки у вигляді купки екскрементів, що є даниною художньому смаку відомого художника, то не знаєш, як реагувати на таку гастрономічну перевірку художніх смаків: сміятися, плакати чи байдуже спостерігати таку прикладну інсталяцію. Є такі, що їдять, – а чому б й ні: буде що розповісти знайомим. Це – яскравий прояв результатів активного прищеплення ідей постмодерну, де відбувається синтез високого і низького, нівелюється поділення культури на елітарну та масову. Постмодернізм протиставляє себе високому «застиглому» модернізму, проголошує апофеоз визволення інстинктів, створення «нового Едему сексу, тілесності, «раю негайно» [3, с.161]. Постмодерна епоха знехтувала класичні ідеали про добро, справедливість, совість і відмовилася від будь-якої дидактики як такої.

З іншого боку, загрозою прийдешніх часів стає маніпулювання суспільною свідомістю про навколишній світ. Пересічний громадянин задовольняється тим, що йому пропонують заангажовані мас-медіа, і, не прагнучи дійти витоків, будує картину світу, яка набуває характеристик вторинності і неадекватності. Освіта все менше цінує самостійність і творчість мислення. Автор цих рядків декілька років поспіль, викладаючи курс літератури, стикався з проблемою, коли студенти були не готові до семінарських

занять, оскільки не могли знайти в бібліотеці літератури з питань, що пропонувались в плані семінарських занять. Ситуацію, яка склалась, вони пояснювали тим, що жоден викладач за чотири роки навчання на педагогічному факультеті університету не вимагав від них самостійності мислення.

Як бачимо, за умов, що склалися, формування інтелектуального капіталу – задача з багатьма невідомими. Саме тому викладачі середньої та вищої школи для її успішного виконання повинні шукати всіляких засобів і використовувати як класичний досвід, так і творчий підхід у пошуках нових шляхів.

Вивчення досвіду, в тому числі і зарубіжного, може стати на користь. Сучасна французька школа повертається до концепту активної педагогіки, яка проголошувала ідею створення вільної людини. На початку 19 ст. Макс Стірнер писав, що вихідний пункт педагогіки полягає в тому, що людину потрібно не освічувати, а виховувати в ній суверенний характер. Ту ж ідею висловив уже в 20 ст. Брент Рубен, який вважав, що мета придбання знань і компетенцій полягає не в тому, щоб знати, але у здібності трансформувати ці знання у діяльність. Таким чином, ідея компетенції стає фундаментальною. Вона проявляється через діяльність індивіда, який сам створює для неї можливості реалізації через професію або інший активний засіб. Компетенція може бути оцінена через критерії успіху і особистісні досягнення, які можуть мати внутрішній чи зовнішній прояви [4]. Активна педагогіка розглядає чотири етапи навчання: очний експеримент; спостереження і рефлексія; формування абстрактних концептів; тестування. Цей останній етап має особливу цінність тоді, коли має вихід в активне життя, а не є тестуванням в рамках навчальної діяльності. В цій схемі індивідууму дозволяється рухатися в темпі, прийнятному для нього, і, відповідно до внутрішніх характеристик психотипу, навчальний контингент розподіляється на такі когнітивні типи: дивергентний, асимілятивний, конвергентний, аккомодативний.

«Активні» педагоги можуть втілювати індивідуальні підходи до формування взаємовідносин між вчителем і учнем шляхом послідовних дій, направлених на розвиток здібностей до самостійного пошуку результатів. Це

може бути здійснено постановкою проблеми, формулюванням питань, натяками на маршрут пошуку, наданням допоміжних засобів і технік.

Як правило, більшою мірою робота здійснюється у групах, де учасники можуть використовувати допомогу інших, ділитися своїми відкриттями і досягненнями і вчитися чомусь разом. Роботу в групах іноді кодують як один плюс один дорівнює трьом, що означає, що результат сумісної діяльності завжди вище, ніж результат, досягнутий поодиножці. Умовою результативного навчання стає емпатія, конгруентність, автентичність, відсутність авторитарності.

Прикладами такого підходу до навчання іноземних мов можуть бути командні проекти за заданою тематикою [5], побудова опорних схем до граматичних явищ [6], ілюстрування прочитаних текстів [7], малювання візуальних опор для переказу тексту чи вивчення віршів, пошуки рим у відсутньому рядку запропонованого вірша, задачі з написання сценаріїв рольової гри. Цікаві результати дають завдання з перекладу поетичних творів на рідну з обговоренням на занятті поетичних знахідок та паралелей [8, с.3-6]

Література: 1. Шеллинг Ф. Система трансцендентального ідеалізму / Ф.В.Й. Шеллинг. – Сочинения в 2 т. Т. 1. – М.: Мысль, 1987. – 637 с. – С.227-489.
2. Есин А.Б. Введение в культурологию. Основные понятия культурологии и систематическом изложении. / А.Б. Есин. – М.: Академия, 1999 – 216 с.
3. Маньковская Н.Б. Эстетика постмодернизма. / Н.Б. Маньковская. – СПб.: Алетейя, 2000. - 347 с. 4. Mise en situation. Електронний ресурс. Режим доступу: http://fr.wikipedia.org/wiki/Mise_en_situation. 5. Полякова А.А. Командний проект як засіб формування сучасного вчителя (з досвіду викладання французької мови) / А.А. Полякова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 60. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. - № 60. – С. 215-218. 6. Полякова А.А. Про досвід використання програмування для ідентифікації багатofункціональних мовних одиниць у викладанні французького дієслова / А.А. Полякова // Пріоритетні напрямки формування у студентів вищих навчальних закладів професійної іншомовної компетенції. Матеріали науково-практичного семінару. – Чернігів, 2010. – С. 21-23. 7. Полякова А.А. Креативізація мовленнєвої діяльності на заняттях з іноземної мови / А.А. Полякова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – Чернігів: ЧДПУ. № 90. – 2011. – С. 171-173. 8. Полякова А.А. Світоглядницька рефлексія у перекладацьких

штудіях / А. А.Полякова. // Materialy X mezinarodni vedecko-prakticka conference “Veda a vznik – 2013/2014”. Dil 23. Filologicke vedy. – Praga: publishing House “Education and Science”, 2014. – 104 s.

FOREIGN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION BY MEANS OF PORTFOLIO

Romantsova Y.V.

Yaroslav the Wise National Law University

Professionally oriented foreign language education is well known to enhance student’s professional competence and be a factor of successful development in professional sphere if there is a system of foreign language education taking into account certain society’s social and economic needs for a specialist using a foreign language successfully in his/her professional activities [1, p.20]. According to O.H. Miroshnikova, «there is a need to search such universal technique of foreign language education, which will fit Bolonskyi context greatly and guarantee language and universal professional education integration, encouragement of student’s activities on this basis, and the development of their professional-languages and personal-professional competencies» [2, p.326]. So, we must create a certain system of joint educator’s and student’s activities which shares their responsibility for education process and guarantees proficiency in using language. To have better results we must motivate students in foreign language learning.

There is a new technological technique, which used with other technologies, helps us to fulfill this task: a foreign language portfolio. The word «portfolio» is derived from French *porter* - carry and *feuille* - sheet. A portfolio is a compilation of works and revisions collected by a foreign language learner over a given period of time. It is a document in which those who are learning or have learned a language can record and reflect on their language learning and cultural experiences. A portfolio enhances development of learner’s productive activities as well as his/her personal development as a participant of an educational process.

European Language Portfolio was developed by the Council of Europe and launched into different countries in 1998-2000. It is a 3-part document in which

language learners can record their language learning progress and cultural experiences. There is an adult version, with standard presentation of the passport across Europe, and a junior version for younger learners. The portfolio belongs to the learner and can be added to and up-dated as needed. European Language Portfolio contains a language passport which its owner regularly updates. A grid is provided where his/her language competences can be described according to common criteria accepted throughout Europe and which can serve as a complement to customary certificates. The document also contains a detailed language biography describing the learner's experiences in a target language including cultural experiences and which is designed to guide the learner in planning and assessing progress. Finally, there is a dossier where examples of personal work can be kept to illustrate one's language competences. The language portfolio is a part of compulsory foreign language education program in many European universities.

There is a *working portfolio* and a *presentation or assessment portfolio*. The working portfolio is a neat collection of worksheets and assignments the learners work on during a course. What makes a working portfolio differ from a regular notebook or file is that the learners are requested to revise their first version of the assignment, so there are at least two versions of each assignment included in the portfolio; the first draft and the revised version. A second difference is the reflection attached to each assignment. The learners are requested to reflect on the learning process as well as on the product of learning. The presentation portfolio, on the other hand, is a selective file which includes assignments used for assessment and not only for feedback. The teacher might want to include some core assignments in the presentation portfolio, to make sure that there is some standardization in the assessment. The learners are invited to choose a fixed number of assignments they find best represent their present stage of learning. The learners choose what evidence of their competence will be presented and assessed.

There is not necessarily one correct framework of the portfolio, so we will propose a framework that includes the basic portfolio elements:

- *An introduction* in which the learners introduce themselves and the content of their portfolio.
- *A core part* of the portfolio which includes the assignments on which the teacher wants all the learners to be assessed.
- *A self-chosen part* which includes a fixed number of assignments. The assignments might differ from learner to learner as the learners choose the evidence of learning they believe present their knowledge, skills and effort in the best way. The learners are requested to explain why they chose the artifacts in this part.
- *A conclusion* in which the learners briefly discuss the message they want to pass on to the reader.

The general aim is to encourage language learners to assess their proficiency in languages within the Common European Framework of Reference and to produce their own Language Portfolio. The aims of European Language Portfolio are: to motivate learners in foreign language learning and to provide a record of the linguistic and cultural skills. Its functions are: to enhance the motivation of the learners, incite and help learners to reflect, plan and learn autonomously, encourage learners to improve their plurilingual language proficiency, enrich intercultural experience and carry out reflective and developmental independent work, enable them to inform others in a detailed and internationally comparable manner.

Portfolios have attracted a great notice in recent years due to the teachers pioneering in using them. The teachers have integrated portfolios into instruction and assessment, gained administrative support, and answered their own and students' questions about portfolio assessment. Portfolio is a tool that allows students to show their best works. Portfolios include a range of work samples and experiences reflected through essays, poetry, projects, audio or video tapes, pictures and awards. Anything else that demonstrates who they are academically and professionally can be included in a portfolio. Teaching portfolio classroom management requires careful consideration of these portfolio outcomes and the end products that result.

The main interest is focused on reliability, validity, process, evaluation and time. The

concern applies equally to other assessment instruments. Portfolio is an assessment instrument that conforms every teacher's purpose perfectly, is entirely valid and reliable, takes little time to prepare, administer, or grade, and meets each student's learning abilities. Portfolio assessment is the systematic, longitudinal collection of student's works created in response to specific, known instructional objectives and evaluated in relation to the same criteria. Assessment is carried out by measuring the individual works and the portfolio as a whole against specified criteria. Portfolio deals with the responsibility of the learner, with teacher's guidance and support [3].

There are some benefits of portfolio assessment seen in contrast to traditional forms of assessment. There are many advantages for teachers and learners:

- They enhance learners' motivation by providing something personal and tangible which they can build up and develop over the course.
- They help learners to reflect on their own learning and achievement by asking them to make choices, review, compare and organize their own work.
- They enable learners to look for new cultural experiences by opening their eyes to the possibilities available to them. Part of portfolio work involves 'show and tell' sessions where learners talk about their experiences and look at other portfolios.
- From a teacher's point of view, portfolios lead to greater learner autonomy since they involve self assessment, learner responsibility and parent involvement.
- Learners can work in their own time on different sections of the language portfolio.

Portfolio takes a lot of planning to set a very clear purpose. Purpose can be to provide evidence that students are recognizing and taking advantage of opportunities to see, find, use, learn about, and experience foreign language and foreign culture outside the classroom. There is a need to set goals, for example, developing enthusiasm for the language and developing life-long learning skills. The students are given the handouts on concerns, needs, and definitions [3]. The teacher develops a set of portfolio objectives and decides what the outcomes will need to be. This includes

the projects, the end products, strategies students will work with, skills gleaned and the overall experiences that students will have. To cover various educational technology applications the educator may develop more than one setting plan. To empower students it is necessary to involve them in the development. For example, the students are asked what they would need to consider when deciding what their best work is and what constitutes quality work. Once this list is developed, the students may use it routinely when deciding what projects or pieces of projects to include in their portfolios. The first step in using portfolio is to make students collect everything they do in a folder. Later, teacher can give «portfolio days», on which students work on their portfolios by revising, annotating, organizing and adding self-assessments. The students give a written plan of action and a goal on a day previous the «portfolio day». The students who did not submit this note are given assigned work. The students have learned how to set goals by themselves. While the students are working on their portfolios, the teacher works with individual students and gives mini-lessons where difficulties and questions of the students are being discussed. If the students want to get the information, they can find mini-lesson in a corner on one of the blackboards. The mini-lessons are very useful.

In foreign-language learning, oral skills are typically considered more important than reading and writing skills. Since oral language use of a target language system in both controlled and spontaneous situations cannot be captured through written means, the use of audiotapes and videotapes, takes on increased importance. So, all teachers can include audio and video tapes in the portfolios. There may be spontaneous speech samples which show the student's ability to use the language communicatively. In other cases, the audio or video tapes may be dialogues that the students had to memorize. The audio or video tapes are also useful in assessing accuracy of pronunciation in the target language. In those portfolios where there are at least two audio or video tapes and where the first was done early in the school year and the second late in the year, it is possible to assess the student's growing oral skill in the target language.

While this is true the written samples in the portfolios also provide important

information regarding the growth in the target language. Depending on the emphasis given to the development of reading skills and the ability to compose written products in the foreign language, the use of written products are part of the student's portfolio. Portfolios which contain numerous and dated writing samples prove to be very useful in assessing growth in writing ability in the target language. Some teachers include in the portfolio various drafts of students' writing assignments. These are especially valuable since they show the developmental stages of writing in the foreign language in response to their teacher's comments regarding their attempts to complete the written assignment. As part of the process of examining the contents of each portfolio the teacher prepare written commentaries on the contents. The comments are useful in aiding learners to formulate guidelines for foreign-language portfolio assessment. In addition, the commentaries are useful in planning for the following year's student portfolios.

We believe these comments illustrate the strengths and weaknesses of a particular portfolio and may be a great benefit. The material in the portfolio helps to determine both the level of proficiency attained by the student in the foreign language classroom and the strategies used by the teacher of a foreign language to assess her students' acquisition of the language. The commentary also enables the teacher for improving the assessment process that will be useful for the multiple audiences for which the portfolio is prepared; that is, the teacher, the student, and the student's parents.

In the field of foreign-language education, the advantages of using portfolios are obvious. They provide students with opportunities to display good works, serve as means for critical self-analysis, and demonstrate mastery of a foreign language. Nevertheless, an important distinction between a content area such as math or science and learning a new language is that the learner's ability to use the language is the primary object of study. It becomes important that a student portfolio captures as many ways as possible the learner uses while mastering the target language. Thus, portfolio enables students to describe their level of proficiency, think about goals and how long it will take to achieve them, reflects on partial competence and plurilingualism. The language portfolio technique helps students to maintain

optimum level of motivation in mastering foreign language. All the authors working with language portfolio emphasize the advancement of motivation level and success in foreign language education as a result of its implementation [4]. We clearly recognize that the portfolio is a useful teaching, learning and motivating technological technique in foreign language classroom and it can give students the opportunity to demonstrate their knowledge in a supportive way that takes into account their individual needs and empowers future specialists to live in the 21st century.

References:

1. Ivanchenko, T.U. Foreign Language as Means of Person's Adaptation in Professional Field // VII International Scientific Practical Conference «Strategic Questions of World Science – 2011». Poland. 2011. -V. 9. Pedagogical Sciences, p.20
2. Miroshnikova, O.H. Professional Language Portfolio as Means of Realization of Professional Component in a non - Native Language Education Process at non - Language Educational Establishment // Tutor of a High School in the 21st Century P. 1. V.6: Works of an International Scientific Practical Internet – Conference. Rostov - on - Don: RSUMT (РГУПІС), 2008. - p. 326-331.
3. Mode of access: <http://www.coe.int/t/dg4/education/e>
4. Onal, E.O. Language Portfolio as Means of Motivation in Foreign Language Learning by Non-language Specialties Students / E.O. Onal // Mode of access: www.t21.rgups.ru/doc2010/4/18.doc.

НАВЧАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НІМЕЦЬКОЮ АД'ЮНКТИВ-НЕФІЛОЛОГІВ

Кучеренко О.Ф.

Національний університет цивільного захисту України

Одним із найважливіших завдань підготовки ад'юнктив, які мають нефілологічні спеціальності, постає формування у них мовної та оперативної готовності до створення мовної продукції, близької або адекватної реальним

комунікативним потребам цього контингенту слухачів.

Оскільки відтворення монологічних висловлювань такого типу, як реферат- огляд, реферат- резюме, автореферат дисертації, передбачає посилання на письмове джерело інформації, для ад'юнктів конче необхідно формування навичок оперувати змістом прочитаного фахового матеріалу.

Методика навчання писемного німецького мовлення повинна, як на нашу думку, ґрунтуватися на структурно-змістовому аналізі німецьких текстів фахового спрямування, що одночасно сприяє розвитку навичок та вмінь читання спеціальної німецькомовної літератури.

Основне методичне завдання для навчання писемного німецького мовлення – розробка спеціальної системи завдань з метою поетапного формування навичок опрацювання необхідної літератури.

На першому етапі представлення вищезазначеної системи завдань необхідно відпрацьовувати німецький текстовий матеріал, зосереджуючи головну увагу на змістовому аналізі тексту та створенні тексту по аналогії. Варто пропонувати слухачам завдання для виокремлення інформативного центру в реченні, абзаці та фрагменті тексту. При виконанні текстових завдань необхідно пам'ятати, що для писемного мовлення найбільш типове розташування інформаційного центру у кінці речення.

Завдання на нотування основної інформації, запис ключових слів та словосполучень, формулювання узагальнених питань до кожного абзацу використовуються повсякчас.

У текстовому фаховому матеріалі фіксуються особливості організації ланцюжкового зв'язку суджень у писемному мовленні за допомогою лексичних повторів, якщо одне судження спричинюється іншим, доповнює та розвиває наступне за допомогою використання контекстуальних синонімів, відповідних займенників.

Повторювальними є завдання на спостереження особливостей організації паралельного зв'язку між реченнями у типових фахових текстах.

На наступному етапі відпрацювання спеціальної системи завдань з метою

поетапного формування навичок опрацювання необхідної фахової літератури варто, на нашу думку, пропонувати завдання на виділення основної проблематики тексту.

Надалі виконуються завдання на створення текстів по аналогії, звертаючи увагу на структуру текстового матеріалу, складання структурно - змістових схем речень.

Результативними виявляються завдання на знаходження, запис словосполучень та речень, які є ключовими для змісту тексту, й усне відтворення основного змісту тексту, а згодом і декількох текстів з певної теми. Виконуються завдання на розгортання конспекту в текст та запису отриманого варіанту тексту.

Постійного відпрацювання також потребують завдання, спрямовані на передання основного змісту тексту у вигляді тез та резюме (наприклад, запис змісту автореферату дисертації за спеціальністю у вигляді тез, звертаючи увагу, що в авторефератах дисертацій основними положеннями, як правило, є формулювання висновків автора).

Не слід уникати таких завдань при опрацюванні резюме (короткий висновок), які презентують мовні кліше, використовувані при письмовому оформленні текстового фахового матеріалу такого типу, та передбачають усне відтворення основного змісту тексту.

Цільова трансформація тексту передбачає виконання вправ на скорочення та розширення тексту: з двох речень скласти одне, скорочуючи та замінюючи виокремлені словосполучення конкретними словами; замінити виокремлені конструкції розгорнутими синонімічними; поширити речення, використовуючи додаткову інформацію.

Заміна частин тексту синонімічними еквівалентами та виключення зайвої інформації відпрацьовується завдяки виконанню таких завдань: знаходження інформаційних центрів складних речень, розподіл речень на декілька простих, змінюючи їх та не порушуючи внутрішніх логічних зв'язків; запис інформації, необхідної для поновлення основного змісту та представлення скороченого

варіанту кожного тексту.

Важливим елементом системи навчання писемного мовлення на матеріалі текстів з фаху постають завдання з коментування, інтерпретації та оцінки тексту. Лексичні засоби для певних мовних функцій щодо оцінювання змісту текстового матеріалу (загальна характеристика змісту, посилання на авторський виклад, характеристика авторської позиції(упевненість, згода, критика, припущення), узагальнення інформації та оцінка змісту) усталені й засвоюються слухачами поступово.

Інформаційні одиниці тексту як засіб організації внутрішніх логічних зв'язків різного рівня потребують певного порядку (наприклад, порядок слів у реченні визначається його логічним зв'язком з іншими реченнями). Тому абсолютно виправданим є виконання завдань типу: розташуйте речення у такій послідовності, щоб побудувати текст; об'єднайте фрагменти в тексти; побудуйте тексти, вважаючи надані речення інформаційними центрами абзаців.

Підсумуємо, поетапне формування навичок писемного мовлення на матеріалі фахового текстового матеріалу виявляється основою методики навчання ад'юнктів нефілологічних спеціальностей.

Література: 1.Исакова Л.Д. Перевод профессионально ориентированных текстов на немецком языке: учебник / Л.Д. Исакова.– Флинта, 2009.– 321с.
2.Теория и методика обучения немецкому языку как второму иностранному: учебное пособие.– Флинта, 2012.– 287 с. 3.Соколов О.П. Учимся письменному переводу. Немецкий язык: учебное пособие / О.П. Соколов.– МПГУ, 2011.– 194с.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АУДІЮВАННІ

Попович Н. Г.

В статті розглядається методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні з урахуванням сучасних умов та тенденцій в оволодінні іноземними мовами. Надається загальна характеристика іншомовної компетентності в аудіюванні, приділяється також увага факторам впливу на її формування та розглядаються види аудіювання.

Ключові слова: *компетентність в аудіюванні, навички, вміння, комунікативна здібність, темп, кількість пред'явлень, тривалість звучання.*

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності – це сприйняття та розпізнавання мовного повідомлення на слух. О.Б. Бігич дає визначення компетентності в аудіюванні „ як здатність особи слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту в умовах прямого й опосередкованого спілкування„[1]. Зрозуміло, що без слухання важко уявити собі говоріння, це дві складові усного мовлення. Разом з тим аудіювання як вид мовленнєвої діяльності може бути відносно автономним (наприклад, слухання лекцій, доповідей, радіо або телепередач і так далі).

В умовах безпосереднього мовленнєвого спілкування значення вміння сприймати на слух іншомовну інформацію дуже вагоме, особливо якщо мати на увазі вплив на сучасну людину таких засобів масової інформації, як радіо, телебачення, Інтернету. Сфера застосування цього виду мовленнєвої діяльності в умовах навчального закладу – це перед усім сприйняття на слух та розуміння мови викладача на занятті з іноземної мови, слухання та розуміння усних повідомлень (різних текстів, як джерела інформації) викладача або модератора (диктора), слухання повідомлень одногрупників, можливих гостей, наприклад, при спілкуванні з колегами із країни, мова якої вивчається, і т.д.

Головними складниками компетентності в аудіюванні є мовленнєві, навчальні, інтелектуальні, організаційні та компенсаційні вміння. Мовленнєві уміння включають як вміння виділяти в аудіотексті основну інформацію і прогнозувати його зміст, вміння вибирати головні факти, опускаючи другорядні, так і вміння вибірково розуміти необхідну інформацію прагматичних текстів в

опорі на мовну здогадку, контекст, а також вміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння тощо. До інтелектуальних вмінь можна віднести ймовірне прогнозування, критичне оцінювання почутої інформації, класифікацію та систематизацію отриманої інформації тощо. Важливу роль при формуванні компетентності в аудіюванні відіграють також навчальні вміння, зокрема використання електронних засобів навчання, та організаційні вміння, наприклад, самостійного навчання. До компенсаційного вміння аудіювання відносяться використання мовної та контекстуальної здогадок, паралінгвістичних засобів для розуміння почутого, ігнорування невідомого мовного матеріалу, несуттєвого для розуміння. Для формування навичок аудіювання при оволодінні іншомовною компетентністю важливу роль грають також комунікативні здібності сприйняття на слух, а саме адекватна реакція слухача на пропозиції інших, вміння вислухати, не переривати співрозмовника, брати почуте до уваги, поважати мовленнєвого партнера незалежно від ступеня своєї прихильності до нього, визнавати його чесноти, орієнтуватися в ситуації спілкування тощо.

Аудіювання в навчальному процесі з іноземної мови виконує низку функцій. Передусім воно виступає самостійним видом іншомовної мовленнєвої діяльності, наприклад, слухання оголошень, лекцій, доповідей, радіо та телепередач, співрозмовника по телефону, виступів акторів та інше. Разом з тим аудіювання входить до складу діалогічного мовлення. У навчальному процесі з іноземної мови воно є також засобом навчання, наприклад при поясненні викладачем нового матеріалу, настановах до виконання вправ тощо.

Визначальними рисами аудіювання як самостійного виду мовленнєвої діяльності О.Б. Бігич називає такі:

-За характером мовленнєвого спілкування аудіювання, як і говоріння, відноситься до усних видів мовленнєвої діяльності (на відміну від її письмових видів – читання та письма).

-За роллю у процесі спілкування аудіювання (поряд з читанням) є реактивним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від її ініціювальних видів – говоріння

та письма).

-За спрямованістю на прийом і видання інформації аудіювання (поряд з читанням) є рецептивним видом мовленнєвої діяльності (на відміну від її продуктивних видів – говоріння та письма).

-Форма перебігу аудіювання – внутрішня, невиражена (на відміну від говоріння та письма, які актуалізуються у зовнішньому плані). Предметом аудіювання є чужа думка, яка закодована у аудіо повідомленні та яку потрібно розпізнати.

-Продуктом аудіювання є умовивід, результатом – розуміння сприйнятого змісту і мовленнєва/не мовленнєва поведінка слухача, який може вербально відреагувати на почуте або запам'ятати почуту інформацію до того часу, коли вона йому знадобиться [2].

Успішність формування компетентності в аудіюванні зумовлюється низкою факторів: 1) умовами сприймання аудіо повідомлення; 2) індивідуально – психологічними особливостями самого слухача (рівня сформованості його мовленнєвого вміння, пам'яті, наявності інтересу тощо); 3) мовними характеристиками аудіо повідомлення.

Для успішного формування компетентності в аудіюванні вагомими є як темп, так і кількість пред'явлень аудіо повідомлення, його обсяг і, відповідно, тривалість звучання. Адже природне аудіювання передбачає одноразове пред'явлення мовлення, що пов'язано зі специфікою умов перебігу природного усно мовленнєвого спілкування: в реальній комунікації аудіювання здійснюється синхронно з говорінням, і мовленнєве повідомлення не повторюється. Темп аудіо повідомлення визначає як швидкість і точність розуміння, так і ефективність запам'ятовування. Загальний темп мовлення включає дві величини – кількість слів за хвилину та кількість мовленнєвих пауз. У процесі мовленнєвого спілкування найуживанішим є середній темп мовлення. Для англійської мови це 140-145 слів за хвилину, для німецької – 110-120 слів за хвилину. Вибір викладачем оптимальної кількості пред'явлень аудіо повідомлень залежить від мовленнєвого досвіду слухачів, місця виконання вправ, комунікативного завдання, способу перевірки почутого. Для

запам'ятовування мовних засобів чи смислової сторони аудіо повідомлення доцільним є кількаразове його прослуховування. Для повторного пред'явлення пропонується модифікований варіант аудіо повідомлення (наприклад, з мовними замінами) і нове комунікативне завдання. Дворазове пред'явлення одного й того ж аудіо повідомлення на занятті є доцільним при наявності певних труднощів (наприклад складна мова, завищений обсяг інформації, відсутність досвіду сприймання мовлення в заданих умовах тощо), а також при настанові на переказ тексту чи його обговорення.

Обсяг аудіо повідомлення залежить від багатьох факторів і не є постійною величиною. Можна говорити про його мінімальний чи максимальний обсяг, що визначається не кількістю слів чи речень, а тривалістю звучання. Такий вимір обсягу аудіо повідомлення є зручним для правильного розподілу його часу для інших видів мовленнєвої діяльності. Обсяг аудіо тексту є обов'язковим нормативним параметром для кожного ступеня навчання ІМ: для початкової школи – до 1 хвилини, для основної – 2-3 хвилини, для старшої – 3-5 хвилин.

Успішність перебігу аудіювання залежить також від індивідуально-психологічних особливостей самого слухача: його кмітливості, вміння слухати і швидко реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації (паузи, логічні наголоси, риторичні запитання, фрази зв'язку тощо), вміння переключатися з однієї розумової ситуації на іншу, швидко схоплювати тему повідомлення, співвідносити її із широким контекстом. Вагому роль у формуванні навичок аудіювання відіграє і рівень розвитку у слухачів уваги, мовленнєвого слуху, аудитивної пам'яті, механізму ймовірного прогнозування тощо. Успішність перебігу аудіювання зумовлюється також мовними особливостями аудіо повідомлення, як то наявності фонетичних, лексичних і граматичних труднощів. Основними труднощами аудіювання вважаються фонетичні труднощі, особливо на початковому ступені вивчення іноземної мови. Це передусім неточна інтерпретація звучання слів, явища фонетичної редукації, асиміляція, злиття звуків. Сюди слід також віднести труднощі, пов'язані з інтонацією, логічним наголосом, темпом мовлення. Емоційна інтонація не ускладнює аудіювання,

тому що має аналогічні ознаки в усіх мовах. Складною для сприймання є логічна інтонація, яка членує фрази на закінчені смислові відрізки, служить для виділення основної думки і визначає комунікативний зміст фрази. Лексичні труднощі виникають не тільки при кількісному збільшенні лексичних одиниць та їх різноманітності, але й при вживанні лексичних одиниць у переносному значенні, наявності лексичних одиниць без інформаційного навантаження, вживанні аморфних, не мотивованих лексичних одиниць і фразеологічних зворотів. Багатозначні слова, пароніми, антоніми і синоніми також утворюють труднощі розуміння. При сприйманні таких слів слухач повинен утримувати в пам'яті контекст чи ситуацію, інакше він чує слово, яке засвоїв раніше й краще, натомість щойно почутого. Граматичні труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Сприймаючи фразу, слухач повинен розчленувати її на окремі елементи, встановити зв'язок між ними та оцінити їхню роль у висловлюванні. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх у рідній мові, незвичним порядком слів, вставними зворотами у реченнях тощо.

Особливо складним для сприймання на слух є діалогічне мовлення (у порівнянні з монологічним) через необхідність диференціювати мовленнєвих партнерів і додатково виконувати аналітико-синтетичні дії. Проте віддавати перевагу в аудіюванні одній із форм говоріння недоцільно. Доцільно вчити слухачів сприймати обидві форми.

Формування компетентності в аудіюванні передбачає навчання слухачів різних його видів:

- з розумінням основного змісту аудіо тексту;
- з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить;
- з повним (детальним) розумінням змісту аудіо тексту.

Аудіювання з розумінням основного змісту передбачає передусім розуміння слухачем теми і найсуттєвіших деталей аудіо тексту. Для цього йому достатньо зрозуміти 75% інформації тексту за умови, що решта 25% не містить ключової інформації. Цей вид аудіювання передбачає сформованість у слухача

умінь прогнозувати зміст аудіо тексту за його заголовком, здогадуватись про значення незнайомих слів, ігноруючи окремі лексичні одиниці, які не перешкоджають розумінню основного змісту.

Аудіювання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить, передбачає розуміння слухачем конкретної інформації, яка може бути задана викладачем або пов'язана з інтересами слухача. Він повинен швидко знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти інформацію повністю або її основний зміст (залежно від комунікативної настанови). Цей вид аудіювання передбачає сформованість у слухача вмінь орієнтування в логіко-смісловій структурі аудіо тексту, знаходження та вибору нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох аудіо джерел згідно з конкретним завданням.

Аудіювання з повним (детальним) розумінням змісту аудіо тексту передбачає розуміння слухачем максимально повної та точної його інформації. Цей вид аудіювання потребує сформованості у слухача вмінь поєднувати аудіювання з нескладною мнемічною та логіко-сміисловою діяльністю, оцінювати й зіставляти здобуту інформацію зі своїм досвідом.

Формування компетентності в аудіюванні передбачає набуття слухачами знань, формування аудитивних навичок та розвиток аудитивних умінь, а також удосконалення психофізіологічних механізмів аудіювання.

