



Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
Інститут педагогіки НАПН України
Факультет іноземних мов
Регіональний центр навчання іноземних мов
Національний авіаційний університет
Українська асоціація дослідників освіти

ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

МАТЕРІАЛИ

**III Міжнародної науково-практичної
Інтернет-конференції**

Умань 2020

Редакційна колегія:

Безлюдний Олександр Іванович	Ректор Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор, Заслужений працівник освіти України
Колядя Наталія Миколаївна	Проректор з інноваційних досліджень та європейської інтеграції Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор
Бріт Надія Михайлівна	Директор Регіонального центру навчання іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, кандидат педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її навчання, Заслужений працівник освіти України
Постоленко Ірина Сергіївна	Декан факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент
Заболотна Оксана Адольфівна	Завідувач лабораторії педагогічної компаративістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, доктор педагогічних наук, професор

Відповідальна за випуск:

Загоруйко Людмила Олексіївна кандидат педагогічних наук, доцент

Автори несуть відповідальність за наукову вірогідність і коректність вміщених у збірнику матеріалів

Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст : матеріали міжн. науково-практич. Інтернет-конф., 10 квітня 2020 р. м. Умань. – Умань : «Візаві», 2020, – 276 с.

Матеріали збірника присвячено висвітленню проблем, які обговорювалися на III міжнародній науково-практичній Інтернет-конференції «**Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст**», зокрема: інновації в сучасній середній освіті; інновації у вищій школі; іноземні мови в контексті глобалізації та модернізації сучасного світу тощо.

Видання призначене для науковців, аспірантів, викладачів, студентів та всіх, хто цікавиться здобутками у галузі освіти.

ЗМІСТ

Передмова	9
Галина Авчіннікова <i>Взаємне читання як спосіб покращення мікроклімату на заняттях</i>	10
Ірина Андрійчук, Леся Шевчук <i>До питання про теоретичні передумови становлення та відтворення англомовної терміносистеми галузі інформаційних технологій</i>	13
Ірина Аніщенко <i>Організація автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи</i>	17
Alina Babaeva, Olena Martynenko <i>Translation of Phraseological Units In The Field of Transport Technologies</i> ...	21
Olena Bevz <i>Teaching English to Learners With Special Educational Needs</i>	23
Віта Безлюдна <i>Застосування електронних навчально-методичних комплексів в системі дистанційної освіти</i>	26
Роман Безлюдний <i>Роль E-learning в навчанні майбутніх учителів іноземних мов</i>	28
Петро Бенескул <i>Формування моральної культури студентів у вищих навчальних закладах</i>	30
Юлія Біленька <i>Теоретичні засади дослідження запозиченої лексики</i>	33
Ірина Білецька <i>Лінгвокультурологія як наука про взаємозв'язок мови і культури</i>	36
Анна Богданенко <i>The Peculiarities of English Abbreviations In Mass Media Using</i>	38
Артур Бойко <i>Культура як семіотичний феномен</i>	41
Яків Бойко <i>Основні завдання формування екологічної культури учнів старших класів у США</i>	43
Ілона Бойчевська, Людмила Веремюк <i>Нетрадиційні методи викладання іноземних мов</i>	46
Аліна Бондар <i>Сленг: структурно-семантичні та функціональні аспекти</i>	47
Галина Бондар <i>Проблема формування іншомовної професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в теорії і практиці освіти</i>	50
Яна Бондарук, Євгенія Процько <i>Роль сучасного підходу до формування граматичних навичок на заняттях з англійської мови</i>	51
Ганна Вінцевська, Світлана Деркач <i>Навчання англійської мови засобами театрального мистецтва</i>	55
Olena Halai <i>Communicative Approach To Teaching A Foreign Language</i>	57

Alla Gembaruk <i>Cousebook Evaluation And Selection</i>	58
Оксана Глушко <i>Впровадження інноваційних технологій в шкільну освіту Польщі</i>	60
Владислава Гузій, Людмила Мошковська <i>Peculiarities of Writing English Abstracts And Annotations</i>	61
Ігор Гурський <i>Композиційні особливості публічної політичної промови</i>	65
Наталя Гут <i>Місце іноземних мов у системі немовної вищої освіти Португалії</i>	68
Віталій Деркач <i>Німецький досвід дуальної системи освіти: передумови, особливості та обов'язки</i>	71
Світлана Деркач <i>Педагогіка Селестена Френе у навчанні іноземної мови</i>	73
Аліна Джурило <i>Інновації в сучасній шкільній освіті: досвід Німеччини</i>	75
Наталія Дудик, Тетяна Зевченко <i>Освітні інноваційні процеси у період світової глобалізації</i>	77
Оксана Заболотна <i>Первинна професійна соціалізація вчителів у світлі реформи «Нова українська школа»</i>	81
Віталій Завацький <i>Назви кінострічок: функціонально-прагматичні та перекладацькі аспекти</i>	85
Людмила Загоруйко <i>Освіта дорослих та деякі бар'єри до її здобуття</i>	86
Yulia Zahrebniuk <i>Social Networks In Modern Education</i>	89
Nataliya Zaitseva <i>Considering The Conditions of A Bilingual Child' Bilingualism Forming For Successful School Education</i>	91
Тетяна Зевченко, Наталія Дудик <i>Професійна підготовка майбутнього учителя іноземної мови у парадигмі вимог XXI століття</i>	94
Anastasia Pyasevych, Olena Martynenko <i>Peculiarities of Technical Lexis Translation On Basis of Automobile Terminology</i>	97
Юлія Казак <i>Аналіз проблеми підготовки до професійної діяльності майбутніх учителів німецької мови в закладах вищої освіти</i>	99
Tetiana Kapeliushna <i>The Use of Ted Talks In The ELT Classroom</i>	102
Василь Каричковський, Світлана Каричковська <i>Вища освіта в умовах трансформаційних процесів</i>	104
Марія Кирилюк <i>Метафорика німецького молодіжного лексикону та його гендерна специфіка</i>	106
Надія Ключка, Леся Шевчук <i>До питання становлення неосленгізмів як соціолінгвального феномену...</i>	109

Ангеліна Колісніченко <i>Використання Google додатків у викладанні іноземної мови у закладах вищої освіти.....</i>	112
Олена Коломієць <i>Роль викладання іноземної мови, інтегрованої у полікультурне спілкування.....</i>	114
Malvina Kolomiets <i>Innovative Technologies For The English Language Learning.....</i>	117
Олег Комар <i>Актуальність розвитку інформаційної та технологічної компетентностей майбутніх вчителів англійської мови: європейський погляд.....</i>	118
Ольга Комар <i>Комунікативний підхід до навчання англійської мови: роль вчителя та учнів.....</i>	121
Світлана Кравченко <i>Тенденції розвитку середньої освіти США на прикладі штату Аляска.....</i>	124
Руслана Кужель <i>Робота зі студентами як форма позанавчальної діяльності в середній професійній освіті.....</i>	125
Наталія Лавриченко <i>Предметні поля лінгвістики.....</i>	127
Інна Лаухіна <i>Метонімія як спосіб творення номінативних лексичних одиниць з власними назвами у сучасній французькій мові.....</i>	130
Віктор Литвиненко <i>Інтерактивні технології, як один із засобів формування комунікативної компетентності учнів.....</i>	134
Олена Локшина <i>Міжнародні організації в освіті.....</i>	136
Катерина Ломова, Леся Шевчук <i>Єдність форми і змісту у ракурсі зв'язку між звучанням і значенням у дослідженні аббревіації.....</i>	138
Вікторія Лученко <i>Еволюція методів формування іншомовної фонетичної компетенції.....</i>	141
Людмила Люшнівська <i>Метафоричні процеси в англійській мові.....</i>	144
Ольга Мадюк <i>The Place of Compressed Courses In The Process of Students' Training: Foreign Experience.....</i>	146
Олександра Мазур, Леся Шевчук <i>До питання розгляду видів політкоректної лексики на основі дослідження текстів "Moonlight: Is This The Year's Best Movie?" та "The Striking Humanity of 'Moonlight'".....</i>	149
Yevgen Mamchur <i>Formation of The Motivational Sphere of The Individual Is An Important Pedagogical Problem.....</i>	152
Вадим Мартинюк <i>Особливості дистанційного навчання іноземної мови.....</i>	154

Bakur Vanush Martirosyan <i>The Importance of Student-Centered Approaches In Modern Educational Processes.....</i>	157
Людмила Мельник <i>Поняття про невербальну комунікацію.....</i>	159
Наталія Мельник <i>Сучасні вимоги до знання англійської мови як іноземної у європейських стандартах педагогічної освіти.....</i>	162
Ольга Мілютіна, Людмила Ємельяненко <i>Особливості навчання заперечних конструкцій англійської мови.....</i>	167
Луїза Назарова, Галина Лейцюсь <i>До питання про основні способи перекладу фразеологічних одиниць з компонентом на позначення грошей українською мовою.....</i>	170
Інна Нестеренко <i>Колаборативна форма навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців філологічної сфери.....</i>	173
Ніна Нікольська <i>Особливості початкової та середньої освіти США.....</i>	175
Анна Опришко <i>Інноваційні зміни у методиці навчання іноземних мов у вищій школі.....</i>	177
Вікторія Павлюк <i>Канадська модель вищої освіти в умовах посилення глобалізації цих процесів.....</i>	179
Pona Palaguta <i>Innovative Training Models of Higher Education.....</i>	181
Алла Паладьева <i>Розвиток рефлексивного потенціалу особистості майбутнього вчителя.....</i>	184
Олена Пасічник <i>Іншомовна соціокультурна компетентність у професійній підготовці сучасного фахівця.....</i>	187
Oksana Pershukova <i>Esp In Modern University Education</i>	191
Євген Плотніков <i>Розвиток професійних знань вчителів іноземних мов у контексті неперервного професійного розвитку.....</i>	195
Ольга Побережник <i>Англо-американські запозичення у французькій мові Квебеку.....</i>	197
Тетяна Погорєлова <i>Сучасні тенденції викладання ділової іноземної мови.....</i>	199
Оксана Пономарьова <i>Труднощі перекладу англомовних науково-технічних текстів.....</i>	202
Ірина Постоленко <i>Умови ефективності використання змішаного навчання під час навчання іноземних мов.....</i>	205
Геннадій Прокоф'єв <i>Роль заперечення у модифікації прагматичного значення інтерогативного мовленнєвого акту.....</i>	208

Ірина Профатило, Галина Лейцюсь <i>Семантичні особливості англійських фразеологічних одиниць на позначення розумових здібностей людини.....</i>	210
Olha Svyrydiuk <i>Canadian Experience of Second Language Teachers Training.....</i>	214
Світлана Ситняківська, Інна Літяга <i>Досвід впровадження бінарних лекцій в умовах білінгвального навчання.....</i>	218
Lina Smirnova <i>Importance of Critical Thinking For Esp Students In The Context of Global Skills.....</i>	220
Леся Собченко, Леся Шувчук <i>До питання про мовознавчі аспекти дослідження поняття «термін» як одиниці терміносистеми.....</i>	222
Alona Solodchuk <i>Audio-Lingual Method: Major Characteristics And Goals.....</i>	226
Nune Srapyan <i>Armenian-language Book Printing Jutside Its Home Territory. Overview of The Collections Preserved In Polish Libraries.....</i>	228
Наталія Ставчук <i>Сучасні запозичення з англійської мови в німецьку.....</i>	231
Ольга Сушкевич <i>Проблемно-ориентированные задания для развития навыков письма.....</i>	234
Аліна Тарасенко <i>Комунікативний метод та принципи навчання іноземної мови.....</i>	238
Наталя Терезюк <i>Готовність випускника освітньої установи до професійної діяльності....</i>	240
Марія Тименко <i>Відмінності у шкільних системах освіти Шотландії та Англії.....</i>	242
Олександра Турська, Людмила Мошковська <i>Особливості функціонування та перекладу англійських прислівників у науково-технічних текстах транспортної тематики.....</i>	243
Таміла Філіппович <i>Застосування методу віртуальної екскурсії на заняттях з іспанської мови.....</i>	247
Алла Хирнюк <i>Когнітивна конструкція як основа зміни лексичного значення дієслова...</i>	250
Ірина Холод <i>Сучасні тенденції підвищення кваліфікації учителя англійської мови.....</i>	252
Наталія Холявко <i>Індикатори вихідного рівня модернізації системи вищої освіти в умовах інформаційної економіки.....</i>	255
Anastasia Shyluk (Kovalchuk) <i>Role Playing As Problem-Solving Activity In Esl Classroom.....</i>	258
Наталія Школяр <i>Вплив інтерактивних методів навчання на розвиток професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця.....</i>	261
Оксана Шпарик <i>Інноваційність як тенденція розвитку шкільної освіти КНР.....</i>	265

Світлана Шумаєва, Анна Іванчук <i>Англійська мова як іноземна мова для дітей з особливими освітніми потребами</i>	267
Ірина Щербань <i>Ted Talks For Improving English Learners' Oral Presentation Skills</i>	269
Ольга Яловенко <i>Культурний артефакт в оповіданні Д. Лагірі «Благословенний Будинок»</i>	272

ПЕРЕДМОВА

Шановні читачі!

Цією передмовою до матеріалів III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції «ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ» (Умань, 10 квітня 2019 року) її організатори прагнуть підвести підсумки і заявити про подальші плани. Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта у глобалізованому світі: традиції, сьогодення, перспективи» (2013), міжнародна Інтернет-конференція «Сучасна іношомовна освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи» (2014, 2015), міжнародний дискусійний форум «Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування» (2016), міжнародна конференція «Трансформації в українській освіті і наукових дослідженнях: світовий контекст» (2017), Всеукраїнська науково-практична конференція «Теоретико-методичні засади вивчення англійської мови (партнерство школи й університету)» (2018), Міжнародна науково-практична Інтернет-конференція «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (2018), II Міжнародна науково-практична конференція «Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст» (2019) започаткували традицію плідних дискусій на педагогічні та філологічні теми. Конференція стала черговою подією в низці щорічних наукових заходів, проведених факультетом іноземних мов УДПУ у тісній співпраці з Лабораторією порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, Українською асоціацією дослідників освіти. Інформаційну підтримку конференції також надає Британська Рада в Україні. До участі у наукових дискусіях запрошені вчителі шкіл і студенти, адже важливим підкресленим аспектом є партнерство університетів, шкіл і громадських організацій у підготовці фахівців нової генерації.

У першу чергу звертаємося зі словами вдячності до усіх учасників конференції. Саме широкий інтерес науковців з усіх регіонів України, з Польщі, Китаю, Казахстану, Вірменії, Грузії дає змогу сподіватися, що цей досвід матиме продовження.

Робота конференції запланована за низкою напрямів, зокрема: інновації в сучасній середній освіті; інновації у вищій школі; іноземні мови в контексті глобалізації та модернізації сучасного світу тощо.

Думаємо, що ця конференція стане поштовхом до інтеграції різних галузей наукового знання. Вона вже привернула увагу не лише педагогів, а й істориків, філологів, економістів.

Оргкомітет конференції

Галина Авчіннікова,
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВЗАЄМНЕ ЧИТАННЯ ЯК СПОСІБ ПОКРАЩЕННЯ МІКРОКЛІМАТУ НА ЗАНЯТТЯХ

Освітняни розуміють, як важливо зробити процес навчання іноземним мовам активним. Якщо студентів педагогічних університетів заохочують ставити питання й шукати відповіді, застосовувати отримані знання для розв'язання завдань і проблем, а також слухати один одного й обговорювати ідеї чемно та конструктивно, то навички, які вони отримують під час такого навчання, допоможуть їм стати успішними та ефективно навчати дітей у майбутньому. Теоретично це не складно, але важливо розуміти, як і що варто робити, щоб здійснити це на заняттях в обмежений час, виконуючи навчальну й робочу програми.

Переважає більшість педагогів прагне до активного навчання студентів і розвитку в них критичного мислення. Важливо, щоб студенти не просто пасивно завчали та запам'ятовували матеріал з предмету, а запитували, досліджували, вирішували, творили, інтерпретували й дебатували з кожної теми. Саме на активних заняттях – якщо їх орієнтовано на досягнення конкретних цілей і добре організовано – навчання є найефективнішим, матеріал засвоюється найбільш повно, застосовується на практиці або для подальшого навчання. Навчання, результати якого можна використати, причому навіть через тривалий час, є набагато раціональнішим використання часу та праці викладача, аніж навчання, яке залишає студентів пасивними, стомлює одноманітністю і результати якого швидко забуваються, оскільки вони не використовуються на практиці [1, с. 13].

Важливим компонентом вивчення іноземних мов у наш час є комунікація. Сучасне навчання іноземних мов не повинно відбуватися в напруженому, не комфортному середовищі, оскільки це не сприяє спілкуванню студентів. Заклад вищої освіти можна вважати моделлю суспільства. Якщо комунікація відбувається без остраху обмовитися, зробити помилку, без зверхності – з'являється спілкування на рівні партнерства, з повагою та інтересом – мета більшості освітніх інновацій. Лише поставивши особистість у центр усієї діяльності, зробивши її посередником взаємодії суб'єктів навчання, можна пробудити жагу до відкриття, бажання набувати нових умінь і навичок та в той же час зрозуміти, що це єдина прийнятна модель роботи на заняттях.

Перевагами такого навчання є можливість встановлення рівноправних партнерських стосунків між викладачем і студентом, організація в процесі навчання продуктивної співпраці тих, хто навчається, орієнтація навчання на результат і набуття студентами найважливіших компетентностей, можливість практичної реалізації особистісно-орієнтованого, технологічного та суб'єкт-суб'єктного підходів до навчання. Також автономність навчання, відповідальність, навички командної роботи, колегіальність, зв'язок теорії і практики [1, с. 15-16].

Але що сприяє водночас покращенню мікроклімату на заняттях та розвитку комунікативних навичок студентів?

Взаємне навчання є навчальною методикою, направленою на розвиток розуміння прочитаного, яке шляхом поступового розширення можливостей готує студентів взяти на себе роль учителя. Взаємне навчання робить студентів активними та допомагає їм ставати незалежними читачами, зміцнюючи стратегії для розуміння прочитаного. Взаємне навчання формує чотири стратегії розуміння (розуміння прочитаного, уточнення, підведення підсумків та прогнозування) за допомогою керованих групових дискусій. Після того, як студенти знайомляться з процесом і стратегією, вони по черзі проводять обговорення в малих групах [2].

Методика взаємного навчання була розроблена в 1980-х роках викладачами університету штату Іллінойс. Було досліджено, що методика взаємного навчання поліпшує розуміння прочитаного студентами, після трьох місяців роботи з цією методикою, навички взаємного читання зберігалися до одного року.

Перевагами взаємного читання текстів у групах є не лише розвиток навичок читання, комунікації, прогнозування й підготовка до перекладу, а й розвиток навичок говоріння: практичний підхід, автономність навчання, колегіальність, навички самоорганізації, командної роботи, самостійного пошуку та аналізу інформації, презентації, міждисциплінарності, має соціальне спрямування.

Взаємне читання допомагає студентам досліджувати, адже ефективним є лише активне свідоме навчання. В групах студенти мають можливість вчитися ставити запитання, брати під сумнів інформацію, шукати та вивчати її тощо. Нарешті, оскільки акт навчання змінює попередні знання й розширює здатність пізнавати нове, то відбуваються процеси рефлексії щодо нового матеріалу, дослідження причин і наслідків, пошуку можливостей його корисного застосування і модифікації старих уявлень про вивчену тему.

Взаємне читання є ефективним саме в групах або в тандемах і бажано, щоб вік і попередні знання учасників були однаковими. Кожна з чотирьох стратегій розуміння є важливою (розуміння прочитаного, уточнення, підведення підсумків та прогнозування).

Проблеми розуміння тексту можуть виникнути через складну лексику, граматику чи об'єм тексту, це ускладнює студентам можливість визначити основну ідею та зміст. Взаємне читання передбачає використання методів, таких як перекладання з використанням словника для визначення значення нових слів, з'ясування змісту слів з контексту. Для уточнення змісту допомагають наступні фрази:

- *Я не розумію частину ...*
- *Це важко, тому що ...*
- *У мене виникають проблеми з ...*

Питання до тексту допомагають студентам розвивати навички критичного мислення, копати глибше й аналізувати. Наприклад, чому автор зробив певні стилістичні або сюжетні рішення.

Наступні питання до тексту покращують розуміння:

- *Чому Ви думаєте...?*
- *Як Ви гадаєте...?*
- *Коли сталася певна подія на Вашу думку?*

Підведення підсумків передбачає використання студентами стратегії узагальнення, виділення основної ідеї й ключових моментів тексту, співставлення інформації, переказ прочитаного своїми словами. Допоможуть в цьому питання типу:

- *Про що цей текст?*
- *Що було першим?*
- *Що сталося далі?*
- *Яке закінчення? або Як було вирішено конфлікт?*

Передбачення – це вміння зробити обґрунтоване припущення. Студенти можуть розвинути цю навичку, шукаючи підказки та з'ясовуючи, що буде відбуватися далі в тексті або якою буде основна ідея.

При опрацюванні художніх текстів студенти повинні попередньо переглянути назву тексту, короткий зміст, виділене жирним шрифтом, і наочну інформацію, таку як карти, таблиці, діаграми чи ілюстрації (якщо вони наявні). Групам слід шукати докази, які допоможуть їм передбачити тему тексту:

- *Я думаю, що ця книга про ..., тому що ...*
- *Я передбачаю, я дізнаюся ..., тому що ...*
- *Я думаю, що автор намагається розповісти / переконати / натякнути ..., тому що ...*

Після ознайомлення студентів з методом взаємного читання, вони отримують тексти та картки зі стрілками, які вказують на студентів, які за годинниковою стрілкою міняються завданнями (пояснити зміст, уточнити, підсумувати та передбачити). Необхідно переконатися, що кожен студент дотримується черги, бере участь у дискусії [2].

У рамках співпраці з Гете Інститутом в Україні ми беремо участь в програмі «Вчимося навчати німецької: освітня програма для майбутніх

вчителів німецької мови», а саме ВНН 2: Як вивчають німецьку мову як іноземну? (DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?). Як практичне дослідження було вирішено з'ясувати вплив взаємного читання на покращення мікроклімату на заняттях. Експеримент було проведено в березні 2020 року, його результати засвідчили глибше розуміння текстів, активізацію роботи в групах і загальне покращення мікроклімату серед студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С. та ін. Технології розвитку критичного мислення учнів; наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Плеяди, 2006. 220 с.
2. Villa R. A., Thousand J. S., Nevin A. I. Collaborating with Students in Instruction and Decision Making / Corwin Press, 2010. 226 p. URL: https://books.google.com.ua/books?id=7vljRVtrHWwC&pg=PA24&lpg=PA24&dq=Gardner,+1993;+Marzano,+2001&source=bl&ots=q-lzLloche&sig=ACfU3UopNpqa_tXWBPYPHLDQpnScP8zWQ&hl=ru&sa=X&ved=2ahUKewjoj47o9rDoAhVtw4sKHSZcAucQ6AEwDHoECAkQAQ#v=onepage&q=Gardner%2C%201993%3B%20Marzano%2C%202001&f=false (дата звернення: 18.03.2020).

Ірина Андрійчук,
студентка,

*Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

Леся Шевчук,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ТА ВІДТВОРЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОСИСТЕМИ ГАЛУЗІ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

З появою інформаційних технологій відбувся революційний переворот у всіх сферах життя та власне свідомості людини, велика кількість винаходів, визначалась прогресом розвитку наукових і технічних знань та досвіду людства. Розвиток та закономірності дослідження термінології інформаційних технологій та, відповідно, підмови інформаційних технологій розпочинається з другої половини 40-х років ХХ століття, з часу появи електронних обчислювальних машин. Саме тоді розпочався процес формування термінології сфери інформаційних технологій, до якої потрапили одно-, дво- та багатокомпонентні терміни, що визначали принцип роботи та взаємодії системних елементів, методи перетворення інформації,

наприклад: *adaptor, indicator, processor, decoder assembler, processor register, program counter, delay line memory, external mass storage* [1, с. 236].

Вважаємо за необхідне акцентувати увагу на зацікавленості дослідженням термінології сфери інформаційних технологій, що з'явилась одразу з виникненням перших електронно-обчислювальних машин. Головною складністю підмови сфери інформаційних технологій можна вважати те, що вона перебуває в процесі безперервного розвитку та динамічних змін.

Концептуальній актуалізації набуває питання виникнення поняття «підмова інформаційних технологій». Згідно з однією думкою, це поняття з'явилося одночасно з винаходом і поширенням електронно-обчислювальних машин у США у ХХ столітті [2]. Відповідно до іншої, поняття виникло у 80-ті роки ХХ століття у зв'язку з початком «міні-комп'ютерної ери» [3, с. 16].

Загалом підмова інформаційних технологій вважається засобом писемного й усного спілкування різних груп людей у сфері інформаційних технологій. Вона складається з комп'ютерних термінів, професійної лексики та жаргонізмів. Термінологія інформаційних технологій належить до складу літературної мови та позначає спеціальні, специфічні для даної сфери поняття [4, с. 10].

Термінові сфери інформаційних технологій властива абстракція, незалежне функціонування в межах термінологічного поля, осмисленість внутрішньої форми, обмеженість чисельності.

Лінгвіст Л. Ю. Буянова поділяє терміни інформаційних технологій на три різновиди за ознакою «зрозумілості» для тієї чи іншої частини населення: *загальнозначущі терміни* (вживаються в повсякденному змісті, як-от: *analyst, accreditation, identity, computation*); *вузькоспеціальні терміни* (характерні для галузі інформаційних технологій, що володіють особливим комп'ютерним змістом, зрозумілі лише професіоналам, як-от: *object module, declaration statement, function main*); *спеціально-технічні терміни* (відображають сферу спеціальних знань – техніки, економіки, медицини і т.д., як-от: *high-level language, binary arithmetic*) [5, с. 43].

На початку ХХІ століття в англійській мові почали створюватись одиниці на позначення понять «аматор комп'ютерної техніки» (*chip-head, computer junkie, cyberaddict, data-junkie, digit-head, nethead, technofreak*); «той, що вміє працювати з сучасною комп'ютерною технікою» (*competent, computersavvy, cybersavvy, IT-savvy, tecsavvy*); «фахівець комп'ютерної техніки» (*computer nerd, cyberguru, cybernerd, techguru*); «знавець, експерт комп'ютерної техніки» (*cyberati, digerati, technoset*).

Широкого використання набули сленгізми *geek, nerd*, що використовувалися спочатку в американському варіанті англійської мови для позначення неприємної, нудної людини, згодом отримавши

значення «людина, занурена у світ комп'ютерної техніки». Отже, завдяки вказаним одиницям було створено десятки лексичних інновацій на позначення фахівців та аматорів в сфері інформаційних технологій.

Термінологічна система галузі інформаційних технологій є однією з наймолодших систем, оскільки виникла наприкінці ХХ століття разом із виникненням і розвитком інформаційних технологій. Оскільки лідером розвитку галузі інформаційних технологій були й залишаються Сполучені Штати Америки, зрозуміло, що первинна номінація нових розробок відбувається англійською мовою.

Прогресуючі процеси комп'ютеризації диктують необхідність адекватної трансляції відповідних текстів. На сьогодні досить актуальною проблемою є переклад англійських термінів інформаційних технологій на українську. Перш за все, це необхідно для перекладу технічної документації, літератури, інтерфейсів, програмних продуктів.

Згідно з думкою лінгвіста Л. М. Архипенко, складність перекладу текстів тематики інформаційних технологій полягає в тому, що більшість термінів відносяться до безеквівалентної лексики, тобто не мають регулярних відповідностей в українській мові. Але це не означає, що здійснити переклад неможливо [6]. Поступово терміни інформаційних технологій здобувають перекладацькі відповідності, і цей процес вивчення проходить досить динамічно.

Результати дослідження таких лінгвістів як В. В. Каптілова, І. М. Кучмана, Н. С. Монарцка та І. В. Соколова засвідчили, що динамічний розвиток терміносистеми сфери інформаційних технологій в умовах сучасної глобалізації світу та постійні інноваційні процеси в комп'ютерній техніці створюють необхідність розширення термінологічних досліджень і вдосконалення способів перекладу англійської терміносистеми цієї галузі різними мовами, у тому числі й українською.

За лінгвістом В. В. Каптіловим виділяють чотири класи нормативного перекладу термінів інформаційних технологій: неперекладні терміни, запозичення через транскрипцію, переклад семантичним еквівалентом або функціональним аналогом (наближений переклад) і калькування [7].

В. В. Каптілов зазначає, що перший спосіб повністю копіює англійське написання терміну. Не перекладаються назви корпорацій, технологічні стандарти і назви програмних продуктів. Наприклад, назва корпорації *SBM* (від *International Business Machine*) в сучасних українськомовних документах залишається незмінною і записується латиницею [7].

Також, не перекладаються назви технологічних стандартів і програмних продуктів. Наприклад, *безпроводний зв'язок Bluetooth* трансліюється на українську мову не як *синій зуб*, а *технологія*

Bluetooth. Прикладом програмного продукту можна назвати *Adobe Photoshop* (реактор растрових зображень від компанії *Adobe*). Слід зазначити, що існує дві групи назв програмних продуктів. Перша – програмне забезпечення, що розробляється крупними корпораціями. Вони мають назву «Виробник + назва продукту» (наприклад, вищезазначений *Adobe Photoshop* або *Microsoft Windows*). Друга група – додатки, написані індивідуалістами ентузіастами або індивідуально. Обидві групи назв не перекладаються українською [7].

Другий спосіб перекладу – запозичення основи через транскрипцію, тобто, відтворення звукової форми початкового терміну за допомогою букв українського алфавіту, як-от: *принтер*, *сканер*, *файл* [7].

Третій спосіб перекладу термінів інформаційних технологій – використання еквівалентів, тобто, реально існуючих українських слів, які повністю або частково відображають значення англійського терміну (перекладач знаходить український корінь, відповідний до значення українського терміну, як-от: *network* (мережа), *data* (інформація)).

Наступним способом перекладу термінів інформаційних технологій є калькування, тобто, переклад лексичної одиниці оригіналу через заміну її складових частин на лексичні відповідності в українській мові, що використовується для перекладу складених термінів, як-от: *applicationserver* (сервер додатків), *hyperlink* (гіперпосилання). Тобто, калькується сама структура терміну, при цьому окремі компоненти можуть вдавати із себе транскрипцію або лексико-семантичну заміну [7].

При перекладі неологізмів та запозичень слід пам'ятати, що найсучасніше програмне забезпечення та техніка (а саме з ними пов'язані новоутворення у цій сфері) надходить на Україну англійською мовою.

Для аналізу було обрано декілька словників різних авторів таких як В. Е. Шевченко, Браян Пфаффенбергер, Мартін Вейк. У ході дослідження виокремлено групу неологізмів, яка була утворена за допомогою афіксоїду *cyber*, так звані «кібернеологізми», які відтворюють значення «пов'язаний з комп'ютерною технікою або Інтернет».

Таким чином, розглянувши специфіку відтворення термінів у галузі інформаційних технологій, вважаємо, що для адекватної передачі змісту англійських термінів галузі інформаційних технологій за допомогою підібраних українських відповідників використовуються усі досліджені способи перекладу, а саме транслітерація, транскрипція, адаптоване транскодування, калькування та описовий переклад.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Зацний Ю. А. Розвиток словникового складу англійської мови. Київ, 1999. 409 с.
2. Biocca F. Communication in the Age of Virtual reality. Lawrence Erlbaum Association, 1995. 356 p.
3. Crystal D. Language and The Internet. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 272 p.
4. Кармызова О. А. Компьютерная лексика: структура и развитие. Воронеж, 2003. 217 с.
5. Буянова Л. Ю. Термин как единица логоса. М. : ФЛИНТА, 2012. 224 с.
6. Архипенко Л. М. Іншомовні лексичні запозичення в українській мові: етапи і ступені адаптації (на матеріалі англіцизмів у пресі кінця ХХ - початку ХХІ ст.). Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. 2005. 314 с.
7. Коптілов В. В. Теорія і практика перекладу. К.: Юніверс, 2003. 174 с.

Ірина Аніщенко,
*викладач кафедри іноземних мов,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(м. Хмельницький, Україна)*

ОРГАНІЗАЦІЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Докорінні зміни парадигми сучасної вищої освіти спонукають викладача вищої школи до пошуку нових методів навчання, які сприяють розвитку автономності студентів, вмінню самостійного пошуку інформації, її обробки та узагальненню, засвоєнню різноманітних навчальних стратегій. Здобуття студентами знань і навичок, що дають їм змогу ефективно самостійно регулювати процес навчання, стало однією з головних цілей вищої освіти.

Питання автономії студентів у процесі навчання іноземних мов широко розглядається у сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі (І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Н. Ф. Коряковцева, І. П. Задорожна, І. О. Зимня, О. О. Леонт'єв, Т. В. Литвинова, Т. О. Олійник, Є. С. Полат, В. В. Сафонова, Л. В. Трофимова, О. М. Соловова, А. М. Щукін, Н. В. Ягельська, R. Hohn, R. Oxford, D. Gardner). Дослідники одноставно стверджують, що необхідність розвитку автономії студента зумовлена глобальними тенденціям розвитку сучасного суспільства, яке вимагає формування у майбутніх фахівців готовності до подальшої самоосвіти, самовдосконалення та посилення ступеня соціальної відповідальності.

Термін "автономне навчання" походить від грецького "авто" ("сам") і "номос" ("звичай, закон"), тобто самостійне навчання. Більшість викладачів і студентів розуміють це поняття як "самоорганізоване навчання", коли учень працює самостійно, без допомоги та контролю викладача" [1, с.34].

У ході дослідження спадщини сучасних педагогів та методистів було виокремлено три основних підходи до розкриття змісту “автономія”: 1) психологічний – характеристика особистості, тобто внутрішня особистісна незалежність студента, що базується на здатності самостійно керувати процесом формування іншомовної компетенції (Т. Тамбовкіна, Н. Holec, D. Little), або механізм рефлексії, що є одним з елементів пізнання в умовах безперервної освіти (О. Соловова); 2) політичний – умови навчання, за яких індивід має право на оволодіння іноземними мовами (P. Benson, P. Voller); 3) навчальний – навчання, в умовах якого індивід бере на себе відповідальність за частину або весь процес організації навчання без прямого втручання викладача (M. Knowls), або здійснює систему вільного вибору та шляхів його застосування на практиці (J. Edge, S. Wharton) [2].

На підставі аналізу літературних джерел (О. Б. Бігич, Т. Ю. Тамбовкіна, О. Б. Тарнопольський, D. Little, A. Scharle, A. Wenden) нами було визначено, що навчальна автономія є особливим феноменом, що характеризується особистісною внутрішньою незалежністю студента, готовністю і здатністю самостійно приймати рішення під час виконання продуктивної навчальної діяльності, планувати, оцінювати, корегувати, удосконалювати й нести відповідальність за її результати в контексті професійного становлення. Тобто можна стверджувати, що даний феномен відноситься до іншомовної навчальної компетентності. У методичному аспекті передумовами ефективності навчальної автономії є: 1) знання стратегій вивчення іноземних мов і раціональних прийомів роботи з іншомовним матеріалом; 2) вибір оптимальних стратегій і прийомів, адекватних поставленій задачі; 3) відповідний рівень інформаційної культури учнів, який забезпечує можливість швидкого пошуку та інтерпретації інформації; 4) вміння раціонально розподілити час і контролювати поточні результати; 5) своєчасне внесення коректив на основі результатів поточного контролю чи самоконтролю. [3, с. 15].

Автономне навчання є студентоцентричним, оскільки базується на його потребах та інтересах. Автономний студент є активним учасником процесу навчання і бере відповідальність за результати на себе. Студент не стане автономним, допоки не зміниться його ставлення до навчання та поведінкова модель. Також змінюється роль викладача, який не є джерелом знань чи інструктором, а стає фасилітатором, організатором, ментором, партнером. У зв'язку зі зміною ролі викладача виникає поняття “педагогічний супровід”. С. Генкал виділяє три варіанти педагогічного супроводу діяльності студентів. Перший варіант – “активна допомога”. Цей варіант передбачає діяльність педагога в ситуаціях, коли студент не може самостійно спланувати свою діяльність. Викладач допомагає студенту зорієнтуватися у способах діяльності, втручається у хід його роботи

тоді, коли він не може самостійно подолати проблеми. Проте викладач надає студенту повну свободу дій. Другий варіант – “координування”. Студент є генератором ідей щодо плану власних дій, але все це може потребувати корекції. Викладач може продемонструвати студенту способи вирішення аналогічних проблем, зберігаючи за студентом авторство пізнавального шляху. Третій варіант – “консультування”. Студент самостійно планує свою діяльність, здатний здійснити корекцію своїх знань. Підтримка викладача здійснюється за проханням студента, коли він невпевнений у вірності обраного шляху, або йому цікава точка зору викладача щодо суперечливих фактів [4, с. 131].

Відомо, що не всі студенти можуть ефективно навчатися в умовах автономної моделі освіти. Основу готовності до автономії складають такі здібності та вміння: концентрувати увагу на поставлених цілях і завданнях освіти в цілому та її окремому етапі; самостійно управляти процесом власної освіти; контролювати й оцінювати динаміку свого розвитку, дотримуватися певних термінів виконання завдань; усвідомлювати власні навчальні стилі і стратегії; займати активну позицію щодо вирішення комунікативних і навчальних завдань; долати негативні емоції, зберігати впевненість у власних силах у випадку стресових ситуацій тощо [5, с. 52-55].

Для багатьох викладачів іноземних мов автономія студента – одна із складових процесу викладання, яка реалізується через ретельний аналіз потреб студента, моделювання та впровадження стратегій самостійного навчання, регулярні індивідуальні консультації та використання центрів саморозвитку з доступом до різноманітних ресурсів вивчення мов. Також важливо, щоб освітнє середовище не обмежувалось лише навчальною аудиторією, а й виходило за її межі. Тому доцільно у навчальному процесі застосовувати сервіси мережі Інтернет – електронну пошту, електронні бібліотеки, освітні сайти, портали, віртуальні класи, форуми, чати та інші засоби взаємодії.

Співпраця – це ще одна із умов забезпечення учнівської автономії. Тому особливу увагу слід приділити груповим формам роботи, які передбачають обговорення і прийняття рішень відносно процесу навчання (навчання у співробітництві, кооперативні форми, метод проектів, аналіз конкретних ситуацій тощо). Зокрема, на заняттях іноземної мови доречно використати наступні методи групової роботи: кооперативна робота з текстами «Взаємне читання», метод «Коктельна вечірка», метод презентації інформації «Промова в 5 речень» [6, с.15].

Гарним прикладом реалізації зазначених принципів студентської автономії є створення студентами Мовного портфоліо. Європейське Мовне Портфоліо розроблене Лінгвістичним Комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення, викладання й оцінювання досягнень у галузі вивчення іноземних мов громадянами європейських країн. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти пропонують

три обов'язкових компоненти мовного портфоліо (МП): мовний паспорт (містить особисту інформацію щодо рівня володіння іноземною мовою); мовну біографію (план роботи); досьє (збірка усіх виконаних робіт, які відображають досягнення). Підходи до створення "портфеля" можуть бути різними залежно від етапу навчання, рівня володіння мовою, термінів його створення тощо. Використовуючи Мовне портфоліо у навчальному процесі вищої школи, студенти вчаться об'єктивно оцінювати свої можливості, знаходити способи подолання труднощів, визначати шляхи досягнення вищих результатів; їхня навчальна діяльність і відповідальність за свою працю стають все більш усвідомленими.

Одним із досить поширених видів роботи при автономному навчанні виступає метод проектів. Доцільно відзначити, що у проектній діяльності студенти використовують різноманітні форми і методи роботи, що свідчить про гнучкість мислення, розвиток креативності, самостійності та інтелектуальної активності майбутніх фахівців. Проектна діяльність студентів дає змогу формувати такі особистісні якості, як уміння працювати в команді, нести відповідальність за ухвалені рішення, аналізувати результати діяльності, аргументувати і відстоювати свою точку зору, здатність йти на ризик для досягнення успіху, самостійність та інші властивості, що є необхідними для фахівця в умовах змагання та боротьби за досягнення кращого результату.

Відтак, формування автономності – це тривалий процес, який потребує зусиль як від викладача, так і від студента. Важливою є систематична співпраця викладача і студента на кожному занятті, де викладач підбирає доцільну форму педагогічного супроводу, а студенти отримують імпульс, який допоможе їм продовжити процес вивчення теми в автономному режимі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 192 с.
2. Боднар С. В. Проблеми автономного навчання іноземної мови у навчальному процесі вищої школи. Одеса, 2018. URL: https://www.irbis-nbuv.gov.ua/2Fcgi-in_64. (дата звернення: 19.02.2020).
3. Олійник Т. О. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності. Іноземні мови. 2013. №4. С. 9-20.
4. Генкал С.Е. Педагогічний супровід учнів профільних класів під час виконання індивідуальних освітніх проектів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Вінниця: Планер, 2009. Вип. 21. С. 129–134.
5. Thanasoulas Dimitrios. What is Learner Autonomy and How Can It Be Fostered? URL: http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas_Autonomy.html (дата звернення: 22.02.2020).

6. Rest H. Intelligentes ben mit kooperativen Lesemethoden. Soziales und fachliches Lernen beim ben integrieren. Pädagogik.Heft 11. 2005. S. 16-19.

Alina Babaeva,

student,

National Transport University

(Kyiv, Ukraine)

Olena Martynenko,

PhD,

National Transport University

(Kyiv, Ukraine)

TRANSLATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE FIELD OF TRANSPORT TECHNOLOGIES

The development of questions of phraseology theory was handled by a range of linguists, in particular M. Alefirenko [1], L. Bulakhovsky, V. Vinogradov, V. Hak [4], M. Kopylenko, Z. Popova, Y. Firsova, and others. It was found out that when doing with the English vocabulary, phraseological units create great difficulties in understanding and translating them since these are the phrases that do not arise separately in the act of speech but exist as stable fixed phrases. They reflect the history of the nationality, the peculiarities of their culture and the way of life [6]. The human factor plays a huge role in the phrasing, because the vast majority of phraseological units are related to a human being, various fields of their activity. Phraseology is an extremely complex phenomenon, the study of which requires its own method of research, as well as the use of a number of other sciences such as lexicology, grammar, stylistics, phonetics, history of language, history, philosophy, logic and country studies [6]. Therefore, when translating phraseological units into a target language, one need to choose expressions and clichés which are appropriate for the mentality and culture of the particular language.

In recent years, there has been a growing interest of linguists and scholars in the problems of translating phraseological units. Study of the organization, formation and functioning peculiarities of phraseological units makes it possible to figure out their nature and deepen the understanding of the regularities of the organization, their specific properties, which determine the ability of a language to be a means of cognition and communication.

When considering phraseology it is necessary to pay considerable attention to the influence of socio-cultural factors, to the formation of the semantics of phraseological units. The translation of phraseological units is complicated by the communicative intention of the author of the original

and the transmission of the pragmatic nature of the original. Reproducing phraseological units is a very difficult task: "Due to its semantic richness, imagery, conciseness and brightness, phraseology plays a very important role in a language" [3] providing expressiveness and originality. Moreover, translation of phraseological units, especially visuals, presents considerable difficulties due to the fact that many of them are bright, emotionally filled with constructions that belong to a certain linguistic style and often have a pronounced national character. When translating such units one should also take into account the particularities of the context in which they are used, for example: to regulate magnetic-product curve – врегулювати криву залежності енергетичного продукту від розмагнічуючого магнітного поля; to manage of magnetic-ordering temperature – управляти температурою магнітного впорядкування. Many English phraseological units widely used in oral, artistic, political and technical literature are characterized by ambiguity and stylistic versatility, which complicates their translation into Ukrainian.

Translation of phraseological units in the field of transport technologies means conveying the meaning and reflecting its imagery, finding a similar expression in English without losing a sight of the stylistic function of a phraseological unit. In case of lack of the identical image in English, it is recommended to look for a "matching"[5]. From a translational point of view, phraseological units are divided into two groups: 1) phraseological units that have equivalents in other languages; 2) nonequivalent phraseological units. Scientifically, phraseological units not only sustain a structure of the scientific text, but also contribute to the formation of greater expressiveness and persuasiveness of the presentation [2].

Phraseological elements are not sufficiently common in the scientific and technical literature, but they may make some difficulties for translation, primarily because the translator can be unable to identify phraseology by accepting it as a simple non-idiomatic combination of words, or by incorrectly defining its meaning, which is usually not a simple sum of its components. Phraseological units used in the English technical literature are most often translated by full equivalent, partial equivalent, variant, tracing, and descriptive methods.

Due to its rich stylistic potential and unique figurative features, phraseological units are widely used in all types of discourse, including technical ones. The dynamics of technical phraseological units is characterized by the acquisition of new meanings, which is obviously caused by the deep processes of metaphorization and metonymization, as well as by semantic transposition.

The research has shown that for a long time the technical field has been one of the sources of replenishment of the phraseological composition in both English and Ukrainian languages.

REFERENCES:

1. Алефіренко М.Ф. Теоретичні питання фразеології. – Харків: Вища школа, 1987. – 133 с.
2. Аристов Н. Б. Основы перевода. – М.: Изд-во лит-ры на иностраннх языках, 2007. – 254 с.
3. Гавриш М.М. Особливості формальних змін фразеологізмів при контамінаційному фразеотворенні // Мовознавство. – 1998. – № 4. – С. 45-50.
4. Гак В.Г., Григорьев Б.Б. Теория и практика перевода. – М.: Высш. Школа, 2002. – 255 с.
5. Давиденко Л.Б. Синтаксичні функції і структурносемантичні модифікації фразеологічних одиниць: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.02. / Київськ. держ. пед. ін-т ім. М. Драгоманова. – К., 1992. – 23 с.
6. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка. / А. В. Кунин – М. : Высшая школа, 1986. – С. 3-10,128-139.