В межах навчання іншомовній компетентності, коли говоріння, аудіювання, читання та писемне мовлення є цілями навчання, то для кожної з цих цілей в загальній системі вправ створена своя власна система, відносно самостійна, але яка впливає в цілому на інші. Для досягнення цієї мети Є.І. Пасов виділяє вірогідні види робіт: 1) мовна зарядка; 2) слухання мікротекстів з новими лексичними одиницями або новими граматичними явищами на етапі формування навичок; 3) слухання розмовного тексту на етапі удосконалення навичок, коли він пред'являється аудитивно; 4) слухання висловлювань як змістовних опор для говоріння на етапі розвитку вміння; 5) слухання мови викладача [3].

Отже навчання аудіюванню як комунікативній діяльності складає практичну мету навчання іноземної мови в вузі і передбачає формування у слухачів вміння сприймати на слух інформацію як під час безпосереднього спілкування зі співрозмовником, так і опосередковано (у звукозапису).

- Література:** 1. Бігич О.Б. Навчання аудіюванню. - К.: Ленвіт. 2004. – с.76-84
2. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей. – К.: Ленвіт. 2011 - с.175-187
3. Пасов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд.-М.:Просвещение,1991.- 223 с.

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Лотошнікова С.А.

Національна академія національної гвардії України

У статті надається короткий огляд основних етапів робіт із автентичними відео матеріалами під час викладання вузькоспеціалізованих курсів іноземної мови.

Автентичні відео матеріали - це фрагменти або фільми, які не були створені для навальних цілей, або під будь-який курс мовної підготовки. Проте, цілком можливо використовувати їх на заняттях з іноземної мови, що безумовно підвищить ефективність заняття та зацікавленість тих, хто навчається.

Особливу актуальність набуває використання автентичних відеоматеріалів під час викладання спеціалізованих курсів іноземної мови. Якщо існує безліч відео курсів за загальною тематикою, то знайти відповідний відеоматеріал, який би відтворював цілі вузькоспеціалізованих курсів іноземної мови не завжди легко, навіть у глобальній мережі. Однією із особливостей вузькоспеціалізованих курсів є наявність певного обсягу нової термінології, яку студенти повинні опрацювати. Доцільність використання відеороликів на таких заняттях підтверджується науковими дослідженнями.

Так, наприклад, відомий спеціаліст у сфері психології та освіти в США

Річард Майер надає наступну схему, яка відображає когнітивний процес розвитку мовних навичок під час перегляду відеоматеріалів та відображає як використання одночасно слухового, зорового, так і моторного каналів надходження інформації і таким чином зміцнює фіксацію мовного матеріалу.

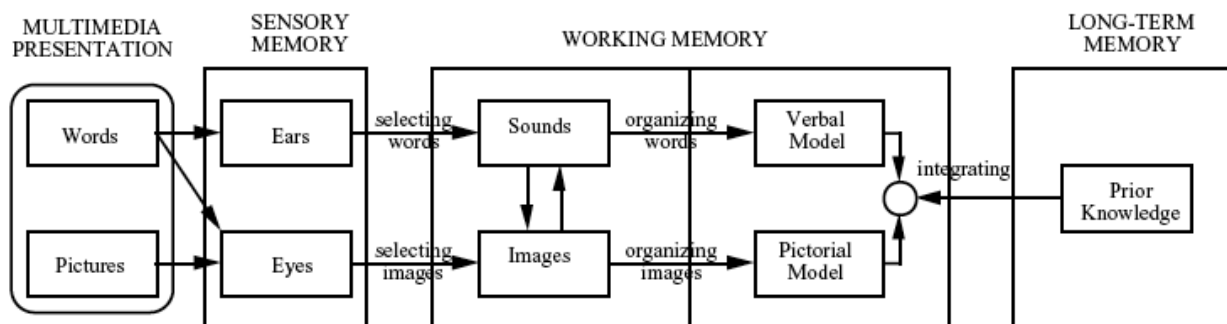


Figure 3.2. Cognitive theory of multimedia learning.

Схема демонструє вплив відео матеріалів на різні види пам'яті, що сприяють кращому запам'ятовуванню, і, таким чином, підвищують ефективність навчального процесу.

Під час роботи з відео сюжетами можна виділити декілька етапів. Під час першого етапу (перед початком перегляду) доцільно використовувати такі типи завдань, які мотивують та налаштовують студентів до праці. Враховуючи різний рівень студентів, можна скласти завдання різного рівня, щоб навіть найслабкіші учні не втратили інтерес до автентичного відео фрагменту. Як правило, на цьому етапі використовуються різноманітні лексичні вправи, читання вголос незнайомих слів, читання коротких текстів за тематикою відео фрагменту та інші. Викладач може пояснити значення окремих слів, або надати їх переклад, які, на його думку, можуть викликати певні труднощі та ускладнити опрацювання відео сюжету.

Під час перегляду відео сюжету вправи та завдання мають на меті подальший розвиток мовної та соціокультурної компетенцій студентів. Прикладами таких вправ можуть бути такі завдання, як визначення персонажа, який вимовив ту чи іншу фразу, здогадка незнайомих слів з контексту, заповнення пропусків словами чи фразами, пошук відповідної інформації,

відповіді на запитання за змістом відео сюжету. Викладач може зупинити фільм та запросити студентів припустити подальші події, що підвищать комунікативну активність студентів, або запросити студентів відтворити діалог чи аудіотекст, спираючись на невербальну поведінку персонажів, місце подій та ситуацію.

На наступному етапі (після перегляду відео фрагменту) продовжується опрацювання відеоматеріалу. Доцільними будуть такі вправи, як виправлення інформаційних помилок, вибір правильної відповіді, доповнення речень, поєднання частин речень, відтворення змісту побаченого (усно чи письмово). Якщо рівень групи дозволяє, то можна провести загальну дискусію, рольову гру та інші комунікативні види робіт на занятті. Треба зазначити, що не менш важливим є останній етап - це аналіз ефективності заняття з використанням автентичних відео матеріалів та врахування думки самих студентів щодо ефективності такого заняття. Приймаючи до уваги той факт, що кожна доросла людина має свій стиль оволодіння іноземною мовою та свої улюблені, найбільш ефективні для нього методи, необхідно спокійно сприймати критику тих, хто навчається та пояснювати доцільність та важливість роботи з автентичним відео або аудіо матеріалами. У сучасному світі дуже важливо навчити студентів самостійно вдосконалювати свої навички з іноземної мови та розвивати автономне навчання.

Проектна робота, написання реферату або дослідницької роботи з використанням автентичного відео ролику, розробка студентами вправ та завдань до заданого відео сюжету сприяє підвищенню самооцінки та мотивації тих, хто навчається.

Основні принципи успіху роботи з автентичними відео матеріалами:

- відповідність відео сюжету до загального рівня володіння іноземною мовою (якщо він не відповідає мовному рівню студентів - це корегується за допомогою градації рівня завдань);

- відповідність тематики відео матеріалу не тільки до теми заняття, але й до загальних захоплень тих, хто навчається (якщо фільм не цікавий, студент втрачає інтерес до нього);
- тривалість відтворення відео матеріалу (якщо фільм триває довго, як правило, студенти втрачають концентрацію уваги, що безумовно зменшує ефективність цього виду роботи);
- тривалість опрацювання відеоматеріалу та різноманітність і доцільність вправ;
- чіткі інструкції щодо виконання вправ або опрацювання відповідних епізодів фрагменту;
- допомога або консультація викладача щодо виконання більш складних завдань (проектів, презентацій з використанням відео роликів)
- усвідомлення студентами щодо важливості використання відео матеріалів та опанування навичками самостійної роботи з ними.

Можна зробити висновок, що, хоча робота з автентичними відео матеріалами на заняттях з іноземних мов не є новою тенденцією, вона все ж є цікавою для більшості студентів і, якщо вдало використовується викладачем, то, безумовно, підвищує їх мотивацію та сприяє більш ефективному засвоєнню матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА: 1. Mayer R. Multimedia learning – Cambridge University Press, 2006. – 179 p. 2. Oura, G. (2001). Authentic Task-Based Materials: Bringing The Real World Into the Classroom.

ШЛЯХ ДО ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ПРОГРЕС ТЕСТІВ

Васильєва Г.В

ОРИДУ НАДУ при Президентові України

Публікація має на меті повідомити про результати дослідження з регулярного застосування прогрес тестів як одного з методів покращення засвоєння лексико-граматичного матеріалу певного курсу з іноземної мови та розвинення практичних навичок тих, то навчається. Дослідження проводилось

на протязі 8,5 місяців в групі, яка включала 12 дорослих віком від 22 до 32 років. Всі члени групи вивчали англійську мову за власним бажанням два рази на тиждень. Кожне заняття тривало три академічні години.

Як відомо, своєчасна та якісна оцінка знань, вмінь та навичок тих, хто навчається, є інтеграційною ланкою всього процесу навчання у вишах. Необхідність оцінювання знань, вмінь та навичок виникає як з потреб навчальних установ, що несуть відповідальність за якісне забезпечення навчального процесу, так і тих, хто навчається. Прогрес тест, як один з видів тестування, «найбільш часто застосовується на протязі вивчення певного курсу з іноземної мови щоб з'ясувати, що вивчили студенти». [1] Він виявляє прогрес в якості володіння теоретичним матеріалом та практичними навичками з конкретної дисципліни після засвоєння певного обсягу навчального матеріалу, а також прогрес в володінні конкретними навичками на певному етапі навчання. Ще однією особливістю цього тесту є те, що він має ознаки діагностичного тесту та може виявляти слабкі місця в засвоєнні конкретного матеріалу. Ретельне вивчення результатів тесту та їх правильна інтерпретація дають можливість скоригувати курс подання навчального матеріалу таким чином, щоб ті, хто навчається, щонайкраще використали його для засвоєння необхідних знань та могли щонайшвидше втілити одержані знання на практиці.

Особливість проведення прогрес тестів в групі дослідження полягала в тому, що крім основних вимог до його застосування викладач дотримувалась практики залучення учасників групи до визначення окремих параметрів тесту на певному етапі його створення.

Як відомо, тестовий пакет крім методичної записки та варіантів тестових завдань передбачає наявність пояснювальної записки. Пояснювальна записка створюється для тих, хто буде складати тест. Вона не має порушувати конфіденційність тестових матеріалів і має містити лише ту інформацію, яка необхідна для підготовки до складання конкретного тесту. Наприклад, якщо йдеться про прогрес тест, вона може включати наступне: формат тесту та час, склад тесту (зі скількох частин складається тест, скільки триває кожна частина,

які методи тестування застосовуються, кількість питань), характер матеріалу, який тестується (теми, теоретичні чи практичні навички), порядок проведення тесту (чим можна користуватися під час тесту, що не може бути використано під час тесту, що можна мати при собі чи треба мати при собі, та що заборонено мати при собі, критерії оцінки тесту (загальна кількість балів, наскільки важлива точність відповіді та грамотність, обсяг висловлень). Звичайно пояснювальна записка створюється автором чи авторами тесту і презентується кандидатам для складання тесту заздалегідь.

В конкретному випадку, про який йдеться в дослідженні, учасникам групи було пропрановано прийняти участь в складанні цієї пояснювальної записки, яка реально й була початком створення конкретного прогрес тесту. Такий надзвичайно демократичний підхід до створення тесту передбачав наступне:

- підвищення мотивації тих, хто навчається та заохочення їх в володінні конкретним теоретичним матеріалом та практичними навичками
- підвищення відповідальності за одержані знання
- виховання культури складання тесту та дотримання вимог конкретного тесту тими, хто його складає.

Перш ніж говорити про результати проведеного дослідження, необхідно звернути увагу на ті фактори, які, якщо й не вважалися вкрай необхідними при визначенні дослідження, але все ж виявилися достатньо важливими, й тому не можуть бути залишені без уваги. Вік учасників групи дослідження передбачав наявність певного життєвого досвіду. Вони всі мали вищу освіту, їх професійна діяльність передбачала лідерські якості та організаційну здатність. Більшість учасників мала певний досвід вивчення іноземної мови, хоча й не обов'язково позитивний. Всі учасники засвідчили прагнення покращити рівень володіння англійською мовою; тобто можна говорити про певний ступень мотивації, хоча він відрізнявся значною мірою, якщо порівнювати конкретних учасників групи.

Результат регулярного застосування прогрес тестів та залучення учасників групи до визначення характеру матеріалу для тестування, методів тестування, тощо допомогло, перш за все, створити таке середовище для навчання, де

викладач та ті, хто навчається, знаходяться не по різні боки, а є органічно пов'язаною командою в прагненні досягнення загальної мети. Це не виключало дискусій, і на початку шлях до консенсусу був не завжди простим. Але роль викладача в цьому випадку як радника і професіонала в створенні майбутнього тесту була більш впливовою для підвищення мотивації учасників групи ніж людини, яка б просто перевіряла знання шляхом застосування «імперативного» тесту.

Що стосується втілення тесту, то участь тих, хто його складає, в попередньому обговоренні та визначенні конкретних умов проведення тесту має великі переваги перед традиційною пояснювальною запискою, оскільки учасники тесту не можуть порушувати умови, які вони самі визначили. Це має неперевершене значення у вихованні необхідних навичок культури складання тесту взагалі та підготовки учасників до проведення заключного тесту (achievement test), оскільки результати тесту виявляються більш надійними. Крім того, зростає відповідальність за одержані знання та практичні навички. Традиційне твердження: «Я не знаю, що я не знаю» ставиться під сумнів на етапі обговорення майбутнього прогрес тесту. І якщо це твердження стає питанням, воно має мати конкретну відповідь; тобто учасники групи постійно запрошуються проаналізувати одержані знання та визначити слабкі місця ще перед проведенням тесту, що безумовно допомагає їм під час підготовки до тесту, сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвиває навички самостійної оцінки знань (self-assessment), що також є одним з пріоритетних завдань тестування [2].

Звичайно, є й інша сторона, яка містить недоліки. Більш демократичний підхід в створенні прогрес тесту не означає, що цей тест є завжди ідеальним за наповненням та іншими критеріями щодо створення тесту. Іноді думки викладача та тих, хто навчається, не співпадають. Наприклад, серед методів тестування студенти часто віддають перевагу множинному вибору, і навпаки, є методи тестування, яких вони намагаються позбутися. Це вже майстерність викладача довести, що той чи інший метод найбільш відповідає конкретним

цілям. І взагалі, якщо викладач вирішує залучити тих, хто навчається, до створення прогрес тесту, це означає, що між ними вже є необхідна міра порозуміння, а досягнення мети є провідною зіркою в цьому процесі.

Те, що насправді ставить викладача в складні умови, є дуже стислий час, який залишається для наповнення прогрес тесту. Зрозуміло, що проводити обговорювання майбутнього прогрес тесту з тими, хто навчається, можна лише після завершення вивчення матеріалу, який прогнозується для тестування. Зазвичай, якщо заняття проводяться два рази на тиждень, то на створення тесту залишається дві, максимум три доби, тому викладач має мати достатній досвід в створенні тестів, щоб встигнути зробити це за такий стислий час. З іншого боку, це найкраща нагода придбати необхідний досвід створення тестових завдань.

Відповідно до існуючої системи організації навчального процесу у ВНЗ України, навчальний заклад самостійно створює методичне наповнення всієї системи оцінювання знань, яка передбачена навчальними програмами. Ця практика розповсюджена не лише в Україні, а є всесвітньо прийнятою. Але, якщо в деяких країнах до структури навчального закладу входять окремі відділи чи фахівці, які відповідають за створення методичного наповнення та формування тестових завдань, у вишах України оцінка знань та створення тестових завдань входить до функціональних обов'язків професорсько-викладацького складу і забезпечується ними в повному обсязі. Ця практика вимагає від всіх викладачів досвіду та теоретичних знань, необхідних для якісного виконання цих обов'язків.

Слід зазначити, що за останні роки змінилися не лише методи навчання. Система оцінювання також зазнала значних змін. Це пов'язано перш за все з інтеграційними процесами в системі освіти, які дедалі поширюються на європейському просторі, а також прагненням України залишатися однією з провідних держав в сфері надання послуг в системі вищої освіти, бажанням вистояти в конкурентній боротьбі, яка в цій галузі стає дедалі жорстокішою. Система освіти тісно пов'язана з економічною діяльністю країни. Це доводять останні дослідження, які серед основних критеріїв експортної спроможності

держави враховують кількість іноземних студентів, які вчаться в цій країні.