Olena Bevz,
Ph.D., Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

TEACHING ENGLISH TO LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The provision of the equal access to quality education for all learners including their special educational needs has got its priority in the Ukrainian educational policy nowadays. The inclusive education in Ukraine is to set firmly as the responsibility of both the state and the community [1, p. 3].

Although the word 'inclusion' now appears regularly in government documents, no 'official' definition of it exists and the terms 'inclusion', 'inclusive education' or 'integration' do not appear anywhere in primary legislation. Consequently, when government documents, academics, parents and activists speak of 'inclusion' or 'inclusive education', they may appear to be using the same term while what they mean may not be the same at all.

We support the idea that definitions of 'inclusion' and 'inclusive education' have to move away from a specific focus on disability towards a broader view that encompasses students from minority ethnic or linguistic groups, from economically disadvantaged homes, or who are frequently absent or at risk of exclusion. 'Inclusive education' has come to mean the provision of a framework within which all children – whatever their ability, gender, language, ethnic or cultural origin – can be valued equally, treated with respect and provided with real learning opportunities. Inclusive education is about participation and equal opportunity for all – in other words, 'full membership' of school and, later, society [2, p. 14].

Such understanding of inclusion we aim the students of Foreign Languages Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University to get on learning of the unit “Catering for SEN” as a part of their ELT Methodology Curriculum Bachelor’s Level. We believe that learners with special educational needs in secondary schools may benefit only if they have teachers, able to deal with such needs. ‘Inclusive education’ implies a radical shift in attitudes and a willingness on the part of schools to transform practices in pupil grouping, assessment and curriculum. The notion of inclusion does not set boundaries around particular kinds of disability or learning difficulty, but instead focuses on the ability of the school itself to accommodate a diversity of needs [2, p. 15].

Objectives in the Curriculum are shaped as specific statements of educational intention in each unit in the Curriculum. They inform students about what they have to achieve by the end of each unit. The objectives of the unit “Catering for Special Educational Needs” are set in terms of students’ awareness of the notion of SEN and the existing biases and prejudices; the medical and social model approaches to SEN; different categories of SEN; the principles of differentiation and ways of their realisation when teaching learners with SEN; the notion of an inclusive EL classroom and their ability to identify and respond to different learning difficulties by applying appropriate teaching strategies to promote inclusion and to benefit all learners with SEN.

The content of the Unit includes the coverage of the following main topic areas:

- Attitudes to learners with SEN in the history of education
- Models for understanding SEN
- Learner difficulties and categories of SEN
- The principle of differentiation: differentiation by task, by task response (including assessment), by organisation of content
- Teaching strategies which make English learning accessible to all learners
- Practical guidelines for creating an inclusive EL classroom for: gifted and talented learners and for learners with behavioural, social and emotional needs; sensory and physical needs; cognition and learning needs [3, p. 79].

The learning in the unit requires 18 contact hours and 12 hours of self-study.

The unit is a part of the Module “Specialised Dimensions”. Learning outcomes being the statements of what students are expected to demonstrate as a result of their learning in each module of the Curriculum, what they will know and be able to do by the end of each module. As a result of learning on this unit students should demonstrate the ability to choose

teaching strategies, methods, activities and assessment tools appropriate to an age group, learner type and/or learning difficulty. Learning outcomes are expressed clearly and in such a way that they can be assessed. The assessment in this unit consists of one assignment which is a Portfolio item where students are to design a set of recommendations in response to a SEN case study.

The procedure includes the following steps:

- Read a description of a learning situation.
- Identify the problem areas for the teacher and the learners.
- Suggest recommendations in writing (250-300 words) that could help include learners with SEN into the mainstream EL classroom.

Students are recommended to use the following questions as guidelines:

- How is the teacher feeling/reacting towards the learners with SEN?
- What might be the learners' SEN? Give examples of the problems they are having and what the indicators are.
- What teaching strategies might help this teacher with the learners?

The students are informed about the criteria of the assessment:

Assessment criteria	Weighting
Task fulfilment (relevance, number of words, deadline met)	5%
Evidence of the ability to identify the learners' difficulties appropriately	5%
Evidence of the ability to suggest appropriate teaching strategies	10%
Total	20%

The inclusion of the unit “Catering for Special Educational Needs” into the training of English language teachers is hard to overestimate. To some of students it's been for the first time they encounter this important aspect of their future profession. They confess they feel much more confident in dealing with and understanding the notion of special educational needs.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Програма навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта» / розробник Порошенко М.А. – Київ, ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 60 с.
2. The Open University, 2016. МК7 6AA Inclusive Education: Knowing what we mean, Walton Hall, Milton Keynes, The Open University. 26 p.
3. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с.

Віта Безлюдна,
*доктор педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

У сучасній системі вищої професійної освіти проблема вибору найбільш ефективних інноваційних методів і технологій залишається значущою й актуальною. Основною метою введення інноваційних методів в освіту є розвиток навичок мотивувати студента, навчити його орієнтуватися в інформаційному просторі, формувати творче нестандартне мислення [1].

Ефективне застосування нових інформаційних технологій в навчальному процесі взагалі і дистанційних освітніх зокрема вимагає серйозної попередньої роботи, що передбачає формування відповідних навчально-методичних матеріалів, проведення експертизи їх якості, суворого дозування обсягу занять, а також організаційного і технічного забезпечення таких занять. Питання оцінки якості та відповідності дидактичним вимогам предметної сфери є прерогативою професорсько викладацького складу кафедр [4].

На думку Я. Черньонкова, дистанційна підготовка майбутнього вчителя іноземних мов – це технологія-система, що базується на принципах відкритої підготовки, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення та сучасні телекомунікації з метою доставки навчального матеріалу та спілкування, зокрема й у реальному часі. Дистанційна підготовка – це процес взаємодії між викладачем і студентом, ізольованими у просторі (спеціально створене розвивальне середовище) [2].

Зміст дистанційної освіти, спрямований на підготовку майбутніх педагогів, визначено в навчальних планах і програмах та реалізовано безпосередньо в навчальному процесі через підручники, посібники, дидактичні матеріали, сучасні інформаційно-комп'ютерні технології та інші засоби навчання [3].

Дослідження в цій галузі, досвід розробки та практичної експлуатації електронних систем навчання і тестування дозволяє виділити наступні моменти, на які викладачам слід звернути особливу увагу при підготовці і під час проведення занять з програмним забезпеченням подібного типу. Перш за все, мова піде про співвідношення обсягів часу, відведеного на освоєння теоретичної частини, відпрацювання практичних навичок і проведення тестування в інтересах самоконтролю, поточного контролю і проміжної атестації.

При розгляді цього питання слід виходити з того, що тестові завдання в поєднанні з лекційним матеріалом, які входять до складу електронних навчально-методичних комплексів дозволяють реалізувати метод тренування. Тому слід говорити про це, як про засіб, що забезпечує різноманітність і розвиток успіху традиційної форми навчальних занять.

Робота студентів з використанням будь-яких технічних засобів є процесом індивідуальним з різним темпом проходження навчального матеріалу і ступенем його засвоєння. Тому в ході заняття викладачеві слід бути готовим в режимі реального часу давати студентам індивідуальні пояснення з питань, пов'язаних з порядком використання програмного забезпечення, неоднозначністю трактування тестових завдань і місця розташування матеріалу, що допомагає прийняти правильне рішення. У той же час, якщо під час вивчення матеріалу і відповідей на контрольні питання будуть виникати помилки з одних і тих же завдань, то слід на деякий час зупинити індивідуальну роботу і зробити загальний аналіз неясного фрагмента предметної сфери дисципліни в рамках вебінару.

Контрольне тестування з окремих тем і розділів дисципліни, крім досягнення своєї основної мети – поточного і рубіжного контролю успішності студентів відповідно до вимог бальнорейтингового підходу вирішує завдання і їх моральної підготовки до проміжної атестації – здачі іспитів, як в традиційній формі, так і у формі тестування. Тому чим регулярніше будуть організовані такі заняття, і чим детальніше будуть аналізуватися їх результати з «виправленням помилок» тим успішніше будуть результати екзаменаційних випробувань. Під час іспитів у формі тестування викладачеві не слід розраховувати на непогрішність подібних систем. При виставленні остаточної оцінки студенту бажано уважно переглянути разом з ним протокол його відповідей і зробити спробу визначити, чим було викликано те чи те неправильне його рішення. Можливо, це було результатом неувважності або через технічну помилку, що зазвичай обробляється жорстко заданим алгоритмом програмного забезпечення системи негативно, але може бути скориговано викладачем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Безлюдний О. І., Безлюдна В. В., Щербань І. Ю., Комар О. С. Досвід використання технології змішаного навчання на заняттях з англійської мови у закладах вищої педагогічної освіти. *Information technology and learning tools*. 2019. Vol. 73. № 5. С. 86-100. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.2669>
2. Черньонков Я. О. Професійно-орієнтована підготовка майбутнього вчителя іноземних мов: нова парадигма. *Наукові записки КДПУ* / ред. кол.: О. А. Семенюк [та ін.]. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 136. С. 528–533. (Серія : Філологічні науки (Мовознавство)).

3. Шмирко О. С. Педагогічні умови професійного розвитку майбутніх учителів іноземної мови у системі університетської педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 285 с.

4. Якушев «Анализ технологий и систем управления электронным обучением» [Электронный ресурс]. URL: <http://inno.cs.msu.su/implementation/ituniversity/07>

Роман Безлюдний,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

РОЛЬ E-LEARNING В НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Готовність педагогів до використання дистанційних технологій навчання вимагає від них володіння відповідними компетентностями, які є складовими інформаційно-комунікаційних компетентностей викладача, під якими розуміються компетентності в галузі використання інформаційних технологій (ІТ) у навчальному процесі. Поява нових магістерських освітніх програм в сфері підготовки педагогів дистанційної освіти в тій чи тій предметній сфері вимагає переосмислення самої системи компетенцій у вчителя предметника нового типу [1]. Сьогодні викладачеві вже не достатньо мати професійні компетентності, що спрямовані на використання традиційних технологій навчання, а необхідно знати освітній сегмент Інтернету, орієнтуватися в педагогічних мережних співтовариствах, мати навички здійснення інтеграції сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, розумітися в інноваційних педагогічних технологіях дистанційного навчання, уміти навчати свого предмета за допомогою різних засобів для комунікації і співпраці [1].

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов досить далека від роботи із засобами обчислювальної техніки. І хоча розробкою дистанційного курсу в майбутньому і будуть займатися переважно e-Learning тьютори, але, як і під час очного навчання, викладач дистанційного навчання повинен бути добре знайомий з методикою розробки та адаптації дистанційного курсу. Діяльність викладача дистанційного навчання організаційно поділяється на три основних етапи: розробка дистанційного курсу; реалізація дистанційного курсу; адаптація дистанційного курсу до реальної педагогічної ситуації.

Для вирішення поставленого завдання майбутній педагог повинен володіти набором нових компетенцій, якими він би володів

працюючи очно за традиційними методиками. Нові компетенції відносять до двох груп [3]:

1) Компетенції в галузі педагогіки і психології e-Learning: знання психологічних особливостей спілкування у віртуальному середовищі, особливостей вікових змін, сприйняття віртуального спілкування, принципів дистанційного навчання учнів різних вікових груп, а також методик і відповідних їм педагогічних технологій.

2) Компетенції в IT-галузі: вільне володіння засобами спілкування в мережі Інтернет, прагнення до вивчення нових засобів, сервісів мережі, оволодіння постійно вдосконалюючим інструментарієм дистанційного навчання. Для реалізації дистанційного курсу в галузі методики дистанційного навчання майбутньому вчителю необхідно сформулювати комунікативні та комунікаційні компетенції e-Learning:

- практичного володіння педагогічними технологіями дистанційного навчання у вигляді проведення віртуальних дискусій, вебінарів, рольових і ділових ігор, круглих столів, проектної діяльності, ситуаційного аналізу і тощо;

- освітньо-організаційної діяльності, в тому числі вміння аналізувати навчальну ситуацію, орієнтуватися в нормах і етиці взаємовідносин дистанційних викладачів і студентів, оцінювати власні професійні можливості, навички самоорганізації;

- розвитку самостійної, пізнавальної діяльності, заснованої на засвоєнні способів здобуття знань з різних джерел інформації (оволодіння технічними засобами навчання, програмним забезпеченням, орієнтування в системах дистанційного навчання);

- володіння прийомами створення нових видів педагогічного контролю (проекти, реферати, звіти, веб-квести, тести тощо), проектування системи оцінки якості контрольних матеріалів, вміння вибору програмного забезпечення та технологій проведення контролю та ін.

Для того, щоб створити сприятливе середовище підтримки e-Learning, викладач повинен грати роль віддаленого тьютора, модератора та фасилітатора, який створює позитивну атмосферу в інформаційному середовищі, формулює навчальні цілі та завдання, забезпечуючи зворотній зв'язок й надає чіткі вказівки щодо цілей курсу, організовуючи та координуючи діяльність студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дучева З. Роль лектора під час створення середовища підтримки електронного навчання. *Information technology and learning tools*. 2019. Vol. 74. № 6. с. 176.

2. Морзе Н. В. Формування й оцінювання ІК-компетентностей науково-педагогічних працівників в умовах впровадження дистанційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. Режим доступу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.

3. Носкова Т. Н. Психодидактика інформаційно-образовальної середовища. СПб.: изд-во РГПУ ім. А. І. Герцена. 2007.

Петро Бенескул,
викладач вищої категорії,
ВСП Агротехнічний коледж УНУС
(м. Умань, Україна)

ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У державних документах з питань національної освітньої політики визначено, що одним з пріоритетних напрямів виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах України є моральне виховання.

Загальна мета виховання конкретизується освітніми закладами з врахуванням національно-регіональних, статевих-вікових, індивідуальних особливостей, а також «замовленнями» самої особистості – бути щасливою, розумною, здоровою, чесною, відповідальною, організованою та ціленаправленою людиною.

Формування духовно багатого потенціалу української молоді, інтелектуальне збагачення фонду нації, формування національної та особистої гідності студентів, працелюбності, взаємодопомоги та дисциплінованості є завданням кожного вищого навчального закладу.

Сьогодні у процесі навчання, під час проведення виховної роботи важливо забезпечити повноцінний розвиток особистості на шляху утвердження високих моральних цінностей та ідеалів.

Значення моралі у становленні особистості ґрунтовно висвітлювали ще античні мислителі Сократ, Платон, Арістотель, Демокрит та інші. Питання виховання в підростаючого покоління загальнолюдських моральних цінностей актуалізується у працях талановитих учених Г. Гегеля, І. Гербарта, А. Дістервега, Д. Дьюї, Я. Коменського, І. Песталоцці тощо.

Широкий інтерес до проблеми морального виховання особистості представляли вітчизняні мислителі, починаючи ще з епохи Київської Русі (Іларіон, Святослав, Володимир Мономах), а також відомі просвітителі – педагоги минулого П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, О. Духнович, К. Ушинський, І. Огієнко, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші.

На думку В. Сухомлинського «мета виховання полягає в тому, щоб морально удосконалюючись, людина у своїх взаємовідносинах з іншими людьми перемагала зло».

Відомо, що основні якості моральності закладаються у людині у школі, поступово, адже учні прагнуть якомога швидше осмислити і правильно оцінити моральну сферу свого внутрішнього світу, визначити своє місце в сучасному й особливо в майбутньому житті.

Моральне виховання як цілеспрямований процес, спрямований на оволодіння індивідом моральною культурою, яка визначає його ставлення до навколишнього світу. Моральна культура – це найголовніший компонент духовного життя людини, який характеризує її досягнення в оволодінні основами моралі як сукупності принципів, вимог, норм, правил, які регулюють дії в усіх сферах її життя, у формуванні моральної свідомості, розвитку моральних почуттів.

Моральне виховання студента характеризує ступінь його розвитку і саморозвитку моральних цінностей, переконань, мотивів, знань, умінь, почуттів і здібностей, що їх студент виявляє в різних ситуаціях морального вибору та моральної діяльності у порівнянні з тими високогуманними цінностями, принципами, правилами, які у сучасному соціокультурному середовищі заведено вважати нормативними або ідеальними. Таким вихованням забезпечується засвоєння студентами моральної культури суспільства, норм поведінки, міжлюдських стосунків, сприйняття їх як правил, що регулюють власну життєдіяльність, усвідомлення критеріїв добра і зла.

У результаті морального виховання досягається єдність етичних знань, моральних почуттів та переконань і потреб у високоморальних вчинках. Важливим показником міри моральності особистості є ступінь зрілості її основних моральних рис, таких як совість, честь, гідність, доброта, відповідальність, сором, дисциплінованість, принциповість.

Совість – це почуття та моральна відповідальність за свою поведінку та вчинки перед оточуючими людьми. Це внутрішня самооцінка своїх вчинків, емоційне хвилювання, внутрішній суддя, спонукач доброго вчинку.

Честь – визнання вчинків, дій людини, її заслуг, що проявляється у шануванні, авторитеті і одночасно у прагненні людини до визнання і високої оцінки з боку оточуючих, похвали, популярності.

Гідність – усвідомлення особистістю своїх високих моральних якостей і повагу їх у самому собі, тобто усвідомлення особистістю своєї цінності (національна гідність, власна гідність). «Щоб стати справжньою людиною, – говорив В.О.Сухомлинський, – учень повинен перш за все поважати самого себе, без цієї поваги, без цієї любові до краси у самому собі немислима людська культура...».

Поняття «*щастя*» безпосередньо пов'язане з розумінням людиною сенсу життя, бо воно визначається як стан морального задоволення, задоволення власним життям. Для одних щастя у тому, щоб кохати і бути коханим, мати сім'ю, дітей, хороших друзів, гарні результати навчання, перспективну роботу, а для інших матеріальний

достаток, тобто щастя конкретної людини визначається сенсом її життя, її потребами, цінностями.

Висока моральність — це завжди єдність слова і діла, чесність і порядність, сумлінне виконання людиною синівських, професійних, громадянських обов'язків, вірне служіння Україні. Втілюється моральність у конкретних вчинках, діях індивіда незалежно від сфери їх вияву.

У моральному вихованні поєднуються принципи і норми загальнолюдської моралі та національної моральної цінності. Моральне виховання пов'язане з правовим вихованням. Поєднуючись, вони забезпечують формування культури людської поведінки.

Студент є носієм певної моралі і виховується як під час навчально-виховного процесу, так і середовищем особистого буття. У зв'язку з цим важливу роль відіграють соціогуманітарні дисципліни, передусім *етика*, бесіди на моральну тематику, зустрічі з видатними особистостями, читання художньої літератури, неухильне додержання правил внутрішнього розпорядку ВНЗ. Значний потенціал морального впливу на студентів мають студентські організації, клуби, гуртки за інтересами, здібностями тощо.

Виховання студента як громадянина передбачає становлення патріота, тобто людини з активною громадянською позицією, орієнтованої на демократичні цінності та свободи, здатної до захисту права та виконання своїх громадських обов'язків, відображених у Конституції України. Важливу роль у виховному процесі відіграє *особистість викладача*, насамперед дисциплін фахового спрямування.

Важливим є те, що виховання студента як високоморальної особистості має на меті розвиток:

- високого рівня моральних чеснот (чесності, обов'язку, відповідальності, доброзичливості тощо);
- моральної культури, включаючи розуміння високоморальних національних і загальнолюдських цінностей;
- гуманістичних поглядів, переконань і світогляду.

Отже, найголовніше завдання кожного вищого навчального закладу — це виховання особистості, яка діє у будь-яких обставинах у відповідності з моральними нормами поведінки. З моральним вихованням, на думку Г. Ващенка, міцно пов'язане виховання волі та характеру. Найважливіша риса вольової людини це принциповість і здібність чітко ставити перед собою певні цілі, стриманість, уміння володіти собою, не піддаватися емоціям та афектам. Любов до праці та працездатність. Дисциплінованість. Бадьорість та життєрадісність, тобто людина мусить вірити в перемогу добра над злом, правди над неправдою.

Реалізація вищеназваних рис та ознак морального виховання уможливорює виховання студента як культурної людини, у зв'язку з чим велика відповідальність покладається на педагогічний персонал. Роль

вищого навчального закладу у вихованні у студента віри у власні можливості, сили й поваги до закону є визначальною. Саме тут зростає нове покоління національної еліти, яке через декілька років прийматиме основні рішення. Достатній рівень вихованості кожного студента створює умови, коли студент вчиться бути самостійним та ініціативним, бо розуміє, що саме моральні норми, а не адміністрація, визначають його можливості, обов'язки та права.

Юлія Біленька,
*викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАПОЗИЧЕНОЇ ЛЕКСИКИ

Міжмовні контакти представників різних етнічних і мовних соціумів у лінгвістиці знайшли різне термінологічне окреслення: мовні контакти, схрещення мов, взаємодія мов, міжмовна взаємодія, змішування мов, взаємний вплив мов. Великий внесок у дослідження цієї проблеми зробили такі відомі мовознавці, як Е. Кендельська, У. Вайнрайх, Е. Хауген, Л. Блумфілд, Г. Пауль, Семчинський, В. Акуленко, Ю. Жлуктенко, В. Мартинов, та інші. Ними були розглянуті різні сторони складного процесу впливу однієї мови на іншу чи обопільного впливу мов. Однак у їх дослідженнях використано різні поняттєві і термінологічні апарати та неоднакові методологічні засади. Найпростішою зміною, залежною від екстралінгвальних факторів, і основним результатом міжмовного контактування є запозичення лексичних одиниць.

Сучасний стан будь-якої мови – це результат її довготривалої історії розвитку під впливом різноманітних чинників. Поряд із одвічно своїми лексемами, успадкованими із попередніх періодів, кожен народ використовує і більшу чи меншу кількість чужомовних слів. Це зумовлене, передусім, потребою мовців якомога повніше і точніше відображати постійно мінливу картину світу і таким чином сприяти більшій ефективності процесу спілкування.

Питома вага запозичених слів у лексичній системі кожної мови безперервно зростає внаслідок формування глобального інформаційного простору, суспільних та економічних процесів, спрямованих на світову інтеграцію, постійно збагачуючи словниковий склад сучасних мов та впливаючи на їхній розвиток.

До запозичених відносять слова, цілком засвоєні мовою, що запозичила. Запозичені слова не сприймаються мовцями як

чужорідний елемент і не потребують пояснень щодо форми і значення. На відміну від іншомовних слів, які розглядаються у спеціальних словниках, запозичені слова подаються у загальних словниках разом з питомою лексикою. Іншомовними ж вважаються слова з інших мов, які, на відміну від запозичених слів, не засвоєні повністю мовою, яка їх запозичила, усвідомлюються мовцями як чужорідні й зберігають ознаки свого походження. Це виявляється як у їхній формі, так і у семантиці.

У формі іншомовні слова відрізняє більший чи менший ступінь незасвоєності мовою, у яку вони – запозичення як наслідок процесу міжмовної взаємодії увійшли; можливість збереження вихідної графіки на письмі; наявність незвичних звукосполучень; невідмінюваність частини іншомовних слів, яка, проте, поступово втрачається. У семантиці іншомовні слова характеризуються незрозумілістю або недостатньою ясністю для значної частини носіїв мови, де вони вживаються, що й викликає потребу у створенні спеціальних словників. У сучасних мовах світу, що запозичують іншомовні слова, відбувається безперервний процес їх засвоєння, через що нерідко дуже важко провести чітку межу між ними і запозиченими словами.

Як свідчать факти, в англійській мові відсоток запозичень значно вищий, ніж у багатьох інших мовах [1, с.85]. Це пояснюється тим, що англійська мова більше, ніж будь-яка інша, мала можливість запозичувати іншомовні слова внаслідок політичних і тривалих соціокультурних відносин упродовж XI-XIX ст. Загарбники, що змінювали один одного на Британських островах, приносили свою культуру і мову, які адаптувалися до нових умов і згодом увійшли у вжиток. Згодом, унаслідок торговельної експансії і колонізаторської активності самих англійців, мова поповнювалася новими словами та виразами. Така тісна взаємодія різних мов спричинила еволюцію словника англійської мови, в якому в процесі розвитку з'явилися запозичення з 50 мов світу. Запозичені лексичні одиниці становлять майже 70 % словникового складу англійської мови. Хоча варто зазначити, що інтенсивність притоку запозичених слів у різні періоди різна.

Запозичення, які існують у словниковому складі мови, можна класифікувати за такими принципами: за джерелом запозичення, за тим, який аспект слова був запозичений, і за ступенем асиміляції.

За джерелами і епохами запозичення в словниковому складі англійської мови І. В. Арнольд поділяє на такі типи:

1. Кельтські запозичення.
2. Латинські запозичення перших століть нашої ери, тобто ті, які потрапили в мову ще до приходу англів і саксів на Британські острови (так званий перший шар латинських запозичень).
3. Латинські запозичення VI – VII ст., епохи утвердження християнства в Англії (так званий другий шар латинських запозичень).

4. Скандинавські запозичення доби скандинавських нападів (VIII – IX ст.) і особливо скандинавського завоювання (X ст.).

5. Старі французькі запозичення (XII – XV ст.), зумовлені норманським завоюванням.

6. Латинські запозичення XV – XVI ст., пов'язані з добою Відродження (так званій третій шар латинських запозичень).

7. Нові французькі запозичення після XVI ст.

8. Запозичення з грецької, італійської, голландської, іспанської, російської, української, німецької та інших мов, зумовлені економічними, політичними, культурними та іншими зв'язками з цими народами [2, с.305].

Але слід зазначити, що далеко не всі запозичені слова цілковито асимілюються.

Тому за ступенем їх асиміляції запозичення можна поділити на:

1. Ті, які повністю асимілювались, вони відповідають усім морфологічним, фонетичним і орфографічним нормам мови, яка їх запозичила і сприймаються людьми, які спілкуються, як англійські, а не іншомовні слова. Деякі з них можна віднести до основного словникового фонду: *travel, street*, інші – до іншої частини словникового складу: *operate, trail*.

2. Ті, які частково асимілювались, тобто залишилися іншомовними за своєю вимовою, написанням чи граматичними формами: *analysis, pl.analysises, bacillus, pl.bacilli formula, pl.formulas and formulae, bacterium, pl.bacteria*.

3. Ті, що частково асимілювались і позначають поняття, пов'язані з іншими країнами, та не мають англійського еквівалента. Наприклад: до цієї групи відносяться назви понять, які пов'язані з іноземною національною культурою, наприклад, назви національного одягу, житла, музичних інструментів, посад, професій та ін., і з чужоземною природою, тобто, назви рослин, тварин.

Особливу групу утворюють інтернаціональні слова. Нерідко буває, що слово, яке позначає нове важливе поняття, запозичується не однією, а декількома мовами. Таким чином, формується міжнародний фонд лексики, який включає в себе міжнародну термінологію з різних сфер людської діяльності: політики, філософії, науки, техніки, мистецтва, а також більшість абстрактних слів.

Запозичені з інших мов слова можуть впливати на фонетичну, граматичну й семантичну структуру мови-реципієнта. Запозичення збагачують лексикон англійської мови. Значна частина слів під впливом системи, у яку вони ввійшли, зазнала значних фонетичних, граматичних та навіть семантичних змін, адаптуючись так до законів нової мовної системи. Вивчення запозичених слів у різних мовах демонструє взаємозв'язок не лише мов, культур і народів, а й глобалізацію та модернізацію сучасного світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ажнюк Б.М. Мовна єдність нації: діаспора й Україна. К. : Критика, 1999. 450 с.
2. Katamba F. English words: structure, history, usage. London : Routledge, Taylor and Francis Group, 2015. 298 p.

Ірина Білецька,
*доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЯ ЯК НАУКА ПРО ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МОВИ І КУЛЬТУРИ

Розвиток лінгвокультурологічного напрямку, що передбачає вивчення й опис кореспонденції мови і культури в їх синхронній взаємодії, зумовлений прагненням до осмислення феномена культури як специфічної форми існування людини та суспільства в світі. При цьому мова виступає як засіб інтерпретації людської культури, ментальності нації. Основне завдання лінгвокультурології полягає у вивченні способів, за допомогою яких мова втілює в своїх одиницях культуру, зберігає і транслює її.

Н. Алефіренко відзначає той факт, що в якості предмета лінгвокультурології виступає світ «вербалізованих цінностей» [1, с. 47–54], які є продуктом духовної і матеріальної діяльності людини, а її зміст складають три компоненти творчої діяльності людини, які стосуються створення і передачі смислів: мова, свідомість і культура.

У цьому зв'язку варто звернутися до праці В. Воробйова, в якій розглядаються теоретико-методологічні основи лінгвокультурології і яка визначається як «комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури та мови в її функціонуванні, відбиває цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного та позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети і культурні установки (система норм і загальнолюдських цінностей)». Предметом лінгвокультурології науковець визначає «взаємозв'язок і взаємодію культури та мови в процесі її функціонування і вивчення інтерпретації цієї взаємодії в єдиній системній цілісності» [2].

В. Красних трактує лінгвокультурологію як «дисципліну, що вивчає прояв, відображення і фіксацію культури в мові та дискурсі, безпосередньо пов'язану з вивченням національної картини світу, мовної свідомості, особливостей ментально-лінгвального комплексу»

[3]. На думку автора, виявлення лінгвокультурологічної специфіки можливе на підставі лінгвокогнітивний підходу до комунікації, що дозволяє проаналізувати як загальнолінгвістичний аспект, так і національно-детермінований компонент.

Проблеми лінгвокультурології також розробляються В. Карасиком, який розглядає її як «комплексну галузь наукового знання про взаємозв'язок і взаємовплив мови і культури», а також робить акцент на її порівняльному характері. Як стверджує вчений, основною одиницею лінгвокультурології є культурний концепт, а в якості одиниць вивчення, вважає він, є реалії і «фонові значення, тобто змістовні характеристики конкретних і абстрактних найменувань, що вимагають для адекватного розуміння додаткової інформації про культуру певного народу» [4, с. 103–121].

У ряді робіт лінгвокультурологія розуміється як дисципліна, що вивчає «окремі об'єкти концептуальної картини світу і їх осмислення суспільною свідомістю та мовою з точки зору об'єкта відображення, одним з яких є етнос» [5]; як наука, пов'язана з аналізом взаємодії мови і культури: «лінгвокультуру ми визначаємо як особливий тип взаємозв'язку мови і культури, що виявляється як у сфері мови, так і в сфері культури, та підлягає виявленню в зіставленні з іншим типом взаємозв'язку мови і культури, тобто в порівнянні з іншого лінгвокультурою» [6, с. 68].

За визначенням дослідників, «лінгвокультурна концептологія – предметна сфера лінгвокультурології, обмежена об'єктом дослідження: семантичними властивостями культурних смислів, що знаходять регулярний вираз у будь-якій етнічній мові» [7, с. 64–72]. Її наближені передумови створені когнітивною лінгвістикою і когнітивною психологією, де були напрацьовані універсальні методиками структурного аналізу та фреймового моделювання семантики одиниць ментального лексикону. До завдань лінгвокультурної концептології входить виявлення специфіки конкретного лінгвокультурного наповнення певних універсальних змістовних структур і моделей. Змістовне наповнення концептів як «смислів світоглядних універсалій», в яких фіксуються ціннісні доміанти, що забезпечують розуміння світу і людини, змінюється від культури до культури, від етносу до етносу, від однієї соціальної групи до іншої та від однієї особи до іншої. Вивчення етно- і соціокультурної варіативності цих сутностей дозволить внести певні корективи в структуру базової («усередненої») і модальної (найбільш типової) мовних особистостей, представлених у тій чи іншій лінгвокультурі. Кожен носій мови виступає одночасно і носієм культури, а отже, мовні знаки набувають здатності виконувати функцію знаків культури і тим самим слугують засобом прояву основних установок культури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурологический аспект когнитивной семантики. Русистика: сб. науч. тр. Киев, 2002. Вып. 2. С. 4–7.
2. Воробьев В. В. Лингвокультурологическая парадигма личности. М.: Рос. ун-т дружбы народов, 1997. 170 с.
3. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: лекц. курс. М.: Гнозис, 2002. 282 с.
4. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии. Языковая личность: пробл. коммуникативной деятельности. Волгоград, 2001. С. 3–16.
5. Шейгал Е. И. Лингвокультурология: языковая репрезентация этноса: учеб.-метод. пособие к спецкурсу для студентов фак. иностр. яз. Волгоград: Перемена, 2002. 177 с.
6. Евскова Т. В., Снитко Т. Н. Построила ли лингвокультурология свой предмет? *Общественные науки*. 2005. № 1. С. 77–82.
7. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентр. парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001. № 1. С. 64–72.

Анна Богданенко,
студентка,
Національний Транспортний Університет
(м. Київ, Україна)

THE PECULIARITIES OF ENGLISH ABBREVIATIONS IN MASS MEDIA USING

The translation of contractions and abbreviations has always been a topical subject for study, but in recent decades it has received special attention. But it's necessary to keep in mind that accepted contractions are official, accepted, and cannot be arbitrarily modified or replaced. Today there are many classifications of abbreviations and contractions from different points of view of their structure and formation. Their existence makes it difficult to understand and translate texts [1, p. 124].

Given the acceleration of information and communication processes, the contraction is a clear reflection of the development of English over time, a symbol of its desire for greater savings in communication space and pragmaticity. Modern information supersaturation of social life requires communicators to find ways of generalizing events and describing phenomena, including by creating new nominative units – informative in content and "simplified" in the form of linguistic symbols [4, p. 34].

With the onset of intensive media development, there has been a tendency to contraction, becoming a convenient tool for propaganda and advertising, making it easier to remember long names while managing other people's names without having to expand and explain them. Abbreviated lexical units are largely a mystery in linguistic terms because they are related

to such research problems as the problem of word structure and its meaning, types of morpheme, morpheme composition, etc. The translation of abbreviations has always been a topical subject for study, but in recent decades it has received particular attention.

Contractions, initializations, or simply abbreviations occupy a small part in the field of lexicography, but they are a problem for translators. The language of the media, the language of the press, is the authoritative source of linguistic information for most people and has a great influence on the dynamics of linguistic development and the formation of linguistic norms [3, p. 54].

Among the contractions, there is a group made up of abbreviations, borrowed from other languages, mainly English. The peculiarity of their application can be considered that they are actively mastered at all levels, and therefore used in modern nonfiction texts in different variants. Abbreviations require decryption even in the media and are usually accompanied by a full name in the written version (when first used in the text).

Informativeness, ease of pronunciation, easy memorization of contractions, especially acronyms, help to increase their number and use in various spheres of communication, and hence the need for their research increases.

As economical means of language, abbreviations have become commonplace in English. The words and phrases that are most often abbreviated are technical terms, names of groups and organizations. Often abbreviations are more common than terms or names themselves. Of particular interest is the definition of the status of "literary" abbreviated names, which involves the consideration of this category of lexical units in terms of their completeness as verbal characters. Because they function independently and are recorded in lexicographic sources and often become more well-known than their sources, they can be considered lexical units of scientific and technical language.

The profound fundamental differences that exist between different types of abbreviations require a differentiated approach to abbreviated names, which differ in the way of formation, composition, structure, degree of dependence of the abbreviation on the generic phrase, stylistic color, on the function of nomination [3, p. 27].

In English, abbreviations, by sound and graphic design, are divided into acronyms and shortenings. Abbreviations are formed from the initial letters of the terms-phrases. For example, *AA* (*antenna array*) – *антенна решітка*, *RWM* (*read-write memory*) – *оперативна пам'ять*; *BC* – *because* – *тому що*, *V.* – *very* – *дуже* etc. When they are pronounced, the emphasis is on the last letter.

The division of abbreviations into species is to some extent conditional, since the abbreviation is a multifaceted and ambiguous phenomenon. It is

customary to divide abbreviations into three broad groups: graphic, vocabulary, and syntax. Among the graphic abbreviations distinguish the standard well-known, but limited functionally semi-official specific documentation. Take the example of medicine: *T. S. T. H. "Too sick to send home"* – «не повністю одужав для відправлення зі стаціонару додому»; *HBD "has been drinking"* – «хворий на алкоголізм»; *GON "God only knows"* – «тільки Богу відомо», *exam, doc, gym* (від *examination, doctor, gymnasium* відповідно), *public* – *public house, Liberals* – *Liberal party*.

Especially difficult for the translator are the abbreviations of Latin origin: *am* – *ante meridiem* – до півдня; *pm* – *post meridiem* – після півдня. This is especially true for the languages of Europe, in particular, for English, whose alphabet, unlike, say, Ukrainian, is in English, which leads to inadequate decoding of the shortened term. Acronyms of Latin origin are most common in the language of medical professionals. They also stand apart because the transcripts, that is, the Latin prototypes of most abbreviations, are completely forgotten, so they can fairly be considered as "symbols" of some English terms.

Therefore, when interpreting the abbreviations, the interpreter must take into account the correct interpretation and explanation of the various means of acronyms and it is also very important to take into account their ambiguity. When translating acronyms, it is necessary to identify the scope of this acronym. The best method would be to consult a directory or dictionary or consult a specialist. However, it is important to keep in mind that context plays a major role in deciphering, interpreting, or translating any abbreviation. Abbreviation poses many problems in terms of the theory of word formation, because a large number of studies consider abbreviation as one way of word formation, and others deny it.

REFERENCES:

1. Бортничук Е. М. Словообразование в современном английском языке. – К. : Вища школа, 1988. – 98 с.
2. Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку ХХІ століття: англо-український словник. – Вінниця : Нова Книга, 2008, – 68 с.
3. Кулинич М. А. Телескопное словообразование как источник неологизмов (на материале английского и русского языков). Системные связи в лексике и грамматике германских языков. – Самара, 1991, – 69 с.
4. Аракин В. Д. История английского языка. – М. : Высшая школа, 1968. – 420 с.

Артур Бойко,
студент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
(м. Умань, Україна)

КУЛЬТУРА ЯК СЕМІОТИЧНИЙ ФЕНОМЕН

Наша сучасність з її полікультурною особистістю та потребою спілкування в полікультурному просторі загострюють інтерес до поняття культури та її інтерпретації.

Загальновизнано, що в світі гуманітарного знання поняття «культура» стоїть в ряду фундаментальних. До найбільш відомих визначень культури, котрі зустрічаються в сучасній філософській літературі, відносять: загальний і прийнятний всіма спосіб мислення (К. Юнг); процес прогресуючого самовизволення людини (Е. Кассіер); те, що відрізняє людину від тварин (В. Оствальд); створена людиною частина навколишнього середовища (М. Херсковіч); система знаків (Ч. Морріс); специфічний спосіб мислення, думки і поведінки (Т. Елліот) та ін. Отже, культура як багаторівневий феномен інтегрує матеріальну і духовну, процесуальну і інституційну, об'єктивну і суб'єктивну, повсякденну і високу культуру.

Семіотичний підхід до культури дозволяє розглядати культуру соціуму як цілісну систему сукупності всіх аспектів і рівнів. Семіотичний аналіз культури був проведений в роботах Е. Кассієра в американській антропології в середині ХХ століття. В основі його концепції культури - здатність людини до масової, систематичної і постійної символізації, іншими словами, підхід до культури переважно з позицій семіотики.

Е. Кассієр стверджує, що людина і живе в світі культури, і відноситься до об'єктивної дійсності через форми культури, тобто живе в нею ж створеному світі, який має виключно символічну природу. Символ, який розуміється як здатність речей, образів, дій, явищ висловлювати ідеальне, зміст, певну ідею, вказувати на "щось", грає в культурі величезну роль. Для вченого символ - це, перш за все, форма самопізнання людського духу. Результати цього процесу втілюються в символічних формах - сферах культури.

Загальним поняттям для вченого стає «не пізнання», а «дух», що ототожнюється з «духовною культурою» і «культурою» в цілому на противагу «природі». Засіб, за допомогою якого відбувається будь-яке оформлення духу, Е. Кассієр знаходить в знаку, символі, або «символічній формі». В «символічній функції», вважає вчений, відкривається сама сутність людської свідомості - її здатність існувати через синтез протилежностей. Сенс історичного процесу вчений бачить в «самовизволенні людини», завдання ж філософії культури – в

виявленні інваріантних структур, які залишаються незмінними в ході історичного розвитку [1, с. 404].

Подібний підхід у визначенні культури був характерним і для інших вчених та наукових шкіл. Так, К. Гірц вважає, що поняття культури «означає історично передані моделі значень, втілені в символах, систему успадкованих уявлень, виражених в символічних формах, за допомогою яких люди передають, зберігають і розвивають свої знання про життя і ставлення до нього» [4, с. 89].

Л. Уайт, засновник сучасної культурології, також бачив семіотичний характер культури, вказуючи, що використання символів - головна риса культурного життя людини в порівнянні з тваринами: мавпа знає найпростіші знаряддя праці, але вона не володіє культурою, оскільки не закріплює свої знання, користуючись говорінням або символами. «Суть культури полягає не у праці або свідомості, а в умінні передавати досвід з допомогою символічних форм» [3, с. 65].

У першій в ХХ столітті книзі з семіотики «Основи теорії знаків» Ч. Морріс приводить загальноприйняте зараз розрізнення трьох основних аспектів знака, які він називав вимірами семіозису: синтактики (відношення між знаками в знакових послідовностях), семантики (відношення між знаками і тим, що вони позначають), прагматики (відношення між знаками і учасниками комунікації). Поділяючи семіотику на зазначені три області, Ч. Морріс проводить аналогію між трояким членуванням семіотики і трьома основними дисциплінами в середньовічній базовій освіті (так званий *trivium*): «Семіотика - це система, яка охоплює сучасні еквіваленти стародавнього «Трівія» (*trivium*) - логіки, граматики і риторики» [2, с.86]. Інакше кажучи, Морріс готовий був бачити в семіотиці освітній фундамент культури. Крім того, він підкреслював її особливе значення для гуманітарного знання. «Семіотика дає основу для розуміння найважливіших форм людської діяльності і зв'язку цих форм, оскільки всі ці види діяльності і всі відносини знаходять своє відображення в знаках ... Поняття знака може виявитися настільки ж фундаментальним для наук про людину, як поняття атома для фізичних наук і клітини для наук біологічних» [2, с. 74, 83].

Таким чином, з точки зору семіотичного підходу культура виступає як колективний інтелект і пам'ять, механізм зберігання і передачі культурних значень. Знаки і знакові системи є засобами репрезентації культурних значень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кассирер Э. Опыт о человеке: введение в философию человеческой культуры. Проблема человека в западной философии. М., 1988. 510 с.
2. Моррис Ч. У. Основания теории знаков. Семиотика 1983, М. С. 37- 89.
3. Уайт Л. А. Понятия культуры. Антология исследований культуры. Т.1. Интеграция культуры. М., 2000. С. 65.

4. Geerts C. The Introduction of Cultures. New York, 1973. 470 p.

Яків Бойко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У США

Провідну роль у формуванні екологічно культурних громадян, особливо молоді шкільного віку, здатних ефективно розв'язувати екологічні проблеми та запобігати можливості їх загострення, відіграють Сполучені Штати Америки, які зацікавлені у розв'язанні регіональних і глобальних екологічних проблем.

Підсумком цілеспрямованої педагогічної діяльності з формування екологічної культури учнівської молоді, як відзначається в нормативних документах США, має бути опанування нею принципово іншими моральними цінностями щодо поглядів на природу та ставлення до неї, розуміння залежності людини від стану і якості довкілля. У цьому випадку мова йде про усвідомлення учнями значущості навколишнього середовища не тільки для фізичного існування людини, але й реалізації її можливостей та творчого потенціалу в будь-яких видах діяльності. У зв'язку з цим в екологічній культурі центральне місце відводиться розвитку духовної сфери молодого покоління як основи відповідального ставлення до навколишнього середовища. Особливої значущості набувають питання морально-етичного порядку, емоційної та інтелектуальної розвиненості, практичної активності школярів [3, с. 96–98].

Як впливає із структурної композиції завдань екологічної культури, що розглядаються науковцями США, на перше місце висувається формування в учнів розуміння сучасних проблем довкілля та усвідомлення їх актуальності для людства. Фахівці в галузі екологічного виховання та освіти відзначають правомірність такої постановки питання, оскільки вважають, що здатність учнів осмислити значущість екологічної проблематики, увійти в сутність існуючих екологічних катаклізмів створює необхідний емоційний фон, на базі якого відбувається розвиток психологічної готовності учнів до свідомого сприймання проблем довкілля як життєво важливих для людства й для кожної людини зокрема. Усвідомлення їх актуальності викликає стурбованість за стан природного довкілля, бажання брати особисту участь в її подоланні. Стан стурбованості має породжувати в учнів негативне ставлення до будь-яких виявів екологічного

вандалізму, підвищити критичність оцінок наслідків природоперетворювальної діяльності людини.

Як підкреслюється в дослідженнях американського вченого В. Степпа, у процесі формування в школярів критичного ставлення до результатів людської діяльності в природі необхідно зосереджувати їхню увагу на аналізі власної поведінки. Це підсилює в них почуття особистої відповідальності за стан навколишнього середовища. Значною мірою цьому сприяє використання краєзнавчого підходу до розгляду екологічних проблем у навколишньому процесі. Формування в учнів відповідальності за стан природного довкілля на національному, макрорегіональному та глобальному рівнях пов'язується з глибокими моральними переживаннями, почуттям обов'язку перед близькими, співвітчизниками, світовим співтовариством за його якісні параметри. М. Бреннан характеризує екологічну відповідальність як "суд совісті" за збитки, заподіяні природі та людині [5, с. 36]. Відповідальна людина, підкреслює А. Трант, не може дозволити собі будь-яких дій, здатних руйнувати умови життя людей, шкодити їхньому здоров'ю, призводити до спотворення ландшафтів та збіднення генофонду планети [5, с. 21–23].

Важливу роль педагоги США відводять засвоєнню системи знань про закономірності взаємозв'язків природних явищ, єдності живої та неживої природи, взаємодію людини, суспільства й природи, шляхи оптимізації цієї взаємодії, розвиток системи інтелектуальних та практичних умінь, спрямованих на вивчення, оцінку та поліпшення становища навколишнього середовища своєї місцевості, розуміння універсальної цінності природи. Крім цього, вагоме місце відводиться пропагуванню гуманістичних ідеалів охорони та поліпшення стану навколишнього середовища, зміцненню здоров'я людини [1, с. 209].

Наступне завдання полягає в тому, щоб зосередити увагу на формуванні знань і досвіду практичної діяльності, що спрямовані на пізнання навколишнього середовища. Значна увага приділяється розвитку таких пізнавальних здібностей учнів, які б забезпечували потяг до опанування основними науковими знаннями про природу, людину й суспільство, практичне використання одержаних знань з метою подолання кризової екологічної ситуації. Екологічні знання, як це зазначається, мають подаватися в системі, тобто бути розміщеними у певному порядку й становити єдність його елементів (фактів, понять тощо), які тісно пов'язані між собою і взаємно обумовлюють одне одного. Отже, систематичний підхід до організації навчального процесу з екологічної освіти і передачі знань учням визнається за більш доцільний [4, с. 451].

Разом з тим, як відзначають провідні американські дослідники Дж. Сван та В. Степп, знань природознавчого характеру для ефективного розв'язання сучасних завдань комплексної екології недостатньо. Для цього необхідно добре розумітися в соціально-

економічних питаннях навколишнього середовища, головними з яких фахівці вважають наступні проблеми: народонаселення (демографічні), забезпечення продовольством, наявність природних ресурсів, їх охорона та раціональне використання, якісний стан довкілля (забруднення повітря, води, ґрунту), енергозабезпечення, утилізація побутових та промислових відходів [2, с. 79–89].

Формування в учнів знань та вмінь дослідницького характеру, розвиток творчої й ділової активності, спрямованої на оздоровлення середовища життя, розглядається педагогами США як одне з надзвичайно важливих завдань. Вони підкреслюють, що опанування школярами знаннями про навколишнє середовище та його проблеми сприяє розумінню ними наукової картини світу, механізму взаємозв'язків та взаємин, що мають місце в природі та суспільстві, протиріч, які виникають у процесі взаємин людини з природою, його наслідків та способів подолання. Разом з тим, американські педагоги ставляться до опанування екологічних знань як до творчого процесу, безпосередньо пов'язаного з розвитком особистості, її самоствердженням та самовираженням.

Отже, оволодіння учнями екологічними знаннями дає змогу зрозуміти, що проблема довкілля має комплексний, багатоаспектний характер, тісно пов'язана з життєдіяльністю людини, її безпекою, добробутом, прогресом та перспективою гідного існування людини в майбутньому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Иванчев Й. Формиране на екологична култура у учениците чрез обучението по обществознание // Формиране на екологична култура у учениците в учебния процес / Й. Иванчев. – София : НИИОО “Т. Самодумов”, 1983. – С. 209–215.
2. Лаптев И. Д. Экологические проблемы / И. Д. Лаптев. – М. : Мысль, 1982. – 247 с.
3. Berry P. S. Concept of Spaceship Earth / P. S. Berry // *Environmental Education : Principles and Practice* ; ed. by McV Carson. – London : Edward and Harold, 1978. – P. 96–118.
4. Cummings S. L. Environmental Education : The Central Need / S. L. Cummings // *The American Biology Teacher*. – 1973. – Vol. 35, № 18. – P. 450–452.
5. Trant A. An Introduction to Environmental Education in European Community / A. Trant // *Journal of Outdoor Education*. – 1986. – Vol. 58, № 4. – P. 16–29.

Глона Бойчевська,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені П. Тичини*

Людмила Веремюк,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені П. Тичини*

НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

На сучасному етапі викладання іноземної мови серед традиційних методів можна виділити й нетрадиційні методи, які з'явилися у зв'язку зі зростанням потреби в оволодінні іноземною мовою.

Одним із сучасних методів викладання є сугестивне навчання, система яка використовує засоби навіювання з навчально-виховною метою [3, с. 26]. Технологія сугестивного навчання, базується на розширенні прихованих можливостей людини, що в свою чергу дозволяє зробити більш ефективним навчальний процес. Сугестивне навчання широко використовується в методиці викладання іноземних мов. Болгарський лікар-психіатр Г. Лозанов запропонував своєрідну технологію сугестивного навчання — цілеспрямоване навіювання на основі релаксації (розслаблення, зменшення напруження) у звичайному стані свідомості, що приводить до виникнення ефекту гіпермнезії (надзапам'ятовування). Учений створював на своїх сугестопедичних заняттях своєрідний «концертний» настрій, звертаючись до яскравих образів, міміки, музики та ін. Технологія Г. Лозанова ґрунтується на певних принципах: відсутність зубріння; навчання без перевтоми; основою навчання є мотивація та пізнавальний інтерес учнів; проведення навчання великими блоками; комплексність виконання завдань [1, с. 19]. Наука, названа Лозановим "сугестологією", розкриває, механізми, які забезпечують вивільнення та мобілізацію резервних можливостей людини краще запам'ятовувати, засвоювати, спілкуватися. Практичне використання цієї технології навчання довело, що кожен учень здатен запам'ятати набагато більше інформації, ніж під час традиційного навчання. Необхідно звернути увагу на те, що в разі якщо ці знання не знаходять постійного застосування, вони швидко зникають [3, с. 26].

Іншим інноваційним методом є метод повної фізичної реакції. Він розроблений американським дослідником Джеймсом Ашером і поширений в багатьох країнах світу. Цей метод інтегрований зі знаннями з галузі педагогіки, психології, практики іншомовного мовлення і дає змогу здійснювати навчання іноземної мови, орієнтоване на особистісні здатності й уміння учнів [3, с. 28]. Метод

повної фізичної реакції – це метод навчання іноземної мови через використання фізичних рухів, як реакції на усні стимули, команди, інструкції. Як правило, цей метод використовується на початковому ступені навчання і базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання [4, с. 294]. Даний метод базується на узгодженні мовлення і дії. Метод пов'язаний з теорією сліду пам'яті в психології, за якою чим частіше та інтенсивніше фіксуються зв'язки в пам'яті, тим сильніші асоціації і більша ймовірність, що вони будуть відтворюватися. Відтворення може відбуватися вербально чи разом з моторною активністю. Поєднання вербальної і моторної активності підвищує ефект відтворення [2, с. 293]. Основними принципами цього методу є: 1) розуміння іноземної мови повинно передувати говорінню; 2) розуміння слід розвивати шляхом виконання наказів; 3) не потрібно примушувати говорити, завдяки наказам та фізичним діям при їх виконанні спонтанно розвивається готовність до говоріння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов у ХХ ст. Іноземні мови. 2005. №2. С.18-22.
2. Грузинська І. О. Методика викладання англійської мови в середній школі.– К.: Радянська школа, 1948. 345с.
3. Кашина Е. Г. Традиции и инновации в методику преподавания иностранного языка: учеб. Пособие для студентов филологических факультетов университетов. – Самара, 2006. 75 с.
4. Asher J. J. The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching. 1965. 300 p.

Аліна Бондар,
студентка,
Національний транспортний університет
(м Київ, Україна)

СЛЕНГ: СТРУКТУРНО-СЕМАТИЧНІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ

Сленг є засобом спілкування найрізноманітніших прошарків населення і має давнє коріння. З часом він набув значення узагальненого терміну задля позначення вульгаризмів, жаргонізмів та діалектизмів, арго, колоквіалізми (між якими не завжди просто встановити чіткі межі), будь-якого нестандартного або неприємного слова чи фрази. Він функціонує здебільшого в розмовному, художньому та публіцистичному стилях мови. У розмовному мовленні сленг найчастіше використовується для вираження суб'єктивної думки

щодо якогось предмета чи явища, часто надаючи їм емоційного забарвлення.

Суттєвим кроком у вивченні питання ненормативної лексики став доробок британського лексикографа Е. Партріджа [2, с. 39]. Він одним із перших порушив питання про статус сленгу. З інших мовознавців, І. Р. Гальперін [2, с. 32] вважає сленгом неологізми, які легко переходять в загальноприйнятну розмовну літературну лексику. В. О. Чеховський [4, с. 36] називає сленг «мовною грою, що допомагає особистості заявити про себе та водночас відокремитись від решти суспільства». На думку лінгвіста, сленг – це стиль мови, протилежний занадто формальній, офіційній мові. Московська лінгвістична енциклопедія ототожнює сленг із жаргоном, для якого характерна професійна лексика з експресивною полісемантикою та фразеологією.

Сленг використовується не лише у мовленні представників різноманітних верств населення, а й у художній літературі, засобах масової інформації: газетах, журналах, телебаченні, на сцені, в рекламі. Сьогодні сленг – один із найпоширеніших мовних засобів.

Класифікувати сленг можна за різними ознаками. Наприклад, за стилістичними ознаками слова можна поділити на звичайні, тобто нейтральні, та згрублі (нецензурна лексика) [4, с. 60]. Його можна поділити на загальний та спеціальний. Практично кожна група людей, яких об'єднують спільні інтереси, має свій особливий тип мовлення, який реалізується у сленгових новоутвореннях і притаманний лише цій групі. Важливим чинником у творенні сленгових лексем є спорідненість інтересів осіб, які формують різновид цього ненормативного утворення.

За своїм значенням та сферами застосування, сленг можна поділити на декілька тематичних груп [4, с. 73]: лексеми на позначення предметів повсякденного вжитку, комп'ютерних технологій, вигуки, диференційовані назви людей та наділені власним значенням інтерферентні лексеми. Найчастіше ці сленгізми використовуються у повсякденному спілкуванні, у розмовному мовленні, у чатах, блогах та на форумах.

До найбільш істотних властивостей сленгу відносяться такі чинники [4, с. 102]: 1) багато сленгових одиниць незрозумілі або малозрозумілі для основної маси населення через перенесення значення чи запозичення з іноземних мов; 2) сленг включає різні слова та словосполучення, за допомогою яких люди можуть ототожнювати себе з певними соціальними чи професійними групами; 3) фамільярне забарвлення більшості словникового складу та різноманітність

відтінків (жартівливий, іронічний, глузливий, зневажливий, образливий, грубий і навіть вульгарний).

З огляду на мету вживання в текстах художніх творів сленгових одиниць, можна визначити основні функції сленгу [5, с. 95]: комунікативну, репрезентативну, емоційно-експресивну, конспіративну, ідентифікаційну, світоглядну, маніпулятивну, економії мовних засобів та словотвірну. Вживання сленгових слів у літературних текстах надає природності героям та їхньому мовленню й наближує до читача. Серед найбільш популярних способів перекладу іншомовних сленгізмів українською мовою є вживання еквіваленту, який у більшості випадків не залежить від контексту, та описовий переклад, коли замість слова вживається його пояснення. Найбільшою проблемою при перекладі сленгізмів є збереження та правильна передача емоційно-експресивного забарвлення та стилістичного відтінку.

Отже, можна зробити висновок, що сленгізми безперервно оновлюються та належать до нелітературної стилістично забарвленої лексики. Вони вирізняються яскравою експресивністю, оцінністю, жартівливістю і можуть бути застосовані до всіх шарів лексики зниженого стилістичного тону. Тож сленг – це нелітературна лексика, емоційно забарвлена та малозрозуміла для основної маси населення. Соціальний розвиток, технічний прогрес, нові «віяння» в культурі сприяють розвитку молодіжного сленгу, що має тенденцію швидко змінюватися та оновлюватися. Сленг є засобом самовираження, який використовується молоддю для більшого емоційного забарвлення своєї мови та для створення нових, «свіжих» назв для слів, які найчастіше вживаються.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Акимова И. И. Язык писателя как отражение культурной памяти народа. Язык и культура. 4-я Международная конференция. Материалы. К., 1996. Ч. 3.
2. Архіпова Л. Д. Переклад як інтерпретація // Записки “Перекладацької майстерні 2000–2001”. Львів, 2002. Т. 3.
3. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М. : Высшая школа, 1986. 295 с.
4. Гальперин И. Р. О термине сленг : учеб. пособ. М. : Наука, 1956. 220 с.
5. Словник сучасного українського сленгу [упоряд. Т. М. Кондратюк]. Харків : Фоліо, 2006. 350 с.

Галина Бондар,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ОСВІТИ

Соціально-економічна ситуація, яка склалася сьогодні розкриває перед майбутніми фахівцями нові можливості самореалізації, що може здійснюватися не тільки через спілкування із зарубіжними колегами і партнерами, а й через здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного суспільства.

Отже, навчання іноземної мови майбутніх фахівців має розглядатися крізь призму їх подальшої професійної діяльності.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти визначають основні напрямки професійної підготовки фахівців, що передбачає досягнення студентами немовного факультету достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції в професійній сфері спілкування. Формування спеціалізованої компетенції в сферах професійного та ситуативного спілкування, оволодіння новою професійною інформацією через іноземні джерела є важливим завданням навчання іноземної мови [2].

Аналіз наукової літератури дозволив визначити іншомовну професійну компетентність як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке реалізується в психологічній операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної і ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури і забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім середовищем.

Термін «іншомовна професійна компетентність» розглядається у сучасних дослідженнях, як знання мови, високий рівень практичного володіння, як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні в залежності від конкретної мовної ситуації.

Таким чином, іншомовна компетентність - це комплекс знань, умінь, навичок, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти і саморозвитку особистості.

Отже, сьогодні в умовах соціально-економічних змін, що відбуваються в Україні, постійного процесу диференціації та інтеграції різних видів людської діяльності потрібні нові підходи до підготовки кадрів, які б сформували у випускників вузу високу

конкурентоспроможність, можливості пошуку своєї «ніші» на ринку праці, самоактуалізації та інших аспектів життєдіяльності [1].

Іноземна мова стає інструментом освіти і професійної діяльності, засобом подальшого самоосвіти та самовдосконалення. В єдності з культурою мови, що вивчається вона являє собою одну з сутнісних характеристик об'єктивно- існуючого освітнього простору, отже, має бути направлена на розвиток адаптації, соціальної та професійної мобільності майбутнього фахівця. Таким чином, іншомовна освіта стає в один ряд з професійною освітою, інтегрується з нею і суттєво впливає на успішність і конкурентоспроможність особистості випускника загальноосвітньої школи, вузу на ринку праці [3].

Дана обставина обумовлює необхідність зміни мети, змісту, процесу та форми організації освітнього процесу з іноземної мови. Актуальною стає розробка спеціального методичного забезпечення, спрямованого на розвиток соціальної та професійної мобільності особистості засобами іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Микитенко Н. О. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови для спеціальних цілей / Н. О. Микитенко // Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи лінгвістичних досліджень в умовах глобалізаційних процесів», 15–16 жовтня 2009 р. – Тернопіль : ТНЕУ, 2009. – С. 207–208.

2. Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice / Edited by J. C. Richards, W. A. Renandya. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 422 p.

3. Johnson K. Understanding language teaching : Reasoning in action / K. Johnson. – Boston : Heinle and Heinle, 2000. – 149 p.

Яна Бондарук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(Умань, Україна)
Євгенія Процько,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(Умань, Україна)

РОЛЬ СУЧАСНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Останнім часом у науковій та методичній літературі фігурує думка про складність розмежування вправ та завдань для вивчення окремо

лексики та граматики. Це пояснюється тим, що поняття «вивчення лексичного складу мови» (lexis) відображає фундаментальну сукупність, відношення та підхід до мови, на відміну від поняття «вивчення сукупності слів» (vocabulary), де кожне слово розглядається як окрема лексична одиниця [4, с. 185].

Збільшення кількості методичної літератури, словників, підручників та посібників з граматики, інші ресурси ставлять нові вимоги до комплексу завдань і вправ для вивчення англійської мови. Своєрідний «вибух» змін щодо важливості вивчення лексичного складу мови розпочався з публікації у 1993 році книги Майкла Люеса «Лексичний підхід», у якій акцентувалася увага на слабких сторонах вивчення лексики [3].

Нині вивчення слова на рівні одиниці (dog, egg, teacher) або словосполучення (compact disk, stock market, go off) не є достатнім. Важливим є «внутрішнє дослідження» значення слова та сталі, напівсталі, традиційні сполучення і вирази, які можна пригадати та досить швидко використати, не думаючи про необхідність створення нових виразів або речень і при цьому пригадуючи всі граматичні правила побудови речення. Граматика має ж відігравати зв'язну роль між словосполученнями та виразами для вираження точного і правильного значення (правильне закінчення дієслова, іменника, добір займенника і т. ін.).

Процес формування граматичних навичок, так само як і лексичних, відбувається у певні етапи: ознайомлення (оволодіння значенням); тренування (оволодіння операціями формоутворення); оволодіння уміннями застосовувати / впізнавати граматичне явище у різних видах мовленнєвої діяльності [5, с. 307].

Упродовж багатьох років вивчення граматики вважалося ключовим у процесі оволодіння іноземною мовою. Нині підхід до формування граматичних навичок дещо змінився, став більш практичним. Більшість науковців вважають правильним підхід «презентуй (пояснюй), а потім практикуй» ('present then practice') [4, с. 159]. Іншими словами, важливим є спочатку представити, презентувати, визначити, пояснити, роз'яснити граматичне явище, а вже лиш потім вводити його у практику.

За умов використання моделі «презентуй, а потім практикуй» для вивчення граматики варто чітко дотримуватися послідовних кроків:

I. Спочатку доцільним є використання вправ на здогадку, аналогію, порівняння для презентації граматичної структури, яка вивчатиметься. Граматисти радять витратити не більше двох хвилин на роз'яснення граматичного явища, оскільки 20-хвилинна презентація може викликати непорозуміння та нудьгу на занятті [4, с. 165]. Досить вдалою альтернативою для роз'яснення граматичного матеріалу може бути комплекс завдань і вправ, які допоможуть студентам самостійно

або під керівництвом викладача сформулювати правило, визначити граматичну форму, проаналізувати помилки.

II. Наступний етап полягає у практиці вживання граматичного явища, пояснення якого вже відбулося – презентація в усному мовленні. Студенти практикують вживання граматичного явища в усному мовленні, використовуючи зразок, запропонований викладачем. Цікавим завданням на цьому етапі може бути пошук окремого граматичного явища в автентичному тексті.

III. Студенти виконують письмові завдання, практикуючи вживання граматичного явища.

IV. Автентичне вживання/практика: студенти мають можливість використовувати вивчене граматичне явище у своєму мовленні.

Варто відмітити, що проблема вивчення граматики сучасної англійської мови викликає певні суперечки у наукових колах. Як зауважує Т. Хедж, за останні 25 років вивчення граматики за допомогою детального аналізу нескінченної кількості правил трансформувалося у розвиток граматичних навичок, які необхідні для розуміння значення (*grammar as meaning*), дискурсу (*grammar in discourse*) та стилю висловлювання (*grammar and style*) [1, с. 152–153].

Не менш важливим є вивчення граматичних явищ для розуміння цілого дискурсу, а не окремих речень чи висловлювань. У цьому випадку звичні правила не діють, значення окремих граматичних явищ набувають іншої форми у розмовному, науковому, публіцистичному та інших стилях. Аналіз навчально-методичної літератури засвідчив, що вивчення граматичних явищ у розрізі побудови дискурсу не вивчається в межах однієї дисципліни чи курсу. У праці «Розмовна грамика англійської мови» Г. Ліча та Дж. Свартвіка [2] пропонується шість способів, за допомогою яких можна об'єднати окремі речення в усний чи письмовий дискурс:

1. Слова-зв'язки: наприклад, на заняттях з практики усного та писемного мовлення, практичного курсу англійської мови, практичної граматики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини студентам пропонується використовувати окремі сталі сполуки в усному та писемному мовленні для оформлення початку висловлювання (*н-д, to begin with, well*), для зміни теми висловлювання (*н-д, by the way, incidentally*), переліку (*moreover, to begin with, furthermore*), підсумовування (*н-д, to crown it all, to cut a long story short*) та ін.

2. Зв'язні конструкції: до таких конструкцій в основному відносять сполучники, які допомагають об'єднати складні речення (*and, or, of, because, however* та ін.). Ці сполучники є невід'ємною частиною граматичного матеріалу, присвяченого випадкам вживання умовного способу дієслова, безособових форм дієслова та ін. Виконання завдань на переклад, заповнення пропусків або усне висловлювання, де від правильного вживання сполучника залежить значення та функція

окремої граматичної структури чи явища – все це є яскравим прикладом вивчення зв'язних конструкцій на заняттях з англійської мови.

3. Зв'язки загального значення: як правило, до таких слів відносять звороти з безособовими формами дієслова. Для прикладу, значна увага акцентується на прислівникові *too* під час вивчення теми синтаксичних функцій дієслова. Студентам пропонують виконати завдання на правильний порядок слів у реченні, де від позиції прислівника залежить значення цілого речення.

4. Заміна та упушення: використання займенників замість іменників чи упушення дієслова в реченні, щоб уникнути повторів.

5. Презентація інформації, увага: частина вправ та завдань покликана показати можливий незвичний порядок слів у реченні для акцентування уваги на окремих словах.

6. Прядок та акцент: деякі вправи мають на меті показати можливі варіанти акценту на реченні чи слові. У цьому випадку більшість вправ пов'язана з використанням займенника *it* у різних варіантах у реченні.

Отже, така система вправ та завдань, яка зорієнтована на вивчення граматики через дискурс (усний та письмовий), допомагає глибше зрозуміти певні граматичні явища та впевненіше використовувати їх у мовленні. Проте, у цьому випадку слід пам'ятати, що такий підхід – це скоріше виключення із правил, ніж традиційний спосіб використання тієї чи іншої граматичної структури.

З'ясувавши доцільність вивчення граматики через значення окремих речень та дискурсу в цілому, вважаємо за необхідне зауважити про важливість вивчення граматики через стилі мовлення (формальний і неформальний, діловий, повсякденний, літературний та ін.). Г. Ліч та Дж. Свартвік [2] вважають, що вивчення стилів мовлення має бути не лише частиною вправ для формування лексичних, а й граматичних навичок. Завдання такого типу зорієнтовані на розрізнення стилів та правильність вживання тієї чи іншої граматичної конструкції (скорочені форми дієслова, порядок слів у реченні і т. ін.).

Варто зазначити, що проведений нами аналіз навчально-методичної літератури, засвідчив певну аналогічність у доборі системи вправ та завдань, яку пропонують вітчизняні та закордонні методисти [1; 2; 5]. Окрім того, можна з упевненістю стверджувати, що усталені сполучення, сталі вирази, ідіоми формують своєрідний місток між вивченням лексики та граматики в англійській мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford University Press. 2000.
2. Leech G.N. and J. Svartvik. A Communicative Grammar of English. London: Longman. 1975.

3. Lewis, M. The Lexical Approach. The State of ELT and a way forward. Heinle. 2002.
4. Scrivener J. Learning Teaching: the Essential Guide to English Language Teaching (3rd ed.). London: Macmillan education. 2011.
5. Редько В. Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка. 2017.

Ганна Вінцевська,
студентка,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)
Світлана Деркач,
кандидат педагогічних наук, доцент
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Сьогодні, враховуючи сучасні виклики та вимоги школи, кожний учитель повинен намагатися організовувати інноваційний процес під час навчальної діяльності таким чином, щоб створити сприятливе навчальне середовище для засвоєння теорії та практики. Наразі вчителі повинні шукати цікаві, нові методи навчання задля того, щоб викликати інтерес в учнів до вивчення іноземної мови. Саме такою інноваційною моделлю вивчення англійської мови є шкільна театральна педагогіка.

Даною проблемою займаються та вивчають такі сучасні дослідники як О.А. Лапіна, Ю.Г. Кропова, А.А. Архітекторова, Є.В. Дзюїна [1-2]. Вони підкреслюють в свої наукових роботах, що саме театральна педагогіка позитивно впливає на вивчення англійської мови. На їх думку, «театралізовані уроки є однією з форм навчання, яка передбачає використання прийомів драматизації і інсценування для інтенсивності процесу оволодіння іноземною мовою. Шкільна театральна педагогіка виховує особистість учня засобами театального мистецтва. Постановка вистави та творчий характер завдань, що пропонуються у ході підготовки до неї, дозволяють індивідуальним здібностям дітей розвиватися у колективній формі навчання, відкриваючи тим самим широке поле для здійснення принципу співпраці і співтворчості.

Шкільна театральна педагогіка призводить до формування асоціативного мислення, розвитку пам'яті, навичок спілкування,

творчої ініціативи. Підготовка драматизації розвиває творчу уяву, комунікативність, моральність і художній смак. Позитивним моментом цього виду діяльності є і те, що у процесі підготовки вистави та безпосередньо у процесі драматизації брати участь можуть усі учні, незалежно від їх рівня володіння мовою» [1-2].

В залежності від віку учня, вивчення англійської мови на моделі театральної педагогіки відкриває в учнях різні аспекти їхньої особистості. У період 6 – 8 років учні почувають себе більш розкутими на уроках, вони знайомляться з виставами, спектаклями, на уроці панує психологічна комфортна атмосфера. У віці 9 – 10-ти років учні відкривають для себе інтерес до мистецтва взагалі. Учні розуміють та висловлюють свої побажання щодо вистав, відносяться до них більш серйозніше ніж раніше. Старший шкільний вік є періодом життєвого самовизначення дитини, період інтенсивного формування особистості [1-2]. У зв'язку з дедалі ширшим життєвим і художнім досвідом в учня старшого шкільного віку зростають можливості для повноцінного художнього сприйняття театрального мистецтва.

Таким чином, можна зробити висновок, що під час театральних вистав учні вдосконалюють уміння і навички діалогічного мовлення, вчать виразно і емоційно читати свої ролі. Тетаралізація сприяє збільшенню словникового запасу, розвиває навички говоріння. Також учні повинні вимовляти слова чітко, виразно, якісно, так, щоб виступ був зрозумілим для присутньої аудиторії.

Саме з театральними виставами уроки англійської мови будуть наповнені позитивною атмосферою, розвитком творчих здібностей учнів та їх покращення знання з іноземної мови. Театральні постанови під час вивчення англійської мови є необхідним процесом, який покращує навички учнів та заохочує їх до поглибленого вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кропова Ю.Г. Театральные постановки на английском языке как средство развития коммуникативной компетенции / Ю.Г. Кропова, А.А. Архитекторова // *Проблемы и перспективы образования*. – М., 2013. – № 24. – С. 100 – 105.

2. Лапина О.А. Школьная театральная педагогика – опыт междисциплинарного синтеза. Сборник материалов конференции. Серия «Symposium», выпуск 22. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002 г.

Olena Halai,
lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University,
(Uman, Ukraine)

COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

According to the General European recommendations on language education, one of the strategic objectives of reforming the content of education in Ukraine are to develop state standards for teaching foreign languages. Modern innovative methods of teaching foreign languages are aimed at the development and self-improvement of the individual, the disclosure of his reserve capabilities and creative potential. They form prerequisites for effective improvement of educational process in higher educational institutions.

In accordance with the features of the educational process the main principles of modern methods of teaching a foreign language in higher education are: movement from the whole to the single, the focus of classes on the student (learner-centered lessons), achieving social interaction, learning cross-cultural characteristics, professional orientation.

So, the proposed European template for learning foreign languages is aimed at practical interdisciplinary and professional orientation of classes with a foreign language that focuses on the student. An important goal of this template is the focus of the educational process on the formation and development of the main skills and abilities in social and professional communication, as well as strategies of self-study of foreign languages.

Since the main goal of modernizing the system of teaching foreign languages in Ukraine is to use language tools to ensure a real process of communication, a characteristic tendency to strengthen the communicative orientation of the educational process is being developed.

The communicative approach is based on the fact that students should master the language in the process of communication itself. The aim is to teach the language through speech and is based on such key concepts as "communication", "culture", "motivation", "interactivity". An important characteristic feature of the communicative approach is to use authentic materials, that is, which are actually used by native speakers.

The key concept of the concept of learning foreign languages in European countries have a "communication threshold", and methodological guidelines are correct pronunciation and modern colloquial speech. Learning a foreign language goes beyond pedagogy and acquires important political significance. It is about reorientation from mastering grammatical structures to mastering the living language. In

addition to the curriculum innovations of the modern world tendencies require the need of self-education that goes beyond compulsory education determined by a certain higher institution, and should last a lifetime.

So, the process of European integration has affected the education system in Ukraine, changing the approach to teaching a foreign language in higher education institutions. Modernization in the system of teaching foreign languages involves first of all development of students' communication skills to ensure their further use to achieve communication goals. Learning a foreign language in higher education, the communicative function of the language acquires more practical significance. It plays a major role in the process of expressing feelings, judgments, and obtaining information and knowledge presented in any form. In addition to the communication aspect, teachers should give students the historical and cultural background of the language and culture studied as well as cooperate with the teachers of qualification-oriented subjects, providing direct connection of the language with the vocational education of students.

Thus, we can conclude that all the tendencies that can be traced in Ukrainian education have a positive impact on the students' learning a foreign language, increasing the cultural level of our country and contributing to its integration into the European and world space.

Alla Gembaruk,
Ph.D. in Education, Associate Professor,
Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

COUSEBOOK EVALUATION AND SELECTION

Textbooks have been recognised as an important part of EFL teaching, because they are an indicator of what is happening in the classroom (McGrath, 2013; Tomlinson, 2012) [2; 3]. However, no coursebook designed for the general market will be absolutely ideal for the particular group of learners. So, teachers are to find the best possible fit, together with potential for adapting or supplementing parts of the material where it is inadequate or unsuitable.

The aim of *Coursebook Evaluation and Selection* is to help teachers to select the coursebook which fits the requirements and the context.

A large volume of published studies describing the procedure of coursebook evaluation and selection have been analysed. Alan Cunningsworth (1995) in his study focuses on the following steps for coursebook selection:

- Identify the aims and objectives of your teaching programme.

- Analyse the teaching/learning situation in which the material will be used.
- Draw up a list of potential coursebooks, using information from publishers, advice from the colleagues and your own previous experience.
- Evaluate the coursebooks. The potential coursebooks should be subjected to an *impressionistic evaluation* to eliminate those that are obviously unsuitable. The resulting shortlist should consist perhaps between three and five coursebooks and these will be the subject of an *in-depth evaluation* process.
- Select the coursebook which most closely fits the requirements and the context [1].

Identifying the steps for coursebook selection, the author accentuates the importance of evaluation and suggests 2 approaches to coursebook evaluation: impressionistic overview and in-depth evaluation. In his view a combination of both approaches will form a sound basis for evaluation and for the ensuring choice of the most suitable coursebook to adopt/select. In this perspective the following guidelines for coursebook evaluation were developed:

- Coursebooks should correspond to learners' needs. They should match the aims and objectives of the language –learning programme.
- Coursebooks should reflect the uses (present and future) which learners will make of the language. Select coursebooks which will help to equip learners to use language effectively for their own purposes.
- Coursebooks should take account of students' needs as learners and facilitate their learning processes, without dogmatically imposed a 'rigid' method.
- Coursebook should have a clear role as a support for learning. Like teachers, they mediate between the target language and the learner [1].

Taken together, these results suggest a clear procedure of coursebook evaluation and selection. The recommended steps and guidelines would seem to be very useful for teachers who are to select the appropriate coursebook for EFL teaching and learning.

REFERENCES:

1. Cunningsworth, A. (1995) Choosing your coursebook. Oxford: Heinemann.
2. McGrath, I. (2013). Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory. London/New York: Bloomsbury.
3. Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179.

Оксана Глушко,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ШКІЛЬНУ ОСВІТУ ПОЛЬЩІ

Стратегічна мета розвитку освіти Польщі – це доступна, високоякісна та інноваційно спрямована освіта. Міністерство Національної освіти Польщі, в рамках реформи шкільної освіти, розробила план дій щодо застосування цифрових технологій у навчальний процес. З 1 березня 2019 року діє одна інтегрована інформаційна система з питань освіти, т.з. SIO (пол. м. System Informacji Oświatowej). Завдяки цьому було усунуто багаторазове введення ідентичних даних в різних системах, наприклад, директорами шкіл або співробітниками районних експертних комісій. Модернізована освітня база даних включає інформацію про приміщення шкіл та шкільних комплексів, ідентифікаційні дані учнів, вчителів, директора школи, адреса і назва школи чи установи, кількість учнів та вчительських вакансій тощо. Всі дані, які обов'язково надаються в освітню інформаційну систему, повинні бути достовірними та повними. Також з 2020 р. дані інформаційної освітньої системи SIO використовуватиметься для розподілу частини загальної субсидії на освіту, для правильного визначення розміру освітньої частини загальної субсидії для окремих підрозділів місцевого самоврядування [2].

Велику роль у модернізації освіти в сфері інновацій відіграють різноманітні урядові програми, зокрема впровадження загальнонаціональної освітньої мережі (OSE, пол. м. Ogólnopolska Sieć Edukacyjna). Хочемо зазначити, що OSE – це програма загальнодоступної телекомунікаційної мережі, яка надає школам доступ до швидкого, безкоштовного та безпечного Інтернету.

Програма OSE розроблена з метою:

- надання школі доступу до ширококутного Інтернету,
- підвищення рівня цифрових компетентностей учнів та вчителів,
- надання підтримки навчальному процесу в школах через доступ до ресурсів, доступних в Інтернеті,
- забезпечення рівних можливостей для всіх учнів Польщі, зокрема тих, хто проживає в малонаселених районах та навчається в маленьких школах.

Отже, в рамках програми, всі школи Польщі у 2020 р. будуть забезпечені безкоштовним та безпечним доступом до Інтернету.

Крім того, школи оснащуються мультимедійним обладнанням, створюються електронні ресурси та електронні навчальні матеріали. У 2018/2019 навчальному році 3690 шкіл скористалися урядовою

програмою «Активна дошка». На переобладнання шкіл, на програму, яка тривала 3 роки (2017-2019) із державного бюджету було виділено 224 млн. злотих [1].

Не менш важливим напрямом роботи Міністерства Національної освіти Польщі є відповідна підготовка вчителів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій при роботі з учнями, тобто розвиток цифрових компетентностей вчителів. Зокрема, програма «Цифрова Польща» передбачає навчання 75 000 вчителів щодо використання та створення електронних матеріалів. Понад 800 вчителів пройшли навчання з питань використання інформаційно-комунікаційних технологій та кібербезпеки.

Таким чином для сучасного процесу реформування шкільної освіти Польської Республіки характерна інтенсифікація запровадження інноваційних технологій у навчальний процес, підвищення рівня цифрових компетентностей вчителів та учнів, забезпечення рівних можливостей для всіх учнів країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Deklaracja na rzecz edukacji przyszłości. Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019, 10 s. [online]. Available: <https://www.gov.pl/web/edukacja> Accessed on: Feb.11, 2019. (In Polish)
2. Uzupełnianie danych w systemie informacji oświatowej – przypominamy. Ministerstwo Edukacji Narodowej. [online]. Available: <https://www.gov.pl/web/edukacja/uzupelnianie-danych-w-systemie-informacji-oswiatowej--przypominamy> Accessed on: March, 2020. (In Polish)

Владислава Гузій,
студентка,

*Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

Людмила Мошковська,
старший викладач,

*Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

PECULIARITIES OF WRITING ENGLISH ABSTRACTS AND ANNOTATIONS

This article is focused on the study of the abstract and annotation as a type of the compressed texts and on their lexical and grammatical peculiarities. The importance of this issue investigation is directly linked with the necessity of compiling and presenting the findings and conclusions of graduation projects, essays, master's or research papers.

The problem of abstract writing has been studied by many linguists: E. V. Vasilyeva, V. M. Maksymuk, S. M. Sukhorolska, T. N. Mikhelson,

N. V. Uspenska, V. I. Karaban, T. Anderson, S. Bailey, P. Koopman, etc. According to scholar P. Koopman, the abstract is a condensed version of a longer piece of writing that highlights the major points covered, concisely expounds the analyses conducted and reviews the results in a shortened form [3]. Referring to A. Thayne's researches, the abstract is a brief summary of a scientific work that helps readers to get acquainted with the methodology, experiments made, results and conclusions obtained within a short time period. Such an abstract should not exceed 800 characters and contains the surname and initials of the author, a brief title, the number of pages, tables, main provisions, research results and keywords [1, p. 214].

It has been found that there are two types of abstracts with regard to the content plane: descriptive and informative ones. A descriptive abstract indicates only the field and the topic of research in the paper. It provides no judgments, results or conclusions of the research. Descriptive abstracts are short – 100 words or less. Simultaneously, the informative abstract presents and explains the main issues and the important results or evidences of the research paper. An informative abstract includes not only the purpose and methods of research that can be found in a descriptive abstract but also incorporates the results of the research, the recommendations of the author, and enables readers to decide whether it will be cognitive for them to read the full version of a report, article or paper. The length varies according to discipline, but an informative abstract is rarely more than 10% of the length of the entire work [3].

Despite some significant content differences these types of abstracts have similar lexical and grammatical representation. According to linguist E. V. Vasilyeva, the most common lexical units include:

- general scientific, terminological and thematic vocabulary (*supply chain risk, sparse transportation networks, transportation disruption, freight carriers*);
- linking words, expressions (*moreover, thus, in addition*), clichés (*an experimental investigation was conducted to explore; the results reveal that; the evidence from this study suggests that*);
- numerals denoting statistic figures, percentage ratio, dates, and proper names: names of scholars, institutions. (*This paper is based on a 2009 study from Molde Research Institute, Norway, aimed at investigating how businesses and freight carriers located in sparse transportation networks are related to supply chain disruptions* [2, p. 1].) [4, p. 73].

Considering the style of academic writing, the usage of scientific vocabulary units is a mandatory requirement. Adherence to the stylistic norms of academic writing when compiling the abstract is not only a priority component of written culture, but it also emphasizes the high standards of the academic environment.

Compliance with the stylistic norms is realized through formal vocabulary application. It can be illustrated by the pairs of colloquial and

formal words and word-groups: *crucial* – *very important*; *conceive* – *think*; *contradict* – *go against*; *denote* – *be a sign, stand for* [3].

It has been revealed that the annotation has a clear and logical structure depending on the purpose and content of the study. The subject of a scientific paper can be reported by the following synonymous verbs: *to research, to study, to investigate, to explore, to establish, to examine, to regard, to consider*, etc.

The annotation is used to highlight the subject and object of investigation in a few sentences with the usage of such stable word-groups as: *to pay (give) attention to, to place emphasis on, to give emphasis to*, that are used in the combination with the following adjectives and adverbs of commenting or evaluative character: *particular, specifically, special, especially*, thus taking on a certain connotative meaning [1, p. 227]. *The corrosive properties were described with particular attention.* – *На властивості корозії було звернено особливу увагу* [1, p. 481].

It is necessary to concentrate on the terminological vocabulary functioning in both abstracts and annotations. Unlike general vocabulary units which are often ambiguous and have emotive coloring due to their combinability properties and polysemantic nature, terminological vocabulary is unambiguous and is devoid of connotative meanings. Considering the semantic and functional criteria of terms in the texts of the compressed type on modern transport technologies topics, it is worth classifying them into three thematic groups:

1. interdisciplinary terms describing processes, analyses, technologies, operations, procedures in general (*manufacturing, mobility, network, planning, organization, efficiency, innovation*);

2. transport terms denoting some technical specifications of cars, car parts and their functioning, road making materials, devices, transport services (*automatic battery recharge, stop-start city traffic, hybrids, plug-in vehicle battery, rolling stock*);

3. terms of related to the transport sphere branches of industry: construction, energy, metallurgy, ecology (*railway electrification, power block, fuels ethanol, CO₂, noise pollution*).

One of the problems with writing abstracts and annotations is the usage of pseudo-international terms [5, p. 29]. The issue of pseudo-internationalisms arises because of the linguistic units' ambiguity, that is inherent on the semantic level of English and often causes their misinterpretation. For example, *tank* – *ємкість, резервуар, бак* (*військовий танк* – *armored vehicle, armor*), *concrete* – *бетон, uniform* – *постійний, рівномірний*.

It is to be noted that there are a number of grammatical peculiarities of annotation texts. According to linguist E. V. Vasilyeva, they include:

- usage of modal verbs (*should emphasize, may adapt, can apply, etc*);

- usage of participle I and II (*The conducted study also develops a new framework for the categorization of supply chains* [2, p. 1] – *Проведене дослідження також розробляє нову концепцію для класифікації мереж постачання*);
- usage of adverbial participial phrases (*Based on a new concept of process quality characteristics, process quality attributes for safety are tentatively defined* [1, p. 117]. – *Атрибути якості процесу, що базуються на новій концепції якісних характеристик процесу, в цілях безпеки мають визначаються попередньо.*);
- usage of passive constructions (*In this paper we propose a middleware to be deployed on top of physical sensors* [2, p. 2] – *У цьому дослідженні ми розглянемо міжплатформні шви, які повинні розміщуватися над фізичними датчиками.*) [4, p. 25].

Any statements incorporating general facts are expressed by the simple declarative affirmative sentences with the verbs-predicates in the present simple tense form in the active or passive voice. Previous research is expounded with the application of the notional verbs-predicates in the past simple tense. If the subject of the first sentence introduces a novel approach of the author in the annotation, it can be mentioned several times further on and expressed by the object or adverbial modifier becoming the theme of the utterance.

It is worth noting that the use of impersonal constructions is inherent in the English academic style and the usage of personal pronouns should be avoided and substituted by the following phrases: *the project consists of; it (the article) gives a detailed analysis of; this paper proposes a new approach to; the objective of this paper is; the paper examines the problem.*

It should be emphasized that infinitives and gerundial forms are common grammatical units in annotations and abstracts. The concept of the gerund in English sometimes makes it difficult to choose the Ukrainian equivalent for adequate rendering. The choice of the translation equivalent depends on its function in the sentence [5, p. 39]. In the texts of the compressed type it functions as a subject or an attribute. *Studying the properties of concrete enabled to construct a hard pavement* [2, p. 4]. *Вивчення властивостей бетону дало можливість розробити міцне дорожнє покриття.* The infinitive usually performs the function of a predicative, adverbial modifier of purpose or an object. *The aim of this experiment is to raise the efficiency of production* [2, p. 1]. *Мета цього експерименту – підвищити якість продукції.*

In conclusion, compiling abstracts and annotations is one of the challenging issues in academic writing. Hence, it is necessary not only to convey the main findings of a researcher in the limited text space but to select the appropriate lexical and grammatical units according to well established rules and requirements for the texts of the compressed type.

REFERENCES:

1. Thayne A. Reading, Then Writing. From Source to Essay. New York: McGraw-Hill, 1992. 523 p.
2. Husdal J., Brathen S. Mitigative and contingent strategies for managing transportation disruptions in remoter regions. the case of norwegian freight carriers. Norway, 2009. 27 p.
3. Koopman P. How to Write an Abstract.: Carnegie Mellon University, 1997. Exported from <https://users.ece.cmu.edu/~koopman/essays/abstract.html>
4. Васильєва Е. В. Навчання студентів-філологів основ академічного письма англійською мовою. К.: Вид. центр КНЛУ, 2001. 89 с.
5. Карабан В. І. Посібник-довідник з перекладу англійської наукової і технічної літератури на українську мову. К.: Політична думка, 1997. 300 с.

Ігор Гурський,
викладач-стажист,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
(м. Умань, Україна)

КОМПОЗИЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ПУБЛІЧНОЇ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОМОВИ

Сучасна політична лінгвістика демонструє зростаючий інтерес до аналізу підходів до виокремлення композиційних особливостей публічної політичної промови. Композиція політичної промови передбачає: «закономірне, мотивоване змістом і задумом розташування усіх частин виступу і їхнє доцільне співвідношення; організацію матеріалу, що становить його зміст, його розташування за певною системою» [1, с. 280].

Традиційна структура політичної промови є трикомпонентною та включає такі елементи: вступ, основна частина, закінчення. Поширеними є нестандартні підходи до виокремлення композиційних елементів політичного виступу. У цілому, варіювання компонентів у політичній промові залежить від: теми виступу, характеру глядацької аудиторії, прихованих авторських інтенцій, закладених в основній частині.

У процесі аналізу специфіки зачинів у політичних промовах німецького політика Ангели Меркель науковець К. Киянова виокремила п'ятикомпонентну структуру досліджуваних текстів, яку ми репрезентували на рис. 1.

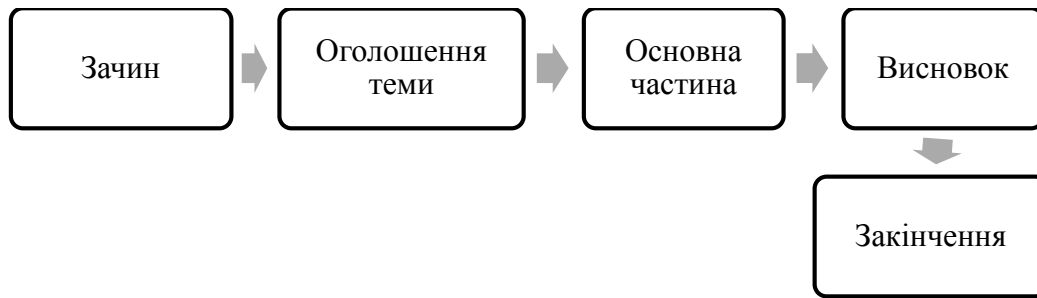


Рис. 1. Композиційна структура політичної промови (узагальнено автором на основі результатів дослідження К. Киянової [2])

Як видно із рис. 1, вступними елементами промови є зачин та оголошення теми. На цьому етапі основним завданням доповідача є утримання уваги глядацької аудиторії. Від успішності встановлення емоційного та психологічного контакту між політиком та глядачами залежить подальша результативність політичної комунікації. Слід зауважити, що у процесі лінгвістичного аналізу К. Киянова виокремила 13 прийомів активізації уваги та стимулювання інтересу слухачів, які були візуалізовані нами за допомогою рис. 2.