Якість навчання забезпечується певною мірою необхідною системою оцінювання знань. Отже, створення у ВНЗ України такої системи оцінювання знань, яка гарантує їх якість та надійність, а також відповідає європейським та світовим стандартам, є негайною потребою часу. З іншого боку, виховання у студентів необхідної культури складання тесту та сприйняття його як одного з важелів покращення їх освіти вважається необхідною умовою сучасної системи навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Alderson, J.C., C. Chapman and D. Wall (1995). Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press. стор.12
2. McNamara, T. (2000). Language Testing. Oxford: Oxford University Press. Ст.6

ДЕЯКІ МІРКУВАННЯ ПРО МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Черкашин С.В,

Національний юридичний університет ім. Я.Мудрого

В історії викладання іноземної мови, у тому числі й німецької, застосовувалися найрізноманітніші методик. Основною причиною появи одних методик, зникнення інших, їхнього взаємовиключення або ж взаємодоповнення є поширення знань і розвитку наукових ідей, певних суспільно-політичних процесів. Ціль, що переслідують розробка й застосування нових методик викладання, полягає в пошуку такої форми організації навчального процесу, що на даному етапі суспільного розвитку вважається найбільш адекватною йому.

На питання про адекватність не можна дати всеосяжної відповіді без короткого опису різних методик викладання, актуальних для певних етапів розвитку суспільства й педагогічної думки. Кожна з них підлягає критичному аналізу й переосмисленню, що дозволить визначити ступінь їхньої

відповідності потребам суспільства у вивченні іноземних мов на сучасному етапі суспільно-політичного й науково-технічного розвитку. Такий аналіз потребує отримання відповіді на цілий ряд питань, наприклад, про роль слухача як об'єкта і суб'єкта навчального процесу, переліку вмінь, навичок і здатностей, що розвиваються за допомогою певних методів. Такий список питань може бути досить великим.

Критикуючи кожний з відомих і поширених методів, необхідно виходити з мети, яку вони переслідують, тобто визначити перелік навичок і вмінь, на розвиток яких вони спрямовані. У сучасній концепції методики йдеться про необхідність формування у слухачів 4 базових мовленнєвих навичок: читання, листа, аудіювання й говоріння. Зрозуміло, що вивчення історії становлення методики викладання іноземних мов може бути виконане з врахуванням того, яку значимість мали окремі навички й рівні володіння мовою на певному етапі суспільного розвитку.

Розуміння необхідності комплексного застосування базових навичок не завжди знаходило висвітлення у виборі відомих методів. Підтвердженням цьому служить граматики-перекладний метод. Він є класичним методом навчання класичним мовам. У ньому відбиті категорії, які використовувалися на заняттях з латинської і давньогрецької мов й були автоматично перенесені в сферу навчання німецькій мові зокрема. Ще сьогодні в граматиках німецької мови використовуються численні латинські терміни, які є результатом ототожнення структур класичних і нових мов.

Суть граматики-перекладного методу полягає в тому, що граматична система правил іноземної мови підлягає вивченню напам'ять і (притім у повному обсязі) уже на початковому етапі вивчення мови, інакше та чи інша мовна система не стає доступною для учнів. Система правил розучується за допомогою прикладів, які не пов'язані один з одним у межах певного контексту, хоча й утворюють базу для відповідних вправ, покликаних пояснювати застосування й особливості функціонування певних граматичних явищ. Використання в процесі навчання автентичних текстів передбачається тільки

після тривалого в часі й детального засвоєння граматичного матеріалу. Якщо ж і відбувається звертання до автентичних текстів, то тільки до тих, які є високомистецькими зразками свого жанру. Ціль заняття з іноземної мови полягає в прилученні учнів до культурного багатства іншого народу, у їхньому духовному збагаченні за допомогою використання граматико-перекладного методу. Такі прогресивні гуманістичні освітні концепції освіти й самоосвіти на жаль не припускають контакту із носіями мови, що і є їхнім істотним недоліком. Використання граматико-перекладного методу призводить до зосередження тільки на двох з чотирьох базових мовленнєвих навичок, а саме на читанні й писанні. Перекладні справи практикуються тільки з метою забезпечення доступу до друкованих видань іноземною мовою.

Той факт, що граматико-перекладний метод навчає тільки комунікації з папером і повністю зневажає комунікацією з людьми, викликав в 19-ом столітті значний опір з боку практикуючих філологів. Ця форма навчання дозволяє учням вільно читати й розуміти оригінальні тексти, але позбавляє їх вміння спілкуватися в побуті.

Сучасний процес навчання, спрямований головним чином на формування вміння бути зрозумілим і на розвиток не стільки рецептивних навичок і вмінь, скільки репродуктивних і продуктивних. Оволодіння мовою не виключає з кола учнів тих осіб, які в більшій мірі мають схильність не до логічної, а до емоційної переробки мовного матеріалу.

Вся критика, висловлена на адресу граматико-перекладного методу навчання іноземній мові, як і будь-якого іншого, повинна бути збалансованою. Усвідомлене засвоєння знань у рамках граматико-перекладного методу абсолютно прийнятно для "дорослої аудиторії", а детальне роз'яснення граматичних правил викладачем служить каталізатором самостійного висування гіпотез про побудову структур іноземної мови.

Наступним не менш розповсюдженим методом є прямий (безпосередній або реформаторський) метод, який обходиться без тотального й детального вивчення граматичних правил і розрахований на навчання іноземній мові

індуктивним способом, тобто через презентацію мовного матеріалу на основі повного занурення в іноземну мову. Прямий метод уникає прилучення до високої культури шляхом опрацювання літературних творів та експлікації правил і виключень відповідної іноземної мови. Основна увага приділяється роботі з автентичним мовним матеріалом і його використанню в усній комунікації на основі принципів наочності й повного занурення в іноземну мову, а також розвитку "мовної інтуїції" у слухачів.

Фокусування уваги на усному аспекті у вивченні іноземних мов пояснюється соціально-історичними факторами й, насамперед, індустріалізацією, що відбувалася в країнах Заходу в 19-м столітті. Відкрилася можливість швидких переїздів між країнами й континентами, швидкого встановлення ділових контактів із широким використанням знань іноземних мов. Критика на адресу прямого методу навчання іноземним мовам зводиться до того, що він припускає падіння в іншу крайність: прямий метод зводиться до розвитку навичок аудіювання й говоріння, поза увагою залишаються інші два базових мовленнєвих уміння – читання і писання.

Безпосереднім спадкоємцем традицій прямого методу став аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи. Основні принципи обох методів ідентичні: мова підлягає індуктивному вивченню в рамках аудіолінгвального методу. Основною базою занять з іноземної мови повинен бути автентичний мовний матеріал, який натреноується через говоріння й аудіювання. Аудіолінгвальний метод стає аудіовізуальним у випадку інтеграції в заняття візуального елемента.

Обидва методи відрізняються від прямого методу імплантацією наукових знань і методів 20-ого сторіччя, що викликала зміни у самій лінгвістичній концепції. Структуралізм у лінгвістиці зробив постулат про дослідження усного мовлення (*parole*) генеральною лінією лінгвістики.

Співвіднесеність із ідеями структуралізму й біхевіоризму сприяло появі характерної форми вправ у рамках описуваного аудіолінгвального/аудіовізуального методу, а саме: *pattern drills*. Структура цих

вправ не надає учнем свободи дій, не припускає творчого використання засвоєного ними мовного матеріалу. Учень повинен безперервно повторювати стереотипні структури з метою їхнього інтенсивного проникнення й подальшого закріплення в його глибинній пам'яті у відшліфованому вигляді. Між реченнями, які використовуються у типових вправах, відсутній будь-який контекстуальний зв'язок; прості мовні структури здатні глибоко проникати у пам'ять слухача після багаторазового відтворення, у тому числі завдяки побудові системи вправ для вироблення рефлексу (реакції на роздратування) за зразком "стіл" = "table". Така концепція, яка зорієнтована на формування й розвиток навичок говоріння й аудіювання, спрямована на оволодіння учнями специфічними поведінковими реакціями. У її межах система вправ pattern drill є цілком доречною.

Недоліком цих споріднених методів є їхня обмеженість розвитком тільки двох із чотирьох базових мовленнєвих навичок. Акцент ставиться на засвоєнні учнями особливостей розмовного мовлення, що й відрізняє граматико-перекладний метод від аудіолінгвального та аудіовізуального методів. Їхня перевага полягає у дуже солідній мовленнєвій практиці та переважно продуктивно придбаних знаннях, хоча доля репродуктивно придбаного знання складає теж суттєву частку.

Спроба об'єднати всі наявні методи в одному знайшла відбиток у т.з. «посередницькому» методі. Із граматико-перекладного методу була запозичена, насамперед, концепція духовного розвитку учнів, котра припускає не тільки використання класичних методів і прийомів навчання, але й більш сучасних (прямого, аудіовізуального, аудіолінгвального методів та інших). Посередницький метод залишається вірний принципу повного занурення в досліджувану мову, однак не заперечує використання рідної мови в більш складних ситуаціях навчання, наприклад, при поясненні граматичних правил, абстрактного ходу думки або у випадку семантизації складних лексичних одиниць. Крім того, не виключається використання перекладних вправ, хоча й у розумних межах.

Виникнення посередницького методу датується 50-мі роками у зв'язку зі значним припливом у Німеччину іноземних робітників. Граматико-перекладний метод, який домінував у німецькій методиці навчання іноземним мовам, був не прийнятний через гетерогенність груп учнів (різний освітній рівень, вік, різне громадянство тощо). Крім того, навчання німецької мови повинно було задовольнити їхню основну потребу в повсякденній комунікації з носіями мови в країні перебування. Це призвело до використання на заняттях не тільки літературної німецької мови, але й її «розмовного» варіанту. Схема використовуваних вправ ще сильно опиралася на граматико-перекладний метод з типовим розучуванням граматичних структур і лексики поза контекстом, виконанням вправ без можливості застосування творчого підходу до пропонованого матеріалу, оскільки жорсткий растр вправ не надавав учням свободи дій для самостійного вираження думок.

Комунікативний метод, що прийшов на зміну посередницькому, не передбачає використання іноземної мови як засобу духовного або розумового розвитку, а розглядає його винятково як засіб комунікації. У главу кута поставлене не використання жорстких за своєю структурою шаблонних вправ, а активізація самостійної комунікації учнів. Головна риса цього методу – орієнтація на потреби учня, тобто гнучкість, використання не далеких від життя ситуацій спілкування, а активне залучення учнів до навчального процесу, сприяння самостійному вибору навчального матеріалу з урахуванням специфічних для певної групи учнів особистісних факторів (вік, стать, соціокультурна орієнтація, наявність попередніх знань, досвіду тощо).

Лінгвістична дисципліна прагмалінгвістика створила благодатний ґрунт для цієї дидактичної концепції, що інтерпретує мовлення саме як форму дії, яка за певних умов може досягати своєї мети чи ні – втім як і висловлення мовця на заняттях з іноземної мови. Успішність комунікації в той же час не залежить від дотримання граматичних правил комунікантами, а досягається через розуміння мовленнєвої дії кожним із партнерів. Граматика повинна забезпечити не продукування граматично абсолютно правильного речення, а успішність

комунікації. Комунікативний метод відкидає ідеї біхевіоризму й вимогу прогресії в засвоєнні мовного матеріалу: тексти для читання/розуміння або слухання/розуміння вимагають від учнів не детального перекладу, а загального розуміння їхнього змісту. Сама прогресія в комунікативній дидактиці має циклічний характер: мовні засоби вираження вживаються повторно зі зростанням ступеня складності відтворених структур. Граматика підрозділяється в межах цієї концепції на граматику розуміння й граматику повідомлення. Цей підхід вважає закономірним, що кожна людина в стані зрозуміти більше мовних структур, чим створити і застосувати їх самостійно. Головна риса цього методу – гнучкість, тобто врахування потреб учня.

Необхідно визнати, що немає абсолютно бездоганих методик викладання. Об'єктивне відношення до них не дозволяє дати однозначну відповідь на питання про те, які з них кращі і які необхідно відкинути як помилкові, не ефективні або застарілі, оскільки їхнє використання багато в чому залежить від суспільних і історичних умов, а також конкретних потреб тих осіб, які вивчають іноземну мову. "Старі" або "застарілі" методики необхідно сприймати конкретно історично, без упереджень та перебільшень їхніх недоліків. Нові, т.зв. "прогресивні" методики також не є панацеєю від усіх "хвороб". Досвід використання нових і старих методик необхідно узагальнювати з метою вдосконалювання методів навчання і їхнього подальшого пристосування до нових суспільно-історичних умов.

РЕАЛІЗАЦІЯ НОВИХ ПІДХОДІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*Сімонок В.П.
Національний юридичний університет
імені Ярослава Мудрого*

Процеси глобалізації та інтеграції в Європейській та світовій спільноті, участь українських фахівців у міжнародних проектах вимагають реалізувати такі аспекти професійної діяльності, які передбачають володіння іноземною

мовою: своєчасне ознайомлення зі світовими технологіями, відкриттями та тенденціями у науці і техніці, налагодженням контактів із зарубіжними партнерами. Нові вимоги до фахівців стимулюють викладачів вищих навчальних закладів та науковців до пошуку нових підходів та методів викладання іноземної мови у немовних ВНЗ України.

Перед усім зазначимо, що головною характерною рисою навчання іноземній мові у ВНЗ немовного профілю є його професійна орієнтованість. Вона ґрунтується на врахуванні потреб тих, хто навчається, в опануванні іноземної мови, що диктується характерними особливостями професії або спеціальності, які, в свою чергу, вимагають її вивчення.

Ми цілком згодні з Н. Брігером у тому, що сфера англійської мови для спеціальних цілей складається з наступних компонентів, тісно взаємопов'язаних між собою: знання мови, комунікативні вміння та професійний зміст. Саме тому мета викладача полягає у розвиткові мовних знань, що відбивають основи фаху тих, хто навчається, та розвитку комунікативних вмінь, притаманних їх професійній діяльності. Дослідники М.Елліс та К.Джонсон також вважають, що навчання має спиратися на специфічний зміст, який пов'язаний з певною фаховою сферою. Виходячи з того, що спеціаліст певної галузі потребує знання іноземної мови для успішного здійснення своєї інформаційної діяльності у відповідних ситуаціях, що становлять для нього професійний інтерес, увесь процес навчання іноземної мови в спеціальних цілях має бути максимально наближеним до реальної професійної діяльності даного спеціаліста.

Сьогодні визначною тенденцією у викладанні іноземних мов методисти називають, передусім, реалізацію комунікативного підходу. Під комунікацією розуміється процес усного/ писемного спілкування, суть якого полягає в обміні інформацією та її оцінюванні. Комунікативно-орієнтоване навчання передбачає формування у студентів комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову щоб самостійно отримувати і розширювати свої знання і досвід. Серед багатьох

методів навчання саме комунікативний метод є таким, що здатний активізувати творчі можливості особистості, які, як твердять психологи, є у кожної людини безмежними, адже ми маємо величезний творчий потенціал. Розкрити ж себе, на нашу думку, можна лише у спілкуванні.

У процесі навчання зва комунікативним методом студенти набувають комунікативної компетенції – здатності користуватись мовою залежно від конкретної ситуації. Вони навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно, усі вправи і завдання повинні бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором та реакцією (information gap, choice, feedback). Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, які реально використовуються носіями мови. Мовленнєва взаємодія студентів інколи, хоч і далеко не завжди, проходить за співучастю викладача в найрізноманітніших формах: парах, тріадах, невеликих групах, з усією групою. З самого початку студенти оволодівають усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності на понад фразовому і текстовому рівнях при обмеженому використанні рідної мови. Об'єктом оцінки є не тільки правильність, але й швидкість усного мовлення та читання.

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 студента (learner-centered lessons), цілеспрямованість та змістовність занять, їх спрямованість на досягнення соціальної взаємодії при наявності віри викладача в успіх своїх студентів, інтеграція мови та засвоєння її за допомогою знань з інших галузей наук.

Інтерактивний метод надає можливість вирішити комунікативно-

пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Категорію «інтерактивне навчання» можна визначити як: а) взаємодію викладача і студента в процесі спілкування; б) навчання з метою вирішення лінгвістичних і комунікативних завдань. Інтерактивна діяльність включає організацію і розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем важливих для кожного з учасників навчального процесу.

В системі інтерактивного навчання виділяють такі основні принципи методики співробітництва: 1) позитивна взаємозалежність – група досягає успіху за умови гарного виконання завдань кожним студентом; 2) індивідуальна відповідальність – працюючи в групі, кожен студент виконує своє завдання, відмінне від інших; 3) однакова участь – кожному студенту надається однаковий за обсягом час для ведення бесіди або завершення завдання; 4) одночасна взаємодія – коли всі студенти залучені до роботи [Кашлев].