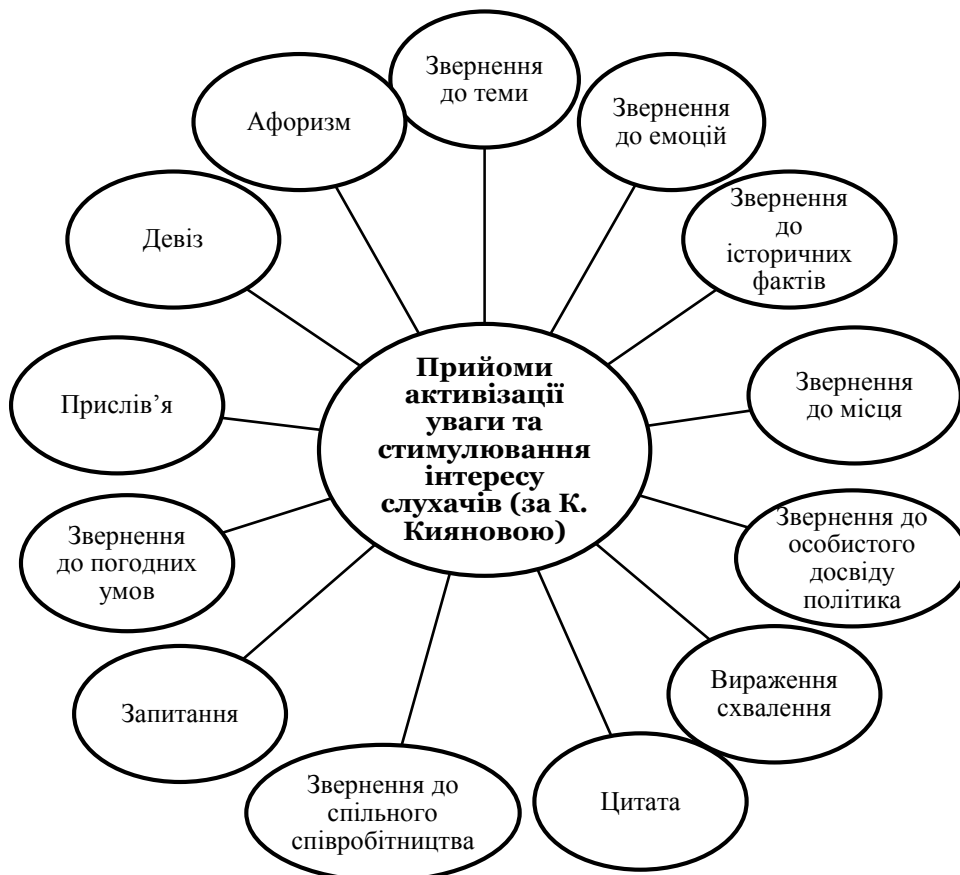


Рис. 2. Прийоми активізації уваги та стимулювання інтересу слухачів (узагальнено автором на основі результатів дослідження К. Киянової [2, с. 116-117])

Український підприємець, засновник школи ораторського мистецтва «Майстерня Лева» А. Степура у книзі «WOW-виступ по-українськи. Ноу-хау сучасного оратора» окреслює такі способи вдалого початку виступу: розповідання цікавої історії, зосередження уваги публіки за допомогою влучного запитання, короткий анонс, знайомство слухачів із цікавими фактами, коротка самопрезентація промовця, комплімент, цитата, прислів'я, жарт, коментування актуальної події, коментар до слів попереднього промовця, інтрига [3, с. 44-57].

Науковець Н. Левчаєва зауважує, що вступна частина промови повинна бути короткою та стислою за формою та змістом. Крім того, інтонаційна нейтральність, яка пронизує цю частину виступу, дозволить посилити експресивне звучання промови в основній частині. На її думку, вступ призначений для того, щоб обґрунтувати актуальність теми виступу, її значення для потенційної цільової аудиторії та сформулювати цілі виступу, його концепцію [4].

Основна частина виконує персуазивну функцію, яка передбачає те, що промовець повинен переконати слухачів у цінності виголошених ідей. Для цього доповідач може використати палітру технік, наведених А. Степурою:

- статистичні дані, які: «конкретизують інформацію і здебільшого переконують слухачів краще, ніж просто слова» [3, с. 59];
- аналогії та метафори як спосіб ефективного представлення нової ідеї, надання виступу образності та емоційності [3, с. 59];
- бізнесовий кейс як спосіб ілюстрування ідеї випадком із життя та моделювання образу експерта в уяві слухачів [3, с. 62];
- розповідання уявної ситуації, або малювання яскравої картинки в уяві слухачів [3, с. 63].

На завершальному етапі промовець повинен підсумувати сказане, уникаючи відчуття незавершеності. На цьому етапі важливими є лаконічність, переконливість та яскравість мовлення промовця в контексті справлення сприятливого для промовця враження на слухачів.

На цій стадії виголошення промови експериментатор у галузі публічних виступів А. Степура рекомендує промовцям використовувати такі фігури додавання:

- анафору як інструмент наголошення на важливості певної ідеї;
- епіфору як спосіб донесення до слухачів думки про існування лише одного способу розв'язання висвітленої проблеми [3, с. 75-76].

Крім того, оратором-інноватором А. Степурою рекомендується використання стилістичного прийому парцеляції (подрібнення речення) на цьому етапі публічного виступу. Прийом базується на інтонаційному поділі довгого речення на декілька коротших [3, с. 77]. Саме парцеляція сприяє виокремленню головного та допомагає доповідачеві досягнути цілі – посилення емоцій слухачів.

Підбиваючи підсумок, відзначимо, що одним із індикаторів успішності здійснення політичної комунікації є продумана структура політичної промови, яка передбачає встановлення контакту із глядацькою аудиторією, її підготовку до сприйняття основної частини, яка дозволяє промовцю сконцентруватися на означеній темі, цілях виступу, та підведення підсумків у завершальній частині.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кохтев Н. Н. Основы ораторской речи. М.: Флинта, 2013. 328 с.
2. Киянова К. А. Роль зачинов в композиции публичной политической речи (на материале публичных выступлений А. Меркель). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. №10 (88). Ч. 1. С. 115–119.
3. Степура А. WOW-виступ по-українськи. Ноу-хау сучасного оратора. Дніпро: Моноліт, 2018. 304 с.
4. Левчаева Н. В. Этапы формирования публичного выступления и его композиционные части. *Мир науки и образования*. 2016. №3 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-formirovaniya-publichnogo-vystupleniya-i-ego-kompozitsionnye-chasti>.

Наталя Гут,
*кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

МІСЦЕ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СИСТЕМІ НЕМОВНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОРТУГАЛІЇ

Система вищої освіти Португалії розділена на університетську і політехнічну, а також передбачає отримання ступеня в ліценціатурі (licenciaturas) (4-6 років навчання залежно від предметної галузі), магістратурі (mestrado) (від 1 до 2 років навчання), а також докторантурі (doutoramento) після завершення курсу академічної програми й успішного захисту дисертації [1]. В Португалії на законодавчому рівні визначено принципи та інструменти створення єдиної європейської території вищої освіти, запроваджено кредитну систему (ECTS) та додатки до диплому.

Незважаючи на те, що португальською мовою послуговуються у своєму спілкуванні 188 мільйонів людей в Південній Америці, 12 мільйонів в Європі, 2 мільйони в Північній Америці і 610 тис. в Азії, вона є офіційною мовою в Анголі, Бразилії та Сан-Томе, нею розмовляють у Андоррі, Люксембурзі, Намібії і Парагваї, Кабо-Верде та Гвінеї-Бісау, вивчення іноземних мов є невід'ємною складовою системи освіти Португалії. Починаючи з 2016-2017 навчального року англійська

мова стала обов'язковим предметом для всіх учнів віком від 8 до 15 років. Друга іноземна мова (обрана між французькою, німецькою та іспанською мовами) є обов'язковою для всіх учнів від 12 до 15 років. З 15 до 17 років лише одна іноземна мова залишається обов'язковою для вивчення [2, с. 5].

Знання іноземних мов значно підвищує конкурентоспроможність будь-якого фахівця, дає можливість отримати додаткову кваліфікацію за кордоном, а також сприяє кращому розумінню інших культур та співпраці з іноземними партнерами. Однак, в закладах професійної та вищої освіти Португалії на вивчення іноземних мов відведена зовсім невелика частка академічного часу, хоча поступово дисципліна Іноземна мова все більше інтегрується як обов'язковий або факультативний курс для студентів немовних спеціальностей. Вона може входити до блоку загальних дисциплін, або ж бути професійно-орієнтованим мовним курсом. Структура, тривалість та форми оцінювання для цієї дисципліни варіюються в межах кожного університету. Вивчення іноземної мови може тривати протягом усіх років навчання від 2 до 4 годин на тиждень, або ж здійснюватися без будь-якої форми контролю [3]. Крім того, студенти можуть бути звільнені від відвідування таких занять за умови, що вони склали мовний іспит, який підтверджує володіння іноземною мовою на середньому рівні (Intermediate).

Так, для освітніх програм з соціології, журналістики, медіазнавства, інженерії, комп'ютерних наук, математики, бізнесу та менеджменту предмет Іноземна мова (як правило, англійська) є обов'язковим, в той час як для студентів, що вивчають право, економіку чи архітектуру, це може бути курс за вибором. Вибір іноземної мови залежить від рішення того чи того університету, а отже не існує уніфікованих програм вивчення цього предмету для студентів немовних спеціальностей у межах країни. Здебільшого домінуючим елементом процесу навчання є формування комунікативної компетенції студентів у межах тематики з фаху, а вивчення іноземних мов здійснюється поряд із опануванням конкретних аспектів певної культури, якщо це важливо для предметної області студента. В інших випадках студенти проходять мовний курс, спрямований на вдосконалення їхніх мовних навичок на базовому рівні.

Поряд з тим, що факультети лінгвістики та іноземних мов пропонують вивчення таких іноземних мов та літератур, як англійська, німецька, французька, іспанська, італійська, російська, для студентів немовних спеціальностей такий вибір зводиться лише до вивчення англійської мови, оскільки в основному простежується брак людських та матеріальних ресурсів [4, с. 34]. Однак, наприклад, на базі Університету Евори (Universidade de Évora) діє Центр вивчення мов, який поміж іншого забезпечує викладання іноземних мов (переважно на обов'язковій основі) для студентів інших спеціальностей. Але у

більшості випадків для студентів немовних спеціальностей вивчення іноземних мов зводиться до самостійного опанування (чи вдосконалення) обраної мови на курсах іноземних мов.

Наявність попиту на мовні курси спонукає заклади вищої освіти Португалії надавати такі послуги через створення мовних центрів. Так, наприклад, у 2006 році Університет Лісабону започаткував мовний центр ILNOVA (Instituto de Línguas da Universidade Nova de Lisboa), який пропонуючи вивчення 25 іноземних мов, швидко здобув популярність як серед студентів, так і серед інших категорій населення [5]. У 2009 році чотирнадцять подібних центрів об'єдналися у міжвідомчу Асоціацію мовних центрів вищої освіти в Португалії (ReCLes), яка має на меті сприяти мовній та культурній різноманітності у контексті глобалізації, що дозволяє покращити якість надання послуг з вивчення іноземних мов у мовних центрах та подібних структурах вищої освіти. Члени асоціації сприяють викладанню та розповсюдженню іноземних мов та культур, надають послуги із вивчення іноземної мови для професійних цілей, працюють над проектами в галузі міжкультурної та міжмовної освіти, здійснюють дослідження у галузі викладання іноземних мов тощо [6]. Велику роль в опануванні іноземних мов студентами закладів вищої освіти відіграють також спільноти ERASMUS і COMETT, що опосередковано впливають на зміст програм з вивчення тієї чи тієї мови.

Отже, інтернаціоналізація та академічна мобільність студентів посилили роль іноземних мов як засобу спілкування та навчання в Португалії. На сьогодні існує невідповідність між закладами середньої освіти, де вивчення іноземних мов здійснюється на обов'язковій основі, та вищої освіти, де така дисципліна є вибірковою, або включається в освітню програму підготовки спеціаліста з мінімальною кількістю академічних годин. Однак, майбутній фахівець повинен володіти культурою іншомовного професійного спілкування, удосконалювати свою майстерність, здійснюючи пошук необхідної інформації з фаху, тощо, а отже у більшості випадків для студентів немовних спеціальностей вивчення іноземних мов зводиться до самостійного опанування обраної мови на курсах іноземних мов, які можуть надавати свої послуги як поза межами закладу вищої освіти, так і в межах спеціально створених університетських мовних центрів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Вища освіта в Португалії. Навчайся в Європі. Представництво ЄС в Україні, Київ, 2012. URL: http://inin.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=536:2013-12-16-09-57-19&catid=56&Itemid=857
2. European Commission. Education and Training Monitor 2018 Portugal. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2018. 11 p.

3. Abranches G. Language studies in higher education in Portugal. SIGMA Scientific Committee on Languages. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/natreps/natr-por.htm>

4. Ceia C., Hurst N. Foreign language education in Portuguese higher education institutions: the state of play. An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies. 2017. № 8. P. 27–42.

5. ILNOVA (Instituto de Línguas da Universidade Nova de Lisboa). URL: <https://ilnova.fcsh.unl.pt/>

6. ReCLes (A Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal) URL: <http://paol.iscap.ipp.pt/recles/>

Віталій Деркач,
*кандидат технічних наук,
викладач вищої категорії,
ВСП Уманський агротехнічний коледж УНУС
(м. Умань, Україна)*

НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ: ПЕРЕДУМОВИ, ОСОБЛИВОСТІ ТА ОБОВ'ЯЗКИ

За оцінкою Міжнародного інституту моніторингу якості робочої сили, Німеччина - визнаний лідер за якістю підготовки кадрів. Країни Європейського Союзу вважають її зразком сучасної професійної освіти. Головною рисою німецької дуальної системи є тісна співпраця між системою професійної освіти, роботодавцями, профспілками та урядом. Головна функція держави - координація професійної підготовки фахівців і забезпечення законодавчої бази. Федеральний уряд відповідальний за розробку концепції підготовки за професіями в рамках дуальної системи та затвердження переліку професій, які потребують професійної освіти, що гарантує, підготовку з урахуванням інтересів Федеральних земель.

У федеральних землях засновані комітети з професійної підготовки, в яких в рівних пропорціях представлені роботодавці, працівники та вищі земельні органи. Вони консультують земельні уряди з питань професійної освіти. Роботодавці та профспілки відіграють ключову роль в обговоренні змін, оскільки структура професійного навчання повинна відповідати вимогам галузі. Без участі Федерального уряду соціальні партнери узгоджують деталі професійного навчання на підприємстві, зокрема, розмір стипендії, яка виплачується студентам, в рамках вільного обговорення умов колективного договору [1-3]. Деякі колективні договори також передбачають положення, що стосуються таких питань як подальше працевлаштування випускників за договорами, що укладаються на обмежений термін. Підприємства укладають з учнями контракти,

приймають на себе витрати на навчання і виплачують учням стипендію, регульовану колективним договором, яка збільшується з кожним роком навчання і в середньому становить близько однієї третини від початкової оплати праці кваліфікованого робітника.

Організація дуальної системи професійної освіти в Німеччині характеризується чітким розподілом обов'язків [2]. Головна роль в галузі професійної освіти в рамках дуальної системи належить підприємствам, які укладають договір з кожним учнем окремо, спеціально виділяють кошти на підготовку інструкторів, наставників, які забезпечують освітній процес на підприємстві, складають індивідуальний план навчання кожного учня на весь термін освітньої програми, що передбачає практичне навчання на підприємстві і теоретичне навчання в професійно-технічному училищі. Загальну відповідальність за учня несе підприємство, воно контролює відвідування ним училища, успіхи за програмою, організовує підсумкову атестацію в торгово-промисловій чи ремісничій палаті.

Як правило, в рамках дуальної системи освіти учні відвідують вечірню професійну школу один або два рази на тиждень, де вони отримують переважно теоретичні та практичні знання, пов'язані з їхньою професією; крім того, вони відвідують заняття із загальних предметів, таким як економіка, суспільствознавство, іноземні мови.

Основною передумовою дуальної освіти в Німеччині є система профорієнтації, яка спрямована на те, щоб створити підґрунтя для перетину інтересів особистості, системи освіти, роботодавця, держави. Кожна зі сторін отримує вигоду від якості кваліфікації. Для людини - це засіб забезпечення себе і своєї сім'ї, для системи освіти - забезпечення власної конкурентоспроможності, для роботодавця - якісну працю працівника, яка впливає на успішність підприємства, для держави - якісну працю працівника, який впливає на успішність підприємства, що, в свою чергу, впливає на економічний розвиток країни.

Необхідно допомогти людині зрозуміти, яка професія і кваліфікація найбільш приваблива для нього, в якій області його праця стане мотивованою для нього самого, тому знайомство з професіями починається якомога раніше. Вже з п'ятого класу школярі мають можливість спробувати себе в різних професіях в літні канікули в багатопрофільних центрах компетенцій. У програмі середньої школи з восьмого класу передбачений комплекс предметів, які разом складають «освіту для вибору кар'єри».

Таким чином, в Німеччині для реалізації мети якісної професійної освіти збудований необхідний інструментарій [2]:

- на рівні управління - колегіальність прийняття рішень та розподіл функціоналу для забезпечення якості результатів навчання між федеральною і місцевою владою, підприємством, центром

компетенцій, професійною школою, торгово-промисловою палатою;

- продумана і розвинена система професійної орієнтації та професійного самовизначення;
- забезпечення науково-методичного супроводу освітнього процесу на всіх його етапах;
- дотримання принципів незалежності оцінки результатів навчання як студентів, так і педагогічних кадрів.

Світовий досвід показує, що функціонування дуальної освіти сприяє кардинальному економічному зростанню. Воно активно практикується в багатьох країнах Європи, де в системі дуальної освіти навчається 50% учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дупак Н. В. Особливості стандартизації у професійній освіті західноєвропейських країн: порівняльний аналіз [Електронний ресурс] 2003. URL: [http:// studentam.net.ua/content/view/7856/97/](http://studentam.net.ua/content/view/7856/97/)
2. Кравець Н.Л. Реформування організації профільного навчання старшокласників у гімназіях сучасної Німеччини. *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського (Серія: Педагогіка і психологія)*. Вінниця: ВДПУ, 2004. № 11. С. 134-137.
3. Education in Europe: the main features [навчальний посібник] / за ред. М.П. Лещенко. Львів: Бискид Біт, 2008. 241 с.

Світлана Деркач,
кандидат педагогічних наук, доцент
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ПЕДАГОГІКА СЕЛЕСТЕНА ФРЕНЕ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Проблема вивчення іноземної мови є актуальною для сьогодення, враховуючи інтеграцію України до Європи та її стандартів. Відомо, що основним засобом спілкування є мова, а в багатогранному суспільстві – декілька мов. Ось чому вивчення іноземних мов набуває особливого статусу в нашій країні. І безперечно, що ефективність комунікативного спрямованого навчання іноземних мов в школах залежить від бажання та здатності вчителів і викладачів скористатися позитивним досвідом зарубіжних учених.

Неперервне та поглиблене вивчення іноземної мови дає можливість учневі підвищити свій інтелектуальний та виховний рівень. Процес вивчення іноземної мови в школі – це, перш за все, спільна діяльність учителя та учнів, де учень є суб'єктом навчання та

спілкування нарівні з учителем. Навчання іноземної мови як і навчання спілкування вимагає від учителя таких якостей, які б забезпечили реалізацію мети навчання та його ефективність.

У навчанні іноземної мови педагогіка Селестена Френе не втратила своєї актуальності. Суть концепції Селестена Френе зводиться до того, що освітні цілі йдуть пліч-о-пліч з підготовкою школярів до майбутньої трудової діяльності. Освіта повинна бути доступною для більшості дітей, які не відзначаються особливою обдарованістю чи матеріальним статком, а не орієнтуватись на елітарного учня [3, с.19].

Педагогіка Селестена Френе зорієнтована на кінцевий продукт, який створюється колективно на основі спільних інтересів та контактів із навколишнім світом. Тобто навчання повинно здійснюватись через самодіяльність учнів. На практиці ця ідея реалізувалася таким чином: у класах стояли друкарські верстати, на яких учні вчилися самі набирати тексти і друкувати навчальний матеріал, оволодіваючи таким шляхом іноземною мовою та розвиваючи паралельно навички ручної праці. Контактуючи з навколишнім світом, займаючись тією чи іншою виробничою діяльністю, учні отримують можливість висловити своє власне бачення реального світу на основі власного досвіду і бажань, через власні доповіді, твори, вірші тощо.

Таким чином, вивчення іноземної мови повинно дати можливість вільно спілкуватися, позбутися мовних бар'єрів, досягти взаєморозуміння і поваги.

Власне, доцільно навчати іноземної мови як засобу формування культури міжнаціональних взаємовідносин учнів в умовах державної орієнтації на встановлення всебічних контактів із миролюбними країнами світу. Розвитку здатності до спілкування на міжкультурному рівні має сприяти побудова кожного заняття як моделі потенційного, цікавого за змістом спілкування учнів з носіями певної мови, насамперед, з іноземними ровесниками, завдяки чому учні зможуть краще уявляти собі практичну та життєву перспективу засвоєння нової мови. І це приведе до суттєвого підвищення їхньої мовленнєвої інтенції.

Адже, потреба у спілкуванні і співпраці між країнами і народами з різними мовами значно зростає. Тому, що на початку XXI століття комунікативні компетенції кожної людини стали незмінним засобом міжнародного спілкування. Настав час, коли українське суспільство відчуло гостру потребу у фахівцях різних галузей, які б активно володіли бодай однією з поширених у світі мов, ефективно послуговувалися нею для обміну інформацією, встановлення професійних контактів, досягнення порозуміння в діалозі культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ковтун В. Знання іноземної мови – одна з умов гармонійного розвитку особистості. *Освіта*. 2003. № 33. С.15.
2. Роман С.В., Коломінова О.О. Психологічні умови навчання і мови у початковій школі. *Іноземні мови*. 2002. № 1. С.35-38.

3. Хоменко Л.Я. Педагогіка Френе у навчанні іноземної мови. *Іноземні мови*. 2000. № 2. С.19-20.

Аліна Джурило,
*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)*

ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

У сучасну цифрову епоху освіти та науці, науковим дослідженням і розробкам надається центральне значення. У Європі без кордонів та у світі глобалізованих ринків освіта стає інструментом, що дозволяє використовувати шанси відкритих просторів та всесвітніх наукових мереж. Німецька система освіти, як шкільної так і вищої, переживає процес оновлення, що дає свої результати. На сьогодні, Німеччина – одна із найпопулярніших країн для навчання у вищій школі, це територією міжнародних наукових досліджень та розробки патентів.

Німеччина посіла перше місце в Інноваційному індексі Bloomberg Innovation Index 2020 року [1], змістивши Південну Корею, яка була лідером рейтингу шість років поспіль. У десятку найінноваційніших країн увійшли також: Сінгапур (3-є місце), Швейцарія (4-те), Швеція (5-те), Ізраїль (6-те), Фінляндія (7-ме), Данія (8-ме), США (9-те) та Франція (10-те). В індексі Bloomberg Німеччина отримала три топ-5 рейтингу у сфері виробництва доданої вартості, високотехнологічної щільності та патентної активності. Щорічний Індекс інновацій Bloomberg вже восьмий рік поспіль аналізує десятки критеріїв, використовуючи сім показників, включаючи витрати на дослідження і розробки, виробничі потужності та концентрацію високотехнологічних публічних компаній. Рейтинг допомагає визначити здатність країн до інновацій, що було ключовою темою цьогорічного Всесвітнього економічного форуму в Давосі (Швейцарія), який проходив з 21-24 січня 2020 року [2].

Однією із причин таких показників Німеччини є і реформи у сфері освіти, які покликані зміцнити систему наукових досліджень та навчання в умовах міжнародної конкуренції, що постійно загострюється. Численними заходами й реформами політика й вищі навчальні заклади започаткували ініціативу подальшого розвитку та інтернаціоналізації науки у країні. До них належить прийнята в 2008 р. кваліфікаційна ініціатива, що проходить під лозунгом «Зростання завдяки освіті», яка пропонує підтримку протягом всього життя. Ще одним успішним заходом стали «Ініціатива щодо переваг», яка сприяла виникненню великої кількості міжнародно орієнтованих закладів післядипломної освіти та видатних кластерів та продовжується «Стратегією щодо переваг», «Пактом вишів 2020», «Хайтек-

стратегією», «Пактом заради досліджень та інновацій» та «Стратегією інтернаціоналізації». Німеччина як найбільша дослідницька нація Європи в 2014 р. стала першою країною-членом ЄС, яка запропонувала стратегію подальшого розвитку Європейського дослідницького простору (ЄДП) [3].

Сучасні школи в Німеччині також орієнтуються на інноваційну культуру навчання та викладання. Зразками інноваційної діяльності можуть слугувати наступні приклади організації роботи школами в окремих землях ФРН.

Вчимося відповідальності і втілюємо в життя участь в ухваленні рішень

Замість «шаблонів» у початковій школі Зюстереш, що у північнонімецькому місті Шютторф навчання проходить під гаслом «Індивідуалізоване навчання і просування допитливого розуму». Вже з раннього віку дітей вчать нести відповідальність, переймаючи на себе класні обов'язки або керівництво радою класу, що проходить щотижня. Керівництво школи переконане, що «сьогоднішні діти повинні навчитися вирішувати завтрашні проблеми» [4], адже у майбутньому суспільству знадобляться творчі генератори ідей». За свою новаторську концепцію ця початкова школа в 2016 р. була удостоєна Німецьким шкільним призом.

Раді кожному

«Ми в першу чергу школа, а потім вже гімназія!» [4] – так звучить девіз Гімназії імені брата і сестри Шолль в Пульхайм під Кельном. За свою інклюзивну культуру навчання, що включає людей з обмеженими можливостями, і за роботу з дітьми-біженцями в двох міжнародних «класах гостинності» цю школу в 2016 р. нагородили Призом Якоба Мута. Всупереч багатьом упередженням інклюзія і досягнення в цій школі не суперечать один одному: майже всі учні в минулому шкільному році отримали атестат про закінчення середньої освіти, одна третина з оцінкою «добре» і краще.

Школа як ландшафт для навчання

На питання про те, в якій атмосфері найкраще вчитися, з легкістю можуть відповісти учні початкової школи Вёртзее в Баварії. Уроки та школа повного дня в просторовому і тематичному плані тут зливаються воедино: класні кімнати та навчальні кабінети мають відкритий простір, сучасні та різноманітні уроки проходять за варіабельними трикутними столами, а велика «ринкова площа» посередині створює місце для обміну думками та досвідом, а за потреби – і можливість відсторонитися. За чотири роки своєї інноваційної діяльності вчителі цієї школи дійшли висновку, що ландшафт навчання позитивно позначається на поведінці дітей [4].

Цифрове навчання в якості ключової компетенції

Факт того, що смартфони та планшети сьогодні є невід'ємними атрибутами повсякденного життя, вже усвідомили у багатьох школах не

лише в Німеччині, але й усього світу. За свою цифрову концепцію навчання Гімназія Вюрзелен в землі Північний Рейн-Вестфалія отримала Новаторський приз delina 2017, як нагороду за цифрове навчання. У 2008 р. школа запровадила класи з ноутбуками, які, однак, зазнали невдачі через недостатню дидактичну концепцію, яка пізніше була переформульована у новий підхід. Зараз учні цієї гімназії вчать за допомогою планшетів. Концепція навчання відрізняється в залежності від віку учнів та предмета. До того ж, вчителі регулярно проходять курси підвищення кваліфікації [4].

Підсумовуючи слід зазначити, що в сучасних реаліях інноваційна діяльність є найважливішим інструментом підвищення якості та конкурентоспроможності вітчизняної освіти. В умовах формування інноваційної економіки науково-дослідницька робота та інноваційна діяльність в системі освіти стоять пліч-о-пліч з навчальною та виховною, як основними видами статутної діяльності закладів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Germany Breaks Korea's Six-Year Streak as Most Innovative Nation. Bloomberg Innovation Index. URL: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2020-01-18/germany-breaks-korea-s-six-year-streak-as-most-innovative-nation>
2. Davos 2020. World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/focus/davos-2020-collection>
3. Dynamische Hochschullandschaft. Tatsachen über Deutschland. URL: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/dynamische-hochschullandschaft>
4. Innovative schools. The Germany Portal «deutschland.de». URL: <https://www.deutschland.de/en/topic/knowledge/education-learning/innovative-schools>

Наталія Дудик,
старший викладач,
*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*
Тетяна Зевченко,
старший викладач
*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ПЕРІОД СВІТОВОЇ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Сучасний етап оновлення системи національної освіти, згідно вимог загальноєвропейського простору, вимагає нестандартного підходу, нових пошуків, створення інноваційних навчальних технологій

та методик. Новітні технології є не лише джерелом інформації, а й сприяють мотивації навчання, його диверсифікованості; стимулюють процес самоосвіти; формують навички самостійної діяльності; підвищують інформативність, інтенсивність, результативність освіти. В свою чергу, Інтернет-технології покликані сприяти розвитку індивідуальних освітніх траєкторій: більшою мірою адаптувати зміст учбового матеріалу до індивідуальних особливостей студентів, рівня їх знань і умінь.

Перед вищою освітою сьогодні стоїть завдання створення умов для підготовки інноваційно-орієнтованих фахівців, які були б здатні забезпечити у перспективі прискорений розвиток високотехнологічних галузей з високим експортним потенціалом. Проблемам інноваційної діяльності в освітній сфері присвячено чимало досліджень провідних вчених, серед яких Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуца, М. Поташник, О. Арламов, М. Бургін, Н. Юсуфбекова, М. Кларіна, Т. С. Яровенко та інші.

Глобалізація є процесом всесвітньої економічної, політичної, культурної і релігійної інтеграції та уніфікації. Це об'єктивний процес системного характеру, який охоплює всі сфери життя суспільства і завдяки якому світ стає тісно пов'язаним і залежним від усіх його суб'єктів. Основними наслідками глобалізації є світовий розподіл праці, міграція в масштабах всієї планети капіталу, робочої сили, виробничих процесів, зближення і злиття культур різних країн.

В розвинених країнах світу вищі навчальні заклади набувають більшої самостійності, перетворюючись в багаторівневі та багатофункціональні заклади, що забезпечують неперервну освіту людини протягом життя. Формування потреби в неперервному саморозвитку, в неперервному розвитку компетенцій протягом усього життя у різних життєвих ситуаціях і в різних освітніх структурах є однією із найбільш вагомих задач вищої освіти, яку повинен вирішувати викладач у своїй професійній діяльності, застосовуючи компетентнісний підхід. Уміння організовувати своє навчання протягом усього життя (life-long learning) є найважливішою компетенцією випускника європейського вузу.

Тенденції і процеси, які відбуваються у сфері вищої освіти країн світу, визначаються наступними принципами: гуманізму, демократизму, мобільності, рівності, поетапності, системності, єдності і різноманітності. Сучасні умови соціально-економічного розвитку України вимагають нових пріоритетів діяльності викладача вищого навчального закладу, який би у своїй професійній діяльності орієнтувався на інноваційні підходи до навчання студентів, постійно підвищував свій фаховий рівень, організовував навчально-виховний процес з урахуванням вимог і тенденцій розвитку суспільства.

Формат компетентності викладача передбачає такі основні знання, як теорія навчання, філософія і соціологія освіти, технології

навчання, організаційні основи сфери освіти, історичний розвиток педагогічних концепцій та ідей, економічні і правові аспекти освіти, організації та технології дистанційної освіти, методики вивчення конкретних дисциплін. Викладач вузу повинен володіти навичками проведення діагностики знань студентів і обробки її результатів, роботи з науковою і навчально-методичною літературою, роботи з комп'ютером, організаційної роботи, розробки навчально-методичних матеріалів. Всі ці знання, уміння, навички, особисті риси характеру і ціннісні орієнтири необхідні для реалізації діяльності. Викладач, окрім фундаментальної підготовки з дисципліни, яку він викладає, повинен уміти організовувати навчальний процес з метою задоволення індивідуальних навчальних потреб студентів, формування у них компетентностей, необхідних для виконання професійних завдань у майбутньому, вмінь самовдосконалення і самонавчання протягом життя. Стрижнем професійної компетентності є методична компетентність, яка включає готовність і здатність до вирішення різних професійних завдань з урахуванням професійної етики.

Сутністю інноваційних процесів в освіті є, по-перше, проблема вивчення, узагальнення і розповсюдження передового педагогічного досвіду і, по-друге, проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки у практику. Ці дві проблеми мають вирішуватися інтегровано. Проте проблема освітньої інноватики знаходиться у стані розробки. Цьому сприяє загострення суперечностей між фундаментальними науковими знаннями і складність їх практичного використання, між фазою створення і його досвідного впровадження як інноваційного.

Освітні інновації стосуються системи освіти, її структур, освітніх процесів, що в ній відбуваються, тому спрямовані на реалізацію цілей і задач освітнього рівня – поліпшення якості освіти, освітніх послуг. Вони охоплюють всі сторони й процеси, пов'язані з її цією системою та її структурами. Це управлінські, організаційні, економічні, соціальні, культурні, наукові, педагогічні, психолого-педагогічні аспекти й проблеми в освіті.

У вищій школі протягом століть традиційно домінувала спочатку лекційна, а потім лекційно-практична методика навчання. У традиційному навчанні увага акцентувалася на запам'ятовуванні і відтворенні інформації. Однак кінець 20 ст. охарактеризувався революційними соціально-економічними, інформаційними трансформаціями, які створили потребу розвитку творчого мислення студента, формування його комунікативних умінь та практичної підготовки до активної життєдіяльності у мінливому соціальному середовищі.

Особливістю сучасної системи освіти є співіснування традиційних та інноваційних технологій навчання.

Динамічний характер нововведень, розвиток яких відбувається у

межах конкретних етапів (створення, освоєння, втілення, тиражування, практичне використання) виявляється через таку важливу й характерну рису, як процесуальність. Інноваційний процес є цілеспрямованою організацією творення, впровадження та поширення нового (змісту, засобу, методу, форми, елементу тощо) з метою змін в освітньому середовищі (школи, регіону, держави) та переходу освіти до вищої нової якості. Особливого значення в інноваційному процесі набуває результативність кожного з етапів, а це впливає на розвиток об'єкта, сприяє ефективній реалізації нововведення в повному обсязі.

Ефективність інноваційного процесу залежить від чітко окреслених нормативних вимог щодо запровадження освітніх новацій, визначення науково-методичних та організаційних умов, готовності суб'єктів освіти до інноваційного пошуку. Утвердження гуманітарно-демократичних цінностей в суспільстві, узгодження міжнародних глобалізаційних процесів із національними інтересами і потребами галузі стали передумовою формування стратегії інноваційного розвитку освіти. У межах нового напрямку освітньої політики зміни виявилися засобом проведення галузевих реформ, а також реалізації інтелектуального потенціалу педагогів, керівників навчальних закладів, управлінців.

До базових навичок суспільства знань, необхідних для реалізації особистості, відносяться такі, що забезпечують громадянам безпечну платформу для життя та роботи, включаючи професійні й технічні навички, а також соціальні та особистісні компетенції. XXI ст. буде не інформаційним суспільством з масовим поширенням персональних комп'ютерів та Інтернету, а суспільством нано-, піко- і фемптотехнологій, які цілковито замінять усі сектори зайнятості і вимагатимуть для своєї появи та використання значних змін у діяльності освітніх систем, зокрема в переході від елітарно-університетської до загальної і багатосекторної вищої освіти. На початку XXI століття освітня політика повинна враховувати засади загальної освіти; неперервності; цілісності та диференціації освітньої системи; широкого профілю навчання, багатостороннього інтелектуального, психічного, суспільного, професійного та фізичного розвитку; гуманізації середньої і вищої школи; поєднання освітніх реформ зверху та інновацій знизу; децентралізації та усуспільнення освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної освіти: науково-методичний посібник / За наук. ред. Ващенко Л. М. Київ : Педагогічна думка, 2012. 140 с.
2. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 4. С. 18–24.
3. Прокопенко І. Ф. Інноваційні технології підготовки вчителів в умовах євроінтеграції. *Європейські педагогічні студії*. 2012. Випуск 1-2. С. 107-111.
4. Туркот Т. І. Технологія і педагогіка вищої школи в запитаннях і відповідях : навчальний посібник. Київ: Кондор, 2011. 516 с.

Оксана Заболотна,
*доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

ПЕРВИННА ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ У СВІТЛІ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Первинна професійна соціалізація вчителів відбувається у складних умовах, які, перш за все, пов'язані з переважно теоретичним характером навчання у педагогічних ЗВО, що спричиняють певну відірваність від практики. Крім того, стрімке оновлення знань вимагає від вчителів постійного професійного розвитку і самовдосконалення, адже «Насамперед творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність» (Міністерство освіти і науки України, 2016). Особливої ваги це вимагає на етапі входження в професію, який може бути пов'язаний із розчаруванням, стресом і, як наслідок, бажанням залишити професію.

У всеукраїнському моніторинговому дослідженні навчання та викладання серед учителів та директорів шкіл за методологією TALIS, проведеному Українською асоціацією дослідників освіти у 2017 році, низка питань стосувалася програм первинної професійної соціалізації вчителів. Заданими дослідження виявлено певну невідповідність між інформацією, отриманою від директорів шкіл та від учителів. Так, майже всі директори шкіл відповіли, що у їхніх школах діють програми первинної професійної соціалізації для вчителів. Проте, в середньому не більше 2/3 учителів повідомили, що вони брели участь і таких програмах. У багатьох країнах-учасниках TALIS існує подібна ситуація, яку можна інтерпретувати по-різному: можливо, вчителі не використовують надані їм можливості або у час їхнього входження в професію таких програм не було. Згідно дослідження, подібна ситуація простежується і з програмами наставництва (менторства). Згідно з інформацією директорів, лише 10.8% українських учителів працюють у школах, в яких немає програм наставництва, але не більше, ніж чверть українських учителів повідомили, що брали в них участь (Shchudlo, Zabolotna & Lisova, 2018).

Описана вище ситуація спостерігалася на початку впровадження реформи, тому важливо простежити кроки, спрямовані на впровадження змін у процес входження вчителів у професію та їхню адаптацію. У ключових документах, що регламентують перспективи і

перебіг реформи, визначено форми первинної професійної соціалізації вчителів. Розглянемо, як вони представлені в Концепції розвитку педагогічної освіти (Міністерство освіти і науки України, 2018), плані впровадження концепції розвитку педагогічної освіти (Міністерство освіти і науки України, 2018а), а також Законі України «Про повну загальну середню освіту» (Закон України, 2020).

На рівні Концепції педагогічної освіти впровадження програм первинної професійної соціалізації вчителів передбачено у формі інтернатури, що є проміжним етапом між допрофесійною та професійною діяльністю вчителів. У Концепції зазначено, що «Особи, які після завершення навчання вперше обійняли посаду педагогічного працівника, мають пройти однорічну педагогічну інтернатуру в статусі педагога-стажиста. У цей період вони мають отримати досвідченого наставника такої самої або спорідненої спеціальності (предметної спеціальності або спеціалізації) з того самого або іншого закладу освіти. Програма наставництва розробляється наставником спільно з педагогом-стажистом, передбачаючи різні форми професійного розвитку (зокрема, взаємне відвідування уроків, опрацювання відповідної літератури тощо) із залученням науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти» (Міністерство освіти і науки України, 2018, р. 15). У Плані впровадження концепції розвитку педагогічної освіти рекомендовано, щоб «при розробленні проекту Закону України «Про повну загальну середню освіту» передбачити запровадження педагогічної інтернатури для «входження» (допуску) до професійної педагогічної діяльності» (Міністерство освіти і науки України, 2018а, с. 4). Простежуємо послідовність освітньої політики держави у цій частині, оскільки Законом передбачено, що педагогічна інтернатура – це «система заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності» (Закон України, 2020) та визначено форми і механізми її впровадження. Згідно з Законом, заходи, що забезпечать первинну професійну соціалізацію вчителя, це: «супровід та підтримка у педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника); різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо)» (Закон України, 2020, Стаття 23).

Програми первинної професійної соціалізації вчителя є нерозривним поєднанням інтернатури і наставництва як форм педагогічної підтримки молодого вчителя. У Концепції педагогічної освіти наставництво розглядається як невід'ємна частина професійного розвитку вчителів. Нею передбачено, що до програм наставництва залучено найкращих учителів, які консультуватимуть інтернів у процесі їхньої підготовки до атестації «у формі розроблення методичних напрацювань (уроків, сценаріїв), у тому числі, цифрових освітніх

ресурсів (відео та аудіо матеріалів, електронних підручників, сайтів, блогів, тестових середовищ тощо)» (Міністерство освіти і науки, 18). Постає логічне питання щодо критеріїв, на основі яких здійснюється відбір учителів до когорти наставників, на яке знаходимо відповідь у програмних документах реформи. У Концепції педагогічної освіти зазначено, що «Реєстр педагогічних працівників, які можуть виступати в ролі наставників, має вестись Державною службою якості освіти України на підставі конкретного переліку значущих професійних досягнень, включаючи наявність чинного документа про проходження сертифікації» (Міністерство освіти і науки України, 2018, с. 21). Проте аналіз сайту Державної служби якості освіти України виявив, що на ньому не оприлюднено вище означеного реєстру (Державна служба якості освіти України, n.d). У Плані впровадження концепції відповідальність за формування реєстру перекладено на Інститут модернізації змісту освіти, Національну академію педагогічних наук, обласні, Київську міську державні адміністрації та заклади освіти (Міністерство освіти і науки України, 2018a), що, фактично, означає низьку імовірність формування єдиного реєстру вчителів-наставників на основі показників, що демонструють якість їхньої педагогічної діяльності. Натомість, формальність підходу засвідчується врахуванням суто кількісного показника – стажу роботи на посаді вчителя, оскільки згідно з Законом України «Про повну загальну середню освіту», «Виконання обов'язків педагога-наставника покладається на педагогічного працівника з досвідом педагогічної діяльності, як правило, не менше п'яти років за відповідною спеціальністю» (Закон України, 2020, Стаття 23). Неврахування якості роботи педагогічних працівників (незважаючи на стаж роботи), бажання і вміння бути наставником можуть призвести до повернення до ситуації, яка часто існує сьогодні – коли молодий учитель виявляється сам на сам з проблемами, які виникають під час перший років педагогічної діяльності.

Звісно, неостанню роль відіграє й зовнішня мотивація вчителів-наставників у вигляді доплат працівникам, що Законом подано у такому формулюванні «Відповідно до рішення керівника закладу освіти педагогічному працівникові за виконання обов'язків педагога-наставника призначається доплата у граничному розмірі 20 відсотків його посадового окладу (ставки заробітної плати) в межах фонду оплати праці закладу освіти) (Закон України, 2020, Стаття 23). Тобто, відповідальність за оплату праці вчителів-наставників покладено на школу, адже у Законі України «Про повну загальну середню освіту» статтю 59 присвячено фінансово-господарській діяльності закладів загальної середньої освіти школи та стверджено, що «Фінансова автономія закладів загальної середньої освіти в частині використання бюджетних коштів передбачає самостійне здійснення витрат у межах затверджених кошторисами обсягів» (Закон України, 2020, Стаття 59).

Зважаючи на недостатнє фінансування шкіл, що навіть не завжди забезпечує оплату праці вчителям (Укрінформ, 2019), здаються сумнівними можливості школи щодо «встановлення доплат, надбавок, винагород, виплат матеріальної допомоги та допомоги на оздоровлення, преміювання, інших видів стимулювання та відзначення працівників (Закон України, 2020, Стаття 59). Якщо взяти до уваги, що на школу покладено відповідальність і за «оплату поточних ремонтних робіт приміщень і споруд закладів загальної середньої освіти; оплату підвищення кваліфікації педагогічних та інших працівників» осподарських договорів), не слід покладати значних надій на доплати, які стимулюватимуть досвідчених учителів-наставників до роботи з молодими учителями під час їхнього року інтернатури.

Отже, реформа «Нова українська школа» приділяє значну увагу первинній професійній соціалізації молодих учителів, передбачаючи для них перший рік роботи у формі інтернатури з підтримкою з боку учителів-наставників. Нерозробленими залишаються вимоги до учителів-наставників, які допустять до цієї діяльності найталановитіших фахівців, а також форми реального зовнішнього стимулювання їхньої роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

Міністерство освіти і науки України (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Міністерство освіти і науки України (2018). Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

Міністерство освіти і науки України (2018а). Про план впровадження концепції розвитку педагогічної освіти. Режим доступу: <https://on.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-planu-vprovadzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

Shchudlo, S., Zabolotna, O. & Lisova, T. (2018). Ukrainian Teachers and Learning Environment. The results of All-Ukrainian Monitoring Survey of Secondary School Teachers and Principals (by the TALIS methodology). Executive Summary. UERA: Drohobych

Закон України «Про повну загальну середню освіту». Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>

Державна служба якості освіти України. Режим доступу: <http://sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/naukovo-pedahohichnym-ta-pedahohichnym-pratsivnykam>

Укрінформ. Зарплатні борги учителям і лікарям погасять до кінця року – Президент. Retrieved on March 20, 2020 from: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2829459-zarplatni-borgi-ucitelam-i-likaram-pogasat-do-kinca-roku-prezident.html>

Віталій Завацький,
студент,
Національний транспортний університет
(м Київ, Україна)

НАЗВИ КІНОСТРІЧОК: ФУНКЦІОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧНІ ТА ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ АСПЕКТИ

Назва відіграє значну комунікативну роль, так як привертає увагу широкої аудиторії. Це – засіб спілкування. За своєю природою назви надають глядачам і читачам інформацію про фільм або текст, який вони репрезентують. Наразі, особливостям функціонування назви кінофільму як лінгвістичного феномену відводиться значна роль в мовознавчих дослідженнях. Це зумовлене розвитком сучасного кінематографу та створенню тисяч кінострічок, які потребують якісного перекладу. Заголовок як певна лексико-синтаксична конструкція для реципієнта виступає в якості плану вираження і являє собою позначення конкретної теми, ідеї або проблеми. До перегляду кінострічки, заголовок виступає як символічний невмотивований знак. В ході ідентифікації заголовка[3] відбувається первинне сприйняття змісту кінострічки, отже, він стає напівмотивованим знаком-індексом, який вказує на предмети і явища дійсності, про які йдеться у фільмі. Наразі, вивчення перекладу заголовків фільмів стає областю досліджень, яка активно розвивається. Одна з головних цілей перекладознавства полягає в тому, що процес перекладу повинен бути цілеспрямованим. Також визнається, що слід враховувати не тільки лінгвістичні, а й прагматичні фактори, оскільки вони відіграють важливу роль у процесі перекладу назви.

Найкращий переклад назви фільму переконує потенційну аудиторію переглянути фільм. Визнаючи це, теорія скопоса Вермеєра (1989) стверджує необхідність переходу від використання лінгвістичної еквівалентності до концепції функціональної доречності в перекладі. Думки лінгвістів стосовно функцій заголовків розходяться. Проте, більшість дослідників[1] виділяють такі функції заголовків фільму: прагматична функція; інформативна функція; рекламна функція; апелятивна (експресивно-апелятивна) функція; фатична функція; сигнальна функція; номінативна функція; комунікативна та естетична функції.

Існують наступні типи назв фільмів[2]:

- 1) Назви, що представляють основну тему або проблему фільму.
- 2) Назви, що задають сюжетні перспективи фільму: назви, що представляють весь сюжет; назви, що виділяють найбільш важливий момент з точки зору розвитку дії.
- 3) Особисті назви.

4) Назви, що позначають час і простір.

Труднощі перекладу заголовків та їх прагматичного потенціалу полягають в розбіжностях семантичної структури мов, розбіжності значень слів, різній сполучуваності або відсутності слів відповідного значення в мові, перекладу, відмінності у вживанні лексики. Також, складнощі складають використання реалій, аббревіатур, скорочень, усічень, неологізмів, жаргонізмів, тощо.

Складність для перекладу складають також і прагматична функція назви. Так, автор назви імплікує в зміст назви прихований сенс, який перекладач має передати в назві перекладу. Отже, перекладачеві необхідно застосовувати цілий комплекс перекладацьких трансформацій, які призводять до певних змін в тексті перекладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Засименко В.В. Особливості й труднощі перекладу заголовків англomовних періодичних видань.
2. Антонович М.М. Функції газетних заголовків, виражених сполученнями типу NNN. *Іноземна філологія*. 1992. № 103. С. 103–110.
3. Аракин В.Д. Практический курс английского языка. 3 курс: Учебник для вузов. Москва: Владос, 2010. 431 с.

Людмила Загоруйко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ТА ДЕЯКІ БАР'ЄРИ ДО ЇЇ ЗДОБУТТЯ

Насьогодні для того, щоб успішно функціонувати в суспільстві необхідно елементарні навички грамотності, тобто вміння читати та писати. Ті дорослі, хто мають погані навички грамотності є ізольованими, тому що в західних суспільствах цінність людини визначається її рівнем освіти, професійним рівнем і умінням заробляти гроші.

Грамотність визначається як здатність розуміти і використовувати друковану інформацію в повсякденній діяльності (вдома, на роботі, в суспільстві) для досягнення своїх цілей і розвитку своїх знань і потенціалу [1]. На жаль, досить велика частка дорослих ще не отримала навіть базової освіти через певні бар'єри. У цьому матеріалі розглянемо два види бар'єрів, які, на нашу думку, є взаємопов'язаними.

Першим видом бар'єрів є ситуаційні. Вони, насамперед, пов'язані з життєвою ситуацією людини і підтримуються такими факторами, як бідність, насильство і сімейна підтримка. Люди з низькими доходами

менш схильні мати роботу, яка вимагає високого рівня грамотності. Таким чином, у порівнянні з дорослими з більш високим рівнем доходу ці люди мають обмежений досвід навчання [2].

Сімейні обов'язки, особливо догляд за дітьми, є найсерйознішими перешкодами для участі жінок в освіті дорослих [3]. У таких випадках жінки, які живуть у бідності, та жінки-іммігранти залучаються до програм ліквідації неписьменності, які забезпечують догляд за дітьми на місцях. Для жінок труднощі, пов'язані з виконанням сімейних обов'язків, можуть посилюватися насильством. Умови навчання дорослих можуть бути небезпечні для жінок, яким загрожує насильство з боку партнера. Відвідуючи заняття їх рівень ризику може бути підвищений, оскільки вони можуть хотіти зберегти своє місцезнаходження в таємниці, щоб запобігти подальшій агресії. Так само жінки можуть бути позбавлені можливості відвідувати заняття через фізичне або емоційне насильство [4].

Рівень емоційної підтримки, яку отримує людина, також може вплинути на ймовірність того, що вона буде брати участь в програмах навчання грамоті. Негативне ставлення до освіти з боку сім'ї, друзів або партнера пов'язане з більш низькими показниками участі та завершення навчання [5; 6].

Іншим видом бар'єрів є мотиваційні бар'єри. Ці бар'єри пояснюються впливом минулого досвіду, сприйняттям суспільством, а також особистими, академічними та професійними мотивами. Траєкторія участі в освіті дорослих варіюється залежно від впливу минулого досвіду, а саме впливу сімейного та освітнього досвіду в дитинстві та юності. Наявність проблемної історії у навчанні або погана успішність в середній школі негативно пов'язані з участю в освіті дорослих [5; 7].

З точки зору сприйняття у суспільстві, ставлення до освіти з боку сім'ї, друзів або партнерів може негативно впливати на участь, так само як і почуття конфлікту, що виникає в результаті висхідної мобільності [5]. Студенти часто борються за те, щоб реалізувати свій потенціал і пристосуватися до інших студентів, постійно намагаючись зберегти почуття справжнього "Я". Мотивація до участі в навчанні дорослих і проходженню курсу навчання виходить з трьох основних джерел: особистого, пов'язаного з роботою і досягненнями, а також сімейного. Освіта дорослих часто розглядається як шлях до кращої роботи, покращення навичок батьківства або більш комфортного життя [8]. Особисті мотиви відносяться до прагнення задовольнити особисті потреби або задовольнити потреби інших людей (наприклад, роботодавців, закладів соціального забезпечення тощо), очікувань, а також для того, щоб відчувати себе краще або підвищити самооцінку [9; 10]. Що стосується особистісних мотивацій до навчання, то можна визначити внутрішню мотивацію, яка приймає чотири форми: оволодіння, визнання, стимулювання і придбання [11].

Мотиви, пов'язані з роботою та досягненнями, також впливають на участь у навчальних програмах для дорослих, а рівень безробіття пов'язаний з освітою. Дорослі можуть займатися самоосвітою, щоб отримати підтримку для задоволення потреб сімейного життя. Мотивація може також ґрунтуватися на задоволенні, яке дорослі відчувають від соціальної підтримки, наданої програмою, щоб показати приклад своїм дітям або розірвати «цикл неписьменності» [10].

Для дорослих, зацікавлених у поверненні до навчання, повинна бути забезпечена більш широка системна підтримка, яка допоможе усунути бар'єри для їхньої освіти. Ця підтримка, окрім загальних положень, має ґрунтуватися також на наставництві та підтримці для забезпечення успіху у навчанні. Також вважаємо, що для подолання зазначених бар'єрів в окремо взятій країні, спершу потрібно вивчити позитивний досвід інших країн з цієї проблематики, та, по можливості, застосувати його на практиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. ABC Canada. (2008). Adult literacy. Retrieved from: http://www.abccanada.org/en/adult_literacy
2. Holt, J., & Smith, C. (2005). Literacy practices among different ethnic groups: The role of socioeconomic and cultural factors. *Reading Research and Instruction*, 44, 1-21.
3. Hoffman, C. (2000). Breaking the literacy barrier. *Appalachia Magazine*, 33, 24-31.
4. Horsman, J. (2004). But is it education? The challenge of creating effective learning for survivors of trauma. *Women's Studies Quarterly*, 32, 130-146
5. Bamber, J., & Tett, L. (2000). Transforming the learning experiences of non-traditional students: A perspective from higher education. *Studies in Continuing Education*, 22, 57-75.
6. Terry, M. (2007). The supportive roles that learners' families play in adult literacy programs. *Educational Research Quarterly*, 31, 27-45.
7. Belzer, A. (2004). "It's not like normal school": The role of prior learning contexts in adult learning. *Adult Education Quarterly*, 55, 41-59
8. Sheehan-Holt, J.K., & Smith, M. C. (2000). Does basic skills education affect adults' literacy proficiencies and reading practices? *Reading Research Quarterly*, 35, 226-244
9. Sticht, T.G. (2001). The International Literacy Survey: How well does it represent the literacy abilities of adults? *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 15(2), 19-36.
10. Yaffe, D., & Williams, C. L. (1998). Why women chose to participate in a family literacy program and factors that contributed to the program's success. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(1), 8-19.
11. Tremblay, P. (1998). Development and construct validation of the academic motivation inventory. London, ON: University of Western Ontario

Yulia Zahrebniuk
PhD in Education, Assistant Professor
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

SOCIAL NETWORKS IN MODERN EDUCATION

Social networks are one of the main methods of communication in the 21st century. We immediately ask persons about their profiles on the social network when we meet. It's kind of a way of getting to know them more, because by looking at their subscriptions, we get to know more. This type of communication is easy and accessible both locally and globally. Currently, web technologies have streamlined and strengthened links worldwide, allowing people to interact, to distribute information and practices [1, p. 3]. Students today want new, effective and fascinating teaching methods. They dislike and do not tolerate passive learning. A novel approach to solve this problem and motivate the learning process is with the use of Social Media. Students already use social media (in text messaging, chat, Facebook, Twitter etc.). Nowadays, as information (more and more) is available everywhere and mainly on the web, people need the skills and knowledge to find, access and use it effectively and this necessitates the information literacy [2, p. 25].

Currently, educational institutions are in the process of introducing social networking as a teaching and learning tool by adopting a specific platform (i.e. wiki, blog, discussion board etc.), especially regarding assessments, as a means of improving students' personal skills (i.e. motivation, leadership, negotiation, communication, problem solving, time management, and reflection) and professional skills (i.e. reading, writing, research, information, critical thinking, decision making technology, digital oral presentation, visual representations and teamwork) to enhance students' learning in the academic environment and to prepare them for the workplace in the future [1]. Nowadays, every person can learn in different contexts: formal (school, university, professional training), non-formal (workplaces, associations, clubs), informal (personal life) and incidental/experimental learning. For the best training it is important to join all type of educational platforms and learn everywhere at every time [2, p. 3].

In today's world, many educational institutions have their own profiles in social networks, but in our country this process is poorly developed. For example, the most famous universities in the world such as Cambridge, Oxford have over 500,000 followers on Instagram. Prospective university students can learn more about the educational process, student life, and more. If I plan to study at an institution, I immediately find its profile. This is very convenient because I am able to find students who study there and ask them about it. Teachers can also create conversations for easy communication with students. Technologies are evolving, so new features

are emerging on social networks. For example, you can post surveys, tests, class schedules. In social networks, students can watch videos and read posts in foreign languages. It's a great experience of speaking with native speakers.

Unfortunately, education in social networks is not widespread in Ukraine. Universities have a small number of subscribers because they do not develop their page/site. Public universities don't even think that social media advertising can work. Ads on radio and television are not effective. At this time, private universities are attracting special people to promote their pages on social networks. Students do content for their teachers' blogs, take photos, and shoot videos. Statistics show that about 45% of the world's population use social media, with an average of 2 hours and 23 minutes spent per day on social networking and messaging platforms. Facebook leads the pack with an average of 58 minutes spent per day on the platform. Instagram comes a close second at 53 minutes, and YouTube at 40 minutes per day [3].

The adoption of Social Networking has been very useful in the education sector as a means of improving knowledge acquisition and encouraging social interaction between students', and students and lecturers. Currently, web technologies are being used by enterprises to help the organization and the customers to interact, communicate and collaborate since the interface design has been developed with intellectual features to increase the interaction among the users; however, this tool has opportunities as well as some risks: therefore the use of this technology in the higher education sector will increase the interaction among students and lecturers; however, specific guidelines should be established so that opportunities to students can be maximized and risks or potential risks can be decreased or eliminated [1, p. 4].

Social networking is available in the learning management system through wiki, blogs, and discussion boards. These tools will assist students to interact with their peers and lecturers. The lecturers will use these tools to assign specific assessments to foster and enhance students' professional and personal skills. The social networking usage for educational purposes has changed teaching and learning approaches in higher education. Students become more responsible for their own learning by being provided with the appropriate tools of social networking such as wiki. These tools allow more interaction, participation, debate and discussion among students and lecturers in various assessments and activities. Furthermore, scientists confirmed that using technology for teaching and learning will allow students to manage and organize their learning based on their individual needs. On the other hand, to ensure a smooth transition from traditional teaching practices to e-learning teaching, lecturers will play a key role in the effective delivery of teaching, since the lecturer will facilitate the teaching and learning, not the technology. Several studies confirm that working and learning with social networking facility in the higher education sector will bring new opportunities for students, namely: exposure to cutting edge

knowledge; the opportunity for collaboration and intercrossing relationships; enhanced communication skills; acquisition of new acquaintances, and an awareness of an environment-friendly means of communication. However, this tool can create risks related to cognitive development, social development, physical development and security [1, p. 9].

A large number of people think that digital content and online tools like social networking have helped students by providing them with online video lectures, study materials and presentations from the best professors in the world [1, p. 53].

According to the statistics, social networks have become a fundamental part of the global online experience. It's a unique learning opportunity for students who do not have the opportunity to go to the university every day. This is a worldwide box where anyone can find the information they need. Social networking is a great learning platform. Official university pages, teacher blogs, surveys, tests will help students in their studies.

REFERENCES:

1. Patrut M., Patrut B. Social Media in Higher Education: Teaching in Web 2.0. Hershey, PA United States: Idea Group Inc(IGI), 2013. 388 p.
2. Tomayess I., Isaias P., Kommers P. Social networking and education: global perspectives. New York, NY United States: Springer International Publishing, 2016. 356 p.
3. Ennis-O'Connor M. (2019). How Much Time Do People Spend on Social Media in 2019. URL: <https://medium.com/@JBBC/how-much-time-do-people-spend-on-social-media-in-2019-infographic-cc02c63bede8>.

Nataliya Zaitseva,
Ph.D. in Education,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National
Pedagogical University
(Hlukhiv, Ukraine)

CONSIDERING THE CONDITIONS OF A BILINGUAL CHILD' BILINGUALISM FORMING FOR SUCCESSFUL SCHOOL EDUCATION

Children's bilingualism is a phenomenon in which a child speaks two languages, and the use of one language does not interfere with the use of another. Taking into account the conditions in which the child's bilingualism is formed will help a child achieve a positive result at school. A child can learn to distinguish and understand similar and different phenomena in the two languages, he or she uses, even before learning at school (including bilingual classes).

Bilingualism is not a modern phenomenon. It existed in ancient Greece and Rome. Formal academic studies of bilingualism and bilingual education began in the 1920s, and their results were published in academic literature (by J. Cummins). Subsequently bilingual education began to develop. It is used to teach the content of general educational subjects with the help of two languages.

Bilingualism is fluency in two languages and regular transition from one language to another depending on the communication situation. Analyzing bilingualism, the English scientist R. Bell identified two main types of it, depending on the way languages are used by an individual. The first type is *mixed (or subordinated) bilingualism*. It occurs when an individual masters not only two systems of intralinguistic relations that combine different elements in each language, but also two systems of interlinguistic relations, linking elements of one language with another. Mixed bilingualism is a synthesis of two languages, each of which is only partially involved. The second language, the individual usually speaks at a lower level. This phenomenon in the linguistic literature was called *subordination*. The second type is *coordinated bilingualism* (a constant correlation of two languages). The second language is introduced by means of relations that allow us to identify regular conceptual links, assembled into an optimal system of interlinguistic coordination [1]. The individual learns a new way of expressing his thoughts.

The classification of *bilingualism* of the Ukrainian researcher O. Cherednichenko is different from the previous one, but it also has some common features. The scientist points out that the typology of bilingualism and multilingualism is based on several essential features, covering both quantitative and qualitative aspects of this phenomenon. By the degree of distribution we can distinguish between individual and collective (mass) bilingualism / multilingualism. The level of delimitation of the linguistic systems in contact is distinguished by coordinating (pure) and subordinative (mixed) bilingualism / multilingualism. By value orientation, bilingualism / multilingualism can be *horizontal* (when languages are equally valued by speakers) and *vertical* (when one or more languages are preferred over the first (native) language). By the nature of communicative inclusion, *active* and *passive* bilingualism / multilingualism are observed [2].

Taking into consideration the need to preserve the literary norms of the languages, the type of active individual (or collective) horizontal and coordinating bilingualism / multilingualism that is rare in practice may be close to ideal [2].

Scientist E. Vereshchahin distinguishes between *natural* and *artificial* bilingualism. Natural bilingualism is characterized by the absence of a «purposeful influence on the development of speech skills» [3, p. 44]. This is learning without pedagogical intervention. The impetus is the need for communication. Sometimes natural and artificial (educational) conditions are combined (*synthesized* bilingualism).

Artificial bilingualism provides purposeful education of children in educational institutions «with the use of rational and mnemonic techniques, different from natural learning» [3, p.46].

According to foreign scientists J. Hammers (Canada) and M. Blanco (England), ways to achieve bilingualism may be different. A person can master two languages in a family since childhood (simultaneous acquisition) [4]. He or she can learn the language later at school or in the society (provided multilingualism) where he or she lives (sequential bilingualism). The language can be studied individually, if it is necessary to use it at work or in the case of emigration to another country, etc. [5]. A person can master two languages or more. Then he or she is called *polyglot*.

All mentioned above, including the types of bilingualism that exist, should be taken into account by parents and educators in preparing a child for school and in the process of further education.

Thus, we can conclude that taking into consideration the conditions under which a child's bilingualism is formed will help to choose the right school (if possible with bilingual classes), find effective teaching methods, achieve a positive learning outcome (including bilingual) and success in later life. Paying attention to the conditions of forming bilingual children's bilingualism will not only help prevent mistakes in the work of teachers and pupils, but also make it easier for children to adapt to the school environment, facilitate the learning process, make it more successful, help develop bilingual skills and learn new ones, as well as effectively absorb the content of school subjects.

REFERENCES:

1. Tsvet L. Psikholingvisticheskiye parametry obucheniya angliyskomu yazyku v shkole : uchebnoye posobiye / L. Tsvet. — Simferopol' : SGU im. M. V. Frunze, 1987. — 68 s.
2. Cherednychenko O. Mova i kul'tura u konteksti hlobalizatsiyi [Elektronnyy resurs] / O. Cherednychenko. — Rezhym dostupu : <http://www.ualogos.kiev.ua/fulltext.htm>.
3. Vereshchagin Ye. Psikhologicheskaya i metodicheskaya kharakteristika dvuyazychiya (bilingvizma) / Ye. Vereshchagin. — M. : Izdatel'ctvo Moskovskogo universiteta, 1969. — 160 s.
4. Blanc M. Bilinguality and bilingualism / M. Blanc, J. Hammers. — Cambridge: Cambridge University Press, 1999. — P. 35–46.
5. Grosjean F. Bilingual and monolingual language modes [Electronic resource] / F. Grosjean // The Encyclopedia of Applied Linguistics / In C. Chapelle (Ed.). — Hoboken, New Jersey: Blackwell Publishing. — 2013. — Mode of access: DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal0090.

Тетяна Зевченко,
*Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

Наталія Дудик,
*старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПАРАДИГМІ ВИМОГ ХХІ СТОЛІТТЯ

Проблема професійної підготовки сучасного вчителя іноземних мов набуває важливого значення в контексті нових процесів, що відбуваються в умовах глобалізації та світової інтеграції, постійних змін у різних галузях життєдіяльності, у сфері освіти зокрема. Освіта постійно реагує на нові виклики цивілізації. В умовах викликів лінгвістичної глобалізації, стрімкого розвитку інтеграційних процесів набуває актуальності посилення уваги до розширення компетенцій сучасного учителя іноземних мов, оскільки вивчення іноземних мов є не лише засобом міжкультурного спілкування та підвищення професійного рівня фахівців різних сфер суспільної та економічної діяльності, а також і засобом здобуття європейської освіти.

Сучасний учитель повинен знати як теоретичні інноваційні підходи до системи навчання, так і практичні технології, які можна застосовувати в навчальному процесі. Науково-педагогічні дослідження, проведені в Національній академії педагогічних наук України, свідчать, що навчання за допомогою традиційних технологій не дозволяє розвинути ключові, базові компетентності з конкретної навчальної дисципліни. Сучасний учитель повинен володіти інтенсивними інтерактивними технологіями навчання, технологіями критичного мислення, креативними техніками і багатьма іншими прийомами.

Вітчизняні та зарубіжні вчені приділяють значну увагу розробці проблем професійної підготовки майбутнього учителя іноземних мов. Цій проблематиці присвячені праці О. Бердичевського, О. Бігич, Ж. Вітліна, Т. Зубенко, Л. Кадченко, М. Князяк, О. Кузнєцової, С. Ніколаєвої, В. Пасинок, Н. Савчак, Н. Склярєнко, Т. Шкваріної та ін.

Перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства вимагає певного розвитку особистості, в тому числі її комунікативних здібностей, що полегшують входження у світове співтовариство і дозволяють успішно функціонувати у ньому. Для виховання особистості ХХІ ст. визначено пріоритетні напрямки модернізації освіти, навчання іноземних мов, оволодіння соціально-економічними знаннями.

Визнання важливості оволодіння іноземними мовами є наслідком інтернаціоналізації всіх сфер нашого суспільства, входження його в світове співтовариство.

Учитель іноземних мов повинен уміти організовувати навчальний процес з метою задоволення індивідуальних навчальних потреб учнів, формування у них компетентностей, необхідних для виконання професійних завдань у майбутньому, вмінь самонавчання і самовдосконалення упродовж життя.

Характеризуючи структуру предмета "Іноземна мова", зазначимо, що процес навчання здійснюється в руслі культурологічного, лінгвістичного, лінгвокраєзнавчого, комунікативного і ситуативно-тематичних підходів. Це висуває ряд важливих вимог до педагога-професіонала у сфері іноземної мови, а саме - бути джерелом достовірних і коректних знань з предмета, носієм іншомовної культури, організатором продуктивної, ситуативно-тематичної комунікації, що призводить до розвитку і виховання учнів у цілому і дозволяє виробити особистісні цілі суб'єктів навчально-виховного процесу у школі і оцінити всю організовану діяльність.

Беззастережною вимогою до педагога є досконале володіння матеріалом навчального предмету, який викладається. Професійна діяльність учителя іноземних мов у школі багатоаспектна, охоплює суто навчальну діяльність, методичну роботу, виховний та організаційний вплив на учнів, самовдосконалення. Професійна компетентність учителя базується на спеціальній науковій, практичній та психолого-педагогічній підготовці. Необхідною умовою є його загальнокультурна та гуманітарна компетентність, гуманістичні особистісні якості, відповідальність за результат власної діяльності, мотивація до самовдосконалення, креативність, володіння інноваційною стратегією та тактикою, гнучкою адаптацією до зміст змісту та умов професійної діяльності.

Одним з важливих компонентів структури якостей учителя іноземної мови є здатність до контролювання рівня розуміння учнями мовного матеріалу, визначення мовленнєвих успіхів учнів та коригування їх навчальної діяльності.

Поряд з високим рівнем розвитку методичної компетентності учитель іноземних мов повинен бути медіаграмотним та ІКТ-компетентним, готовим і здатним до самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації; знати, як об'єднати світові інформаційні технології з найкращими у світі методами викладання і навчання з тим, щоб вчитися по-новому.

Сучасна мовна освіта стала іншою, для неї характерно: міждисциплінарна інтеграція, багаторівневість, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння іноземною мовою. Оволодіння іноземними мовами є джерелом взаємного збагачення, взаєморозуміння і співробітництва, сприяє спілкуванню і взаємодії,

відкриває можливості професійної мобільності, працевлаштування, освіти і доступу до інформації. В сучасних умовах різко підвищується суспільна потреба у фахівцях, які добре володіли б іноземними мовами як засобом міжкультурного спілкування. Розширення міжкультурних зв'язків між країнами вимагає перегляду усталених поглядів на систему підготовки учителів іноземних мов.

Стрімкий розвиток інформатизації суспільства, інтенсивність процесів, які впливають на умови і якість професійної діяльності учителя XXI століття зумовлюють необхідність його професійної мобільності. Останнє поєднує в собі успішність адаптації у професійному середовищі; сформовану внутрішню потребу особистості у змінах; готовність до самовдосконалення, саморозвитку і самореалізації (як у професійному, так і в повсякденному житті); здатність проектувати і реалізовувати власне професійне зростання з урахуванням специфіки педагогічної професії, освітянських інновацій.

Отже, відкритість сучасного освітнього простору, всебічна інформатизація суспільства, інтеграція міжнародного освітнього досвіду у навчально-виховний процес вітчизняної вищої школи спонукають учених до подальших наукових пошуків, позитивним результатом яких є розширення і конкретизація компонентного складу професійної компетентності учителя іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гринько В. О. Психологічні засади розвитку професійної мобільності викладача вищої школи: дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07 / Волин. нац. ун-т. Київ, 2012. 203 с.

2. Майєр Н. В. Вимоги до сучасного учителя іноземних мов вищого навчального закладу. *Іноземні мови*. 2013. №3. С. 19-24.

3. Сабатовська І. С. Професійні якості в діяльності учителя вищої школи. Інноваційний потенціал світової науки XXI сторіччя : Матеріали 13 ювілейної Міжнар. наук.-практ. конф. URL: <http://nauka.zinet.info/24/sabatovska.php> (дата звернення: 16.03.2020).

4. Шишко А. В. Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього учителя. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 245-250.

Anastasia Ilyasevych,
student,
National Transport University
(Kyiv, Ukraine)
Olena Martynenko,
PhD,
National Transport University
(Kyiv, Ukraine)

PECULIARITIES OF TECHNICAL LEXIS TRANSLATION ON BASIS OF AUTOMOBILE TERMINOLOGY

Nowadays a large number of translations are those done in the technical literature. Due to the rapid scientific and technological progress, there has been a great contribution to the emergence of technical lexis, that is, special words to indicate new objects, phenomena and processes [4]. It should be noted that technical translation is studied less than artistic one, however, there are a number of researchers who deal with various aspects of technical translation, among them are: L.K.Latyshev, R.F. Pronina, B.N. Klimso, L.L. Nelyubin, M.G. Timmerman, J. Bern.

Terminology is one of the fast moving and dynamic lexical systems of a language. Technical texts are characterized by the distinctive style that sets them apart from other types of texts [5]. In terms of the point of view of translation, technical literature has different features of matching the equivalent in content and meaning. One of the main differences between the language of the technical literature and other varieties is the considerable number of terms, the clear presentation of the material [3]. The cases where the same term has different meanings depending on the context and the field of its use, cause particular difficulties in translation.

When translating, one should first of all pay attention to the field of vocabulary used and also remember that the terms are not translated into a target language as ordinary words. On the contrary, the search for a term should start with the analysis of the properties of the new concept avoiding the translation according to the scheme “foreign language” – “Ukrainian term”. In this case, the most efficient way to translate the terms is the following: “the concept – a Ukrainian (English) term”. Accordingly, in order to find the right equivalent it is necessary to analyze the properties of the new concept [2].

In technical literature, among the simplest and most common ways of translating a term is transcoding which is transcriptional/lettering or phonemic transfer of the original lexical unit by means of the alphabet of the target language. For example, *transport* - *транспорт*, *cylinder* – *циліндр*, *diode* – *діод*, and *laser* – *лазер* [3]. However, a translator during transliteration needs to be very careful and meticulous as this way can lead

to gross distortion of the meaning of the word. It is rarely used in the translation of technical translation though. There is also a descriptive way of explaining a concept, for example: “non-place” communities - спільноти, що не прив'язані до якоїсь певної території; slab-type pavement - дорожнє покриття плитного типу (типу плити) [3].

The terms are also subject to another lexical method of translation – calque – the transmission of a combinatorial composition of a word. Calquing is realized through translation of the components of words (morphemes) or phrases (tokens) by the relevant elements of the target language. This method is a common translation approach that is most commonly used in the translation of complex terms, for example: *internal combustion engine* – *двигун внутрішнього згорання*. The grammatical features should be taken into account when translating technical texts because of the difference in the syntactic systems of the languages [4]. There has been the ambiguity of verbs inherent in English, that is, the same word can be independent, auxiliary, as well as a modal verb.

As V.N. Klimzo points out, technical translation skills include a great sense of the native language, extensive knowledge of a foreign language (grammar, vocabulary, idioms), understanding of the translation theory and the ability to use translation techniques, as well as proficiency in background technical knowledge acquired in the course of higher education, production or self-education [1]. A translator must be linguistically aware of the features of the genre and solve non-linguistic translation problems. Technical lexis translation requires a technical translator to be proficient not only in the language as a tool, but also to be capable of logical thinking, inquisitiveness, observation, and self-criticism.

REFERENCES:

1. Дерді Е.Т. (2011) Причини низької якості науково-технічного перекладу та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. С. 34-39.
2. Казакова Т.А. (2001). Практические основы перевода. English Russian/ Translation Techniques English-Russian. Серия: Изучаем иностранные языки. СПб.: «Издательство Союз. 320 с.
3. Карабан В. І. (2006). Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина 2.. Вінниця : Нова Книга. 304 с.
4. Ключник О. (2013) Труднощі науково-технічного перекладу [Електроннийресурс]: стаття з наукової конференції. К. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/node/1408>.
5. Baker, M. (1992) *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Sage Publication. 304 p.

Юлія Казак,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Становлення демократичної та правової української держави, інтеграція у європейське і світове співтовариство, переосмислення ролі і значимості вищої освіти поставили ряд педагогічних завдань щодо підготовки компетентного вчителя іноземної мови, здатного до удосконалення своїх професійних навичок. Знання іноземної мови як засобу спілкування є невід'ємною частиною соціального розвитку на сучасному етапі.

За останні роки зростає інтерес до вивчення іноземних мов як до реального засобу міжкультурного спілкування, виникає потреба підвищення ефективності викладання іноземних мов, зокрема німецької у вищій школі, оскільки в умовах сьогодення кількість кваліфікованих учителів німецької мови є недостатньою. У багатьох педагогічних закладах вищої освіти країни відкрито факультети іноземних мов зі спеціальністю «Німецька мова», отже питання пошуку шляхів поліпшення професійної освіти майбутніх учителів німецької мови є актуальним.

Відповідно до законів «Про освіту» [1, п. 3 ст. 7] та «Про вищу освіту» [2, п. 2 ст. 74] держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, насамперед англійської мови, а також офіційних мов Європейського Союзу. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) [3, с. 15] передбачає формування національно-мовної особистості, що володіє даром слова – усного і писемного, умінням вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами під час сприйняття, створення висловлювань у різних сферах, формах і стилях і жанрах мовлення, тобто забезпечення її всебічної мовленнєвої компетенції.

Метою підготовки фахівців, як зазначено у «Концепції підготовки вчителя іноземної мови», є забезпечення можливостей для рівного доступу студентської молоді до здобуття освітньої профільної та професійної підготовки; безперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Підготовка учителів спрямована на набуття студентами навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, творчих, моральних, фізичних,

соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти. У контексті підготовки зазначених фахівців актуальними є безпосередньо пов'язані з формуванням іншомовної комунікативної компетентності конкретні вміння відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

З нашого погляду, неперервне та поглиблене вивчення іноземної мови дає можливість здобувачеві освіти підвищити свій інтелектуальний та виховний рівень. Навчання іноземної мови, як і навчання спілкування, вимагає від учителя таких якостей, які б забезпечили реалізацію мети навчання та його ефективність. Разом з тим ознайомлення студентів з основними положеннями акмеології позитивно впливає на пізнання і розкриття як власного потенціалу, так і потенційних сил майбутніх фахівців; сприяє усуненню перешкод, що заважають самовдосконаленню, самореалізації, саморозвитку, саморуку до акме.

Доцільність дослідження проблеми підготовки вчителів іноземної мови в Україні зумовлюється низкою суперечностей між потребою у розвитку креативного фахівця, здатного до професійного зростання, і авторитарним уявленням щодо побудови змісту едукативної процесами інтеграції вітчизняної педагогічної освіти до європейського освітнього простору та специфікою національної системи підготовки вчителів іноземної мови; потребою володіння новітніми педагогічними технологіями майбутніх фахівців та рівнем і реальними можливостями упровадження інновацій до навчально-виховного процесу педагогічних закладів вищої освіти.

Це питання є багатовимірним, різноаспектним, про що свідчить активізація наукових пошуків щодо організації вітчизняної педагогічної освіти (О. Адаменко, А. Алексюк, О. Глузман, В. Кемінь, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, М. Пантюк, Н. Скотна), професійного становлення майбутніх учителів, оволодіння ними педагогічними технологіями (В. Андрущенко, І. Бех, Н. Дем'яненко, І. Зязюн, В. Жуковський, В. Ковальчук, В. Луговий, В. Майборода, Л. Оршанський, О. Пехота, М. Савчин, М. Чепіль). Підготовка вчителів іноземної мови у педагогічних закладах вищої освіти України знайшла відображення у низці публікацій (В. Безлюдна, І. Бім, Н. Гальськова, Г. Китайгородська, О. Мисечко).

Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій висвітлює І. Костікова, методичну систему підготовки вчителя іноземних мов щодо використання інформаційних технологій у навчанні учнів – Л. Морська, зміст професійної підготовки вчителів іноземних мов у Великій Британії – В. Базуріна, Мексиці – О. Жижко, в університетах Франції – О. Голотюк, А. Максименко. Формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до організації навчальної діяльності у початковій школі обґрунтовує

Т. Марчій-Дмитраш, формування комунікативної культури учнів старшої школи – Е. Манжос, застосування інформаційно-комунікаційних технологій – О. Гавриленко, особистісно орієнтованих технологій навчання у професійній діяльності – А. Береснєв, професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін – І. Лебедик, диференціації змісту навчання в професійно-технічних навчальних закладах – О. Герасимова.

Проте залишаються недостатньо розробленими теоретичні основи підготовки майбутніх учителів німецької мови в закладах вищої освіти. Одночасно з теоретичними склалися і практичні передумови, що вимагають розробки нових підходів до підготовки майбутніх учителів німецької мови під час навчання у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу.

Усе вищесказане дає змогу виділити низку суперечностей між:

- соціальним замовленням вищій школі на підготовку майбутніх учителів німецької мови та практикою підготовки фахівця у вищому закладі освіти, що не дозволяє в повній мірі реалізувати дане замовлення;

- необхідністю цілеспрямованої і системної підготовки майбутніх учителів німецької мови у педагогічних закладах вищої освіти та невизначеністю умов і відсутністю системи підготовки, що забезпечують ефективність цього процесу;

- необхідністю забезпечення ефективної підготовки майбутніх учителів німецької мови у закладах вищої освіти на основі акмеологічного підходу і недостатньою методичною базою її здійснення в освітніх закладах.

Основною умовою досягнення вершин педагогічної акмеології у процесі навчання в закладах вищої освіти є як мовна, так і психолого-педагогічна підготовка. Саме тому актуальним є включення акмеологічних аспектів у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз проблеми підготовки до професійної діяльності майбутніх учителів німецької мови в закладах вищої освіти завсідчив, що вона буде ефективною, якщо процес навчання студентів буде орієнтованим на реалізацію педагогічних умов, які враховують акмеологічні засади відповідно до змін, які відбуваються у суспільстві та освітянському просторі; застосовувати в процесі підготовки майбутнього вчителя нові компоненти змісту освіти, активні технології навчання на заняттях з іноземної мови; забезпечувати реалізацію педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя для досягнення педагогічної акмеології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Голос України. 2017. 27 верес. (№ 178-179). С. 10–22.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

3. Державна національна програма "освіта (Україна XXI століття)" та її роль у реформуванні системи управління вищою освітою в Україні (історико-педагогічний аспект). *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17. С. 14-19. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2014_17_4

Tetiana Kapeliushna
PhD, Associate Professor
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

THE USE OF TED TALKS IN THE ELT CLASSROOM

With World English, learners experience the world through content and ideas from TED Talks [4], providing the motivation to talk about what is most important to them. They help to bring the world to the classroom and the classroom to life.

Technology, Entertainment and Design Talks (TED Talks) include real-world videos that help learners find their own voice in English. Moreover, they help to develop the skills they need to be successful in the global world.

Learn English with TED Talks helps learners understand and discuss powerful ideas from TED Talks in the classroom. Great ideas stimulate learning and inspire excellent communication [3].

The instructions given on the TED Talks website are also beneficial, as they lead the audience toward other videos discussing similar subjects, possibly offering contrasting perspectives.

Alex Warren, an in-house teacher trainer at National Geographic Learning, one of the presenters of the on-line conference "Double impact on your teaching" in his demo lesson "TED in action," describes how to *choose* and *use* TED Talks in the ELT classroom effectively [8].

Firstly, the length of the TED talk like 0-6 min is perfect because it is not too long and provides the necessary information and better students' perception.

Secondly, the teacher should make a choice. Moreover, there are some useful tools for choosing the appropriate TED Talk for the required level of English [2, 5, 6, 7].

Alex Warren focuses attention on **pre-viewing, while –viewing, post-viewing tasks**. He advises teachers to ask themselves a question before each step and then gives some useful tips for more productive work.

Question for teachers: What would you do to activate students' schemata and introduce the theme of the TED Talk to your students?

Pre-viewing tasks

Activate schemata/knowledge by:

- content from the title
- the synopsis to introduce the idea
- the video script

- the idea/topic to students' lives
- the topic to other resources (photos, texts)

Pre-teaching vocabulary

Question for teachers: What kind of comprehension tasks could you do with your students while viewing the task?

While-viewing tasks (First viewing should always be a gist task/checking predictions):

- *Split the talk into manageable chunks depending on the length*
- *Grade the task for the level*
- *Information Gap fill*
- *Ordering*
- *Short answers*
- *Multiple choice*
- *True/False*
- *Table completion*
- *Note-taking – differentiate*

Question for teachers: Having watched the TED Talk and done the comprehension activities, what follow-up activities could you do?

Post-viewing tasks:

- *Critical thinking (e.g., do a different project)*
- *Discussions*
- *Interview the speaker*
- *Retell/Explain the TED Talk*
- *Projects*
- *Presentations, etc.*

It is fundamental to note that using TED Talks in the ELT classroom helps to provide impressive bursts of information, encourage and motivate students, get them interested in case of precise preparatory work of the teacher. Furthermore, they help students to develop such life competencies as critical thinking, creative thinking, learning to learn, communication, emotional development, social responsibilities, collaboration, and to use advanced thinking skills in the face of more complex changes [1].

REFERENCES:

1. Cambridge Life Competences Framework. URL: <https://languageresearch.cambridge.org/clc> (Last accessed 1.04.2020)
2. English Profile. The CEFR for English. URL: <http://www.englishprofile.org/> (Last accessed 1.04.2020)
3. National Geographic Learning. URL: <https://eltngl.com/assets/html/ted/> (Last accessed 1.03.2020)
4. TED. URL: <https://www.ted.com/> (Last accessed 1.04.2020)
5. Lexical Tutor. URL: <https://lextutor.ca/vp/eng/> (Last accessed 1.04.2020)
6. Test your Readability. URL: <https://readable.com/text/> (Last accessed 1.04.2020)
7. Text inspector. URL: <https://textinspector.com> (Last accessed 1.04.2020)
8. Warren Alex. TED in action: a demo lesson. URL: <https://webinars.eltngl.com/> (Last accessed 1.04.2020)

Василь Каричковський,
доктор педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

Світлана Каричковська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський національний університет садівництва
(м. Умань, Україна)

ВИЩА ОСВІТА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Освіта, у тому числі й вища є однією з найширших педагогічних категорій, що характеризується цілісною, багатофункціональною та полісмісловою структурою.

Важливими факторами, що визначають підготовку майбутнього фахівця, є зміст, форми і методи навчання, матеріально-технічна база закладу вищої освіти, пізнавальні здібності студента та його мотивація до навчання тощо.

Якість підготовки фахівців значною мірою визначається набором дисциплін, що вивчаються. Технологія підготовки фахівців регламентується державними освітніми стандартами, що визначають терміни навчання, нормативний обсяг годин підготовки та перелік навчальних дисциплін, з яких деяку частину визначає сам ЗВО з урахуванням регіональних та університетських особливостей [1].

Методологічною основою підготовки студентів є системний підхід, який ґрунтується на наукових знаннях з педагогіки, філософії, психології, соціології, економіки та ін..

Крім того, невід'ємною складовою процесу підготовки будь-якого фахівця у закладі вищої освіти є практика студентів, яка органічно входить до системи фахової підготовки впродовж усього періоду навчання.

Зміст і послідовність практики визначається програмою, розробленою згідно з навчальним планом, характером виробничого процесу тощо.

Гармонійне поєднання навчання у закладах вищої освіти з навчанням на робочих місцях з метою отримання відповідної кваліфікації реалізується через дуальну систему освіти, особливість якої полягає в тому, що бізнес є одним із головних учасників процесу: підприємство є замовником, воно ж і оцінює рівень підготовки випускників, і роботу навчального закладу.

При дуальній системі близько 50% навчального часу студенти проводять на основі практичної підготовки, що дозволяє сформувати гнучкість, навички роботи в команді і забезпечує безперервність передачі знань [2].

В умовах зміни змісту освіти важлива роль у навчально-виховному процесі вищої школи належить інформаційним технологіям, використання яких відкриває перспективи його якісного вдосконалення: інтенсифікації, оптимізації, диференціації, індивідуалізації та самореалізації [3].

Важливою складовою формування професійних якостей є вивчення іноземних з урахуванням особливостей навчання на основі міжнародного досвіду, а для України вимога поліпшення стану вивчення іноземних мов додатково посилюється чинниками європейської та євроатлантичної інтеграції.

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає врахування професійної специфіки при вивченні іноземної мови, її спрямованості на реалізацію завдань майбутньої професійної діяльності випускників. Тому навчання іноземній мові у немовних ЗВО передбачає формування у студентів здатності до вивчення іноземної мови у конкретних, професійних, ділових та наукових сферах і ситуаціях

Разом з тим, навчання у ЗВО не гарантує конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Саме тому сьогодні все популярнішим стає термін Employability (придатність до працевлаштування), який характеризує сукупність знань, умінь, навичок, володіння підходами для вирішення виробничої ситуації, а також здатність і бажання до неперервного удосконалення та професійного розвитку. Придатність до працевлаштування охоплює такі компетентності: рівень самоорганізації, здатність до роботи в групі, вміння виконувати конкретні завдання, навички комунікації (у тому числі й іноземною мовою) та грамотність, знання інформаційних технологій [4].

Отже, можемо зазначити, що у сучасних умовах вищу освіту необхідно розглядати як інтегровану систему наукових знань. При цьому уніфікація вітчизняна освітня система потребує нових підходів при підготовці майбутніх фахівців, де основним фактором впливу на професійну підготовку майбутніх фахівців є системний підхід.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Стукач В.Ф. Экономическая подготовка конкурентоспособного специалиста аграрного профиля. *Современные проблемы науки и образования*. 2009. № 3. Режим доступу :<http://science-education.ru/ru/article/view?id=1182>
2. Кадрову проблему в АПК може вирішити дуальна освіта [Електронний ресурс]. «Сварог Вест Груп». 2017. Режим доступу : <http://propozitsiya.com/ua/kadrovu-problemu-v-apk-mozhe-virishiti-dualna-osvita-svarog-vest-grup>
3. Кордонська А.В. Ефективність використання інформаційно-комунікативних технологій у вищих навчальних закладах. *Наука і методика : Збірник науково-методичних праць* / Редкол. : М.П. Хоменко (гол. ред.) та ін. К. Агроосвіта. 2014. Вип. 26. С. 29 – 35.

4. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

Марія Кирилюк,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

МЕТАФОРИКА НІМЕЦЬКОГО МОЛОДІЖНОГО ЛЕКСИконУ ТА ЙОГО ГЕНДЕРНА СПЕЦИФІКА

Сучасна лінгвістична наука окреслює три основних підходи до вивчення природи молодіжного лексикону: онтологічний (визначення поняття «молодіжний лексикон», виявлення його характерних ознак); гносеологічний (причини виникнення та основні етапи розвитку молодіжного лексикону) і комунікативний, представники якого вивчають функціонування молодіжного лексикону з урахуванням усіх наявних складових комунікації, що уможливорює комплексний аналіз сучасного німецького молодіжного лексикону.

Увага дослідників до цього явища пояснюється, передусім, тим, що молодіжна лексика має свої, не характерні для літературної мови особливості, а також тим, що здійснює вплив на розмовну мову, а отже, на загальномовний стандарт. Різні аспекти німецького молодіжного мовлення за останні десятиліття стали предметом ретельного та всестороннього вивчення у зарубіжній (Х. Еманн, Х. Елзен, Х. Хенне, Е. Нойланд, М. Райнке, М. Хайнеманн, П.Шлобінські та ін.) і вітчизняній лінгвістиці (О. С. Христенко, О. В. Поздняков, Т. С. Шавловська та ін.).