В процесі спілкування студенти навчаються: 1) вирішувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації; 2) висловлювати альтернативні думки; 3) приймати виважені рішення; 4) спілкуватися з різними людьми; 5) брати участь у дискусіях.

Слід зазначити, що всі вищезгадані форми інтерактивного навчання ефективні в тому випадку, якщо поставлена проблема попередньо обговорювалася на заняттях і студенти мають певний досвід і думки, набуті раніше в процесі навчання. Викладач також має враховувати той факт, що теми для обговорення не повинні мати обмежений характер. Однією з особливостей інтерактивних форм навчання є те, що вони мотивують студента не лише висловлювати власну точку зору, але й змінювати її під аргументованим впливом партнерів у процесі спілкування .

Серед визначених переваг інтерактивного навчання слід виділити наступні: 1) встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування; 2) студенти мають можливість бути більш незалежними і впевненими у собі; 3) викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки; 4) студенти отримують можливість подолати

страх перед мовним бар'єром; 5) викладач не домінує; 6) кожен студент залучений до роботи, має певне завдання; 7) слабкі студенти можуть отримати допомогу від сильніших; 8) студенти можуть використовувати свої знання і досвід набутий раніше.

Таким чином, новітні методи навчання іноземних мов сприяють одноразовому вирішенню проблем комунікативного, пізнавального та виховного характеру: розвивати вміння та навички спілкування, встановити емоційний контакт із студентами, навчити їх працювати в команді, зважати на думки і висловлювання інших. Як показує попередній досвід, використання зазначених методів навчання знімає нервову напругу студентів, змінює форми діяльності, привертає увагу до основних питань заняття. У наслідок цього, саме вивчення і застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам іноземної мови впровадити та вдосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів. Нове бачення освіти має на меті створення мотиваційного середовища для студентів у процесі вивчення іноземних мов.

В процесі реалізації інтерактивного методу на практичних заняттях з іноземної мови необхідно пам'ятати, що його базовим принципом є принцип колективної взаємодії, згідно з яким досягнення студентами комунікативних цілей відбувається через соціально-інтерактивну діяльність: дискусії та обговорення, діалоги та рольові ігри, імітації, імпровізації та дебати. Така діяльність відповідає особистісно-зорієнтованому підходу до навчання, а також узгоджується з вимогами загальноєвропейських рекомендацій щодо гуманізації та демократизації навчального процесу. Під час такої діяльності забезпечується позитивний вплив колективу на особистість кожного студента, формуються сприятливі взаємовідносини у навчальній групі.

Розвиток творчої, самостійно та пізнавальної діяльності студентів буде успішним, якщо викладач залучатиме їх до активного процесу доведення та обґрунтування їх власної точки зору щодо певної проблеми. Такі заняття перетворюються на діалоги та спільне мислення. Навчальна проблема стає

предметом дослідження, вона висувається та розв'язується студентами. Отже, головною метою такого підходу є створення проблемних ситуацій; пізнавальна діяльність студентів при цьому включатиме пошук, аналіз та вирішення різних проблем, що, в свою чергу, вимагає актуалізації їх знань та вмінь.

Аналіз педагогічної та методичної літератури показує, що у сучасній теорії проблемного навчання існує тенденція виокремлювати два типи проблемних ситуацій: психологічні, пов'язані зі студентами, та педагогічні, що стосуються викладачів. Педагогічні проблемні ситуації створюються викладачами для того, щоб активізувати мислення, зацікавленість студентів та наголосити на важливості проблеми, що обговорюється. Психологічні проблемні ситуації є абсолютно індивідуальними. Проблемні ситуації можуть бути створені на всіх етапах навчального процесу: під час пояснення нового матеріалу, повторення раніше вивченого, контролю знань та вмінь.

На нашу думку, проблемний підхід розвиває творче мислення та стимулює таку діяльність студентів як: обговорення (оскільки дискусія, за Г.Пальмером, це найактивніша форма мислення), слухання інших думок, обґрунтування власної думки, знаходження компромісу з іншим, лаконічне висловлювання, знаходження не одного, а декількох варіантів вирішення проблеми, праця в парах та групах. Студенти навчаються бути толерантними, уважними і дружелюбними. Отож, такий підхід розвиває самостійне творче мислення студентів, залучає їх до дослідницької роботи, формує співпрацю та взаємодію викладача і студента.

З іншого боку, як свідчить практичний досвід, спільна соціально-інтерактивна діяльність дозволяє кожному студентові максимально проявити свої інтелектуальні та творчі здібності, заохочує самостійність та ініціативність в ухваленні рішень. Отже, інтерактивна діяльність поєднує співробітництво мовленнєвих партнерів та керованість дій студентів з боку викладача, передбачає відмову від стандартних шляхів вирішення комунікативних завдань, забезпечує інтенсивну мовленнєву практику студентів у відносно вільній творчій атмосфері. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до

взаємодії, навчання у режимі бесіди, діалогу, полілогу, тобто активного спілкування. На нашу думку, інтерактивним може бути названий метод, завдяки якому той, хто навчається, є не лише учасником (спостерігачем, слухачем), але саме активним творцем процесу навчання.

Аналіз сучасних методичних особистісно орієнтованих підходів до викладання іноземної мови у немовному ВНЗ свідчить про те, що однією з найбільш поширених інноваційних технологій є метод проектів, який розглядають як цілісну педагогічну систему. Основою цієї системи є побудова навчання на творчому засвоєнні знань у процесі самостійної індивідуальної або групової діяльності тих, хто навчається, для виконання значущого завдання, що лежить в межах їх інтересів, з обов'язковою презентацією результату. На думку багатьох авторів проектна технологія навчання якнайбільше відповідає сучасним вимогам, що стоять перед навчанням професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою. Вона допомагає подолати прогалину між вивченням мови та користуванням нею.

Як показує практика, у XXI ст. технологія проектів передбачає, перш за все, вміння адаптуватись до умов життя людини, які швидко розвиваються. Уміння користуватись методом проектів – показник високої кваліфікації викладача, його прогресивної методики навчання й розвитку студентів.

Згідно з теорією та практикою, метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність студента – індивідуальну, парну чи групову, яку вони виконують протягом визначеного відрізка часу.

Виконуючи проекти, студенти вчаться самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію. Студент стає рівноправним учасником спільної діяльності з викладачем, відповідаючи за свої успіхи, невдачі та недоліки. Він сам аналізує кожен крок свого навчання, визначає свої недоліки, шукає причини виникнення труднощів, знаходить шляхи виправлення помилок. Йому надається право вибору способів діяльності, висунення гіпотез, участь у колективному обговоренні різних поглядів. Вони вчаться працювати в групі, допомагати та підтримувати один одного, шукати інформацію з різних

джерел, оформляти матеріал та подавати його, оцінювати свою роботу, порівнювати власний рівень володіння мовою, поєднувати мовні навички та власну фантазію. Проектна робота розвиває вміння планувати, мислити критично.

Література:

1. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения./ С.С. Кашлев. – Минск: Белорусский Верасень, 2005. – №1 (34). – С. 15-18.
2. Brieger N. Teaching Business English Handbook. / N. Brieger. 1997. – 192 p.
3. Ellis M., Johnson Ch. Teaching Business English. / M. Ellis, Ch. Johnson – OUP, 1994. – 237 p.

КРИТЕРІЇ ДОБОРУ МАТЕРІАЛІВ ДО ВІДЕО ЗАНЯТТЯ ТА ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ЙОГО ПРОВЕДЕННЯ

Петренко О.В.

Національна академія Національної гвардії України

Електронні засоби інформації, такі як комп'ютер та відеомагнітофон наразі набувають все більшого значення в процесі навчання та виховання студентів. Використання відео є дуже ефективним під час формування комунікативної культури тих, хто навчається, тому що відеоматеріали не тільки пред'являють студентам живе спілкування носіїв мови, але й надають змогу поглинути у ситуацію, в якій студенти знайомляться с мовою міміки та жестів, стилем взаємовідношень та реаліями країни, мову якої вони вивчають. Окрім завдань на розуміння відеоматеріал дозволяє студентам давати завдання на трактовку міміки та жестів ("*body language*"), на розпізнавання стилю взаємовідношень та ін. , з тим, щоб у реальній ситуації студенти не робили грубих помилок під час спілкування з представниками країн, мову яких вони вивчають. Відео на занятті відтворює мову у живому контексті. Воно зв'язує заняття з реальним світом та показує мову в дії.

Цей засіб навчання значно збагачує матеріали, які вже є в арсеналі викладача. Крім того, відео може допомогти подолати культурний бар'єр при

вивченні мови.

На занятті може виникнути ціла низка ситуацій, коли використання відео є особливо доречним, наприклад, якщо ми бажаємо:

- пред'явити закінчений мовний контекст;
- показати комунікативну функцію мови шляхом вивчення міміки та жестів;
- практикувати навички аудіювання у природному контексті;
- представити ситуації для драматизації на занятті (наприклад, рольова гра);
- практикувати навички опису та переказу;
- збагатити словниковий запас;
- стимулювати спілкування або дискусію.

Під час проведення занять з використанням відео треба дотримуватися головних підходів та принципів їхнього проведення, а саме критеріїв добору матеріалів для них. Розглянемо ці принципи.

1. Вимоги до сюжету:

- у сценах для вивчення повинен просліджуватися чіткий зв'язок між сюжетом та змістом діалогів.

2. Вимоги до зйомки:

- зображення та звук повинні бути чіткими та якісними;
- міміку персонажів повинно бути видно чітко;
- необхідна наявність крупних планів з показом того, хто говорить та їхнє узгодження з загальними планами та показом ситуацій;
- необхідна наявність сцен з використанням жестів та реакцією слухачів у різних ситуаціях.

3. Вимоги до мови персонажів:

- мова має бути сучасною та відповідати вимогам і нормам літературної мови, з тих областей, з якими найчастіше доведеться стикатися студентам (проте, у багатьох випадках цей вибір визначається метою заняття);

- текст не повинен бути переобтяжений новими словами та незнайомими виразами.
- жаргонні вирази і вигуки мають бути досить короткими і не занадто складними для розуміння;
- бажано, щоб глядачі розуміли акцент або діалект того, хто говорить;
- на початковому етапі роботи з відео мова повинна звучати без зайвих сторонніх та фонових шумів;
- мова повинна бути досить чіткою та не занадто швидкою;
- потрібна наявність природних пауз між висловлюваннями;

4. Вимоги до тривалості сюжетів :

- сюжети повинні займати не більше 10-15 хвилин або ділитися на смислові відрізки, які можна повторювати кілька разів за період заняття;
- усі відрізки повинні мати закінчений сюжет.

5. Вимоги до змісту:

- для заняття можуть бути вибрані навчальні, художні, рекламні фільми, випуски новин і інші сюжети;
- ситуації мають бути типовими, такими, які можуть зустрітися студентам у реальному житті;
- добре, якщо сюжет може бути згодом переказаний студентами у вигляді закінченої розповіді, з якою і надалі можна буде працювати в різних формах;

У разі, якщо викладач вважає за доречним самостійно створити навчальний фільм для опрацювання на занятті, за узагальненими даними більшості джерел до всього вищезгаданого можна додати ще декілька рекомендацій.

Рекомендації по практичному створенню навчального відео

- Перший етап роботи по створенню навчального відео - розробка сценарію. Він створюється на основі вже відібраного матеріалу, з додаванням необхідних оновлень.
- Другий етап - відбір засобів, необхідних для реалізації проекту.

- Усереднений час тривалості навчальних відеороликів, які використовуються в електронно-освітньому навчанні складає від 2 до 8 хвилин.
- Тривалість кадру має бути від 5 до 30 секунд, тобто оптимальна тривалість кадру становить 15-20 секунд.
- Рекомендована тривалість звучання тексту становить від треті до половини часу, відведеного на кадр.
- Для поліпшення якості викладання слід враховувати, що перемикання уваги при подачі відеоматеріалу, коли фрагменти перемежається демонстрацією схем, сприяє більш повноцінному запам'ятовуванню матеріалу.
- Необхідно звернути особливу увагу на фон зйомок.

План відео-заняття передбачає наступні етапи:

1. Підготовка до перегляду відеосюжету

На початку доцільно провести попереднє обговорення, в ході якого повторюється лексика, близька до тематики фільму, а також стимулюється інтерес студентів до теми;

Як елемент творчої роботи можна попросити студентів зробити прогнози про те, яким буде відео-сюжет. Можна дати студентам можливість самим запропонувати назви фільмів, використовуючи проблемні ситуації, пов'язані з темою, яка опрацьовується.

Після цього рекомендується провести опрацювання нової лексики по цій темі, метою зняття можливих труднощів під час перегляду відео.

2. Перегляд відеосюжету

При перегляді відео фрагментів можна проводити наступні види робіт :

- перевірка прогнозів, зроблених студентами до перегляду;
- завдання на пошук інформації. Після першого перегляду викладач пропонує вправи на пошук певної інформації, і сюжет переглядається знову, по епізодам або цілком, залежно від рівня групи і мети заняття;

робота з окремим фрагментом. Цей етап роботи надає найбільші можливості для формування елементів комунікативної культури. Крім того, на цьому етапі проводиться відпрацювання основних навичок дешифрування аудіотексту, що є найважливішим аспектом аудіювання. Для цього студенти переглядають окремий фрагмент відеосюжету і виконують вправи, розроблені саме на його основі. В ідеалі, в результаті такої роботи учні мають бути здатні самостійно записати частину тексту із звукового супроводу відео-сюжету, а також уміти правильно інтерпретувати реакції, міміку і жести персонажів.

Іноді можна прибрати зображення, щоб залишився тільки звук. Сюжет повторюється по епізодам і студентам ставляться питання, хто говорив, де відбувалася дія, що робили герої, куди пішли, про що розмовляли, і таке інше. Коли студенти зберуть всю можливу інформацію, вони дивляться відео сюжет ще раз і перевіряють свою інтерпретацію.

3. Після перегляду відеосюжету

Після перегляду відеосюжету можна запропонувати наступні види роботи :а) повторення та відпрацювання мовних блоків, складаючих аудіотекст відеосюжету; б) коментування та закріплення комунікативних прийомів, побачених у фільмі; в) обговорення побаченого. Студентам пропонується співвіднести побачене з реальними ситуаціями в їхньому житті, в їхній країні та проаналізувати схожість та відмінності в культурах; г) ролева гра. Можна запропонувати студентам драматизувати проглянутий сюжет або розвинути його; д) читання по темі. Можна запропонувати проблемні або інформаційні тексти по темі відеосюжету для переглядового читання та подальшого обговорення. Це особливо доцільно при перегляді сюжетів з програм новин; е) творча робота. Викладач пропонує написати короткий переказ, роздум на тему проглянутого сюжету, доповнити біографію відомої особи, про яку йшла мова у відео, скласти діалог або сценку, та інші подібні завдання.

У просунутих групах при перегляді художніх фільмів або уривків з них можна користуватися таким методичним прийомом як "роль свідка". Студенти

виконують ролі свідків, які спостерігають життєві ситуації та просто повідомляють про те, що вони бачили на екрані. Епізод або фільм демонструється один раз з початку і до кінця без перерви. Група отримує декілька питань про те, що вони побачили : де відбувалася дія, скільки там було людей, як вони були вдягнуті, що сталося спочатку, що потім, і так далі. Питань, як правило, небагато, але вони мають бути зорієнтовані на ключові моменти, які студентам треба враховувати при реконструкції епізоду. Студенти отримують роздруковки з іменами, географічними назвами та ключовими словами або читають їх на дошці. Потім пропонується по пам'яті записати побачене.

При перегляді документальних фільмів і програм новин у групах, що не мають досвіду роботи з відео, рекомендується на декількох перших заняттях запропонувати студентам перелік питань на пошук інформації. Ці питання можуть мати певну тематичну спрямованість.

Література: 1.Allan, M. Teaching English with Video. - Longman, 1986 2. Cooper, Richard; Lavery, Mike; Rinvolucris, Mario. Video. - Resource Books For Teachers - Oxford University Press, 1996 3.Freebairn, Brian and Ingrid. Video Teaching Tips - Longman, 1996

ПІДВИЩЕННЯ ПРОДУКТИВНОСТІ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШЛЯХОМ ЗАСТОСУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ МЕТОДИКИ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Лисецька Т.Н.