Актуальність вивчення молодіжного мовлення зумовлена передусім мінливістю цього соціолекту, що знаходиться під постійним впливом низки екстралінгвальних факторів і потребує нових досліджень через певні інтервали часу. І хоча вважається, що молодіжна мова суттєво оновлюється кожні 2–3 роки, вона не втрачає своїх загальних характерних рис – яскраву образність, підвищену виразність та експресивність, виникаючи як протест проти словесних штампів, одноманітності повсякденної мови, і, зрештою, як прагнення до елітарності в тексті, бажання сказати гостре слівце, виділитися, бути оригінальним.

Науковці Німеччини характеризують молодіжний сленг як креативну, оригінальну, невимушену й неоднорідну форму спілкування. Німецька дослідниця Теа Шіппан (*Thea Schippan*) вважає його специфічним способом спілкування певної групи, який

виражається високим рівнем експресивності та невимушеності аж до вульгаризму, феноменом живої і рухливої мови, яка йде в ногу з часом і реагує на будь-які зміни у житті суспільства» [6, с. 56].

Аналізуючи причини появи молодіжної мови, науковець Герман Еманн поміж основних виділяє зокрема інноваційно-ігровий та афективно-емоційний аспекти, зумовлені протестним бажанням створити «свою» мову щодення та бути зрозумілим лише в своїх колах, щось нове, оригінальне та «власне» аж до абсурдного [5, с. 13].

Формування молодіжного лексикону відбувається під впливом таких позамовних факторів як вікові особливості та специфіка світосприйняття мовців, що знаходять свій вияв у вживанні метафоричних переосмислень, застосування яких дозволяє молодим людям висловити своє ставлення до оточуючого світу, людей, предметів, дати їм свою оцінку. Особливість жаргонної метафори полягає у тому, що обидва її функціональні різновиди – номінація та характеристика – проявляють експресивність та оцінність [2, с. 129].

Проаналізувавши синонімічні ряди лексем-метафор молодіжної німецької мови на позначення осіб (молодої людини жіночої та чоловічої статі, батьків) іменниками-композиціями, які є особливо поширеними у молодіжній мові, можна стверджувати, що у молодіжному соціолекті результатом метафоричного переносу часто являються характерні найменування осіб за внутрішньою ознакою або зовнішньою ознакою – батьки – *Kalkstein, Fossilien, Dinos, Mastodons*; молода людина чоловічої статі – *Schnitzel, Bock, Scheich*. Часто зазначені ознаки є уявними, що можна вважати закономірним, оскільки метафора у більшості випадків містить влучну та яскраву характеристику особи.

Значно рідше метафоричні трансформації відбуваються на основі подібності характеризуючої функції: батьки – *Ernährer, Erzeugerfraktion, Kohlenbeschaffner, Nahrungsbeschaffner, Finanziers, Regierung*; невеликою групою представлено перехід від конкретного до абстрактного, від зовнішнього, тілесного до внутрішнього, інтелектуального – *peilen, fressen, packen, löffeln, ziehen, bohren* – розуміти; вживання власних імен як загальних – *Bettie, Bunny, Uschi, Loli, Umberta, Käthe, Chuck Norris, Larry, Steffen, Bernd* – на позначення осіб однієї чи іншої статі відповідно, причому власні імена запозичені переважно із англійських фільмів [3; 4; 5].

Оцінність та емоційність значення субстантивних метафор найповніше проявляється у номінації осіб. Характер такої оцінки може коливатись у залежності від ситуації – від жартівливо-іронічної до різко негативної – *Maus, Miese, Junggemüse, Brosche, Sahnetorte, Puppe, Praline, Kirschblüte, Nuß (Mädchen, es muß erst "geknackt" werden), Filet, Flamme, Zookrähe, Eule, Schachtel, Kaktus, Schrankkoffer, Schnitzel, Pickelhering, Bär*, знову таки на позначення осіб як однієї так і іншої статі. Інколи одна і та ж лексема може

виражати як негативну, так і позитивну оцінку: *Keule* –приваблива дівчина та дівчина, що жахливо себе поводить; *Gecko* – дотепна молода людина та стиляга; *Tussi* – приваблива молода дівчина чи обмежена жінка [там же].

Основою найменувань молоді дівчини можуть слугувати найрізноманітніші ознаки, які, на думку носіїв соціолекту, виражають ступінь подібності основного та допоміжного суб'єктів порівняння. Найбільш продуктивною у даній групі найменувань є зооморфна метафора. Модулем порівняння можуть виступати візуальні, кінетичні характеристики, манера поведінки або система асоціацій, пов'язаних із поведінкою тих чи інших тварин: *Biene (tolles Mädchen; leichtlebige, reizvolles, hübsches, für Flirt leicht zugängliches Mädchen)* та ін.

Друга за частотністю модель переносу артефакт – людина, номінація, переважно із негативною оцінкою, хоча порівняння із продуктами харчування, а саме солодоцями *Torte, Sahneschnitte, Sahnertorte, Praline* несе іронічну оцінку. Фітонімічна метафора представлена у номінації молоді дівчини лише кількома лексемами *Lilie, Tulpe, Rose, Kirschblüte*, а мотивація переносу має асоціативний характер.

Відношення до молодого чоловіка у німецькій молодіжній мові відбувається здебільшого на основі його зовнішності, а також споживацького характеру – він отримує оцінку з точки зору своєї фінансової спроможності. Поєднання привабливої зовнішності, спортивної статури та можливості гарно одягатися проявляється у номінації особи з точки зору її зовнішніх даних: *Brett, Schnitzel, Dandy, Brutalo*. Зооморфна метафора у найменуванні молоді людини чоловічої статі представлена значно меншою кількістю лексем та стосується переважно його зовнішності (сила або непривабливість): *Hecht, Fisch, Bock, Pickelhering, Bär* [1, с. 217].

Більшість лексем, що були досліджені у ході даної роботи, свідчать про те, що основним типом переносу значення є зовнішня ознака причому асоціативного характеру, а сама трансформація значення відбувається на основі іменників із конкретним значенням. Джерелом метафори виступають артефакти, рослини, тварини тощо.

Як показує проведений аналіз метафоричних трансформацій, основою зміни семантики слів літературної мови є емоційно-оціночне відношення до певного поняття, що будується, здебільшого, на асоціативних зовнішніх ознаках, а специфіка зумовлена соціальними та психологічними факторами. Разом з тим підтверджується у молодіжному мовленні чітка диференціація жіночого та чоловічого в номінативному аспекті. Стосовно гендерна специфіка молодіжної комунікації, то ця актуальна проблема потребує подальшого опрацювання і є перспективним напрямом наукових досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Огуй О. Лексикологія німецької мови: навч. пос. для студ. вищих навч. закл. Вінниця: Нова книга, 2003. 416 с.
2. Химик В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен. СПб.: Филол. факультет СПбГУ, 2000. 272 с.
3. Achilles I., Pighin G. – vernährt und zugeflixt! Von Versprechen, Flüchten, Dialekten und Co. Mannheim: Duden Verlag, 2008. 192 S.
4. Ehmman H. Affengeil. Ein Lexikon der Jugendsprache. München: Verlag C.H. Beck, 1992. 567 S.
5. Ehmman H. Oberaffengeil. Neues Lexikon der Jugendsprache, (Beck'sche Reihe, Bd. 1170). München, 1996. 23 S.
6. Schippan Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache. Tübingen: Niemeyer, 2002. 305 S.

Надія Ключка,
студентка

*Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

Леся Шевчук,

*кандидат педагогічних наук, доцент
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

ДО ПИТАННЯ СТАНОВЛЕННЯ НЕОСЛЕНГІЗМІВ ЯК СОЦІОЛІНГВАЛЬНОГО ФЕНОМЕНУ

Мова, так само як і навколишній світ, постійно зазнає перетворень. Через вплив лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів, лексика підпадає під зміни, адаптуючись до нових вимог, маючи на меті забезпечити потреби людства в номінуванні нових предметів і явищ. Загальновідомо, що ядром сучасного суспільства стають інформаційні технології. Саме з цим пов'язана своєрідна лексична адаптація до інформаційної ситуації. Цей процес полягає в створенні нових термінологічних номінацій, що передають інформацію про технології, які швидко розвиваються [1].

Питанню процесів розвитку словникового запасу, впливу лексичних новоутворень на суспільство, і навпаки – суспільства на мову, присвятили свої праці як вітчизняні (Д.П. Борис, О.Л. Гармаш, Л.В. Щерба та ін.), так і зарубіжні науковці (F. Grose, A. Liberman, K. Wales).

Науковець у галузі лінгвістики Л.В. Щерба зазначає, що дані науково-технічної термінології цікаві в тому відношенні, що вона являє собою найбільш жваву частину словника, яка постійно оновлюється та

розвивається. Завдяки розгляду зазначених вище аспектів ми можемо простежити мову в динаміці, розкрити живі і продуктивні процеси [2].

Поряд з термінологічними номінаціями лексичний склад мови поповнюють також і слова, або нові значення існуючих слів, які вживаються в різних групах людей. Це соціолінгвістичне явище отримало назву «сленг» і становить значний інтерес для дослідників. Особливої привабливості йому надає психологічний аспект як чогось прихованого, «лише для обраних». Сленг є засобом порозуміння між групами людей із різних країн та культур [3].

Протягом багатьох років неологізми і сленг вивчалися розрізнено як у вітчизняній, так і зарубіжній англістиці. Але через їх активне проникнення у літературну мову, здійснено спроби об'єднання численних термінів в галузі неологічних досліджень; розроблено критерії систематизації та класифікації нових одиниць [1; 3].

Зі зростанням ролі колоквиалізмів і мовних одиниць, притаманних якій-небудь соціальній групі, в поповненні словникового складу англійської мови початку ХХІ століття, а також появи в її складі значної кількості сленгових одиниць, виникає потреба в появі терміну неосленгізм, який вживається на позначення соціально маркованих лексем та фразем, які поповнили англійську мову на початку ХХІ століття [4].

Розуміння неосленгізмів як двобічних знаків, які характеризуються новизною форми і значення, відкриває перспективний напрям англістики ХХІ століття, пов'язаний із роздільним вивченням словотвірних способів, засобів і моделей зміни планів вираження та змісту в нейтральній та соціально / стилістично / територіально маркованій лексиці [4].

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки, неосленгізми є однією з найбільш цікавих, але малодосліджених мовних систем. Насамперед, це пов'язано з тим, що поява соціально-маркованої лексики не є сталим явищем, і переорієнтація систем цінностей соціуму відображається в її словниковому складі.

Витоки явища неосленгізму тісно пов'язані з становленням сленгу. Існують три основні версії появи цього феномену: скандинавські запозичення, циганські запозичення [5] та перерозклад характерних англійських словосполучень [6; 7]. Так, північно-германське коріння англійського слова *slang*, згідно з версією про скандинавське запозичення, походить від давньонорвезького *slyngva* «кидати». Споріднені форми цього слова також зафіксовані в давньоанглійській (*slingan*), давньоверхньонімецькій (*slīhhan* «повзти»), литовській (*slinkti* «повзти») та слов'янській (*слжавъ* «кривий»).

Згідно з версією циганського запозичення, яку запропонував британський лексикограф Ф. Гроуз [8], слово *slang* походить із діалекту бідних циган-мандрівників. Це підтверджує наявність в англійській

мові діалектизмів slang «узбіччя» (на пустирі) та be out on the slang «подорожувати балаганом» [6, с. 471].

Як зазначають науковці А. Ліберман [6] та К. Вельс (K. Wales) [9] етимологія слова slang може бути пов'язана з версією перерозкладу англійського словосполучення, поява терміна slang пов'язана із фразеологічною одиницею beggars' language «мова жебраків» (або rogues' language «мова шахраїв», чи thieves' language «мова злодіїв») [6, с. 189; 8, с. 940]. Згідно з цією версією цілком логічно. є наступна модель появи слова slang: beggars' language → slanguage → slang.

Сленг як явище пройшов тривалу еволюцію в англійській мові, функціонуючи в різні періоди в середовищі закритих, напіввідкритих і відкритих соціальних груп й історично його соціолінгвальність виражалася в двох формах: через соціолектність та лектність. Неологізми сленгу, або неосленгізми, онтологічно суміщають у собі соціолінгвальність та новизну [4].

Подальшого дослідження потребує висвітлення перекладацького аспекту відтворення англійських неосленгізмів українською мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гармаш О. Л. Англомовна епідигматика та розвиток вокабуляру. Мелітополь : «Видавничий будинок ММД», 2009. 128 с.
2. Щерба Л.В. Особливості формування корпусу комп'ютерної лексики. Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 2005. С. 221– 224.
3. Головка О. М. Типологічна характеристика англомовних неологізмів // Науковий вісник Волинського державного університету імені Лесі Українки. Філологічні науки, 2009. С. 235 – 239.
4. Борис Д. П. Неосленгіми в англійській мові початку ХХІ століття : структура і семантика: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філолог. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови». К., 2017. 19 с.
5. Taylor I. Words and Places: Or, Etymological Illustrations of History, Ethnology, and Geography: London, Cambridge : Macmillan and Co., 1865. 561 p.
6. Liberman A. An Analytic Dictionary of English Etymology. Minneapolis, London : University of Minnesota Press, 2008. 359 p.
7. The Oxford Companion to the English Language. Ed. by T. McArthur. Oxford, New York : Oxford University Press, 1992. 1184 p.
8. Grose F. A Classical Dictionary of the Vulgar Tongue. London: Printed for S. Hooper, 1785. v,182p.
9. Wales K. A Dictionary of Stylistics / Katie Wales. London, New York : Routledge, 2014. 496 p.

Ангеліна Колісніченко,
старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ GOOGLE ДОДАТКІВ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Володіння кількома іноземною мовами є необхідністю інформаційного та відкритого до спілкування суспільства у глобальному світовому оточенні. Втім усвідомлення значення вивчення іноземної мови є недостатньою мотивацією для її вивчення, особливо, якщо йдеться про здобувачів середньої освіти. Головною проблемою сучасної освіти є її відставання від прогресу суспільного життя людства. Хоча завданням освіти є саме випередження такого прогресу для успішного розвитку різних галузей життєдіяльності. У викладанні іноземних мов спостерігається та ж проблема. Здобувачі освіти, які вже мають достатні навички цифрової компетентності, а також мобільні гаджети, змушені вивчати іноземні мови так само, як і сто років тому, сидячи за партами та користуючись друкованими підручниками. Звичайно, значно змінилися методи викладання, та зміст підручників, але для сучасної освіти цього замало.

Певна річ, що значна роль у використанні різних засобів навчання покладена на педагога, який викладає іноземні мов. Він мусить розуміти сам та дати можливість своїм учням усвідомити важливість оволодіння необхідними вміннями використання іноземних мов у міжнародному діловому, економічному, культурному та світському оточенні з метою подолання мовних бар'єрів у повсякденному спілкуванні. Серед основних причин популяризації вивчення іноземних мов варто виокремити успішне працевлаштування та кар'єрне зростання, які є результатом використаних можливостей у будь-якій сфері діяльності суспільства не лише закордоном, але й в Україні.

Для реалізації цієї мети необхідно значно розширити використання комп'ютерних технологій, відповідного програмного забезпечення та додатків Google, які продемонструють необхідність знання мови та підвищать рівень мотивації для вивчення іноземної мови. Крім того, комп'ютеризація процесу викладання іноземної мови позитивно впливає на зростання інтересу вивчення іноземної мови, що завжди було не просто сформувати у здобувачів освіти.

Певна річ, що викладачі іноземних мов мусять самі мати вміння користуватися відповідними додатками. Для цього вони проходять навчання у рамках формальної освіти, за умови наявності відповідного курсу. У разі відсутності такого предмету, є можливість пройти курс

відповідної тематики поза програмою підготовки стаціонарно або онлайн. Звичайно, що це є додатковим навантаженням на майбутнього чи вже працюючого викладача, адже змушує їх виходити із зони комфорту, яку складають уже сформовані у них професійні компетентності. Тобто викладач, який дійсно хоче вирізнитися прогресивністю та зацікавлювати здобувачів освіти своїм предметом, охоплюючи увесь простір їхніх захоплень, аби використати їх у навчальних цілях, мусить докласти значних зусиль для самоосвіти та бути готовим до подолання ряду перешкод, пов'язаних з умовами праці у сучасних навчальних закладах.

Можна констатувати, що, маючи високопрофесійного фахівця, який володіє усіма необхідними навичками цифрової на іншомовної компетентностей, здобувачі освіти можуть і не скористатися такими його вміннями. Це пов'язано з неготовністю навчальних закладів до здійснення подібної діяльності через брак якісного інтернет зв'язку, відсутністю достатньої кількості комп'ютеризованих навчальних кабінетів.

Враховуючи зазначені вище проблеми, все таки є можливість використовувати сучасні цифрові технології з мінімальним доступом до відповідних ресурсів. Мова далі йтиме про Google додатки, які зможуть якісно вплинути на викладання іноземної мови, за умови часткового доступу до інтернету, наприклад, для роботи вдома, де проблем з інтернет трафіком значно менше, ніж у навчальних закладах.

Створивши обліковий запис у браузері Google користувач має електронну скриньку Gmail, де є функція чату, що можна використовувати для онлайн спілкування іноземною мовою, наприклад, обговорення певного питання, що позитивно впливатиме на розвиток усного та писемного мовлення. Разом з поштовою скринькою, учитель та його учні отримують хмарне середовище для зберігання власних файлів та папок Google диск. Налаштування диску дають можливість спільного доступу до окремих файлів, що дає можливість для створення спільних проектів та роботи у групах. Щодо переліку файлів, то Google диск має у наявності увесь необхідний для навчання перелік різних типів файлів, серед яких документи, презентації, малюнки, Google форми, тощо. Для викладача є додаткова функція коментарів, при оцінюванні робіт, що оформлені в одному із зазначених форматів. Тип файлів Google форми дають можливість створювати тести з миттєвим та автоматичним оцінюванням.

Але головним Google ресурсом, який може значною мірою розширити можливості для навчання іноземної мови є онлайн платформа Google Classroom. Це середовище для онлайн спілкування, створення та оцінювання різноманітних завдань, де можна використовувати будь які онлайн інструменти, прикріплюючи посилання на них. Однією з основних переваг платформи є те, що вона

безкоштовна і доступна будь кому за умов наявності гаджета та інтернету.

Рівень використання Google додатків залежить від умов праці викладача, якщо є можливість використовувати їх під час занять, це варто робити, адже це один з найкращих способів утримати увагу та залучити усіх учнів до запропонованої діяльності. Втім, якщо на заняттях використання Google додатків є проблемним, учителі можуть пропонувати завдання для виконання вдома, особливо, якщо ці завдання пов'язані із створенням проектів та участю у вебквестах.

Таким чином, можна стверджувати, що використання Google додатків сприяє не лише розвитку іншомовної компетентності, але й цифрової також, що позитивно впливатиме на формування і професійної компетентності та підняття рівня конкурентоспроможності майбутніх фахівців на міжнародних ринках праці. У подальшому державі необхідно працювати над усуненням перешкод, що заважають більш ширшому використанню сучасних технологій та здійснювати відповідні заходи, які передбачають фінансову підтримку для розвитку матеріально-технічної бази навчальних закладів, а також для підготовки фахівців цього напрямку освіти.

Олена Коломієць,
*викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

РОЛЬ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ, ІНТЕГРОВАНОЇ У ПОЛІКУЛЬТУРНЕ СПІЛКУВАННЯ

Глобалізація як процес зростаючої взаємодії культур вважається одним з найголовніших процесів XXI століття. Це поняття з'явилося у XX столітті і пов'язане з ростом глобальної незалежності та відчуттям глобальних взаємозв'язків між народами. На жаль, окрім безперечно великої кількості перспектив та досягнень, з поняттям глобалізації асоціюються також численні проблеми та конфлікти, такі як міграція, імміграція, надання роботи та освіти новоприбулим, міжкультурні суперечності та непорозуміння. У даній ситуації дослідники різних сфер соціальних дисциплін (соціології, філософії, психології) займаються пошуком можливостей зменшення негативного впливу даного феномену на життя людей (М. Арчер, К. Грант, А. Портера та ін.).

В даному випадку, провідну роль відіграють наука та освіта. Освіта являється основним чинником підготовки студентів до вирішення

проблем, які виникають під час міграції та проектів мобільності. Як справедливо зазначає М. Байрем, «будь-яка освіта має ідеологічну реалізацію, а навчання іноземних мов насамперед відіграє політичну роль» [1, с. 55]. Ця роль визначається як така, що розвиває здатність критично оцінювати ситуацію як у власній країні та культурі, так і в інших, та «будувати новий мирний світ за законами глобального громадянства» [2, с. 288].

На сьогодні, інтернаціоналізація створює полікультурний світ. Відповідно, в сучасних умовах слід розвивати спеціальні компетенції і роль міжкультурної освіти повинна відповідати потребам глобалізованого та полікультурного світу [3, с. 15].

Полікультурна освіта має бути організацією навчального процесу, що ґрунтується на взаємодії представників різних культур, опосередкованих мовою. Ця діяльність спрямована на «накопичення знань про культуру країни, мова якої вивчається, та розробку стратегії дій, яка сприяє розумінню власної та зарубіжної культур на основі їх порівняння». [4, с. 56].

Такі відомі спеціалісти з досліджень у сфері міжкультурної комунікації як М. Дж. Беннетт, М. Байрем наголошують на тому, що для розроблення моделі полікультурної компетенції дослідження мають бути проведені на міждисциплінарному рівні [5, с. 64].

Термін «міжкультурна комунікативна компетенція» був досконально проаналізований та досліджений М. Агілар [6, с. 95]. Вона намагалася пояснити появу цього дуже важливого зв'язку між процесом навчання та викладання іноземних мов з культурою означених країн. Згідно з її дослідженнями, після багатьох років концентрації уваги лише на комунікативній компетенції, дослідники зрозуміли важливість включення культури, культурного змісту до традиційного викладання іноземної мови. М. Агілар навіть пропонує ввести новий термін «міжкультурний викладач», таким чином підкреслюючи його роль в допомозі студентам прослідкувати зв'язки між культурою власної країни та країни, мову якої вони вивчають, «пробудити їхню цікавість щодо відмінностей між цими культурами» [6, с. 92-93].

«Роль викладача у процесі формування міжкультурної компетенції змінюється від власне викладання мови до пропаганди гуманістичних цінностей, таких як повага до різноманітності, толерантності та взаєморозуміння» [7].

Оволодіння концептуальною картиною світу носіїв різноманітних культур розглядається вченими як важливий компонент викладання іноземних мов. Дуже вдалою, на нашу думку, є структура полікультурної компетенції, яка складається з трьох компонентів: власне, мовного, соціокультурного та особистісного [8, с. 9]. Мовний компонент відображає рівень комунікативної компетенції студента у володінні іноземною мовою. Соціокультурний компонент визначається

як знання культурних особливостей (на основі культурних концептів, національного менталітету) носіїв мови різних країн та спроможність застосовувати їх у процесі спілкування. Особистісний компонент – це «позиція медіатора (глобального громадянина) між власною та іншою / іншими культурами, який допомагає аналізувати інформацію з двох, трьох або більше точок зору та використовувати ситуацію полікультурної комунікації не лише задля ефективного спілкування, але й для того, щоб не допустити культурних конфліктів» [8, с.12].

Аналізуючи вплив процесу глобалізації на зміну цілей викладання іноземних мов, ми дійшли висновку, що розвиток полікультурної компетенції забезпечує формування таких знань, умінь та навичок, які допомагають студентам стати громадянами глобального суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Byram M. On being “bicultural” and “intercultural” in *Intercultural Experience and Education* / Eds. G. Alred, M. Byram and M. P. Fleming. Clevedon: Multilingual Matters, 2002. – P.50-66.
2. Byram M. From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. *Essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. 315 p.
3. Stier J. Intercultural Competencies as a Means to Manage Interactions of Social Work. *Journal of Intercultural Communication*. 2004. Issue 7. P. 1-17.
4. Пахмутова Е. Телекоммуникационные проекты в межкультурном обучении иностранным языкам. Саранск: Мордовский гос. университет, 2003. 198 с.
5. Byram M. On being “bicultural” and “intercultural” in *Intercultural Experience and Education* / Eds. G. Alred, M. Byram and M. P. Fleming. Clevedon: Multilingual Matters, 2002. P. 50-66.
6. Aguilar M. J. Intercultural Communicative Competence as a Tool for Autonomous Learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. 2010. №61. P. 87-98.
7. Georgiou M. Intercultural competence in foreign language teaching and learning: action inquiry in a Cypriot tertiary institution. URL: <http://eprints.nottingham.ac.uk>
8. Алмазова Н. И., Костина Е. А., Халяпина Л. П. Новое положение иностранных языков в системе образования, ориентированного на глобальную гражданственность. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*, 2016. С.7 - 17].

Malvina Kolomiets,
lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR THE ENGLISH LANGUAGE LEARNING

The main characteristic of the world is movement, change, development, and the main content of life and fundamental means of human existence is in its development, which is fully and intensively observed in the student age. The development of the student as a social and personal phenomenon is carried out primarily in education, so the basic social and individual life of a young person is concentrated in the field of education.

One of the strategic tasks of reforming education in Ukraine is the formation of an educated, creative personality, the formation of his physical and moral health. This requires the development and scientific substantiation of the content and methodology of organizing the educational process [1]. Therefore, modern pedagogical science and practice have focused on the search for such learning technologies that would ensure the full development of the personality of the applicant, promote its self-expression. The result of such searches is new learning technologies.

In today's world education is a social and spiritual pillar of human life. For today's society, the introduction of innovative technologies into education is not as theoretical as practical, since in the context of globalization it relates to its historical development and to the prospects associated with so-called "high technologies".

Against this background, a system should be developed that integrates personal-creative and public educational goals. The problem is the development of pedagogical foundations, conditions and technologies, under which it is possible to combine the individual creative self-realization of students with the simultaneous acquisition of educational standards in their chosen specialty.

The contradiction of the problem of choosing innovative learning technologies is caused by the fact that today mankind has finally exhausted its potential for development within the technogenic culture and is increasingly aware that a purely technological solution to the problems does not exist [2]. Another paradigm of existence is needed, which is based on new knowledge and general principles of thinking in the conditions of transition to a new stage of human development — post-industrial (information) society.

Qualitative language training for students is not possible without the use of modern educational technologies. Modern technologies in education are vocational-oriented foreign language learning, use of project methods, application of information and telecommunication technologies, work with

educational computer programs, distance learning of foreign languages, creation of presentations in Open Office Impress software environment, Microsoft PowerPoint, use of resources of the World Wide Web. Multimedia learning is a promising and highly effective mechanism that allows you to process and present more information than traditional information sources.

Interactive games involving multimedia technologies include the method of Presentations projects, demonstration of video projects of Videoprojects, conducting of interactive games FirstMillion, Thebrainoftheclass, Blinkingframes and others. The use of multimedia technologies is possible to supplement trainings and lectures. The main advantage of online learning is the combination with traditional methods. The interactivity of the English language teaching methods is manifested in the synthesis of the above technologies, in the variety of forms of conducting classes.

It is with the involvement of interactive learning technologies that increases the activity of work in the classroom, attention, motivation of students. Participants feel not passive listeners, but active players of the event, develop the ability to listen to the opinions of others, agree with them or defend their own, independently seek arguments, explain the logic and consistency of their thoughts in English, having a professional vocabulary.

REFERENCES:

1. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму. *Цікава і проста форма навчальної діяльності*. 2000. №8. С.7-11.
2. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. К: 2004. 192 с.

Олег Комар,
*доктор педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

АКТУАЛЬНІСТЬ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПОГЛЯД

Зважаючи на значну роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в сучасній освіті, майбутні вчителі у процесі професійної освіти повинні опанувати ІКТ як технічно, так і педагогічно. Нещодавнє опитування, проведене у країнах ЄС, [1, с. 95] показало, що понад 90 % вчителів використовують комп'ютери для підготовки до уроків (варто зауважити про значні розбіжності у цьому

показнику між країнами ЄС, що складають від 95 % у Великій Британії до 35 % та 36 % у Греції та Латвії відповідно), а 74 % вчителів додатково використовують їх як навчальне обладнання під час уроків. Опитування також виявило, що вчителі початкових класів, як правило, менш компетентні у використанні ІКТ, ніж вчителі основної та старшої школи. Проте, опитування не дало жодної інформації про те, наскільки ІКТ використовується для конкретних педагогічних цілей.

В дослідженні, проведеному ETUCE (European Trade Union Committee for Education) [2], було виявлено, що у ряді країн ЄС, зокрема Естонії, Латвії, Словаччині, Хорватії, ІКТ лише формально включені до курикулумів підготовки вчителів, що зумовлено недостатністю фінансових ресурсів, доступних для їхнього впровадження. ETUCE як організація визнає важливими заохочення і підтримку вчителів у розвитку їхніх професійних навичок використання ІКТ, оскільки лише висококваліфіковані вчителі можуть використовувати свої професійні знання та вміння з метою визначення найбільш ефективних педагогічних застосувань ІКТ для своїх учнів. Водночас, вчителі повинні зберегти свою ключову роль в освітньому процесі, оскільки ІКТ не є заміною вчителям. Отже, ETUCE настійно рекомендує закладам вищої освіти країн ЄС забезпечувати вчителям належні можливості отримувати адекватну професійну підготовку щодо використання ІКТ в освітній діяльності, а також заохочувати підвищення кваліфікації та професійний розвиток у цій сфері, чому може сприяти, зокрема, розвиток освітніх досліджень з метою аналізу різних педагогічних способів використання ІКТ [2, с. 25].

Розроблена UNESCO рамка інформаційної та технологічної компетентностей [4] передбачає, що вчителям недостатньо лише володіти інформаційною компетентністю та вміти формувати її у своїх учнів. Вони радше повинні вміти надавати можливість учням навчатись співпрацювати, спільно та творчо вирішуючи проблеми за допомогою ІКТ, аби вони могли стати ефективними громадянами та членами суспільства.

Означена рамка стосується всіх аспектів роботи вчителя і охоплює три послідовні етапи розвитку вчителя у процесі його фахової підготовки. По-перше – це «технологічна грамотність», яка дозволяє студентам використовувати ІКТ для того, щоб навчатися ефективніше. По-друге – «поглиблення знань», що надає студентам можливість отримати глибокі знання з предмету навчання та застосовувати їх для вирішення складних професійних проблем. По-третє – «створення знань», що дає змогу майбутнім учителям створювати нові знання, необхідні для розвитку більш гармонійного, повноцінного та процвітаючого суспільства. Детально означені етапи представлено в таблиці 1.

**Рамка інформаційної та технологічної компетентностей
вчителів, розроблена UNESCO**

	«Технологічна грамотність»	«Поглиблення знань»	«Створення знань»
Розуміння проблеми ІКТ в освіті	Обізнаність про ІКТ в освіті	Розуміння ІКТ в освіті	Інноваційне удосконалення ІКТ в освіті
Курикулум і оцінювання	Загальні знання	Застосування знань	Навички суспільства знань
Методика застосування ІКТ	Інтеграція технологій	Комплексне вирішення проблем	Самостійне регулювання
ІКТ-інструменти	Основні	Комплексні	Просунуті
Організація і керівництво класом	Традиційний стандартний клас	Мікро-групи	Макро-групи
Професійний розвиток вчителя	Цифрова грамотність	Здатність модерувати та наставляти	Вчитель як взірець того, хто навчається

Як бачимо з представленої вище таблиці, інформаційна компетентність вчителя постає передусім підґрунтям для подальшого поглиблення знань у сфері ІКТ та їхньої творчої реалізації в освітньому процесі. Такий підхід розширює традиційні уявлення про інформаційно-комунікаційні технології у процесі професійної підготовки вчителів, що знаходить відображення у практиках застосування ІКТ закладами вищої освіти країн ЄС.

Європейський досвід застосування ІКТ у сфері освіти мало чим відрізняється від світового, що зумовлено глобальним характером розвитку та поширення означених технологій, а також універсальністю їхнього застосування в освіті [3, с.135]. Наразі існує багато різноманітних ІКТ, які використовуються в освітньому процесі. Ці технології знаходять застосування в різних сферах освіти, зокрема й у професійній підготовці вчителів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Empirica Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools, 2006. 455 p.
2. Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper. URL: https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf
3. Tondeur J., van Braak J., Siddiq F., Scherer R. Time for a new approach to prepare future teachers for educational technology use: Its meaning and measurement. *Computers & Education*. 2016. Vol. 94. P. 134–150.
4. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000213475>

Ольга Комар,
*викладач кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
(м. Умань, Україна)*

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ

На сьогоднішній день, місія виховання наших дітей та учнів тримається безпосередньо на двох важливих важелях: сім'ї та школі. І хоча у сім'ї найважливішою фігурою, яка здійснює навчальну та соціальну роботу є батьки; у випадку школи ключовим елементом навчання є викладацький склад.

У наш час роль вчителя змінилася від людини, яка передає знання на тьютора (наставника), який полегшує процес навчання та впливає на соціальний аспект життя дітей. Все це ще раз підкреслює надзвичайно важливе значення ролі вчителів у шкільному навчальному середовищі та відповідальності очільника закладу за встановлення позитивних відносин, які виникають у результаті взаємодії учень - вчитель у класі.

Ми часто помиляємось, думаючи, що будь-хто може навчити групу учнів, але всі, хто причетні до викладання, знають, що це зовсім не так. На думку Прієто, освіта, якою ми забезпечуємо своїх учнів, це не лише передача знань і основного змісту матеріалу, але і створення та застосування нових методичних технік та прийомів, які сприяють вільному та активному спілкуванню іноземною мовою. Саме така комунікація посилює взаємодію між вчителем і учнем, забезпечуючи більш ефективний процес вивчення англійської мови [3; 337].

Комунікативний підхід до навчання англійської мови, за словами Савін'йон, залежить від належного освітнього середовища, яке вимагає правильної організації кількох його складових. Це перш за все досвід та знання вчителів, потреби та ставлення учнів, а також навчальне середовище – класна аудиторія, де відбуваються заняття [5; 17].

Інакше кажучи, аудиторія, у якій реалізується впровадження комунікативного підходу до навчання англійської мови, вважається соціальним контекстом, де вчителі та учні є ключовими гравцями, і роль, яку вони відіграють, є визначальною під час комунікативного навчання.

Комунікативний підхід до навчання зосереджується в основному на створенні середовища, орієнтованого на учня а не середовище, орієнтоване на вчителя. Цей підхід вимагає зміни ролі вчителя з домінуючої на рівноправну з іншими учасниками навчальної діяльності. Таке автономне навчання впливає на методику викладання

та кардинально її змінює. Щоб впоратися з цими змінами, майбутні вчителі мають бути підготовлені як практично, так і академічно.

Цю теорію також підтримує Лопез, який стверджує, що всі студенти мають власні потреби, інтереси та різні пізнавальні ритми. Тому вчитель в такому класі має бути більш гнучким і креативним у використанні методів та прийомів для досягнення більш ефективного викладання [2;18].

Науковці Річардс і Лакхарт стверджують, що вдало організоване комунікативне навчання можливе лише за умови наявності у вчителя якостей менеджера, організатора, наставника тощо. Саме такий вчитель зможе виконати поставлені завдання, заохочувати учнів до активного спілкування і тим самим полегшить учням процес розв'язання різних навчальних ситуацій у класі [4; 75].

Таким чином, роль учителя в комунікативному підході до навчання англійської мови в основному базується на трьох важливих факторах. Вчитель повинен бути тьютором, який сприяє спілкуванню в класі та налагоджує ситуації та контексти, які можуть сприяти спілкуванню. Вчитель також є співавтор, беручи участь у заходах зі своїми учнями. Нарешті, вчитель повинен бути наставником під час презентації діяльності, відповіді на запитання від учнів та контролю за їх виконанням.

Що стосується ролі учнів у комунікативному підході до навчання англійської мови, важливо мати на увазі, що учні як і вчителі відповідають за навчальну діяльність. Учні активно співпрацюють та навчаються один у одного.

Основна мета полягає в тому, щоб учні допомагали один одному через комунікацію. Таким чином, якщо виникають будь-які труднощі або запитання під час уроку, замість того, щоб звернутись до вчителя за допомогою чи порадою, вони намагаються вирішити проблему самостійно. Лише після того, як вони спробували отримати відповідь самостійно, парами або групами, вони можуть звернутися за допомогою до вчителя.

Брін і Кендлін зауважують, що вся увага під час комунікативного навчання зосереджується на спілкуванні, а не на мовних формах та граматичних термінах. Саме за таких умов учні активно беруть участь у перекладі матеріалу, вираженні своєї точки зору та узгодженні остаточної (спільно отриманої) інформації; вони реалізують взаємодію, усвідомлюючи відповідальність за власне навчання та обмін цією відповідальністю з іншими учасниками та з учителем. Головне, щоб учні були зацікавлені у виконанні інтерактивних комунікативних завдань та були готовими до фідбеку, як результату взаємодії з учителем та іншими учнями [1;7].

Застосування комунікативного підходу до навчання англійської мови на уроці включає такі види діяльностей, як рольові ігри,

розповіді, доповнення інформації, якої бракує та інші імітаційні завдання, що вимагають зміни ролей учнів.

З іншого боку, для багатьох вчителів, головною перешкодою під час комунікативної діяльності в аудиторії, є перехід учнів на спілкування рідною мовою, не намагаючись подолати цей лінгвістичний виклик іноземною. Саме тому, науковці закликають до пошуків інших ефективніших прийомів, які б сприяли взаємодії та командній роботі; розробці завдань, які нададуть вказівки та забезпечать підтримку незалежної взаємодії учнів, навіть без прямого втручання вчителя.

Отож, як ми бачимо, реалізація комунікативного підходу до навчання англійської мови через інтерактивне викладання та навчання не є таким легким завданням, як здається. Завдання вчителів полягає у методичній розробці та вдосконаленні видів діяльності, які б сприяли досягненню комунікативної мети навчання мови через взаємодію її учасників у освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Breen M. P. & Candlin C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. University of Lancaster, Oxford University Press. [online] Available from: https://www.academia.edu/1816848/The_essentials_of_a_communicative_curriculum_in_language_teaching.
2. Lopez C. L. (1984). The Role of the Teacher in Today's Language classroom. The English Language Teaching Forum Washington, USA.
3. Prieto J. E. 2008. The role of the teaching staff at present. Its educational and social function. Foro de Educación: Sevilla. pp.325-345. [online] Available from: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=2907073>.
4. Richards C. J., Lackhart C. (1994). Reflective Teaching in Second Language classrooms. Cambridge University, United Kingdom.
5. Savignon S. J. (1971), Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. Yale University, USA. [online] Available from: http://videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/Communicativelanguage_teaching.

Світлана Кравченко,
кандидат історичних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США НА ПРИКЛАДІ ШТАТУ АЛЯСКА

На основі аналізу й узагальнення фахового наукового дискурсу з'ясовано, що для освітньої системи США характерними є такі тенденції розвитку середньої освіти як: децентралізація, жорстка підзвітність закладів середньої освіти, підтримка урядом професії вчителя, запровадження системи стандартизованих національних тестів, розроблення освітніх програм на рівні штатів, дотримання принципів рівності та гнучкості в здобутті освіти, формування ключових навичок для життя тощо.

Ці ж освітні тенденції властиві й для півострова Аляски, що є найбільшим за територією штатом США. Упродовж ХХ ст. тут активно впроваджувалася реформа середньої освіти. Особливу увагу було приділено розвитку мережі «малих сільських шкіл», шкіл-інтернатів, місіонерських та домашніх шкіл. Це пов'язано з географічним розташуванням, кліматом і особливістю культурного розвитку корінного населення, переважну частину якого складають індіанці й ескімоси.

Визначено, що незначна кількість дітей шкільного віку у віддалених поселеннях Аляски сприяла застосуванню гнучких підходів в освітньому процесі цього штату. У школах намагаються дотримуватися культурних цінностей корінного населення та пропагувати збереження національної складової. До навчального плану включають такі спеціальні заняття як, наприклад, вивчення історії аборигенів, чинного законодавства про дотримання прав корінного населення, права на землю тощо. Регіональний курикулум передбачає двомовність у викладанні навчальних дисциплін рідною мовою з поступовим переходом на англійську, що сприяє інтеграції корінного населення Аляски в загальноамериканську культуру [1]. Однак проблема освіти тут і досі є однією з найважливіших. Зокрема існує потреба підвищення якості освіти через поглиблення її змісту, нарощення кадрового складу вчителів, покращення підготовки учнів до навчання в коледжах із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, приведення змісту середньої освіти у відповідність із вимогами науково-технічного прогресу, розвиток дистанційної форми навчання на основі нових інформаційних технологій тощо.

У процесі дослідження встановлено, що за освітню політику Аляски відповідає Alaska Department of Education and Early Development [2]. Місія департаменту – забезпечення якісної освіти для кожного

здобувача освіти. Ця місія розповсюджується також і на домашню освіту.

Розглянуто потенційні можливості для навчання вдома, що може здійснюватися: 1) за статутом домашньої школи; 2) за програмою, ухваленою шкільною радою; 3) із приватним репетитором; 4) у домашній школі як релігійній [3].

Проаналізовано, що на Алясці найпривабливішим інструментарієм для організації домашнього електронного навчання є Time4Learning [4]. На цій платформі представлено матеріали мультимедійних занять, які розроблено з урахуванням державних освітніх стандартів та навчальних програм державних шкіл (онлайн-курси, інтерактивні відеоролики тощо).

Узагальнюючи, підкреслимо, що магістральною тенденцією в розвитку шкільної освіти на Алясці є підготовка молоді до повноцінного життя та праці в нових соціально-економічних умовах постіндустріального суспільства. Це передбачає здатність до адаптації в умовах постійно змінюваних життєвих ситуацій, спроможність самостійно отримувати необхідні знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Таксами Н. Ч. Особенности среднего образования на Аляске на рубеже XX–XXI веков [Електрон. ресурс] / Н. Ч. Таксами // *Педагогика, психология, методика обучения*. – Режим доступу: – [https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12\(81\)/taksamy_12_81_282_289.pdf](https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/12(81)/taksamy_12_81_282_289.pdf). – Назва з екрана.
2. Alaska Department of Education and Early Development [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://education.alaska.gov/>. – Назва з екрана.
3. Alaska Homeschool Laws [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://www.time4learning.com/homeschooling/alaska/laws-requirements.html>. – Назва з екрана.
4. Time4Learning [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <https://www.time4learning.com/>. – Назва з екрана.

Руслана Кужель,
викладач-методист,
Відокремлений структурний підрозділ
Агротехнічний коледж
Уманського національного університету садівництва
(м. Умань, Україна)

РОБОТА ЗІ СТУДЕНТАМИ ЯК ФОРМА ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СЕРЕДНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Розвиток вміння самостійно мислити і діяти важливо на всіх етапах навчання студентів. При сприятливих умовах виховання і навчання у них формуються пізнавальні потреби: навчальна мотивація,

пізнавальний інтерес, довільність психічних процесів, рефлексивні здібності, тощо, які характеризують студента як суб'єкта навчальної діяльності. Навчання не просто дає знання, а формує і розвиває особистість, її світогляд, культуру та характер.

Крім навчальної діяльності в закладах спеціальної професійної освіти існує і додаткова освіта. Додаткова освіта – це: «система роботи державного освітнього закладу, що реалізує освітні програми додаткової освіти учнів». Освітній процес в умовах навчального закладу дозволяє сформуванню розвиваючий простір установи, реалізувати індивідуальні освітні маршрути студентів в рамках інтеграції основної та додаткової освіти. Зміст позанавчальної діяльності студентів складається із сукупності напрямків розвитку особистості і видів діяльності, що організуються педагогічним колективом навчального закладу. Позанавчальна діяльність – поняття, що об'єднує всі види діяльності студентів (крім навчальної), в яких можливо і доцільно рішення задач їх виховання і соціалізації.

Мета позанавчальної діяльності полягає в тому, щоб розвинути соціальну та культурну компетентність студентів, створити умови для професійного становлення і самореалізації особистості. Позанавчальна діяльність передбачає добровільну роботу студентів поза навчального навантаження під керівництвом викладача. У процесі цієї діяльності з боку студентів виникає пізнавальний інтерес і творча самореалізація. У програмах додаткової освіти виділені основні напрямки позанавчальної діяльності:

- 1) спортивно-оздоровчий;
- 2) художньо-естетичний;
- 3) військово-патріотичний;
- 4) туристично-краєзнавчий.

Реалізацію програми додаткової освіти в навчальному закладі можуть сприяти:

1. Розширенню можливостей для творчого розвитку особистості дитини, реалізації її проектів;
2. Зростанню професійної компетентності педагогів у сфері організації додаткової освіти учнів.
3. Створенню умов для розвитку обдарованих дітей в різних сферах їх додаткової освіти;
4. Зміцненню здоров'я учнів, формуванню здорового способу життя;
5. Профілактики бездоглядності та безпритульності, правопорушень серед неповнолітніх.

Студенти коледжу можуть за бажанням вибрати той напрямок позанавчальної діяльності, який їм ближчий і цікавіший. Позаурочна діяльність може бути організована у формі факультативів, гуртків, наукового товариства студентів, інтелектуальних клубів, дидактичних театрів, пізнавальних екскурсій, олімпіад, вікторин, тощо.