Національна Академія Національної гвардії України

Комунікативний метод викладання іноземних мов знайшов широке визнання і застосування у сучасній системі вищої освіти України. Опанування навичками володіння іноземною мовою в рецептивних (читання, аудіювання) та продуктивних (говоріння та письмо) аспектах мовленнєвої діяльності є метою викладання цієї дисципліни. Цей метод має високу ефективність, але за умови

сформованої мотивації студентів. На превеликий жаль, не дивлячись на очевидну необхідність володіння іноземною мовою для успішної кар'єри, є багато чинників, які не дозволяють студентам сформувати власну мотивацію, особливо на немовних спеціальностях. Завищені вимоги до рівня володіння іноземною мовою призводять до втрати більшістю студентів впевненості в успішності. Вищенаведені чинники зумовлюють актуальність розгляду та теоретичного обґрунтування емоційно-вольової методики викладання іноземної мови студентам немовних спеціальностей та реалізацію ідеї використання емоційного пускового механізму для підвищення продуктивності мовленнєвої діяльності у навчальному процесі.

Важливим елементом такої методики є побудова заняття згідно з моделлю успішної діяльності, в якій домінування позитивних емоцій та активізація вольових факторів досягається відповідним доббором навчальних прийомів, завдань та вправ. З іншого боку, в умовах нехтування мотиваційно-емоційними аспектами навіть найсучасніші методичні розробки з навчання іноземних мов можуть виявитися неефективними.

Емоції зацікавленості забезпечують селективну мотивацію уваги та сприйняття, і саме інтерес студента до змісту навчального матеріалу може забезпечити його високу працездатність в процесі оволодіння іноземною мовою. Тому головною задачею для розробки емоційно-вольової методики є знаходження адекватних способів занурення студентів у комфортний емоційний стан та збудження їх реального інтересу до навчального матеріалу [1].

Суб'єктивний стан внутрішньої вмотивованості можна охарактеризувати відчуттям повного занурення в свою діяльність з виключенням сторонніх думок та емоцій, усвідомленням не тільки мети і задач, але і успішності проходження поточних етапів з відповідним зникненням тривоги та неспокою. В граничному випадку уже сама діяльність, незалежно від її мети та зовнішньої оцінки, стає джерелом позитивних емоцій. Досягнення такого стану значною мірою залежить від оптимального балансу вимог та можливостей. Коли цей баланс порушений, замість стану внутрішньої вмотивованості реалізуються інші стани,

які можна умовно позначити як «нудьга» та «стурбованість». В першому випадку вимоги до діяльності нижче можливостей студента, і студент може формально виконувати вимоги без необхідності емоційного та інтелектуального напруження. В другому випадку підсвідоме відчуття того, що висунуті вимоги значно перевищують реальні можливості, також не сприяють зосередженості, концентрації уваги та іншим емоційно-залежним факторам. В обох випадках внутрішня вмотивованість не досягається, вивчення матеріалу відбувається суто формально, реального оволодіння ним не відбувається, і ефективність занять є низькою.

З іншого боку, навіть за умов позитивного емоційного настрою оволодіння навчальним матеріалом потребує також і вольових зусиль. З урахуванням ролі обох цих факторів (емоцій та волі), можна говорити про розробку емоційно-вольової методики навчання іноземних мов в умовах вищих навчальних закладів [2].

Такі вольові якості, як цілеспрямованість, організованість, здатність зосереджувати увагу, можна розглядати як найбільш важливі для студентів, що вивчають іноземну мову. Одним з головних факторів прояву вольових зусиль є самостійність студентів – самостійну роботу іноді називають найвищою формою навчальної діяльності; в ній у концентрованому вигляді виявляються мотивація, самоорганізованість та інші особисті емоційні та вольові якості студентів [3].

Емоційно-вольова методика спрямована на отримання задоволення від процесу вивчення іноземної мови, але в той же час вона орієнтована на необхідність зусиллями волі подолати труднощі, що виникають під час навчання.

Певною альтернативою емоційно-вольовій методиці іноді розглядають так звану «ігрову», або дистрактивну, методику. Часто пропонується насичувати навчальний процес різноманітними розважальними та ігровими елементами, що нібито усуває труднощі і робить процес засвоєння чергової порції мовного матеріалу таким, що відбувається сам собою, не потребуючи вольових зусиль.

Треба мати на увазі, що такі «методичні поради» іноді навіть не претендують на якесь наукове обґрунтування, маючи фактично суто рекламний характер.

В той же час використання певних «ігрових» моментів за умови їх дозованого внесення в навчальний процес може відігравати роль зовнішнього фактора, що сприяє переходу студента в стан внутрішньої вмотивованості. Тому доречним може бути використання особистісно-орієнтованих тестів, завдань типу кросвордів чи загадок, коротких гумористично-жартіливих фрагментів тощо. Особливо доречним це може бути в умовах, коли студентам необхідно швидко змінити емоційний стан і увійти в процес вивчення навчального матеріалу (наприклад, коли заняття відбувається після занять з фізкультури, суспільно-корисних чи господарчих робіт тощо).

Таким чином, при вивченні іноземної мови емоції можуть підтримувати та спрямовувати вольові зусилля, що не завжди враховують в практиці навчання іноземній мові комунікативним методом. Найвища продуктивність будь-якої діяльності досягається тоді, коли вона виконується в емоційному стані внутрішньої вмотивованості; для процесу навчання ця умова є особливо важливою. За відсутності внутрішньої вмотивованості, в негативному емоційному стані, ефективність навчальної діяльності, зокрема, вивчення іноземної мови, є дуже низькою. Одним з перспективних напрямків подальшого вдосконалення викладання іноземної мови є пошук шляхів оптимального поєднання емоційних та вольових факторів.

Література: 1. Hidi S. Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century / S.Hidi, J.Harakiewich. – Rev.Psychol.Res. – 2000. – V.70.- P.151-179. 2. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранному языку / Г.А.Китайгородская. — М.:Изд. МГУ, 1986. — 108 с. 3. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. — СПб: Изд-во «Питер», 2000. — 288 с.

АНГЛИЦИЗМЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Ломоносова Ж.В. , Морозова И.И.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

Настоящая эпоха характеризуется интенсивным развитием информационных технологий, где главенствующую роль играют страны с развитой ИТ структурой. Согласно современной статистике первое место в перечне стран, которые являются локомотивом в области ИТ- технологий занимает США. Основные разработки в области создания современных программных продуктов реализуются с помощью инструментальных систем, которые однозначно используют технические языки программирования, терминологию сети интернет, определение мультимедийных форматов, основанных на английских терминах. В связи с этим происходит лингвистическая диффузия терминов и определений, которые должны чётко и однозначно характеризовать процессы в информационном сообществе, а так же в развитии мультимедийных технологий.

Использование и применение общепризнанных в мире терминов и определений приводят к конфликту между «технологическим» и прагматичным английским языком и национальными языками различных стран. Ярким примером является использование английских терминов и выражений в немецком языке.

В больших немецких городах или крупных вокзалах на каждом шагу можно встретить английские выражения: Mc Clean, Moonlight, Check in, Image – Center, City – Shopping.

В любом языке происходят изменения, в частности, за счёт заимствования из других языков. Уже давно не возмущают немцев латинские слова Fenster и circa, греческие Katastrophe, Analyse, These или французские Premiere, Toupet, Dessert. В последние годы немцы совершенно естественно употребляют такие англицизмы как Jogging, Live, Basketball, Airbag, Mountainbike.

Какова же доля заимствованных слов в немецком языке? Вот что говорят

по этому поводу немецкие филологи [1]:

- если словарный запас немецкого языка насчитывает приблизительно 300000-500000 слов, то количество абсолютно всех заимствованных слов может составить 100000 слов;

- основной словарный запас с 2 800 словами содержит около 6% иностранных слов;

- больше всего заимствованных слов среди существительных, на втором месте – прилагательные, затем следуют глаголы и потом уже остальные слова;

- количество английских заимствований в рекламных текстах (как известно, самых насыщенных иностранными словами) составляет 4% от числа всех использованных слов.

Отличительными чертами слов, заимствованных из английского языка, являются следующие:

- они были заимствованы в последние десятилетия, представляют последнюю волну иноязычного влияния и являются, таким образом, наиболее характерными для современного немецкого языка;

- они распространяются на все сферы функционирования языка и употребляются всем населением Германии – независимо от возраста, социального положения и т.д. (в отличие от более ранних заимствований, используемых, как правило, определенными социальными слоями (знатью, образованными людьми и др.);

- они заимствуются не только немецким языком, но и другими языками, так как международная коммуникация сегодня осуществляется преимущественно на английском языке.

Так, например, немецкий филолог Йоахим Гржега утверждает, что "Многие псевдоанглицизмы до того вжились в немецкий язык, что их больше и не замечают». Слово *Showmaster* (то есть тот, кто делает шоу) изобрел в свое время ведущий кабаре-шоу Руди Карелл. Типично немецкое слово *zapfen* обозначает на "денглише" "щелкать телевизионным пультом". В основу легло английское междометие *zap*, обозначающее что-то типа "раз-раз, и все готово".

Какими путями происходит заимствование англицизмов?

Заимствование – это один из важнейших путей обогащения языка. Используемые в немецком языке неологизмы являются большей частью словами иностранного происхождения, которые пришли в современный немецкий язык вместе с новыми предметами и понятиями [2].

1. Прямое заимствование без изменения смысла слова: Talkshow, CD-Player, Team, Meeting, Sprint.
2. Терминологические синонимы – существуют наряду с имеющимися в языке названиями и составляют конкуренцию немецким синонимам: leasing – Vermietung; marketing – die Massnahmen eines Unternehmens; consulting – der Berater; investor – der Investitionsträger; slang – die Umgangssprache; user – Nutzer.
3. Смешанное образование – сложные слова, одна часть которых заимствована из английского языка, другая часть – немецкое слово: Powerfrau – Geschäftsfrau ; Livesendungen – Sendungen über das Alltagsleben ; Reiseboom – grosse Reisenachfrage.
4. Английские заимствованные слова могут употребляться в немецком языке не в их прямом значении. Так американское “Administration” в немецком языке используется для обозначения не управленческого аппарата президента США, а правительства США.
5. Псевдоанглицизмы – это заимствования, которые образованы из англоязычных составных частей, но в немецком используются в другом значении. Например, Dressman, Oldtimer, Shorty, Showmaster, Twen. Мобильные телефоны только в немецком языковом пространстве называют Handy.
6. Проблематичнее обстоит дело, если устойчивые выражения переводятся с английского на немецкий слово в слово в качестве заимствованных переводов. Вместо “Es gibt keinen Sinn”, “Ich wünsche Ihnen einen schönen Tag”, “im Jahr 1988 ” немцы формулируют всё чаще “Es macht keine Sinn” (engl. It makes no sense) , “Haben Sie einen schönen Tag” (engl. Have a nice day), “in 1988”. Здесь есть попытки перенести конструкции предложений из английского в немецкий, но они не согласуются с немецкой грамматикой. Вот ещё примеры:

We call you back – wir rufen Sie zurück.

7. Заимствованные глаголы могут преобразовываться согласно немецкой грамматике: к ним присоединяется инфинитивное окончание -en , - n. Это даёт возможность легко спрягать глагол и образовывать Partizip: to trade – traden, to swap – swappen, to manage – managen.

Англицизмы распространены во многих сферах жизни в Германии.

Реклама использует охотно английские и американские понятия, чтобы пропагандировать чужой образ жизни и представить своим клиентам дух другого далёкого мира. Поэтому люди и покупают Lotion, Snacks, Shorts, Conditioner. Всем известна рекламная лексика – Slogans, Marketing, Corporate Identity, Promotion, Image, Message [3].

Техника, особенно мир компьютеров и интернет, накладывает на язык свой особый отпечаток: Mouse, E-Mail, Online, Provider [4]. Но и до этого в немецком языке уже существовали технические понятия из других областей техники: Airbag, Display, Playstation, Gameboy, Joystick и т.д.

В **спорте** становится всё больше типично американских видов спорта с соответствующими им понятиями, которые облегчают спортсменам и болельщикам их общение и понимание: Fan, Match, Cross, Freestyle, Penalty, Badminton, Sprint, Finish, Team, Handicap.

Также есть и другие источники англицизмов: в **СМИ** – Feature, Pay-TV, Motion, Primetime, Print, Slow, Entertainer, в **косметической индустрии** – Make-up, Foundation, Fluid, Eyeliner, Strip, Cover , в **мире моды** – Fashion, Dress, Look, Top, Boots.

Каково же отношение немецкой общественности к вопросу проникновения англицизмов в немецкую речь?

Даже если примириться с мыслью о том, что процесс англицизации немецкого языка – вещь закономерная и даже в чем-то полезная (язык становится богаче, используя ресурсы других языков), все равно с употреблением английских слов и выражений связаны определенные проблемы:

1) Англицизмы плохо интегрируются в немецкий язык не только с

лексической, но и с грамматической точки зрения. Вот почему их трудно использовать. Как, например, должно склоняться слово *Drop* или как спрягаются глаголы *downloaden* или *checken*? А какого рода слово *Site*?

2) Много вопросов вызывает и произношение этих слов, которое отличается от немецкого. Особенно трудными для немцев кажутся звуки, которых в немецком языке нет, например: <dg>, звучащий как глухой dsch и т.д.

3) Правописание английских слов также создает ряд проблем, одна из которых заключается в следующем: каким же правилам правописания необходимо следовать – английским или немецким? Известны случаи, когда возможны оба варианта написания слова: *Club / Klub*.

4) Немцы, не владеющие или плохо владеющие английским языком, испытывают определенные трудности понимания англицизмов. Например, по мнению авторитетнейшего журнала «Der Spiegel», большинство немцев абсолютно не понимают рекламных слоганов с английскими словами.

Многие немецкие лингвисты убеждены: если распространение лингвистического гибрида под названием «Denglisch» не остановить, немецкий язык рискует в нем полностью раствориться. И это не преувеличение – население Германии уже практически разучилось говорить на литературном немецком, который многие молодые немцы пренебрежительно называют «языком бабушек и дедушек».

Таким образом, становится понятно, что проблема «нового» языка вышла на государственный уровень: политики и общественные деятели принимают активное участие в дискуссии по поводу сложившейся ситуации наравне с профессиональными языковедами, всерьез обсуждается предложение о принятии специального «языкового» закона. Так, на сегодняшний день англицизмы запрещены к употреблению в деловой сфере (причем, различные общества по охране немецкого языка и многие популярные газеты и журналы следят за публичными выступлениями официальных лиц, регулярно «клеят» нарушителей – их называют сегодня в Германии «*Wortpanscher*»), а каждое немецкое изделие должно быть в обязательном порядке снабжено инструкцией

на «родном» языке.

Около 450 учёных-филологов и экспертов занимаются проблемой образования новых слов и иностранными словами в институте Немецкого языка в Мангейме. При этом они хотят разъяснить историю иностранных слов в немецком языке и роль СМИ и рекламы в появлении новых слов.

Уже в 1899 году немецкий лингвист Герман Дунгер предостерегал от англицизмов. Он написал книгу “Объяснение вместо английских слов”. Также, чтобы обратить внимание на это явление, несколько лет назад в Дортмунде было создано “Общество в защиту немецкого языка”. Его основатель Вальтер Крамер, профессор экономической статистики в университете Дортмунда [5, 6]. С 1997 года общество ежегодно присваивает звание “Фальсификатор немецкого языка ” тому, кто в своей речи использовал столько английских слов, что её содержание перестало быть понятным слушателям. Обычно это бывают известные в стране политики, бизнесмены, деятели культуры. Присвоение такого титула всегда производит сенсацию в обществе. Таким образом пытаются привлечь внимание к проблеме “Denglisch”. В общество Крамера входит научная элита почти из всех университетов страны. Оно насчитывает около 6500 членов.

Литература: 1) Wilde H. Verlust der Sprache. Zur Überfremdung des Deutschen. - Hohenzell: Ahlhorn, 1999, 11 p. 2) Линник Т.Г. Проблемы языкового заимствования // Языковая ситуация и взаимодействие языков. Киев: Наукова Думка, 1989. - 324 с. 3) Патрикеева А.А. Англицизмы в немецком языке (на материале языка рекламы): автореф. дис. канд. филол. наук М., 2009. – 24с. 4) Самаричева А.И. Англоязычное влияние на немецкий компьютерный дискурс // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж, 2001. - № 1. [Электронный ресурс] URL-<http://tpl1999.narod.ru/WebLSE2001/Samar.htm> 5) Kramer W. Modern Talking auf deutsch. Ein populäres Lexikon. Piper, München/Zürich 2000, [ISBN 3-492-04211-2](https://www.isbn-international.org/view/title/155211).; aktualisierte Taschenbuchausgabe ebd. 2001, [ISBN 3-492-23443-7](https://www.isbn-international.org/view/title/234437). 6) Kramer W mit Götz Trenkler: Das Beste aus dem Lexikon der populären Irrtümer. Eichborn, Frankfurt 2000, [ISBN 3-8218-1522-1](https://www.isbn-international.org/view/title/821815221); Piper, München/Zürich 2002, [ISBN 3-492-23279-5](https://www.isbn-international.org/view/title/3492232795).

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТОВ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Корницкая Д.В., Петрова М.К.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

“Слово — это произнесенная мысль, а мысль — это неизреченное слово”.
Антуан де Ривароль

“Речь — это духовная деятельность...” Штейнталь Хейман

XXI столетие – это столетие глубокого драматизма, высокого преобразования теоретической и практической научной интерпретации методических моделей и психолого-педагогических стилей преподавания иностранного языка; противопоставления философско-контекстуальной полемической диалектики и дилеммических контрастов за пределами классических концепций не только в области искусства, истории, культуры, политики, религии, философии, этики, эстетики и науки, но и в области филологии. На основе пересмотра всех лингвистических и методических ценностей, а также существующих контroversий возникают перспективные идеи о совершенствовании существующих методик преподавания иностранного языка посредством вариации способов взаимосочетания когнитивных методических и психолого-педагогических компонентов. Этико-политические идиллистические веяния определяют интеграцию классического университетского образования к международным стандартам. Современная методическая и психолого-педагогическая проблематика воспринимается научной элитой не обособлено, а в тесном взаимодействии с общим состоянием мирового общества, при этом во время полемики заостряется многовекторность взаимоотношения и взаимосочетания компонентной парадигмы проблематики – научного элитарного общества – творческой индивидуальности – диктата академического конформизма.

Теоретическое создание и репрезентация интегративной модели формирования риторической коммуникативной компетенции студентов факультетов иностранных языков является объектом нашего исследования.

Предметом – конкретная модель формирования риторической коммуникативной компетенции на основе теории концептуальной интеграции.

Целью – постижение и презентация проблемы, систематизация конститuentов и создание когнитивно-концептуальной модели формирования риторической коммуникативной компетенции студентов факультетов иностранных языков с последующей апробацией данной модели в классическом университете. Моделирование как способ постижения классической сентенции и как реализованное осознание трансцендентности реальности остается актуальным на данный момент: демонстрирует рефлексивное превалирование эмоциональной доминанты при изучении иностранного языка, категоризирует и концептуализирует проблематическую интенцию методики, психологии и педагогики преподавания иностранного языка.

Слово – это эксплицитный репрезентант феномена когниции. Слово является основной категорией устноречевой коммуникативной компетенции, и, следовательно, ему свойственна лингвистическая категориальная интеграция.

Слово – это вербализованная экспрессивная репрезентанта духовного мира личности: ее эмоциональных состояний/порывов, эмоциональной экспрессии, деяний, мыслей, намерений.

Перефразируя выразительный афоризм английского поэта и драматурга Уильяма Шекспира, посвященное любви: “Любовь всесильна: нет на земле ни горя – выше кары ее, ни счастья – выше наслаждения служить ей”, заменив концепт “любовь” на концепт “слово”: “Слово всесильно: нет на земле ни горя – выше кары его, ни счастья – выше наслаждения служить ему”, уже совершенно иначе постигаем значимость данной коммуникативной компоненты: слово — это дуальный рефлексивный стиль вербализации идиосинкразической чувствительности с последующей реакцией (реакция может быть выражена как вербальным (изменение тона голоса) и мимическим образом, так и пантомимическим образом; деяниями; изменениями поведенческого паттерна).

Анализируя историческую ретроспективу лингвистической политики, можно утверждать, что престиж риторической коммуникативной компетенции (устноречевой коммуникативной компетенции) привлекал внимание методистов, нейролингвистов, лингвистов, психологов, филологов, но на современном этапе, теоретические принципы формирования риторической коммуникативной компетенции у студентов факультетов иностранных языков недостаточно изучены.

Закономерно, что в данной ситуации научной доминантой становится поиск современных стилей разрешения проблематики формирования риторической коммуникативной компетенции, совершенствование методов, способов и стратегий, посредством которых можно регулировать эффективность формирования профессиональной компетенции студентов.

Мы отождествляем устную речь с мышлением, а мышление, в свою очередь, с непрерывной концептуальной интеграцией [2, 3], которая выступает репрезентантом вербализации: ментальная интерпретация оказывает доминантное влияние на стиль вербализации чувств/мыслей/намерений, на экспликацию эмоционального состояния говорящего в момент речевого общения, на мимическую и пантомимическую экспрессию:

Временное пространство → ситуация → ментально-эмоциональная интерпретация → ментальный контрастивный анализ → “ментальный фрейм” → постижение → концептуализация → концептуальная интеграция понятий, репрезентованных ментальным пространством → поиск в ментальном пространстве концептов для вербализации лексических единиц, выражающих мысли/намерения/чувства → ментальная концептуальная интеграция контрастивного анализа “ментального фрейма” [2, 3], как экспрессивной репрезентанты логичной и точной лексической единицы/афоризма/высказывания/фразы и эксплицитного либо имплицитного смысла, который будет представлен данной лексической единицей/афоризмом/высказыванием/фразой → причинно-следственная связь выбора данной лексической единицы/афоризма/высказывания/фразы вербализация

Модель № 1. Конституенты риторической коммуникативной компетенции

Мы отождествляем устную речь с мышлением, а мышление, в свою очередь, с непрерывной концептуальной интеграцией, которая выступает репрезентантом вербализации: ментальная интерпретация оказывает доминантное влияние на стиль вербализации чувств/мыслей/намерений, на экспликацию эмоционального состояния говорящего в момент речевого общения, на мимическую и пантомимическую экспрессию: “Blending depends on all the mental and bodily abilities that came before it, and relative to a great suite of abilities, it is small, perhaps even tiny. Sometimes, a small difference in causes makes a huge difference in effects. . .” [3, p. 2].

“Речевые умения студентов (устноречевая коммуникативная компетенция) — это феномен, развитие которого обусловлено совокупностью психофизиологических, социокультурных и педагогических факторов, формированием знаний студентов о речевой культуре и возможности ее применения в соответствии с необходимостью, особенностями и целями педагогического процесса [1, с. 3].

Формирование устноречевой коммуникативной компетенции предусматривает, во-первых, ментально-эмоциональную интерпретацию лексической единицы/ словосочетания/ фразы/ афоризма/ высказывания, ментальный контрастивный анализ и поиск подходящего “ментального фрейма” (“a stereotyped bundle of ideas” [3]), при этом ментальный фрейм может содержать как концептуализацию лексической единицы, так и ментальную визуализацию, репрезентованную связью концепта и предмета, которому свойственен данный концепт в системе ментального пространства. Ментальное пространство, в свою очередь, заполнено концептуальными связями, образующими в процессе концептуальной интеграции вариативные “ментальные фреймы”, при этом концептуальная интеграция способствует постоянному возникновению новых “ментальных фреймов” и “визуальных образов”, заполняющих ментальное пространство [2, 3].

Во-вторых — постижение сути лексической единицы/ словосочетания/ фразы/ афоризма/ высказывания, концептуализация и поиск в ментальном пространстве наиболее подходящих концептов для вербализации лексических единиц, выражающих мысли/намерения/чувства.

При этом, ментальная концептуальная интеграция контрастивного анализа “ментального фрейма” как экспрессивного репрезентанта логичной и точной лексической единицы/ афоризма/ высказывания/ фразы и эксплицитного либо имплицитного смысла, который будет способствовать становлению причинно-следственной связи выбора данной лексической единицы/афоризма/высказывания/фразы либо изменению ее смысла и добавлению нового концептуального смысла в ментальное пространство.

В-третьих, мы рассматриваем слово (лексическую единицу) как репрезентант “теории концептуального блендинга”/ “концептуальной интеграции”: каждая лексическая единица в ментальном пространстве представлена определенным

“ментальным фреймом” [2, 3]. От того как именно будет ментально интерпретирован и вербально репрезентован концепт “ментального фрейма”, зависит убедительность и красота речи.

Соответственно, контрастивный анализ и поиск ситуативно уместных “ментальных фреймов”, которые позволят придать речи говорящего смысл, изысканную выразительность и эмоциональность должны стать основной концепцией формирования риторической коммуникативной компетенции студентов факультетов иностранных языков.

Концептуальная интеграция представлена поиском в ментальном пространстве идентичности и противоположности вербального репрезентанта (лексической единицы, фразы, высказывания и т.д.) и невербального репрезентанта (это мысленного образа, мысленного представления (о чём–либо) и соответствующей эмоциональной экспрессии): “Finding identities and oppositions is a part of a much more complicated process of conceptual integration, which has elaborate structural and dynamic properties and operational constraints, but which typically goes entirely unnoticed since it works fast in the backstage of cognition” [2, p. 6].

Без ментальной визуализации невозможен поиск точного значения репрезентанта (лексической единицы, фразы, высказывания, ситуации, эмоциональной экспрессии и т.д.). Именно ментальная визуализация (мысленный образ) — доминанта интегративной модели формирования иноязычной устной речевой коммуникативной компетенции, так как она обуславливает правильность и уместность подбора слов/выражений/фраз; эмоциональной экспрессии; мимической экспликации эмоционального состояния, определенного выразительного тона голоса на ментальном уровне (на уровне сознания) с последующей вербализацией: “Identity and integration cannot account for meaning and its development without the third representant, the third ‘T’ of the mind — Imagination. Even in the absence of external stimulus, the brain can run imaginative stimulations” [2, p. 6].

Обобщая проблему, можно сделать следующие выводы:

1. Уже в начале XXI столетия начинает чувствоваться, что лингвистический и методический, педагогический и психологический формализм с его строгой диалектикой правил и претенциозных капризов оказывает сильное влияние на действительность и решает проблемы иностранной филологии сквозь теоретико–эмпирическую парадигмальную призму.

2. Создание теоретических интегративных моделей обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов факультетов иностранных языков презентует сложный переход академической приверженности от определенных замкнутых систем схоластической мысли к гибкой методологии, находящейся в постоянном развитии; от непреложных истин, установленных раз и навсегда, к постоянному поиску и сомнению; от подчинения авторитетным концептуальным положениям к конфликтам.

Перспектива данной работы – дальнейшее изучение проблематики формирования риторической коммуникативной компетенции, категоризация и концептуализация проблематических интенций методики и риторики, поиск концептуального подхода к проблематике формирования риторической коммуникативной компетенции.

Резюмируя значимость создания интегративной модели для формирования риторической коммуникативной компетенции, мы подчеркиваем, что академический престиж моделирования основан на дуальном приоритете – формировании у студентов собственных теоретических знаний и практических навыков иноязычной риторической компетенции для восприятия и осознания аутентичного иностранного языка, являющихся частью коммуникативного подхода (смыслового восприятия и понимания иностранной речи и влияние на выбор преподавателя методов/способов/стратегий обучения; соотнесение структуры модели обучения устной речи с содержанием и объемом прогнозируемых знаний и умений.

ЛІТЕРАТУРА:1. Пасинок В.Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 – “Теорія і методика професійної освіти” / Пасинок В.Г. – Київ, 2002. – 40 с. 2. Fauconnier G The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind’s Hidden Complexities / G Fauconnier, M. Turner. – N.Y. : Basic Books, 2002. – 440 p. 3. Turner M. The Origin of Ideas: Blending, Creativity and the Human Spark / M. Turner. – Oxford University Press, 2014. — 300 p.

ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ.

МІЖМОВНІ ЛЕКСИЧНІ ВІДПОВІДНОСТІ.

Опаріна С.В., Мірошніченко Г.В., Томаз І.А., Федотова О.М.

Національний аерокосмічний університет «ХАІ»

З розвитком писемності і із зростанням письмової перекладацької діяльності виникла необхідність у фіксації міжмовних лексичних відповідностей, що призвело до створення перших двомовних словників. Визначення і опис міжмовних відповідностей сприяло накопиченню і фіксації в різних словниках, підручниках, наукових статтях безлічі міжмовних лексичних відповідностей.

Існування міжмовних лексичних відповідностей це закономірний факт мовної діяльності. Головною причиною закономірного характеру міжмовних відповідностей є єдина матеріальна суть людського мислення, яка підкоряється загальним законам. Мислення всіх народів виражається в мові, матеріалізуючись у формах конкретних національних мов.

Закономірна сутність лексичних відповідностей пов'язана з універсальністю логіко-понятійних складів мов, слово є обов'язковою понятійною одиницею будь-якої сучасної мови.

В ході історичного розвитку людства переважають процеси глобальної інтеграції. Єдність законів людського мислення і універсальність природної комунікативної системи людства – мови: дають можливість адекватного перекладу і наявність закономірних лексичних відповідностей.

Закономірний характер міжмовних відповідностей визначається також співвідносними лексико-семантичними категоріями.

Синхронно-порівняльний метод дозволяє встановлювати функціональні і семантичні збіги і відмінності в порівнюваних мовах. Міжмовні зіставлення лексико-семантичного рівня демонструють закономірні лексико-семантичні співвідносні категорії. Розрізняються наступні міжмовні категорії: синонімія, омонімія, паронімія. Міжмовні синоніми - це слова обох мов, повністю або частково співпадаючі за значенням і вживанням (еквіваленти при перекладі).

Міжмовні омоніми - слова, схожі по мірі ототожнення, по звуковій формі, але різні за значенням, що вони мають.

До міжмовних паронімів відносяться слова не цілком схожі за формою, але ті, що викликають неправдиві асоціації і що відповідно ототожнюються один з одним, незважаючи на неспівпадіння їх значень.

Головними при перекладі є лінгвістичні зіставлення. Слова порівнюються як складні системи значень з усіма їх лексико-семантичними варіантами. Перекладачі ведуть порівняння різномовних слів в контекстах оригіналу і перекладу (слова в одному лексичному значенні з усіма супроводжуваними відтінками).

Існування в мові різних видів перифризи або перифрастичних оборотів визначається особливостями логічних структур мислення.

Один із засновників логічної семантики, німецький логік М. Фреге роздумуючи про логічний аналіз як заміщення одних виразів іншими на основі їх тотожності, зробив висновок, що в аналізі ми маємо справу не з абсолютною тотожністю висловлювання, а з відносною тотожністю різних виразів.

По думці Фреге, одному і тому ж об'єкту в мові відповідають декілька "лінгвістичних варіацій - сенсів". На думку Фреге, одному і тому ж об'єкту в мові відповідають декілька "лінгвістичних варіацій, взаємозамінних в силу їх віднесеності до одного і того ж об'єкту" с.9. Назва предмета думки і його опис не можуть бути тотожними мовними одиницями, як в плані вираження, так і в плані змісту, але еквівалентними одиницями вони залишаються і здатні взаємозамінюватись в мові. Б. Рассел висунув відому теорію опису. Під описом розуміється словесна характеристика предмета за деякими його ознаками, яка може вживатися в мові замість імені цього предмета.

Наприклад замість імені Наполеона можна використати опис переможений при Ватерлоо, замість Париж - столиця Франції і так далі.

Виділяють два види описів : "певні описи", що характеризують ознаки одиничного предмета (творець періодичної системи, столиця України і так далі) і "невизначені описи", що характеризують ознаки невизначеного предмета у

своєму об'ємі класу предметів і явищ (хімічна речовина, людина середнього віку і так далі).

Дескриптивні можливості кожної мови дозволяють створювати замість будь-якого імені його описовий еквівалент і взаємозамінювати їх в мові, це і є фундаментом перифрастичності. Заміна прозивного або власного імені оригіналу перифразою в перекладі або навпаки дозволяє зберегти основний семантичний сенс лексичної одиниці, що перекладається, коли в перекладній мові для неї немає повного або відносного еквіваленту або якої-небудь іншої відповідності.

Міжмовні співвідносні категорії повинні враховуватися при класифікації перекладацьких відповідностей, що виділяються за характером співвіднесеності лексичних одиниць мов оригіналу і перекладу, що зіставляються.