Вони можуть проходити у вигляді екскурсій, туристичних походів, які враховують вікові та індивідуальні особливості учнів, пов'язані з інтересами студентів; концертної діяльності, де кожен здібний студент може проявити свій талант, показати свою індивідуальність; декоративно-прикладної спрямованості, де на заняттях хлопці можуть розвинути свою фантазію, навчитися винаходити, шити, створювати неповторні творчі роботи. Одним з пріоритетних напрямків у позанавчальній діяльності є формування громадянськості і патріотизму. Робота в даному напрямку спрямована на вдосконалення системи патріотичного виховання, що забезпечує цілеспрямоване формування у студентів коледжу високої соціальної активності, почуття гордості і вірності своїй Вітчизні, готовності до виконання громадянського обов'язку і конституційних обов'язків. Таким чином, позанавчальна діяльність відіграє велику роль у вихованні студентів. Заходи, які проходять у вільний від навчання час – хороший шанс для розвитку соціальної активності студентів. Правильна організація дозвілля дозволяє реалізувати творчий потенціал молодих людей, виявити їх таланти і здібності, зайняти час суспільно-корисними справами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Базильчук Л. В. Організація позакласної роботи загальноосвітній школі як педагогічна проблема. *Методи і засоби забезпечення інноваційності едукативного процесу в закладах освіти*: мат. всеукр. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 24-25 квітня 2008 р.). Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. С. 4–5.
2. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность школьников. *Методический конструктор: пособие для учителя*. М.: Просвещение, 2010. 223 с.
3. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. К.: Вища шк., 1997. 304 с.

Наталія Лавриченко,
доктор педагогічних наук, професор
Глухівський національний педагогічний
університет імені Олександра Довженка,
(м. Глухів, Україна)

ПРЕДМЕТНІ ПОЛЯ ЛІНГВІСТИКИ

Лінгвістика (мовознавство) - це наука про мову, її структуру, функціонування, розвиток. Лінгвістика як наука відокремилась від філософії на початку ХІХ ст., коли були напрацьовані власні методи

досліджень, зокрема один з перших – порівняльно-історичний метод, що дає змогу пояснювати схожість мов їх спільним минулим.

У сучасному світі мовознавство поділяється на приватне (вивчає структуру, функціонування і розвиток конкретних мов) і загальне (вивчає мову як загальнолюдський феномен).

Крім того, мовознавство поділяється за двома головними підходами: діахронічним (вивчення мови в еволюції) та синхронічним (вивчення мови на певних хронологічних етапах).

Ще один поділ ґрунтується на дослідженні мовознавства як описового (відображає реальне функціонування мови) і нормативного (приписує вживання одних мовних фактів і не рекомендує вживання інших).

І четвертий поділ пов'язаний з розрізненням внутрішнього і зовнішнього предметних полів. Перше поле (внутрішнє) стосується законів функціонування власне мови); друге поле (зовнішнє) – дослідження мови у взаємодії з іншими суспільними і природними феноменами.

Лінгвістика як широка дослідницька галузь охоплює низку конкретних наук, зокрема це : *фонетика*, *фонологія* (вивчають звукову будову мови), *семасіологія* (вивчає значення мовних одиниць), *лексикологія і лексикографія* (займається словниками), *етимологія* (досліджує походження слів і окремих їх частин), *граматика* поділяється на *морфологію* (науку про будову слів) та синтаксис (науку про будову речень).

Як загальнонаукова галузь лінгвістика стосується низки проблем, а саме: 1) становлення й формування мови в процесі філогенезу (виникнення мови як засобу спілкування між людьми), та онтогенезу (мовного розвитку особистості, особливостей мовного розвитку дитини, соціальної значущості мови); 2) гносеологічні й когнітивні аспекти функціонування мови (властивості мови як знакової системи, співвідношення мовного знаку й денотату, тотожність знаку собі самому, полісемія, конвенціональний характер мовного знаку, функції знаку як інструмента пізнання (пізнавальні можливості, визначення істинності висловлювань тощо); 3) комплексу проблем у вимірі «мова – суспільство»: соціальні функції мови (комунікативна, регулятивна, етична тощо), відношення мови до національно-культурного менталітету, класифікація мовних актів, жанрів, стилів мовлення (у зв'язку з комунікативними намірами й ролевою структурою спілкування, особливості мови й мовлення в різних соціальних структурах і культурних спільнотах (мова як рамка, через яку людина сприймає дійсність).

Упродовж ХХ ст. відбувалися процеси активного взаємопроникнення та інтеграції лінгвістики з іншими галузями гуманітарних знань, і на цих перетинах сформувалися новітні наукові дисципліни, зокрема такі, як: лінгвістична філософія, лінгвістична

антропологія, соціолінгвістика, психолінгвістика, етнолінгвістика, історична лінгвістика, еколінгвістика, політична лінгвістика, суттєва лінгвістика, лінгвістична географія, економіка мови. Поширення лінгвістичної парадигми на інші дослідницькі галузі, зокрема гуманітарні, трактують як лінгвістичний поворот у методології науки. Ідеться, по суті, про перехід від аналізу суб'єктно-об'єктної взаємодії до знаково-символічного моделювання реальності, операціоналізації її образів у людській діяльності.

Інтеграція лінгвістики з іншими науками увінчалась тим, що класичні для лінгвістики поняття - «слово», «ім'я», «дискурс», «логос» «контекст» та ін. - стали не тільки вжитковими а й ключовими для інших гуманітарних наук - філософії, психології, культурології, теології тощо.

Міждисциплінарний взаємовплив на методологічному рівні привів до того, що розроблені лінгвістами методи наукових досліджень нині використовують в інших галузях людської діяльності й пізнання. Екстраполяцію лінгвістичних методів на інші дослідницькі поля можна прослідкувати на прикладі таких методів, як: генеалогічна й типологічна класифікація, рівневе структурування, ізоморфізм, багатофункціональність, теорія поля, автоматичний аналіз і синтез (машинний переклад), формалізація й операціоналізація понять (програми машинного перекладу), комунікаційні технології (дистанційна, мультимедійна комунікація).

Інтеграція лінгвістики з педагогікою дала поштовх розвитку особісного наукового напрямку - *лінгводидактики*. Ідеться про теорію мови, що слугує для дослідження загальних закономірностей навчання мови (мов), методів і засобів навчання тієї чи тієї мови залежно від її характеру, дидактичних цілей, задач, особливостей навчального матеріалу, умов навчання (моно- чи білінгвізм), етапу навчання та рівня мовного розвитку учня. *Комунікативна дидактика*, теж пов'язана з лінгвістикою і вивчає можливості впливу на навчальну поведінку учня через поєднання зовнішньої комунікації з внутрішнім мовленням. Головними принципами комунікативної дидактики є : 1) пріоритет комунікації перед інформацією; 2) пріоритет розуміння перед знаннями; 3) пріоритет внутрішнього мовлення перед вербальним актом комунікації. Комунікативна дидактика як теорія навчання розглядає процес комунікації з точки зору не лише інформативного, а й рефлексивного впливу на учня, тобто здатності учня не тільки одержувати в ході комунікації знання, а й критично їх осмислювати та оцінювати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кримський С.Б. Під сигнатурою Софії. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008.- 367с.

2. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Мн.: «Современное слово», 2005-720с.
3. Постмодернизм. Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001.- 1040с
4. Чулкова Л. О. Концепція комунікативної дидактики в німецькій педагогіці. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки.* Вип. 1, 2014. С. 285-288.

Інна Лаухіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

МЕТОНІМІЯ ЯК СПОСІБ ТВОРЕННЯ НОМІНАТИВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ З ВЛАСНИМИ НАЗВАМИ У СУЧАСНІЙ ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ

Протягом ХХ – ХХІ ст. вітчизняні та зарубіжні мовознавці виявляли постійний інтерес до пропріативної лексики, або класу власних назв, що підтверджує неоднозначність і складність цього феномену. Однак французькі лексичні одиниці на позначення власних назв не були ще об'єктом детального аналізу, оскільки вони не розглядалися науковцями з точки зору їх ролі в збагаченні словникового фонду мови. Проте зауважимо, що власні назви широко використовуються французькою мовою для створення на їх основі специфічного типу лексичних одиниць які займають особливе місце в лексиці та обумовлене їх значною комунікативною та інформативною значущістю.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питанню вивчення власних назв присвятили свої праці науковці Г. Бучко, А. Суперанська, О. Крячкова, Л. Василевська, А. Рей, А. Гардіне та інші.

Метонімічне перенесення здійснюється між лексичними одиницями, певним чином співвіднесеними одна з одною: «Лексична метонімія це значення слова або вислову, що виникло внаслідок асоціації за просторовою, часовою чи логічною суміжністю...» [2,с.127]. Отже, метонімія – це спосіб розвитку смислового змісту на основі суміжності того, що вже позначено в попередньому значенні слова та нового змісту [1,с.156-166]. «Такі найменування утворюються здебільшого під впливом певних семантичних закономірностей на основі відомих метонімічних моделей і не вказують на нові значень слів, а лише їх типове використання» [3, с. 184].

Французькі номінативні лексичні одиниці з власними назвами, утворені за допомогою метонімічного перенесення, поділяються на такі

семантичні моделі: 1) «місце виробництва / видобування → продукт виробництва»; 2) «виробник → продукт виробництва»; 3) «автор → відкриття, винахід»; 4) «знаменита людина → місце, назване його ім'ям»; 5) «особа, місце, дата → період або подія, пов'язані з ними».

I. Модель «місце виробництва / видобування → продукт виробництва»:

1) харчова промисловість і сільське господарство: Barsac (Барсак, місто у Франції) → *barsac* («біле вино»); Brie (Брі, провінція Франції) → *brie* («м'який сир, покритий запліснявілою кіркою»); Мока (Мока, село у Франції) → *moça* («сорт кави»); La Havane (Гавана, столиця Куби) → *havane* («сигари, тютюн, який виробляється в Гавані»); Mirabel (Мірабель, село у Франції) → *mirabelle* (сорт сливи);

2) легка промисловість, ремесла: Creton (Кретон, село в Нормандії) → *cretonne* («кретон, щільна бавовняна тканина»); Bristol (Бристоль, місто в Англії) → *bristol* («щільний білий папір»); Bikini (Бікіні, назва атолу в Тихому океані) → *bikini* («купальний костюм»).

II. Модель «виробник → продукт виробництва»:

1) спиртні напої: Grog (Грог, спершу прізвище англійського адмірала, який носив сюртук з товстої матерії (*gros grain*), і ввів роздачу цього напою матросам) → *grog* («грог, міцний напій з горілки або рому, розбавлений гарячою водою з цукром»);

2) назви засобів пересування: André Citroën (А. Сітроен, інженер і промисловець) → *citroën* («автомобіль»); Drais (Дрез, винахідник) → *draisienne* («дрезина, двохосьовий залізничний візок, який пересувається по рейках»); Saint Fiacre (св. Фіакрій, чиє зображення було на одному готелі в Парижі, біля якого стояли перші паризькі візники) → *fiacre* («фіакр, кінний легкий найманий екіпаж»); Joseph et Etienne Montgolfier (брати Монгольф'є, винахідники) → *montgolfière* («монгольф'єр, повітряна куля, наповнена нагрітим повітрям»);

3) назви зброї, боєприпасів: A. Chassepot (А. Шаспо, зброяр) → *chassepot* («шаспо, вид гвинтівки»); John Moses Browning (Браунінг, винахідник) → *browning* («автоматичний пістолет»); Hiram Maxim (Х. Максім, винахідник) → *maxim* («максім, система станкового кулемета»); G. Shrapnel (Г. Шрапнель, винахідник) → *shrapnel* («шрапнель, артилерійський снаряд»);

4) назви будівель, приміщень, споруд: François Mansart (Ф. Мансар, архітектор) → *mansarde* («мансарда, горищне житлове приміщення з похилою стелею або стіною»);

5) назви страв: Vittore Carpaccio (В. Карпаччіо, художник) → *carpaccio* («карпачо, страва з тонких шматочків сирової яловичини»);

6) назви одягу і головних уборів: MacFarlane (МакФарлен, винахідник) → *macfarlane* («чоловіче пальто без рукавів»);

7) назви зі сфери спорту: Axel (Аксель, фігурист) → *axel* (стрибок з одночасним поворотом у повітрі на 240°);

8) назви зачісок: *Seigneur de Cadenet* (де Кадне, який увів цю зачіску в моду) → *cadenette* («довге пасмо волосся, кіска, яку носили солдати»);

9) назви музичних інструментів: *Antoine Joseph Sax* (А. Сакс, флейтист) → *saxophone* («саксофон, музичний духовий інструмент»);

10) назви предметів побуту: *Psyché* (Психея, ім'я міфологічної коханої Ероса) → *psyché* («психа, велике похиле дзеркало на ніжках»);

11) назви тканин: *Baptiste* (Батист, фабрикант) → *batiste* («батист, дуже тонка лляна тканина»);

12) назви меблів та їх стилів: *Bouille* (А. Буль, мебляр) → *bouille* («стиль меблів, який імітує виробу Андре Булля»);

13) назви орденів, нагород: *César Baldaccini, dit César* (С. Бальдачینی, автор призів-статуєток) → «*César*» («Сезар» – нагорода, яка вручається акторам).

III. Модель «автор → відкриття, винахід».

1) назви машин, приладів, апаратів: *Georg Ohm* (Г. Ом, фізик) → *ohmmètre* («омметр, прилад для вимірювання опору»); *Joseph Guillotin* (Гільйотен, за пропозицією якого це знаряддя страти) → *guillotine* («гільйотина, машина для відтинання голови»);

2) назви одиниць вимірювання: *Nicola Tesla* (Н. Тесла, винахідник) → *tesla* («тесла, одиниця магнітної індукції»);

3) назви технологічних процесів, методів, способів: *Arsène d'Arsonval* (д'Арсонваль, фізіолог) → *darsonvalisation* («дарсонвалізація, застосування струмів високої напруги і високої частотності з лікувальною метою»);

4) назви знімків та зображень: *Jacques Daguerre* (Ж. Даггер, художник і фізик) → *daguerrothype* («дагеротип, знімок, зроблений за допомогою фотографування на металеву пластинку, покриту шаром йодованого срібла»);

5) назви з галузі літератури й книгодрукування: *L. Gongora* (Л. Гонгора, поет) → *gongorisme* («гонгоризм, поетичний напрямок»); *Pasquino* (Паскіно, давньоримський швець XVI ст., прославився своєю дотепністю) → *pasquin* («пасквіль, твір, який містить образливе повідомлення або зображення»); *les Elzévir* (Ельзевіри, видавці) → *elzévir* («ельзевір, надрукована книжка; назва шрифтів»); *Iambe* (Ямб, син німфи Ехо) або *Iamba*, (служниця Ямба) → *iambe* («ямб, двоскладова стопа з наголосом на другому складі»);

6) назви хвороб і хворобливих станів: *John Dalton* (Дж. Дальтон, хімік і фізик) → *daltonisme* («дальтонізм, особливість зору, нездатність розрізняти деякі кольори, здебільшого червоний і білий»);

7) назви явищ природи: *Aurore* (Аврора, давньоримська богиня ранкової зорі) → *aurore* («аврора, ранкова зоря»).

IV. Модель «історичний родоначальник, засновник → його послідовники»:

1) наукові погляди: Gregori Mendel (Г. Мендель, натураліст) → *mendeliste* («менделіст», послідовник менделізму);

2) приналежність до тієї чи тієї політичної партії, групи: A. Hitler (А. Гітлер, політичний діяч, засновник фашистської держави) → *hitlerien* («гітлерівець», фашист, прибічник Гітлера);

3) філософські, етичні, моральні і політичні переконання: F. Nietzsche (Ф. Ніцше, філософ) → *nietzschéen* («ніцшеанець», послідовник філософського вчення Ніцше»);

4) релігійні переконання, приналежність до релігійних течій, сект та ін.: Saint-Bernard (Бернар, монах) → *bernardien* («бернардинець», монах-католик, послідовник Бернарда);

5) назви наукових течій: Charles Darwin (Ч. Дарвін, натураліст) → *darwinisme* («дарвінізм», учення про закономірності розвитку живої природи);

6) назви філософських і політичних течій, рухів і теорій: Babeuf (Бабеф, комуніст-утопіст) → *babouvisme* («бабувізм», учення, засноване Бабефом і його послідовниками);

7) назви релігій, релігійних течій і сект: Jean Calvin (Ж. Кальвін, церковний реформатор і письменник) → *calvinisme* («кальвінізм», одне з протестантських віровчень).

IV. Модель «відома людина → місце, назване його ім'ям»: Charles André Joseph Marie de Gaulle (де Голль, генерал і державний діяч) → *place Charles de Gaulle* («площа Шарля де Голля»).

V. Модель «особа, місце, дата → період або подія, пов'язані з ними»: Napoléon Bonaparte (Н. Бонапарт, імператор) → *ère Napoléon* («ера Наполеона»).

Отже, метонімія представляє досить поширений спосіб утворення власних назв французької мови й слугує для їх денотативної номінації. При метонімічному перенесенні використовуються здебільшого антропоніми та топоніми, які з'являються не внаслідок самовільної еволюції їх змісту, а в результаті свідомого їх присвоєння об'єкту номінації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Василевская Л. Синтаксические возможности имени собственного (метонимический перенос у антропонимов) // *Проблемы структурной лингвистики*. 1981. – М.: Наука, 1983. – С. 156-166.
2. Ганич Д. Олійник І. Словник лінгвістичних термінів. – К.: Вища школа, 1985. – С. 127.
3. Голанова Е. Номинация в сфере автолексики // *Способы номинации в современном русском языке*. – М.: Наука, 1982. – С. 159-228.

Віктор Литвиненко,
старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У зв'язку зі спрямованістю України до європейського мовного простору педагогічна спільнота приділяє підвищену увагу до викладання іноземних мов, оскільки це один з головних критеріїв інтеграції нашої держави в європейське та світове співтовариство. Реалізація інноваційних підходів значно полегшує та оптимізує навчальний процес. Основним завданням у навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності учнів.

У сучасних дослідженнях комунікативного методу українські вчені (Ф. Бацевич, О. Вовченко, О.П. Петрашук, Т. Стеченко та ін.) пов'язують його з рівнем сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві [2, 18].

Розробкою проблеми комунікативної компетентності під час вивчення іноземних мов цікавилися багато відомих вчених і методистів у різних країнах, а саме І. Кондратюк, Н. Бордовська, О. Леонтєв, А. Михальська, І. Максимова, Ю. Пасов, Л. Шипиліна, Б. Бурлесон (B. Burluson), С.Вілсон (S. Wilson) та інші. Застосування на уроках інтерактивних технологій, введення інновацій розглядали науковці І. Абрамова, Н. Анікєєва, Н. Борисова, А. Вербицький, Р. Мильруд, Ю. Ємельянов та інші.

Новітня парадигма шкільної іншомовної освіти має комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою, враховуючи міжкультурне спрямування його змісту.

Досвід методистів доводить, що використання інтерактивних методик навчання значно збільшує діапазон термінологічної лексики за фахом, робить процес навчання цікавим, пізнавальним, професійно спрямованим та особистісно значущим. Інтерактивні технології навчання сприяють стимулюванню когнітивних процесів та активізують мовний і мовленнєвий матеріал в іншомовному спілкуванні учнів.

Оскільки головною метою навчання іноземної мови є формування комунікативної компетентності, викладач іноземної мови повинен створювати відповідну методику на нових засадах.

Найбільш результативними є технології, спрямовані на встановлення атмосфери взаємоповаги між вчителем та учнями,

залучення їх до активної комунікації. Застосування інтерактивних технологій на занятті з іноземної мови передбачає перетворення учня з об'єкта впливу на суб'єкт активного творчого процесу, забезпечення сприятливих психологічних умов для співпраці викладача та студентів, стимулювання пізнавальної активності на занятті та після нього [3].

Інтерактивне навчання є професійно зорієнтованим, поєднуючи в собі проектну роботу, застосування телекомунікаційних технологій, комп'ютерні програми, презентації в програмному середовищі Microsoft Power Point, а також роботу в всевітній мережі Internet.

Інтерактивна методика передбачає застосування на будь-якому етапі уроку мультимедійних технологій.

Розглянемо тлумачення терміну «мультимедійна технологія».

Так, О. Пінчук під мультимедійною технологією вважає технологію, яка окреслює порядок розробки, функціонування та застосування засобів обробки інформації різних модальностей [4, 56].

Серед переваг використання мультимедійних технологій у процесі вивчення французької мови можна виокремити наступні:

- 1) Подача навчального матеріалу з використанням відео, аудіо, зображень і схем з метою активізації пізнавальних процесів учнів;
- 2) Можливість індивідуального підходу до кожного учня, враховуючи темп засвоєння нових знань та диференціації завдань;
- 3) Автоматизований контроль знань, умінь та навичок, з метою економії часу та збільшення об'єктивності в оцінюванні;
- 4) Активізація уваги та пізнавальної діяльності через впровадження інтерактивного навчання;
- 5) Підвищення активності учнів через потребу в реалізації їх творчих здібностей, ініціативності та самостійності;
- 6) Занурення в атмосферу спілкування носіїв мови через впровадження у навчальний процес відповідних інформаційних систем.

Отже, удосконалення системи освіти є неможливою без урахування та використання новітніх засобів вивчення іноземної мови, серед яких є мультимедійне забезпечення. Перевагами інноваційних технологій є розкриття потенціалу учнів у різноманітних сферах життєдіяльності, активізація пізнавальної діяльності, ознайомлення з різноманітними матеріалами країнознавчого характеру, що допомагають краще засвоїти отримані знання.

Крім цього, використання комп'ютерних технологій у викладанні французької мови дозволяє відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, а також подолати монотонність заняття при формуванні комунікативної компетентності учнів під час вивчення французької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кондратюк І. Г. Активізація навчальної діяльності учнів на уроці. *Англійська мова та література*, 2006, № 15, – С. 2.
2. Мильруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземної мови. *Іноземні мови в школі*, 2000, № 5, С.17 – 21.
3. Папіжук В. Використання автентичних матеріалів під час навчання французької мови як третьої іноземної у ВНЗ, *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. пр. Вип. 10. Ч. 2, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань : Жовтий О. О., 2014, С. 43-47.
4. Пінчук О. П. Проблема визначення мультимедія в освіті: технологічний аспект, *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.*, К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007, Вип. 46, – С. 55-58.

Олена Локшина

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)*

МІЖНАРОДНІ ОРГАНІЗАЦІЇ В ОСВІТІ

Міжнародна організація в освіті є об'єднанням міждержавного чи неурядового формату для діяльності у секторі освіти. Як міждержавні, так і неурядові організації можуть бути універсального, міжрегіонального та регіонального профілю.

Єдиною у світі міжурядовою організацією універсального характеру, яка виключно працює у секторі освіти, є спеціалізована організація Організації Об'єднаних Націй (ООН) – Організація Об'єднаних націй з питань освіти, науки і культури – ЮНЕСКО (англ. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); фр. Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture). Ґрунтовним внеском ЮНЕСКО в освіту стало розроблення у 1997 р. Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО, англ. International Standard Classification of Education – ISCED) як універсального класифікатора/методології для опису національних систем освіти порівняно з зіставними міжнародними рівнями. Модифікована в 2011 р.

Програми/проекти у секторі освіти і навчання є складовою діяльності ООН, спеціалізованих організацій ООН (Дитячий фонд ООН (англ. United Nations Children's Fund; аббр.: укр. ЮНІСЕФ; англ. UNICEF) та організацій, що засновані ООН (Група Всесвітнього Банку) тощо. Глобальним внеском ООН у розвиток освіти у світі стало прийняття на Саміті тисячоліття (2000) Декларації тисячоліття (2000) та затвердження Цілей розвитку тисячоліття на 2000-2015 рр. Ціль 2

визначала необхідність забезпечення загальною початковою освітою. У 2015 р. на Саміті ООН Резолюцією Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний для сталого розвитку на період до 2030 року» Цілі розвитку тисячоліття були замінені на Цілі сталого розвитку 2015-2030 (відомі також як Глобальні цілі). Ціль 4 «Якісна освіта» передбачає «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх».

ЮНЕСКО та спеціалізовані організації ООН – Програма розвитку ООН, Фонд народонаселення ООН, Дитячий фонд ООН, Всесвітній Банк є ключовими координаторами руху «Освіта для всіх», який був започатковано у 2000 р. в рамках Дакарського форуму з освіти.

Питаннями освіти опікуються міжурядові організації універсального характеру. Зокрема Організація економічного співробітництва і розвитку – ОЕСР (англ. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) проводить міжнародне дослідження якості освіти PISA, збирає освітню статистику, результати публікує у щорічнику «Погляд на освіту».

Освіта є складовою діяльності таких міждержавних організацій регіонального рівня як Рада Європи та ЄС. Визнаним у європейському освітньому просторі внеском Ради Європи в освіту є «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (англ. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) – документ, що використовується для опису досягнень тих, хто вивчає іноземні мови у Європі, затверджений у 2001 р. ЄС, включивши освіту у сферу інтересів цього наддержавного утворення в рамках Лісабонського порядку денного (2000) синхронізує розвиток освіти держав-членів шляхом встановлення спільних цілей, термінів їх досягнення та запровадження інструментів для вимірювання успіхів в їх реалізації. На сьогодні таким інструментом є програма ЄС «Освіта і навчання 2020» (2009).

У світі нараховується більше двох тисяч неурядових міжнародних, регіональних та субрегіональних організацій з освіти, серед яких Міжнародна асоціація університетів (International Association of Universities, IAU; 1950), Всесвітня асоціація досліджень в галузі освіти (World Association for Educational Research, WAER; 1953), Міжнародна Рада з освіти дорослих (International Council for Adult Education, ICAE; 1973); Світова Рада з порівняльної педагогіки (World Council of Comparative Education; 1970) та ін. Перелік міжнародних організацій публікується у довіднику «Yearbook of International Organizations».

Поширеною світовою практикою є фінансування міжнародними організаціями сектора освіти. Початок було покладено у 1960-х рр. з надання фінансової підтримки професійно-технічній освіті з метою підвищення ефективності підготовки робочої сили; пізніше фінансова підтримка була розповсюджена і на інші ланки освіти. Серед глобальних міжнародних організацій найбільшими донорами є ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ

та Світовий Банк. Серед національних організацій провідними донорами є Агенція США з міжнародного розвитку (US Agency for International Development (USAID)), Шведська агенція з розвитку (Swedish International Development Agency (SIDA)), Канадська агенція з розвитку (Canadian International Development Agency (CIDA)), Швейцарське бюро співробітництва (Swiss Cooperation Office (SCO) та ін.

У контексті мобільності спеціалізовані міжнародні організації підтримують міжнародний обмін науковцями, викладачами і студентами з метою поширення досвіду, сприяння інтеграції у спільний освітній простір, взаємозбагачення культур та мов. Це – Американські Ради з міжнародної освіти (American Councils for international Education (ACTR/ACCELS)), Британська Рада (British Council), Німецька служба академічних обмінів (Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) та ін.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Heyneman, S. P. & Bommi, L. I (2016) International organizations and the future of education assistance. *International Journal of Educational Development*, 48. P. 9–22.

Катерина Ломова,
студентка

*Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

Леся Шевчук,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

ЄДНІСТЬ ФОРМИ І ЗМІСТУ У РАКУРСІ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ ЗВУЧАННЯМ І ЗНАЧЕННЯМ У ДОСЛІДЖЕННІ АБРЕВІАЦІЇ

Єдність форми і змісту, тобто зв'язок між звучанням і значенням, відіграє важливу роль у вирішенні проблеми абревіації. Основним при цьому є положення про зв'язок абревіатур з явищами дійсності через відповідні повні найменування. Як зазначає науковець Є.П. Волошин, цей зв'язок проявляється в тому, що значення вихідного словосполучення закріплюється не тільки за абревіатурою в цілому, але й за кожним її компонентом – звуком або звукосполученням, які виділяються в складі абревіатури [1].

Лінгвіст К.А. Левковська зазначає, що відповідні компоненти вихідного словосполучення іменуються при цьому «розшифровкою». Таким чином, абревіатура може бути зрозуміла тільки завдяки «розшифровці», за винятком особливих випадків. Тобто, зв'язок

звучання зі значенням має у складноскорочених слів зовсім інший характер, ніж у звичайних слів мови: здійснюється не безпосередньо, а через відповідну розшифровку [1].

Зауважимо, що при широкому поширенні складноскорочених слів і більш-менш тривалому їх існуванні, у мові може поступово встановитися безпосередній зв'язок між звучанням і значенням, тоді аббревіатура стає зрозумілою вже без розшифровки.

Таким чином, безпосередній зв'язок між звучанням і значенням може існувати, проте для цього необхідні дві умови: широта поширення і тривалість існування аббревіатури.

Розглядаючи «внутрішню форму», як лінгвістичну категорію, науковець Р.І. Могилевський порівнює її зі звичайним словом чи аббревіатурою. При цьому лінгвіст подає відмінності, які існують між морфологічною та семантичною структурою звичайного слова, що має традиційну форму, і аббревіатури [2].

Сама специфіка аббревіатур засвідчує тенденцію до усунення «внутрішньої форми». Відомо, що аббревіатури не мають кореня, афіксів, тобто таких граматичних елементів, які характеризують слово як особливого роду мовну одиницю. Отже, аббревіатура з формальної сторони не є звичайним словом. Далі автор робить висновок про те, що в аббревіатурах за кожним звуком-буквою криється значення цілого слова, тоді як у звичайному слові кожен звук не володіє такою семантичною самостійністю, і лише певне значення закріплюється в слові тільки за сумою всіх звуків словесного комплексу.

Проблема зв'язку звучання і значення по-різному вирішується вченими для різних видів скорочень, але найбільш спірною вона є при вивченні аббревіатур. Проблема зв'язку звучання і значення аббревіатур – одна з центральних, найбільш складних і спірних проблем у теорії аббревіації. Від її вирішення залежить або визнання аббревіатур повноцінними словами, або віднесення їх до «лексико-семантичних варіантів» повних форм. Які не мають власного значення і можуть вважатися словами в повному сенсі. Існують дві діаметрально протилежні концепції щодо зв'язку звучання і значення аббревіатур [3, с. 14].

Відповідно до першої концепції значення пов'язується не зі скороченням в цілому, а з окремими його елементами: звуками або літерами, причому вважається, що кожен елемент має якийсь семантичний зв'язок з відповідним компонентом повного найменування. Цю концепцію відстоює в своїх роботах науковець І.П. Волошин [4, с. 7]. Очевидно, що така концепція немислима без припущення про те, що значення скорочення і вихідної форми завжди збігаються, що спростовується численними фактами розбіжності і зрушень у значенні аббревіатур.

Друга точка зору полягає в підході до дослідження аббревіатур як «особливого типу одноморфемних слів». Розглядаючи питання про

принципи відмінності абрєвіатури від словосполучення, акроніми і звукобуквенні абрєвіатури – це не складноскорочені слова, як структурно-семантичний різновид складних слів, а являють собою монєми, тобто прості, одноморфемні слова, що не допускають розкладання свого морфологічного складу в плані звичайного для таких випадків аналізу без вихідного словосполучення.

Лінгвіст В.В. Борисов вказує на неточність зіставлення абрєвіатури з вихідним словосполученням, що характеризується як «залучення екстралінгвістичних даних», оскільки зрозуміло, що зіставлення різних лексичних одиниць є одним із прийомів саме лінгвістичного аналізу [5, с. 87].

Слід підкреслити, що в мові не завжди існують дві форми: вихідна, тобто повне найменування, та скорочена, тобто абрєвіатура. Іноді поряд зі скороченням не виявляється повної форми, тому що в ряді випадків лексичне скорочення з часом може стати самостійним словом, тобто основним способом вираження даного поняття.

Повна вихідна форма може зникнути, і скорочення, на нашу думку, перетворюється на самостійне слово за таких обставин, якщо: скорочення набуло суспільної значимості; існує можливість прочитати скорочення як слово за нормами звукової системи мови; має місце регулярна відтворюваність у процесі комунікації, яка, за словами науковця А.І. Смирницького, є «необхідною умовою самого існування і функціонування мови як засобу спілкування» [6].

Визнаючи абрєвіатури лексичними одиницями, маємо вказати на єдність їх звучання і значення, причому значення пов'язаного не з окремими звуками (фонємами), з яких складається дана абрєвіатура, а з особливим чином організованим звуковим комплексом, яким є абрєвіатура.

У результаті дослідження можемо проаналізувати використання абрєвіатур у прєсі, як-от:

✓ *CSIS(Center for Strategic and International Studies) – Центр стратегічних і міжнародних досліджень;*

✓ *WBICID(World Bank's International Center for Investment Disputes) – Центр інвестиційних спорів Світового банку;*

Вважаємо за необхідність зазначити, що основними способами передачі скорочень є: 1) передача іноземного скорочення еквівалентним українським скороченням, еквівалентним українським скороченням, яке передбачає наявність еквіваленту в мові перекладу, та застосовується найчастіше під час перекладу науково-технічних текстів, а саме текстів політичної та економічної тематики; 2) запозичення іноземного скорочення, переважно слів з латинським корінням, цей спосіб застосовується з метою передачі скорочень, які входять в систему умовних позначень; 3) транслітерація, використовується в основному при передачі власних назв; 4) транскрипція, при передачі скорочень, які мають співвідносні форми в мові перекладі; 5) описовий переклад, коли у мові перекладу немає скорочення-еквівалента; 6) створення нового

українського скорочення, залежить при перекладі від корелята іноземного скорочення. Вибір способу передачі іноземних скорочень українською залежить від багатьох чинників, зокрема від характеру тексту, структури скорочення, встановлених традицій при передачі певних груп скорочень.

Розглянуто також окремі випадки, які викликають труднощі при перекладі аббревіатур, що можуть бути пов'язані з українським перекладом синонімічної аббревіатури, міжмовної омонімії, багатозначних аббревіатур, аббревіатур як загальнолексичних одиниць, перекладом застарілих аббревіатур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Волошин Є.П. Аббревіатури в лексичній системі англійської мови: Дис. канд. філол. наук. М, 2005 р. С. 12.
2. Єрмолович Д. І. Основи професійного перекладу. М, 2004р. С. 17-22.
3. Гак В.Г. Ассиметрия лингвистического знака и некоторые общие проблемы терминологии // Семиотические проблемы языка науки, терминологии и информатики. М. : Изд-во Москов. ун-та. 1971. С. 68–71.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение. М. : Издательство института общего среднего образования РАО Год, 2001. 224 с.
5. Борисов В.В. Аббревіація та акроніми. Військові та науково-технічні скорочення в іноземних мовах / Под ред. А.Д. Швейцера. М, 2004 р. С. 132-135.
6. Смирницкий А.И. Значение слова и его семантика // Вопросы языкознания. 1960. №3. С. 112-116.

Вікторія Лученко,
студентка,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
(м. Вінниця, Україна)

ЕВОЛЮЦІЯ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

В сучасній фонетичній науці існують різні підходи до формування іншомовної фонетичної компетенції, що передбачають використання тих чи інших методів навчання. Дані методи постійно вдосконалюються та змінюються. Ми здійснили аналіз еволюції методів формування іншомовної фонетичної компетенції від 1800-го року до сьогодення часу.

Рік	Метод	Характеристика
1800-1900 рр.	Прямий метод	Викладачі слугували моделлю правильної, природної вимови для студентів. слухаючи та імітуючи вимову викладачів, студенти вдосконалювали таким чином власне мовлення.
1940-1950 рр.	Аудіо-лінгвальний	Вимова викладалася з самого початку вивчення іноземної мови, студенти наслідували викладача або повторювали за

	метод у США та усний метод у Великобританії	моделлю запису.	
1960-ті рр.	Когнітивний підхід	В даному підході навчання вимова поступається важливістю навчанню граматики та лексики.	
1970-ті рр.	«Silent Way» або метод «мовчання»	Увага студентів зосереджена на звуковій системі без вивчення фонетичного алфавіту.	
	Групове навчання	Програма навчання вимови була в основному ініційована та розроблена студентами. Підхід – імітативний.	
2 пол. 1970-их – 1980 рр.	Комунікативна стратегія	Кінцева мета - спілкування. Навчання вимови було нагальною потребою усного спілкування. Методами навчання вимови були слухання та наслідування, фонетична підготовка, мінімальне парне тренування тощо.	
1980-кін. 20 ст.	Граматико-перекладний метод	Усне спілкування не було основною метою навчання іноземної мови. Тому мало уваги приділялося мовленню та ще менше уваги надавалося вимові.	
	Натуралістичний метод	Повна фізична відповідь	Студенти починали говорити, коли були готові. Викладачі були толерантними до помилок студентів.
		Природний підхід	Початкова спрямованість на слухання без тиску говорити давала студентам можливість інтерналізувати звуки.
Сьогодення	Нові напрями	Використання вправ орієнтованих на вільне володіння вимовою іноземної мови та адаптація автентичних матеріалів є домінуючим.	

Отже, майже століття з 1800 до 1900 рр. прямий метод формування фонетичної компетенції був домінантним. Відповідно до даного методу вимова викладача була зразковою. Студенти імітували вимову викладача, формуючи власну фонетичну компетенцію [1, с. 969].

В середині 20 століття виник аудіо-лінгвальний метод, створений Чарльзом Фрізом та Робертом Ладом, що передбачав використання аудіо записів для імітування вимови іноземної мови. Незалежно від кінцевої мети початковий ступінь навчання повинен бути присвячений розвитку усного мовлення, а до навчання читання слід переходити після того, як учні оволодіють мовою в усній формі [2, с. 28].

У 1960-ті роки формування фонетичної компетенції студентів відходить на другий план, вважається мало важливим, увага зосереджується лише на вивченні граматики та поповненні словникового запасу.

У 1970-ті роки з'являється метод «Silent Way» розроблений Галєбом Гатегно. Цей метод передбачає мовчання викладача та значну мовленнєву активність та самостійність студентів. Згідно з даним методом викладач використовує різноманітні візуальні та аудіальні атрибути: кольорові та звукові фонетичні таблиці, кубики для демонстрації, введення та засвоєння нових звуків чи інтонаційних схем.

Викладач, що застосовує мовчазний метод, порівнюється з драматургом, що самостійно пише сценарій, визначає дійових осіб, формує атмосферу вистави, спостерігає за процесом, оцінює учасників, але самостійно не бере участі у дійстві [3, с. 56].

У цей самий час виникає груповий метод, запропонований американським професором Чарльзом Карреном. Цей метод побудований за принципом відносин «клієнт-консультант» і передбачає тісну взаємодію вчителя та студентів в комунікативних ситуаціях без опори на підручник.

У другій половині 1970-тих років сформувалася комунікативна стратегія формування іншомовної комунікативної компетенції Гарольда Пальмера. Навчання вимови іноземної мови стало нагальною потребою усного спілкування. Відповідно до усного методу Гарольда Пальмера доміантними були принципи слухання, імітації та заучування напам'ять [4, с. 21].

З 1980-ого року і до кінця 20 століття граматико-перекладний та натуралістичний методи були доміантними. Головними принципами граматико-перекладного методу було писемне мовлення, що становило основу навчання (розмовна мова вважалася відхиленням від існуючої норми); синтез і дедукція як найголовніші процеси логічного мислення; засвоєння мовного матеріалу в тому числі і фонетичного шляхом перекладу та механічного заучування; застосування аналогії на основі рідної мови. Згідно з цим, можемо зробити висновок, що мовленню, а особливо формування нормативної вимови, увага не приділялася [5, с. 34]. Натуралістичний метод базується на твердженні, що відсутність стресових ситуацій значно підвищує мотивацію навчання. Студенти починали говорити, коли були готові. Викладачі були толерантними до помилок студентів. Основними принципами цього методу є: розуміння іноземної мови передуює говорінню; відсутність примусу; розвиток фізичної готовності говоріння [1, с. 971].

Інноваційні методи формування іншомовної фонетичної компетенції орієнтовані на використання вправ, спрямованих на вільне володіння вимовою іноземної мови та широким застосуванням автентичних навчальних матеріалів. Більш того, основним девізом новітніх методів є вивчення мови головою, серцем, руками і ногами. Викладачі іноземних мов запозичують матеріали для своєї практичної діяльності у професійних мистецтвознавців, щоб зробити процес навчання креативним, цікавим, а головне досягнути основної цілі вивчення іноземної мови – комунікативної.

Отже, проаналізувавши таблицю еволюції методів формування іншомовної фонетичної компетенції, можемо зробити висновок, що у процесі вивчення іноземних мов не завжди приділялася увага формуванню нормативної вимови. Так, наприклад, у 1960-их та 1980-их роках основними вважалися та широко використовувалися

когнітивний та граматико-перекладний методи, в основі яких лежить вивчення граматики та лексики іноземної мови, а домінуючим вважається писемне мовлення. На противагу цьому, такі методи, як аудіолінгвальний, груповий, “Silent Way”, комунікативний та новітні методи та підходи орієнтовані на спілкування, розвиток усного мовлення та формування фонетичної компетенції. Інноваційні методи формування іншомовної фонетичної компетенції орієнтовані на використання вправ, спрямованих на вільне володіння вимовою іноземної мови та широким застосуванням автентичних навчальних матеріалів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Mahmood Hashemian. A Comparative Study of Intuitive-imitative and Analytic-linguistic Approaches towards Teaching English Vowels to L2 Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, No. 5, pp. 969-976, September, 2011.
2. Антоненко Т. А. Мотивация как фактор эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции в информационном образовательном пространстве. *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 296. С. 28 – 30.
3. Гончарова Н.Л. Формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции у студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гончарова Нина Львовна. Ставрополь, 2006. 212 с.
4. Леонтьев А.А. Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М. : Рус. яз., 1991. 360 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М. : Просвещение, 1991. 223 с.

Людмила Люшнівська,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

МЕТАФОРИЧНІ ПРОЦЕСИ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Одним із засобів розвитку і збагачення семантики і функцій англійських слів, без утворення нових, є метафоризація мови, вживання слів у непрямому значенні, в ролі метафор.

Процес метафоризації мови з поширенням семантики і стилістичної функції слів – дуже давній, праісторичний процес. Внаслідок цього багато слів сучасної англійської мови набули різноманітного значення. Метафоризації присвячено чимало праць лінгвістів, літературознавців, філософів, психологів, та проблема метафоризації залишається надзвичайно складною, адже йдеться про процеси мислення, в яких породжується знання про світ. Метафоризація – це не лише вживання одного слова замість іншого,

вона утворює новий зміст, який з'являється внаслідок дії складних когнітивних механізмів. [1, с. 58]

Згідно з Н.Д. Арутюною, найважливішим компонентом механізму метафоризації є процедура порівняння. Вона зводиться до пошуків спільних ознак, «метафора може бути виведена з порівняння і заснована на паралелізмі різнопорядкових явищ». [3, с. 20]

О. Тищенко процес метафоризації окреслює так:

а) людина бачить і безпосередньо відчуває предмет (чи явище) дійсності, що вже означений словом, аналізує його, порівнює з іншим і дає йому нове означення;

б) людина не бачить безпосередньо предмет, але в її свідомості виникає образ цього предмета, що звичайно означений певним словом, і дає йому нове значення.

З огляду на таке розуміння процесу виникнення метафори, її визначають як «слово з таким похідним образним лексичним значенням, у якому виражається особлива суб'єктивна оцінка предмета (явища) дійсності і яке співвідноситься з твірним лексичним значенням». [4, с. 105]

Метафоричний процес багатий і різноманітний, який включає і мотив вибору того чи іншого вислову в залежності від прагматичного замислу, і топікального характеру тексту.

Якщо метафора наділена моделюючою здатністю, вона може виконувати у процесі утворення і вживання термінів-метафор різноманітні функції. Так, при формуванні нових концепцій і понять про структуру атома моделі і метафори виконували пізнавальну функцію. Відкриття планетарної моделі та утворення квантової теорії, згідно з якою траєкторія електрона представлена у вигляді електронної хмарки, свідчили про зміну пізнавальної функції ранніх моделей і метафор на функцію об'єктивізації нового знання, яка виявилася частково у вигляді метафоричної номінації. [2, с.10]

Отже, внутрішня форма охоплює весь зміст зовнішніх ознак даних предметів та процесів дійсності. Зооморфна метафора єднає назви тварин, частини їх тіла та інші назви, пов'язані з їх існуванням. У більшості випадків це такі словосполучення, як *bird's beak* – пташиний клюв, прилад у вигляді пташиного клюва; *mouse bites* – відкушені мишею шматки, нерівні межі листа; *white elephant* – білий слон, відведення труби дифузної печі; *fish bowl* – акваріум, склянка для хімічної обробки деталей; *grab* – посування боком; *dog* – «собачка» для замка касет; *wing* – крило (лінії); *mouse* – «миша», прилад для введення координат [2, с. 65]

За допомогою метафоризацій на основі збіжності за формою, тобто за зовнішньою класифікуючою ознакою, утворені терміни, які позначають дефекти поверхні та установки. Особливістю метафоричних термінів, які виникли на базі конкретної лексики, є те,

що вони терміни «низького рівня», тобто такі технічні терміни, які співвідносяться з поняттями периферійної системи. [1, с. 70]

Аналіз метафоризації у терміноутворенні охоплює різні групи загальноновживаних слів. Словниковий склад загальноновживаної лексики служить джерелом поповнення термінологічного складу спеціальних галузей знання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Антонюк М.О. Метафора та її роль у мовній картині світу. *Мовні й концептуальні картини світу*: Зб. наук. праць. К., 2002. № 7.
2. Антонюк М.О. Місце метафори в синонімічних рядах слів (на практиці поетичної пам'ятки «Битва при Бруннбурзі»). *Мовні й концептуальні картини світу*. К.: ВПЦ «Київський університет», 2003. Вип. 9.
3. Арутюнова Н.Д. Функциональная семантика: оценка, экспрессивность, модальность. М.: Наука, 1996.
4. Телия В.Н. Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988.
5. Уилрайт Филипп. Метафора и реальность. Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990.