Міжмовні лексичні зіставлення - серед декількох їх видів головну роль відіграють лінгвістичні зіставлення. Лінгвісти порівнюють слова як складні системи значень. Теоретики перекладу зазвичай ведуть порівняння різномовних слів в конкретних контекстах оригіналу і перекладу, матеріалом для зіставлень служать слова в одному лексичному значенні з усіма відтінками. Зіставляючи переклади з їх оригіналами, визначаються ті види словесної інформації, які обов'язково мають бути передані при перекладі, які неминуче виявляться опущеними і які можна видозмінити, аналізуючи засоби компенсації при перекладі тих інформативних невідповідностей, які існують між одиницями вихідної і перекладної мов.

Я.И. Рецкер в статті "Про закономірності відповідності при перекладі на рідну мову" с. 156 - 178, звернув увагу на закономірний характер лексичних відповідностей при перекладі, спробував визначити міру лексико-семантичної співвіднесеності порівнюваних одиниць, розділив можливі відповідності між лексичними одиницями оригіналу і перекладу на три основні типи: еквіваленти, аналоги і адекватні заміни. Еквівалентом вважається постійна рівнозначна відповідність, яка для певного часу і місця вже не залежить від контексту. Аналог - це переклад за допомогою вибору одного з декількох можливих

синонімів. Еквівалент завжди один, аналогів може бути декілька (при перекладі фразеологізмів, прислів'їв, приказок). До адекватної заміни прибігають, коли для точної передачі думки треба відірватися від оригіналу, від словникових і фразових відповідностей і шукати рішення задачі, виходячи зі змісту, ідейної спрямованості і стилю оригіналу.

Адекватні заміни досягаються одним з чотирьох перекладацьких прийомів :

- Конкретизацією в перекладі недиференційованих і абстрактних понять оригіналу
- Логічним розвитком понять
- Антонімічним перекладом
- Компенсацією.

У книзі "Теорія перекладу і перекладацька практика" Я. И. Рецкер видозмінює класифікацію відповідностей, домагаючись більшої чіткості і диференційованості. В процесі перекладу виділяють три категорії відповідностей :

- Еквіваленти, що встановилися в силу тотожності,
- Варіантні і контекстуальні відповідності
- Усі види перекладацьких трансформацій.

Між першою і двома іншими категоріями відмінність в тому, що еквівалентні відповідності відносяться до сфери мови, а дві останні - до сфери мовлення. Серед еквівалентів виділяються повні і часткові, абсолютні і відносні. Варіантні відповідності не диференціюються.

Лексичних трансформацій сім: диференціація значень, конкретизація значень, генералізація значень, сенсовий розвиток, антонімічний переклад, цілісне перетворення і компенсація втрат в процесі перекладу.

Ця класифікація не втратила свого значення і у наш час.

Тож, процес перекладу не є простою заміною одиниць однієї мови одиницями іншої мови. Навпаки, це складний процес, що включає ряд труднощів, які необхідно долати перекладачеві. Одним з прийомів, які

допомагають перекладачеві, є трансформації. Перекладацькі трансформації (заміни) відбуваються унаслідок неповної спільності або відмінності мов. Спільність між граматичними властивостями різних мов задається їх приналежністю до однієї сім'ї і проявляється в наявності загальних граматичних значень, категорій і функцій, наприклад: категорій числа у іменників, категорій ступенів порівняння у прикметників, категорії часу у дієслів і тому подібне. В той же час відмінність відбивається в несхожих граматичних категоріях: наприклад артиклі в англійській мові, дієприслівник в російській мові; узгодження в російській мові, фіксований порядок слів в англійській мові і так далі.

Таким чином, для досягнення семантичної еквівалентності потрібні різноманітні перекладацькі перетворення (трансформації або заміни). На рівні компонентної еквівалентності в основному використовуються трансформації, що зачіпають граматичну структуру висловлювання. Рівень денотативної еквівалентності вимагає складніших лексико-граматичних трансформацій, що спричиняють за собою зміни в семантичній структурі висловлювання.

Література: Ахманова О. С. Словник лінгвістичних термінів / Ахманова О.С. - М., 1996. Виноградов В. С. Переклад. Загальні і лексичні питання / Виноградов В.С. - М., 2006. Комісаров В. Н. Теорія перекладу (лінгвістичні аспекти) / Комісаров В.Н. - М., 1990. Лінгвістичний енциклопедичний словник / [гл. ред. В.Н. Ярцева]. - М. 1990. Миньяр-Белоручев Р. К. Посібник з усного перекладу / Миньяр-Белоручев Р. К. - М., 1969. Пумпянский А.Л. Про логіко-граматичне розчленовування пропозиції//Питання мовознавства / Пумпянский А.Л. - М., 1972. - [2]. Рецкер Я. И. Теорія перекладу і перекладацька практика / Рецкер Я. И. - М., 1974. Смирницкий А. И. Лексикологія англійської мови. / Смирницкий А. И. - М., 1974. Стрелковский Г. М. Теорія і практика військового перекладу. / Стрелковский Г. М. - М., 1979. Чернов Г. В. Теорія і практика синхронного перекладу. / Чернов Г. В. - М., 1978. Швейцер А. Д. Переклад і лінгвістика. / Швейцер А. Д. - М., 1973.

LINGUISTIC SCIENCE AND ITS IMPORTANCE TODAY

*Опаріна С.В., Мірошніченко Г.В., Томаз І.А., Федотова О.М.
Національний аерокосмічний університет «ХАІ»*

Intercultural, interpolitical, interscientific contacts lay primarily on language as a tool of understanding .Because of recent technological advances the most remote parts of the world are brought into close contact and the problem of communication among nations has become of great importance.

The types of languages spoken on our planet today are numerous and diversified. There are various ways in which individual languages may be extended to wider territories. The usual method of expansion has been by conquest and colonization. An invading people bring with it an alien speech, which is imposed upon the conquered. They may continue to communicate among themselves as previously, but must learn the language of the strangers.

A single language extended by conquest or otherwise over a large territory may in the end develop into many languages for various reasons. One of the examples of this is Latin of the Roman Empire. We have written records for Latin and the Romance languages covering more than 2000 years and we are able to trace the development very clearly. The study of local dialects within a single national language can often illustrate how differentiations arose in early times, even in prehistory.

There are questions that are often asked: one of them is –Did human speech have a single origin, or several independent origins? Some writers stress whatever evidence is available for the hypothesis of a single origin (monogenesis) of speech. Others follow the idea of multiple origins (polygenesis) of speech.

Another question is: Can the languages of the world be classified under a few categories, according to their morphological structure?

One of them is:

1. Analytic languages,
2. Agglutinating languages,

3. Synthetic languages.

On closer observations it turns out that such classification is impossible.

Families of languages. The Indo - European Group.

The first steps of linguistic science. In Europe the techniques were first developed for recognizing relations among languages and grouping them together in families. European languages were first investigated and for us they are nearest to home. By a given language we understand a type of oral communication shared and understood by the members of a group of people. There are small communities, for instance on the north and south American continents, where a language is limited to a few hundred speakers and it is said to be dying out. On the other hand there are huge territories, for instance the continent of Australia, Canada and the USA of North America, where a single language dominates.

Language and nationality are sometimes but not always associated. However, a single language may be shared by many different nations as is Spanish in many countries of South and Central America as well. And within a single national state there may exist more than one language enjoying official recognition, as French, German, Italian in Switzerland or Flemish and French in Belgium. For a linguist national boundaries are not always important in classifying his materials.

Within a territory that is unified both politically and linguistically there can also be divisions. We know that dialects exist within national languages. Such a situation is represented in present-day Scotland within Great Britain. Here is a local literary language, differing from Standard English of the South. The differences resulted from many specific factors: the survival of an early Celtic language in the Scottish Highlands, the exceptionally strong Scandinavian influence in the North of England. It all added to a very specific mode of speaking and writing.

Thus the English of England and Canada, Australia and the US would be recognized as a linguistic unity despite minor differences and the Spanish of Spain and South America.

Such linguistic unities are grouped together in families. It means grouping them together according to similar characteristics including the phonological, the

morphological and lexicographical. On the basis of similarities of various kinds meaning that the different languages must have developed out of a previously existing single speech community.

The Indo-European Group.

The territory of Europe and some parts of Asia are occupied by the same group of languages. Indo-Iranian ones were originally closely similar, but their later history led, for historical reasons, to diversification. The Indic branch was first normalized in Sanskrit, the language of ancient religious texts dating from before the ninth century of our era. These texts represent a language that took shape at a very early time. Recorded forms show relationship with languages in Europe (the words for numerals such as 2 (dva), 3 (tri)). The ancient Indian language has produced many dialects distributed over a wide area of modern India.

One of the closest of ancient Indian are Baltic and they form a separate group by themselves, though they occupy a limited geographical area. Slavic group is widely extended over Eastern Europe and Asia.

A second major group emerged later is the Italic. Latin gave rise in the course of centuries to a series of subgroups including some leading national languages today.

Collectively they are known as the Romance languages. Their close ties will be noticed by anyone who studies them even on the most elementary level.

The Germanic group occupies a considerable territory and includes several national languages. They may be subdivided into Scandinavian and non-Scandinavian. Germanic languages are spoken in England, Belgium, Switzerland, Germany and Austria.

Among the Indo-European languages some are known from inscription. Ancient Hittite, the language of a people frequently mentioned in the Biblical Old Testament. But it is difficult to establish precise relationships on the basis of limited materials from a very early period.

Much of the research on Indian languages has been carried out by specialists who were not linguists. They were anthropologists. They desired to obtain an all-inclusive picture of each culture, traditions, customs, and social organization and so

on. Language offered a most important means to the realization of their aim. The technique of dealing with unknown languages and the achievements were impressive. Edward Sapir and Benjamin Whorf are the American linguist-anthropologists. They formulated the basic problem that language functions, not only the device for reporting experience, but as a way of defining experience for its speakers. In other words, it will determine how they view the natural world, the universe and their relations to another within the speech community. Relations of time and space are handled quite differently in different languages. There are languages which do not possess the category of common noun. For the Eskimo, every reference to snow must indicate its precise nature (hard, soft, etc.)

On a world scale the problem of unity also exists. It is recognized that linguistic differences among peoples and nations have placed barriers between them. For this reason various attempts have been made to propagate an international language, artificially constructed. Well-known is Esperanto.

If we suppose that some international language (natural or artificial) were accepted on a world scale, it would not long remain unified, perhaps it would break down into local dialects giving rise to separate languages.

Література: 1. G. Herdan Language as Choice and Chance / G. Herdan - Amsterdam, 1956. 2. Robert A. Hall Introductory linguistics / Robert A. Hall - Philadelphia and NY, 1964. M. Schlauch Language and the study of languages today / M. Schlauch - Oxford University Press, 1967.

СЕРВИСЫ GOOGLE В РАЗРАБОТКЕ КУРСОВ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Варенко Т. К.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

Динамический рост удельного веса информационных технологий в современном обществе и образовательной среде как неотъемлемой его части обуславливает постоянный поиск и внедрение всё новых и более прогрессивных технологий в процесс обучения и преподавания с целью

повышения качества учебно-педагогического процесса, одним из немаловажных аспектов которого является дистанционное обучение.

В связи с этим хотелось бы в рамках данной статьи рассмотреть некоторые сервисы, разработанные корпорацией Google, которые можно успешно адаптировать для разработки на их основе курсов дистанционного обучения.

Актуальность их использования обоснована в Законе Украины «О высшем образовании» и «Положении о дистанционном обучении», в частности:

- Одной из основных задач высшего учебного заведения является «обеспечение органического сочетания в образовательном процессе образовательной, научной и инновационной деятельности» [1].

- «Целью дистанционного обучения является предоставление образовательных услуг путём применения в обучении современных информационно-коммуникационных технологий...» [2].

- «Дистанционное обучение реализуется путём использования технологий дистанционного обучения для обеспечения обучения в различных формах» [2].

В качестве основной платформы для реализации дистанционного обучения можно взять сервис Google Класс, бесплатный и доступный всем участникам образовательного процесса, зарегистрированным на домене учебного заведения. Главными преимуществами его использования в этом отношении являются: возможность создания отдельных классов по каждому отдельно взятому учебному аспекту/курсу; возможность создания интерактивных видов заданий (с помощью подгружаемых ссылок и мультимедийного контента) с установкой сроков сдачи и автоматическим отслеживанием их соблюдения студентами, а также определением шкалы оценивания для каждого конкретного задания; возможность отслеживания выполняемых заданий в реальном времени и, при необходимости, оперативного их сопровождения.

Описанную выше платформу можно дополнить использованием ряда других сервисов Google таких как: Google «Диск», Blogger, YouTube, Hangouts,

Google «Календарь», при этом доступ ко всем этим ресурсам обеспечивается синхронно под одной учётной записью.

Теперь кратко рассмотрим каждый из них в контексте использования их функциональных возможностей при разработке курсов дистанционного обучения.

Так, Google «Диск» предоставляет инструментарий для создания любых видов заданий без необходимости покупки и установки офисного программного обеспечения. С его помощью можно создавать и работать с документами, таблицами, презентациями, PDF-файлами и формами. Однако в отличие от традиционного ПО, устанавливаемого на компьютер, работать со всеми видами файлов на сервисе Google «Диск» можно онлайн в совместном доступе в реальном времени. Другими словами, редактирование и комментирование может протекать с одновременным участием преподавателя и студентов, качественно заменяя, например, работу у доски в традиционной аудитории. Кроме того, данный ресурс обеспечивает сохранность и доступность заданий, т.к. все вносимые изменения автоматически сохраняются в облачном хранилище Google сразу же после их внесения, а значит, отсутствует риск потери информации из-за непредвиденных перебоев в работе программного и аппаратного обеспечения. Доступ же ко всем файлам можно получить с любого устройства с выходом в Интернет (компьютер, смартфон, ноутбук, нетбук, «умный» телевизор) в любое время. И наконец, задания, выполненные с использованием этого сервиса, легко и быстро проверяются на плагиат. Для этого достаточно просто скопировать соответствующий текст и вставить его в соответствующее поле на любом из множества существующих сайтов автоматической проверки на плагиат (например, TEXT.RU), что в свою очередь обеспечивает реализацию одной из основных обязанностей высших учебных заведений – «принимать меры, в том числе путём внедрения соответствующих новейших технологий, по предотвращению и выявлению академического плагиата в научных работах научных, научно-педагогических,

педагогических, других работников и соискателей высшего образования и привлечения их к дисциплинарной ответственности» [1].

Следующим сервисом, заслуживающим внимания с точки зрения практичности его применения в дистанционном обучении, является Blogger. С его помощью можно организовывать работу студентов по написанию творческих работ (сочинений, отчётов, докладов, резюме статей и текстов, презентаций и т.п.). При этом, в отличие от традиционной формы выполнения такого рода заданий, на блоге можно организовать мини-обсуждения студентами каждого из выполненных заданий. Таким образом, студенты не только пишут сочинение, но и могут ознакомиться с сочинениями всех своих одноклассников, обсудить затронутые в них проблемы, а усовершенствуют свои навыки письменной речи в процессе.

YouTube обеспечивает возможность размещения видеолекций. Причём следует отметить, что настройки сервиса позволяют предоставить доступ к просмотру видеоматериалов только для тех, у кого есть на них ссылка, не индексировать те или иные видео в поисковых системах, а значит, обеспечивается защита авторского права лектора на презентуемые материалы.

С помощью сервиса Hangouts также можно проводить видеоконференции, видеолекции, видеосеминары, но, в отличие от YouTube, здесь встречи проходят в реальном времени, а функционал сервиса позволяет интегрировать в лекцию презентации, видеоролики, предусматривает возможность параллельного ведения группового чата между её участниками.

Наконец, сервис Google «Календарь» можно использовать в качестве виртуального расписания занятий. При этом в отличие от традиционного расписания, такой календарь предусматривает оповещение о предстоящих событиях посредством e-mail и SMS.

Таким образом, описанные в рамках данной статьи сервисы от корпорации Google, являясь полностью виртуальными и предусматривая совместное их использование онлайн, можно с лёгкостью адаптировать и использовать при разработке курсов дистанционного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Украины «О высшем образовании» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004) [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1408372644690977>.
2. Положение о дистанционном обучении [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.

Наукове видання

**Нові підходи до навчання
іноземної мови**

Матеріали XIX, XX, XXI засідань школи-семінару
Укр., рос., нім., англ. мовами

Відповідальний за випуск І. В. Тепляков

Підписано до друку 05.10.2014 формат 60x84/ 16.
обл.- вид. 9,18 арк. тираж 35 пр. папір офсетний. друк різнографічний. ціна
договірна

61022, Харків-22, Майдан Свободи 4, Харківській національний університет
ім. В. Н. Каразіна, організаційно-видавничий відділ НМЦ