Ольга Мадюк,
кандидат педагогічних наук,
Хмельницький національний університет
(м. Хмельницький, Україна)

THE PLACE OF COMPRESSED COURSES IN THE PROCESS OF STUDENTS' TRAINING: FOREIGN EXPERIENCE

The concept of compressed courses is not new to higher education abroad. Institutions began offering shorter summer term courses in the late 1800s so as to expand educational preparation to a year-round format [6]. The summer months presented an opportunity to offer courses during a traditionally idle time. Today students take a wide variety of compressed courses from summer classes to those offered during the breaks between academic terms. Numerous researches demonstrate that the compressed course approach helps students to combat boredom and burnout, and it decreases their tendency to procrastinate [2, p. 389-400]

Compressed semesters, also known as minimesters, are offered in some educational institutions in the United States. They are offered during the two-week break period between a regular semester (Spring or Fall) and summer. A minimester makes it possible for a student to complete a course on a shorter schedule. The number of time-compressed, or length-shortened, college courses continues to rise. The appeal of these courses began with the desire to accelerate learning, but has grown to include making use of typical university and college down time, including weekends. Research has demonstrated that there are best practice pedagogical techniques designed specifically for this type of course that lead to good

learning experiences. The science, technology, engineering and mathematics community has also begun to utilize courses that are shorter than traditional length courses. Best practice pedagogy for these courses is still a hotly contested topic and much research remains to be done.

The growing demand for compressed courses has been well documented, with almost a third of all students abroad now taking at least one online course during their college career. Students like the flexibility of such courses to match personal scheduling needs, especially non-traditional students who may have jobs, family obligations, and limited time to take courses. Along with compressed course options, students want to complete their courses faster and will enroll at institutions which provide a variety of course delivery formats [1].

To meet student demand for flexibility, more and more colleges abroad are now offering compressed courses. These courses take the traditional 15-week delivery format and move it into a shortened time frame such as a 3 week “minimester” between traditional academic terms, a 5-week summer course, or an 8-week course offered during a traditional academic term. Over half of students enrolled in online courses reported course lengths of eight weeks or less [1].

Summer classes are much shorter – often just four or six weeks long. This compressed schedule is ideal for introductory courses, so if one needs to complete a prerequisite class or a general education requirement, the summer term can be an excellent opportunity to do so. For those courses that develop a theme over a period of weeks, and that benefit from in-depth discussion and writing, a shortened summer semester can sometimes be harmful.

Most departments schedule their core requirements in a way that encourages students to take them in a certain sequence. One will generally benefit most by following this sequence. If one is pursuing a double major, or if one is interested in a rarely-taught special topics course, summer may be one’s chance to complete an essential class. To be clear, courses offered in the summer are usually compressed versions of core requirements, but by taking a core requirement during the summer, one may be able to resolve a conflict with a rarely taught or specialized class during the regular academic year [3].

Summer is also an excellent time to repeat a course (if necessary). If one did not do well on one’s first attempt, one may find that the summer section is taught by a different instructor with a teaching style that better suits one’s learning needs. The smaller class size, and familiarity with the material, may also help to improve. Either way, the summer semester can be an important step in graduating on time.

Students prefer compressed courses because the condensed format allows them to focus on one course at a time and to finish quickly. The majority of research on compressed courses has examined the face-to-face (FTF) instructional environment. Researchers have called for more studies

regarding how students and instructors experience compressed courses in this environment.

To see the picture in the whole we offer considering the problem from the point of view of it pros and cons [4, p. 23-32; 5]:

Advantages of compressed process of studying:

1. Staff members working compressed work weeks may spend less time commuting during a given week
2. Staff members working compressed work weeks have more time outside of work to take care of personal responsibilities; as a result they can be more focused on the tasks at hand during their scheduled work time.
3. Staff members working compressed work weeks may be more productive during the hours outside of the traditional workday, when fewer staff members are present
4. Compressed work weeks can improve work area coverage and extend the hours of service to internal and external customers

Challenges of compressed process of studying:

1. The longer workday may be physically and mentally draining.
2. It may be a challenge to sustain morale among staff members who work long days but do not have the opportunity to work a compressed work week.
3. Some types of compressed schedules, such as 80 hours over 9 days, may present a challenge to supervisors of non-exempt staff members, since overtime must be paid to non-exempt staff members who work more than 40 hours in a given week
4. Staff members may find it difficult to arrange dependent care or transportation around the longer workday.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Clinefelter D. L. Online college students 2017: Comprehensive data on demands and preferences / D. L. Clinefelter, Aslanian // Louisville, KY: The Learning House - 2017.
2. Feldhaw C. R. Effectiveness of an ethics course delivered in traditional and non-traditional formats / C. R. Feldhaw, P. L. Fox // *Science and Engineering Ethics*. – 2004. – P. 10, 389–400.
3. Gerardo Giordano. A quasi-qualitative analysis of time-compressed science, technology, engineering, and mathematics course pedagogy. A Thesis in Physics / Gerardo Giordano // The Eberly College of Science. – 2011.
4. Hermann M. An investigation into graduate student preference for compressed courses / M. Hermann , K. Berry // *Academy of Educational Leadership Journal*. – 2016. – P. 30(2), 23–32.
5. Peggy C. Holzweiss. Online in half the Time: a Case Study with Online Compressed Courses Innovative Higher Education / Peggy C. Holzweiss, Barbara Polnick, Fred C. Lunenburg. -2019. – P. 44:299–315 <https://doi.org/10.1007/s10755-019-09476-8>
6. Rudolph F. The American college and university: A history / F. Rudolph // Athens, GA: The University of Georgia Press. – 1990.

Олександрина Мазур,
студентка
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)
Леся Шевчук,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)

**ДО ПИТАННЯ РОЗГЛЯДУ ВИДІВ ПОЛІТКОРЕКТНОЇ
ЛЕКСИКИ НА ОСНОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕКСТІВ “
‘MOONLIGHT: IS THIS THE YEAR’S BEST MOVIE?’” ТА “THE
STRIKING HUMANITY OF ‘MOONLIGHT’ ”**

Швидкі процеси соціального розвитку, толерантності, зростання демократизації та глобалізації є сприятливими для культурних перетворень. Засоби масової інформації все активніше беруть участь у відображенні нових життєвих сфер і сучасних трансформацій літературних норм. Такі зміни важливі для дослідження політкоректної лексики в медійних текстах, які фіксують зовсім нові лінгвістичні напрямки [1].

Проблема є актуальною на сучасному етапі розвитку науки, бо використання політкоректних лексичних одиниць, тобто термінів, націлених на заміну лексем, які є образливими для представників певних соціальних груп або приховують деякі соціально-негативні явища. Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє класифікувати політкоректні одиниці за тематичними видами дискримінації, з якими стикається суспільство [1].

Найчастішим об'єктом політкоректності є тема расової й етнічної належності, наприклад: *African-American, member of the African Diaspora, person of black race* – для представників темношкірого населення; *Native American, indigenous person* – для індіанців; *Asian people* – для вихідців із Східної та Південної Азії [2, с. 3]. Крім того, некоректним наразі вважається й уживання деяких стійких словосполучень, у яких є посилання на різні національності: *Dutch treat/ concert* – голландське частування / концерт, *Mexican breakfast* – мексиканський сніданок, *Walk Spanish* – прогулянка по-іспанськи тощо [3].

Також однією з найважливіших видів досліджуваного об'єкта є гендерна належність, наприклад: *domestic artist* замість *homemaker* – домогосподарка, *flight attendant* замість *steward/stewardess* – стюард / стюардеса [4].

Доведено, що також існують дискримінації за соціальним, професійним, релігійним, етичним, сексуальним статусом. Розглянемо приклади: *newcomers* – іноземці, *undocumented residents* – нелегальне

населення, *needy, underprivileged, disadvantaged, people with low-income* – злидні [5, с. 6], *landscape architect* замість *gardener* – садівник [4, с. 509], *Jewish person* замість *Jew*.

Далі з'ясуємо вид політкоректної лексики на позначення зовнішнього вигляду, стану здоров'я, віку. Проаналізуємо типові приклади: *Renoir woman, woman of classical proportion, vertically challenged, differently statured, horizontally challenged, differently sized, big boned* замість *fat*; *emotionally different, mentally challenged, special* – люди з розумовими вадами; *people visually challenged* замість *blind*; *visually oriented* замість *deaf*; *middlescence, golden ager* замість *old* [6].

У цьому аспекті варто взяти до уваги вид політкоректності, який пов'язаний з темою політики, економіки та війни, наприклад: *period of negative economic growth* – період негативного економічного зростання, *limited air strike* – обмежений повітряний удар, *air support* – авіаційна підтримка, *collateral damage* – супутній збиток, *revenue enhancement* – збільшення доходів тощо [3].

Розглянемо види політкоректності на основі тексту “Moonlight”: *Is This the Year’s Best Movie?* у видавництві “The New York Times” [7]. Обґрунтуємо наступний вислів: *“To describe “Moonlight,” Barry Jenkins’s second feature, as a movie about growing up poor, black and gay would be accurate enough.”*. Як свідчать дані, тут наявні три види політкоректності: “*poor*” – відноситься до соціальної дискримінації, “*black*” – до расової, а “*gay*” – до статевого виду політкоректності.

Проаналізуємо ще один вислів: *“But Juan, like a figure in a Kehinde Wiley painting (and for that matter like Chiron, too, in a later phase of his story) evokes clichés of African-American masculinity in order to shatter them.”*. Як уже підкреслювалося раніше “*African-American*” – це вид політкоректної лексики відповідно до расової приналежності.

Вважаємо за потрібне приділити увагу наступному висловлюванню: *“Like James Baldwin’s “Go Tell It on the Mountain” – or, to take a more recent example, like Ta-Nehisi Coates’s “Between the World and Me” – “Moonlight” dwells on the dignity, beauty and terrible vulnerability of black bodies, on the existential and physical matter of black lives.”*. Ймовірно, що такі словосполучення як “*black bodies*” та “*black lives*” теж відносяться до расової політкоректності.

Охарактеризуємо наступний вислів: *“Only after I had seen “Moonlight” for a third time – and only after a European acquaintance pointed it out to me – did I notice the almost complete absence of white people from the movie.”*. Не можна не зважати на те, що словосполучення “*white people*” також піддається расовій нерівності.

Проаналізуємо таку цитату: *“To insist that stories about poor, oppressed or otherwise marginal groups of people are really about everyone can be a way of denying their specificity.”*. У даному вислові окреслено соціальний вид політкоректності – “*poor, oppressed*”.

Перевіримо висунуте припущення, щодо видів політкоректності на основі іншого тексту – “The Striking Humanity of ‘Moonlight’ ” [8].

Аналізуючи фразу “*His name is Chiron. He’s poor. He’s black. And he’s gay. The miracle of the movie is how it’s interested in none of that.*”, можемо вказати на те, що аналогічно першій статті тут присутній соціальний вид політкоректності – “*he’s poor*”, расовий – “*he’s black*” та статевий – “*he’s gay*”.

Трактуючи наступне речення “*Not many movies about black men share that concern.*”, можемо виявити расову політкоректність – “*black men*”.

Результати проведеного аналізу дозволяють зробити висновок про те, що політкоректна лексика здійснює значний вплив на сучасне життя людей і проявляється в абсолютно різних формах. Найбільш поширеними типами політкоректності є гендерні та соціальні аспекти, які включають одиниці для визначення фізичних і психічних якостей людини, а також соціальних і побутових явищ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ковальова О.Б. (2019). Лінгвістичний та соціокультурний аспекти перекладу політкоректних лексичних одиниць. Взято з: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/5.1/31.pdf>
2. Дмитрієва М. Д. (2013). Лінгвістичні методи забезпечення гендерної рівності. Взято з: <https://maryxmas.livejournal.com/3302945.html>
3. Валуєва Н. М. (2016). Особливості функціонування політкоректної лексики в сучасній англійській і французькій мовах. Взято з: http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v25/part_1/51.pdf
4. Лютянська Н. І. (2014). Особливості об’єктивації концептів толерантність та політична коректність в англомовному мас-медійному. Мовні і концептуальні картини світу. Миколаїв, Україна : Чорноморський державний університет ім. Петра Могили.
5. Зайко Л. В. (2016). Політкоректна лексика сучасної англійської мови як різновид евфемізмів. Буча, Україна.
6. Pedersen M. A. (2012). Ontologically challenged. Anthropology of this Century. Retrieved from: <http://aotcpress.com/articles/ontologically-challenged/>
7. The New York Times (2016). ‘Moonlight’: Is This the Year’s Best Movie?. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/2016/10/21/movies/moonlight-review.html>
8. The New York Times (2016). The Striking Humanity of ‘Moonlight’. Retrieved from: <https://www.nytimes.com/2016/11/03/podcasts/the-striking-humanity-of-moonlight.html>

Yevgen Mamchur,
Ph.D. in Education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

FORMATION OF THE MOTIVATIONAL SPHERE OF THE INDIVIDUAL IS AN IMPORTANT PEDAGOGICAL PROBLEM

The beginning of the third millennium puts forward new requirements for the preparation of a teacher-vocabulary, which is not a panacea, but the only way to enter Ukraine into the European and civilized space. The teacher today must have the proper academic training, be able to work innovatively, be able to form students spiritual and moral and ethical values, foster a culture of communication, respectful attitude primarily to the native Ukrainian word and to the language of another people.

The importance of shaping the value orientations of modern Ukrainian society is emphasized by valid state documents (the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine "About Education", the National Doctrine of Educational Development of Ukraine in the 21st Century, the Concept of National Patriotic Education of Youth and the Concept of Humanitarian Education of Higher Education) formation of national and universal values as a priority direction of the state policy on education development.

The orientation of state documents to the modernization of modern higher education implies qualitative changes in the system of formation of clear guidelines on material and spiritual values, which have a direct impact on the level of vocational training.

Scientists emphasize that it is the student years that are important in the formation of value orientations, they, on the basis of values, form the axis of human consciousness, which determines the level of sustainability and consistency of its actions, the orientation of needs and interests. The value orientations of the individual make it possible to distinguish the positive from the negative in both its internal and external worlds, that is the basis for solving the problem of choice. In particular, I. Bekh links the formation of value orientations with the motivational sphere and believes that the basis of personality education should be based on "I am motivation", that is the core of the personality. Only as a result of such education can a stable self-esteem moral and spiritual orientations of personality emerge [1, p. 125].

The main task in improving the professional training of the future foreign language teacher by means of the disciplines of the social and humanitarian cycle, which are the core in the process of mastering knowledge, the formation of professional-value orientations and the development of necessary competences and personal qualities.

Systematic positive motivation of students towards the formation of professional-value orientations determines the focus on humanization and

humanitarianization, the priority of universal values. In pedagogical science, the problem of forming the motivational sphere of the personality of a modern student is relevant and is the subject of close attention of philosophers, beginning with the times of ancient Greek philosophy and ending with modernity (Aristotle, M. Berdyaev, R. Decartes, I. Kant, M. Montaigne, Platon and others), psychologists and educators (Z. Freid, K. Levin, P. Anokhin, L. Bozhovich, L. Vygotsky, K. Kornilov, K. Madlen, A. Maslow, V. Merlin, M. Pirogov, P. Jacobson, etc.).

The most important component of a person's motivational sphere is motive. Based on the analysis of scientific sources, it is revealed that the concept of Motive is interpreted ambiguously. Different types of motives are distinguished in the scientific literature. In part, they can be reduced to two large groups: extrinsic (external) and intrinsic (internal, procedural). Describing these two groups, scholars (S. Zanyuk, L. Kopets, A. Markova, M. Matyugina, P. Jacobson, etc.) strongly note that it is internal motives that are directly related to the process of educational activity. Thus, according to S. Zanyuk, "internal (procedural) motivation is called behavioral conditioning by factors that are not directly related to the influence of the environment and the physiological needs of the organism. Procedurally motivated behavior is done for its own sake, accompanied by a sense of joy, pleasure from its own cause" [2, p. 98–99].

The current position is A. Markova, which distinguishes cognitive and social motives. The scientist divides cognitive motives into three groups: 1) broad cognitive motives, which are oriented to the acquisition of new knowledge; 2) educational and cognitive motives, which are oriented to the acquisition of new knowledge: interest in the methods of their self-acquisition, methods of scientific knowledge, methods of self-regulation of educational activity, rational organization of their own educational work; 3) motives of self-education, which are expressed in the focus on self-improvement of ways of acquiring knowledge [3, p.192].

Motivation is a set of complex, multi-level heterogeneous motives that determine one or another act, decision, position, action. The study of personal motivation includes needs, motives, interests, ideals, aspirations, guidance, emotions, norms, values. Motivation in the educational and pedagogical process is a system of natural, social and personal factors that encourage the fulfillment of the teacher's requirements and recommendations, active involvement in the learning process, the efforts needed to overcome difficulties, the realization of one's abilities, personal self-determination, and the choice of life-social values and citizenship, defining ways of self-improvement and self-development.

Creating pedagogical conditions for the development of needs, motives and goals of educational activity is a sign of psychologically well-grounded of students' cognitive activity. In practice, various methods of diagnosing learning motives are used - questionnaires, student observations, interviews, etc. Both science and practice show that students are prone to self-discovery,

introspection and self-improvement, so it is advisable for them to develop intellectual self-regulation, conscious management of their actions, system of social values, functional states. Without the professional intervention of the teacher, these phenomena develop spontaneously, which contradicts the managerial functions of the didactic process. In this regard, students' educational activities are organized in such a way that they perform motivated actions with educational material to solve vocationally oriented communication tasks, correlated with the hierarchy of personal values, aimed at achieving the life goals and intentions of their requirements and intentions.

We see the prospects of further scientific research regarding the value and semantic orientation of the content of the disciplines of the social and humanitarian cycle and the use of active and interactive forms and methods in the educational process.

REFERENCES:

1. Bekh I.D. Values as the core of the individual. Values of education and upbringing: scientific method. sat. / [for title ed. O.V. Sukhomlinska]. Kyiv, 1997. P. 8-12.
2. Zanyuk S.S. Psychology of motivation: teaching tool. Kyiv: Lybid, 2002. p. 304.
3. Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. Formation of teaching motivation: book for teacher. Moscow: Enlightenment, 1990. p.192.

Вадим Мартинюк,
викладач,
КВНЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний коледж
ім. Т.Г. Шевченка»,
(м. Умань, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Для забезпечення реалізації основних освітніх програм з високою ефективністю, здійснення належних реформ щодо дистанційного та інноваційного навчання, які відповідали всім сучасним вимогам, є неабияким важливим процесом у розвитку освіти України. Розробка дистанційних курсів стане корисною для забезпечення рівного доступу до освітніх можливостей для всіх студентів, особливо для працюючих, або для тих, що навчаються паралельно в інших вузах України або закордоном. Освітні приватні організації та державні установи у всьому світі підтримують використання та розвиток дистанційного навчання накопичуючи педагогічно-методичний досвід для подальшого розвитку.

Педагогічні методи і прийоми, які використовуються в дистанційному навчанні, можна класифікувати так: • методи навчання за допомогою взаємодії слухача з освітніми ресурсами при мінімальній

участі викладача й студентів (самонавчання). Для розвитку цих методів характерний мультимедійний підхід, коли за допомогою різноманітних засобів створюються освітні ресурси: друковані, аудіо-, відеоматеріали та навчальні матеріали, що надходять з комп'ютерних мереж;• методи індивідуалізованого викладання й навчання, для яких характерні взаємини одного студента з одним викладачем чи одного студента з іншим студентом (навчання «один до одного»). Ці методи реалізуються в дистанційній освіті здебільшого за допомогою таких технологій, як телефон, звичайна та електронна пошти;• методи, в основі яких лежить надання студентам навчального матеріалу викладачем чи експертом, коли студенти не відіграють активної ролі в комунікації (навчання «один до багатьох»). Ці методи, властиві традиційній освітній системі, одержують новий розвиток на базі сучасних інформаційних технологій;• методи, для яких характерна активна взаємодія між усіма учасниками навчального процесу (навчання «багато до багатьох»). Розвиток цих методів пов'язаний з проведенням навчальних колективних дискусій і конференцій.

Можна виокремити такі переваги дистанційної освіти при вивченні іноземних мов:

1. Гнучкість – студенти або слухачі, що одержують дистанційну освіту, в основному не відвідують регулярних занять, а навчаються в зручній для себе час та в зручному місці.
2. Модульність – в основу програми дистанційної освіти покладено модульний принцип; кожний окремих курс створює цілісне уявлення про окрему предметну галузь, що дозволяє з набору незалежних курсів-модулів сформувати навчальну програму, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам.
3. Паралельність – навчання здійснюється одночасно з професійною діяльністю (або з навчанням за іншим напрямком), тобто без відриву від виробництва або іншого виду діяльності.
4. Економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване й уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання призводять до зниження витрат на підготовку фахівців.
5. Технологічність – використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій.
6. Велика аудиторія і соціальна рівність – рівні можливості отримання освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я і соціального статусу, що дає змогу значно розширити кількість студентів.
7. Роль викладача – дистанційна освіта розширює й оновлює роль викладача, робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій.
8. Позитивний вплив на студента (слухача) – підвищення творчого та інтелектуального потенціалу людини, що отримує дистанційну освіту, за рахунок самоорганізації, прагнення до знань,

використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, уміння самотійно приймати відповідальні рішення [3, с. 245].

До недоліків дистанційного навчання можна віднести: відсутність прямого очного спілкування між студентами та викладачем, втрату емоційного забарвлення поданого матеріалу, труднощі у створенні творчої атмосфери в групі тих, хто навчається, відсутність технічного та програмного забезпечення тощо.

Під час дистанційного навчання іноземної мови контроль реалізується наступними функціями: 1) функція тестування, що показує результати та оцінку студентського навчання; 2) виховна функція, що наступає засобами спогаду, консолідації, уточнення, оновлення набутих знань; 3) розвиваюча функція виконує головну роль в розвитку особистості, його пізнавальних здібностей, концентрації, пам'яті, мислення, уяви; 4) формуюча функція, суть якої полягає в дисциплінуванні роботи студентів, підвищенні почуття відповідальності за свою роботу, стимулюючи серйозне ставлення до неї.

Використання системи дистанційної освіти під час викладання іноземної мови –це великий прорив у навчанні студентів, які не мають можливості бути присутніми в аудиторіях з поважних причин і отримувати знання традиційним способом.

Отже, в рамках дистанційної освіти можливе створення такого освітнього середовища, в якому студент відчуває себе більш комфортно, перетворюючись на активного учасника освітнього процесу, коли стимулюється звичка до самотійного навчання, самотійного планування власного напряму навчання, пошуку та обробки великих обсягів інформації за допомогою сучасних технологій безперервної освіти впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Власенко Л.В., Шинкаренко Н.В. Методи дистанційного навчання. URL: <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/5006/3/methods7.pdf>
2. Гулак В. О. Особливості дистанційного навчання іноземної мови. URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/74165/3/Gulak_bac_rob_pdf.pdf
3. Олійник О. В. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. URL: <http://oaji.net/articles/2014/918-1416484129.pdf>
4. Комар О.С. Переваги та недоліки дистанційного навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. URL: <http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/6090/1/Perevagy%20ta%20nedoliky%20dystantsiy%20navchannya%20inozemnoyi%20movy.pdf>

Bakur Vanush Martirosyan,
PhD

*Armenian State University of Economics –Chair of Statistics
Northern University –Chair of Economics and Management
Gladsor University –Chair of Economics
(Yerevan, Republic of Armenia)*

THE IMPORTANCE OF STUDENT-CENTERED APPROACHES IN MODERN EDUCATIONAL PROCESSES

With the current development of higher education processes in higher education, it is increasingly important to develop student-centered approaches and principles for organizing educational processes. Comprehensive analysis has shown that to develop such approaches and principles, it is necessary to ensure that several functions are available:

1. Improve mechanisms for identifying students' educational needs.
2. Develop students' research activities and strengthen research-learning links.
3. Improve students' educational, counseling, other services evaluation and quality assurance policies, procedures and structures.

Students, as internal stakeholders, must have a serious stake in the effectiveness of the educational process and in the development of vocational education programs implemented in higher education. Students are the immediate beneficiaries of consumer education services and their satisfaction, needs assessment, and maximization and satisfaction create the basis not only for existing student interests, but also for potential student engagement. Understanding this, each university should have some experience in identifying and researching students' needs, frustration, and satisfaction.

The core needs of the university should be included in the process of identifying students' needs within their jurisdiction.

Identifying students' needs should be done in several ways, in particular through student surveys, meetings and discussions. Surveys and meetings should be regulated, with a clear timetable available to each student.

In identifying students' needs, anonymous student surveys, conducted in accordance with appropriate policies and procedures, are very important. The surveys are aimed at identifying the key issues and needs of students, in particular the teaching staff, the quality of administrative staff responsibilities, the organization of the educational process, student

counseling, the student knowledge assessment system, the provision of professional literature, the university infrastructure, guarantees of active organization, knowledge of their rights, protection of their rights, with the specifics of presenting them in the event of complaints.

Meetings with students also help to identify students' needs. Meetings should be organized with the participation of the Rectorate, the teaching staff and the Chair, the Head of the Quality Assurance Center, which will help identify issues that are not always visible to the University staff.

In order to ensure student-centered approaches in any university, it is also necessary to have them fixed by internal regulations. The main documents regulating the activities of the university's administrative staff are the Rules of Procedure, the Charter of the Chair, which define the functions and scope of responsibilities of the administrative staff. According to the curriculum regulations, the teaching staff should be directly responsible for ensuring the continuity of the teaching process, providing students with the necessary information, collecting students' personal data, and a progress database. Students can get information from the chairs (head, laboratory assistant) and teaching methodologists. In addition to these documents, other sources of information should be available to students to make the university's activities more transparent. Such newsletters (Student Guide and Curriculum Manual) may be published, which will include a semester calendar, timetable for midterm and final exams, first and second semesters at the end of the theoretical course, individual and course assignments, vacation, exam schedule, students' knowledge assessment system, standards, internship standards, extracurricular activities the procedure of organization, as well as the general description of the educational and methodological support structures.

The existence of relevant administrative units of the University and their effective activities are also important for applying student-centered approaches, such as Chairs, Career Center, Quality Assurance Center, External Relations Center, Student Scientific Society, Student Council, which should be organized by Rector, Qualification Head, Chair with students in the administration.

Людмила Мельник,
студентка,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
(м. Умань, Україна)

ПОНЯТТЯ ПРО НЕВЕРБАЛЬНУ КОМУНІКАЦІЮ

Мова і мислення виникли історично одночасно у процесі трудового розвитку людини. Мова є найважливішим засобом людського спілкування. Мова існує у двох формах: усній і писемній. Первинним щодо виникнення, звичайно, було усне мовлення. Люди у процесі спілкування використовують обидві форми мовлення, які тісно взаємопов'язані між собою. Без мови людське спілкування не може існувати, та без спілкування не може бути й суспільства, а тим самим і людини. Розвинене усне мовлення – основа для успішного розвитку писемного мовлення. Ось тому і обидві форми мовлення тісно пов'язані з мисленням. Без мови не може бути мислення, тобто розуміння людиною дійсності і себе в ній. Але те й друге можливе в людському співіснуванні. Мова і мислення утворюють єдність, тому що без мислення не може бути мови та мислення без мови неможливе.

Складна структура соціальних відносин між людьми включає велику кількість елементів, основними з яких є: сприйняття, комунікація, спілкування, взаємодія. На початковому етапі відбувається найпростіше сприйняття об'єктів, людей, потоків інформації. Після того, як людина сприйняла інформацію, вона аналізується і опрацьовується. Далі настає фаза спілкування з іншими людьми з приводу повідомлення інформації, наприклад бесіда. Вона може завершитися сумісними діями або взаємодією. Німецький соціолог Георг Зиммель (1858-1918), що створив теорію чистого спілкування («соціалі»), стверджував, що спілкування в звичайному значенні слова – це ігрова форма соціальної взаємодії. Мова є самим універсальним засобом спілкування в людському суспільстві.

Спілкування – соціально-психологічний процес взаємодії двох і більше людей з приводу повідомленого. Люди не просто передають інформацію, формують, уточнюють, розвивають, спотворюють, переживають і реагують на повідомлене. В спілкуванні як комунікативному процесі відбувається не простий рух інформації, а як мінімум, активний обмін нею, коли особливу роль відіграє для кожного учасника спілкування – значущість інформації. Отже, люди не просто «обмінюються» інформацією, а прагнуть виробити загальне значення. Це можливо лише за умови, що інформація не просто прийнята, але і зрозуміла, осмислена. Суть спілкування як комунікативного процесу – не просто взаємне інформування, а сумісне збагнення предмету.

Поряд із словесними засобами – мовленнєвими – на культуру спілкування впливають жести співрозмовників, інтонація, паузи, рухи тіла тощо. Невербальна (несловесна) комунікація – це система знаків, що використовуються у процесі спілкування і відрізняються від мовних засобами та формою виявлення. З її допомогою передаються емоції, ставлення суб'єктів одне до одного, до змісту розмови. Характерно, що здебільшого люди віддають перевагу саме тій інформації, яку одержують через невербаліку.

Невербальна комунікація виокремилась у самостійний науковий напрямок нещодавно – у 50-ті роки ХХ ст. водночас слід зазначити, що позитивний практичний досвід, наукові спостереження та узагальнення з цієї проблеми описано в багатьох працях минулого (у риториці, хірології, антропології). За останні десятиріччя інтерес різних наук і галузей психології до вивчення саме цього виду спілкування дедалі підвищується. Усім знайома фізіогноміка як учення про розпізнавання характеру людини за її зовнішністю.

Серед невербальних засобів спілкування першою слід назвати оптико-кінетичну систему, що складається з жестів, міміки і пантоміміки, рухів тіла (кінесики). Далі виокремлюють паралінгвістичну та екстралінгвістичну системи. Паралінгвістична система – це вокалізації, тобто якості голосу, його діапазон, тональність. Екстралінгвістична система – це темп, паузи, різні вкраплення в мову (плач, сміх, кашель тощо). Традиційно вважалось, що ці види засобів є навколумовними прийомами, які доповнюють семантично значущу інформацію. Науковими дослідженнями, зокрема, доведено, що за рахунок невербальних засобів відбувається від 40 до 80% комунікацій. Причому 55% повідомлень сприймається через вирази обличчя, позу жести, а 38% – через інтонацію та модуляцію голосу.

Серед невербальних засобів особливою є система організації простору і часу спілкування – проксеміка. Ідеться про розміщення учасників зустрічі та доцільні, прийняті в різних ситуаціях і культурах часові характеристики різних форм спілкування, зокрема монологу та діалогу. Нарешті, специфічною системою в невербальній комунікації є контакт очей, який є основним засобом візуального спілкування.

Через невербаліку можна виразити практично все. Будь-який жест рідко існує у «чистому вигляді», тому різні люди реагують неоднаково на невербальні сигнали. Одні чутливі до них, інші або нічого не знають про цю сферу комунікації, або не мають досвіду їх фіксації та розшифрування. Вважається, що жінки більш здатні до сприймання та інтуїтивного розуміння невербальних засобів, аніж чоловіки. Розвитку цієї активності сприяє передусім спілкування матері з дитиною: перші роки після народження дитини мати і малюк користуються переважно невербальними сигналами. З усіх засобів спілкування вони з'являються першими і стають важливою основою

розвитку дитини. Цю проблему почали досліджувати ще з 1872 р., коли Ч. Дарвін опублікував свою працю «Вираження емоцій у людей і тварин». Проте більшість невербальних засобів набуті людиною за її життя і зумовлені соціокультурним середовищем.

Доцільно зауважити, що невербальна комунікація справді залежить від типу культури. Існують, звичайно, жести, експресивні сигнали, які майже однакові в усіх народів (посмішка, сердитий погляд, насушені брови, хитання головою тощо). Водночас, досить багато невербальних засобів, звичок, що прийняті лише однією нацією. Відомі невербальні сигнали, що в різних народів несуть різну інформацію. Наприклад, більшість європейських народів передають згоду, хитаючи головою згори донизу. Болгари цим жестом передають незгоду, японці – лише підтверджують, що уважно слухають співрозмовника. Популярний жест «коло», утворене пальцями руки, більшістю англомовних народів, а також в Європі та Азії застосовують з метою передавання інформації про те, що все гаразд, усе правильно. Але у Франції, наприклад, цей жест означає «нічого», в Японії – «гроші».

На особливості невербальної символіки, як і вербальної, впливають окрім зазначених також інші фактори. Якщо ми хочемо позитивно вплинути на співбесідника, треба подавати такі сигнали, які б свідчили про нашу чесність, відкритість, доброзичливість.

Довірливому спілкуванню, звичайно, сприяють експресія людського обличчя, міміка та пантоміміка (виразні рухи всього тіла). Експресивно-мімічні засоби спілкування несуть багато інформації і є певним індикатором ставлення однієї людини до іншої, сигналом упевненості або невпевненості в собі, свідченням настороженості чи спокою. Передусім вони свідчать про емоційний стан людини і дають змогу поєднати передачу індивідуального переживання з прийнятою в даному суспільстві системою еталонів.

Велику увагу серед усіх експресивних засобів приділяють посмішці. Посмішки бувають живі та мляві, сором'язливі та грайливі, хитрі та доброзичливі. Проте посмішка не завжди сигналізує про доброзичливе ставлення людини. Спектр посмішок, наприклад, у конкретної дитини залежить від її оточення. Позитивні експресії дітей, які виростили в дружніх, повних сім'ях, за інтенсивністю й багатством відтінків значно перевищують відповідні характеристики у тих дітей, які виховувалися без батьків, у притулках і дитячих будинках.

Відомо, що соціальне становище людини, її престиж залежать від кількості жестів, якими вона користується. Якщо суб'єкт займає високе соціальне становище, він, як правило, користується переважно мовними засобами. Людина, яка менш освічена і має нижчий професійний статус, в розмові частіше покладається на жести, а не на слова. Загалом чим вище соціально-економічне становище людини, тим менше у неї розвинута жестикуляція й бідніші рухи тіла для передавання інформації.

Невербальна комунікація нерідко слугує як для підсилення, так і для ослаблення семантичного значення слів. (Можна сказати: «Я прошу тебе йти у своїх справах» так, що голос і благальний вираз очей говоритимуть протилежне). Ці дані перебувають у руслі так званого лінгвоцентризму, що передбачає вивчення будь-яких видів комунікації на зразок людського мовлення. Вважається, що його основи заклав відомий лінгвіст Е. Бенвенист. Він пише: «...всі інші системи комунікації – графічні, жестові, візуальні і т.ін. – є похідними від мови і передбачають її існування» [1, с.109].

Вербальні та невербальні засоби спілкування можуть підсилювати або ослаблювати взаємодію. Так, якщо співрозмовник говорить одне, а невербальні засоби свідчать про інше, тобто різні сигнали не є конгруентними, можна припустити, що суб'єкт щось приховує або просто говорить неправду. Тому інтерпретувати ці сигнали потрібно не ізольовано, а в єдності з урахуванням контексту. Також бажано розвивати здатність читати невербальні сигнали, які нерідко мимовільно передає іншим наше тіло.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Андріанов М.С. Невербальна комунікація. Вид-во: Торговий дім «Інститут загальногуманітарних досліджень», 2007. 262 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Под редакцией, с вступительной статьей и комментарием Ю. С. Степанова. М.: Прогресс, 1974. 446 с.
3. Гриценко Т.Б. «Українська мова та культура мовлення», Київ, 2005 р.
4. Реформатський А.А. «Введение в языкознание», М., 2000 г.
5. Шапошнікова І. «Ділова риторика» - навчальний посібник для студентів, Херсон, 2004р.
6. Чарльз Дарвін «Вираження емоцій у людей і тварин». Соч., М., 1953, Т. 5, с. 909-920.
7. Чмут Т.К., Чайка Г.Л., Лукашевич М.П., Осечинська І.Б. «Етика ділового спілкування». К.: МАУП, 1999. 208 с.
8. Georg Simmel "Sociability" (1910) in On Individuality and Social Forms (1971), p. 134. URL: <https://ru.citaty.net/avtory/georg-zimmel/?o=new&page=2>

Наталія Мельник,
*доктор педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет
(м. Київ, Україна)*

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЗНАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Розбудова світового й європейського освітнього простору, гармонізація національних систем освіти, зокрема, педагогічної, в умовах розвитку ринку освітніх послуг актуалізують проблеми

еквівалентності кваліфікацій, навчальних курсів, дипломів, свідоцтв тощо, що породжує стрімкі процеси стандартизації педагогічної освіти [1, с. 73]. Підходи та освітня політика, що реалізуються у визначенні стратегічних напрямів розвитку професійної підготовки педагогів у країнах Європи, взаємопов'язані та беззаперечно впливають на загальні вимоги до професійних стандартів у педагогічній сфері, які узгоджуються з Європейською кваліфікаційною рамкою – ЄКР) (European Qualifications Framework – EQF)).

За положеннями Мельбурнської декларації, «...національні професійні стандарти для педагогів – це визначення суспільством того, що становить «якість педагога» та його діяльність. Це орієнтири, вимоги, які визначають роботу педагогів і визначають високу якість кожного етапу їхньої діяльності, забезпечують ефективне навчання в освітніх закладах ХХ-го століття, які дозволять покращити результати освіти для осіб, залучених в освітній процес.

Аналізуючи поняття «професійні стандарти» варто зазначити, що у Звіті воно тлумачиться по-різному. У загальному розумінні «професійний стандарт» – це термін, який зараховують до професійних або кваліфікаційних категорій, тобто будь-яка форма офіційного опису категорії «кваліфікація / спеціальність» [7, с. 4–5]; «професійні стандарти» в європейському розрізі – це співвідношення результатів професійної підготовки з освітньою стратегією та навчальним процесом, що і визначає Національну кваліфікаційну рамку професійної підготовки [7].

Стандарти реалізуються шляхом визначення (окреслення) рамок, в яких чітко сформульовано вимоги до знань, практики і професійних обов'язків, що передбачено рекомендаціями до професійної педагогічної діяльності. Вони презентують загальноприйняті аспекти професійної діяльності педагогів, які визначаються у ході дискусій між викладачами, педагогами, організаціями вчителів та вихователів, професійними асоціаціями та громадськістю. Стандарти педагогічної освіти є своєрідним показником розвитку професійної діяльності педагога, індикатором досягнення професійних цілей навчання; стандарти можуть використовуватися педагогом як рамка, за якою він може робити висновки щодо результативності професійної діяльності, стандарти допомагають розвивати в педагогові саморефлексію та самооцінку [9].

Серед важливих документів щодо реалізації завдань європейської освітньої політики та забезпечення функціонування ЄКР у сфері педагогічної освіти є наявний удосконалений документ «Спільні Європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» («Common European Principles for Teacher Competence and Qualification»), який було розроблено робочою групою експертів держав-учасниць з метою виокремлення та конкретизації трьох основних сфер компетентності педагога: (1) співпраця з іншими; (2)

робота зі знаннями, технологіями та інформацією; (3) робота в суспільстві та із суспільством.

Перша сфера вчительських компетентностей (*співпраця з іншими*) передбачає запровадження інклюзії як складової соціальних цінностей з метою розвитку потенціалу кожного учня. Педагоги повинні мати психолого-педагогічні знання, зокрема знати психологічні особливості розвитку людини на кожному віковому етапі, а також володіти міжособистісними й кооперативними вміннями та активно застосовувати їх у роботі з учнями й колегами, іншими партнерами в сфері освіти [5, с. 13].

Друга сфера компетентностей (*робота зі знаннями, технологіями та інформацією*) визначає здатність вчителя до відтворення, управління та критичного аналізу різних видів інформації із залученням з педагогічною метою цифрових, педагогічних і навчальних умінь. Володіння вчителем педагогічними вміннями окреслює створення й управління навчальними середовищами, збереження інтелектуальної свободи, активне запровадження в навчальний процес засобів ІКТ тощо. Друга сфера зумовлює роботу та співпрацю із суспільством на місцевому, регіональному, національному, європейському і більш широкому глобальному рівнях [3, с. 78].

Третя сфера компетентностей (*робота в суспільстві та із суспільством*) пов'язана з громадянськими функціями вчителів які, як відповідальні професіонали, мають працювати з громадою з метою сприяння європейській мобільності і співпраці, а також заохочувати інших до розвитку міжкультурної поваги і діалогу. Педагоги повинні усвідомлювати основні європейські цінності, мати повагу до різних членів суспільства і бути спроможними тісно співпрацювати з колегами, батьками та широкою європейською громадськістю [5, с. 13].

Важливим серед сучасних концепцій професійної підготовки педагогів у країнах Європи в аспекті культурологічного підходу та формування у дошкільних педагогів полікультурної компетентності є концепція «іншомовної освіти», згідно з якою педагог повинен вільно володіти хоча б однією іноземною мовою. Такий підхід відповідно до результатів дослідження, проведеного Європейською мережею систем освіти та освітньої політики (Eurydice), пов'язаний із тенденцією запровадження вивчення дітьми з ранніх років іноземної мови (FL – foreign language) різними шляхами більше ніж у 28 країнах Європи. Останнім часом іншомовна освіта стала об'єктом уваги провідних науковців та громадських діячів, які визначають іншомовну компетентність дошкільного педагога як один із найважливіших елементів якості професійної освіти. Так, британська дослідниця С. Натбраун (С. Nutbrown) в своєму огляді кваліфікаційних вимог до педагогів за 2012 рік, рекомендує підвищити стандарти і сформулювати чітку систему кваліфікації для організації практичної підготовки,

опанування дошкільними педагогами знаннями, навичками та розумінням іноземної мови, що сприятиме отриманню якісно відмінної професійної освіти, підвищенню конкурентоспроможності [6.]. З огляду на такі тенденції у західноєвропейських країнах з метою підвищення якості професійної підготовки педагогів впродовж 2011–2012 років було реалізовано проекти з іншомовної освіти працівників державних освітніх закладах. Проект забезпечувався двома короткотривалими курсами мовної підготовки, розроблених Британською Радою. Тривалість кожного курсу – 10 годин, навчання здійснювалось у позаробочий час. Означені тенденції співвідносні з положеннями Європейської комісії щодо інтеркультурної освіти, яка визначає стратегію вивчення фахівцями педагогічної сфери більш, ніж однієї іноземної мови, і базується на концепції «Мови в освіті – мови для освіти» [8, с. 50].

В контексті європейської стратегії розвитку педагогічної освіти іншомовна компетентність актуалізується в рамках концепції «Освіти впродовж життя» (Life Long Learning), яка проголошена у Лісабонській конвенції. Пріоритетами ЄС з поліпшення якості викладання та педагогічної освіти, як це визначено у висновках Ради ЄС з питань освіти, визначено необхідність поліпшення професійної компетентності педагогів, а також необхідність формування у них цінностей та поглядів, які сформульовані як загальноєвропейські вимоги до педагога (Council of the European Union, 2007, 2008, 2009):

У Звіті Ради ЄС з питань освіти серед восьми ключових професійних компетенцій необхідних для Освіти протягом життя (LLL) «спілкування іноземною мовою» визначено як стратегічна. У підсумковому Звіті Європейської комісії генерального директорату освіти і культури щодо професійних вимог до підготовки педагога зазначено, що іншомовна освіта є обов'язковим і невід'ємним компонентом підготовки, причому така освіта передбачає не просто оволодіння мовою на лексичному та граматичному рівнях, але й на комунікативному насамперед. Коротко охарактеризуємо конкретні вимоги до іншомовної освіти педагогів:

- **знання і розуміння:** методика навчання мови, діяльнісні методи та засоби; розвиток критичного і пізнавального підходів до викладання і навчання; знання мови; використання інформаційно-комунікаційних технологій в педагогічному процесі; використання інформаційно-комунікаційних технологій для планування власної діяльності, організації діяльності та використання ресурсів, пошукові вміння; застосування різних способів оцінки і способів фіксації освітніх результатів учнів(студентів); критична оцінка програм адаптованих до національних або регіональних особливостей з точки зору досягнення цілей, та розв'язання завдань і досягнення результатів; теорія і практика внутрішнього та зовнішнього оцінювання програми;

- **стратегії та уміння:** способи адаптації педагогічних підходів до педагогічної ситуації та індивідуальних потреб учнів(студентів); критичні оцінки, розвитку та практичного застосування дидактичного матеріалу і засобів навчання; методика навчання; розвиток рефлексивної(відтворювальної) практики і самооцінки; розвиток самостійності в стратегії вивчення мови; способи збереження і підвищення безперервності особистої мовної освіти; практичне застосування навчальних планів і програм; об'єктивність спостереження та експертна оцінка; розвиток співпраці з освітніми установами країн мова якої вивчається; пошукова діяльність; включення до навчальних дослідження; змістовне та мовноінтегроване навчання [4].

Серед **цінностей**, визначених ЄМП іншомовна освіта займає чільне місце і зазначена в переліку цінностей, до яких належать: соціальні та культурні цінності; різноманітність мов і культур; важливість вивчення та навчання іноземних мов і культур; навчання на засадах європейської співдружності; навчання командній роботі, співпраці та взаємодії, всередині і за межами шкільного навчання; важливість здобуття освіти протягом усього життя [2, с. 25].

Здійснений аналіз засвідчив, що стратегії іншомовної компетентності педагогів у контексті європейських освітніх стандартів на сучасному етапі є пріоритетним напрямом розвитку професійної освіти. Формування іншомовної компетентності сучасних педагогів є одним із механізмів реалізації Лісабонської концепції «Освіти протягом життя». Відтак, для вітчизняної педагогічної освіти важливим буде врахування означеної стратегії для забезпечення практичної реалізації концепції «LLL» не тільки іншомовної освіти, але для формування інших професійних компетентностей, що становить перспективу подальших досліджень у даному напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
2. Caena Francesca, Literature review Teachers' core competences: requirements and development. – Education and Training 2020, Thematic Working Group «Professional Development of Teachers», EUROPEAN COMMISSION Directorate-General for Education and Culture. – Lifelong learning: policies and programme School education; Comenius, April, 2011. 28 p
3. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications [Electronic resource] / European Commission Education and Culture. – [Brussels, s. n., 2005]. – 5 p. – Retrieved from: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>.
4. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care: Final Report. – Public open tender EAC 14/2009 issued by the European Commission, Directorate-General for Education and Culture. – електронний ресурс: режим доступу: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>

5. CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care : Final Report [September 2011] / European Commission, Directorate-General for Education and Culture, University of East London, Cass School of Education and University of Ghent, Department for Social Welfare Studies. – [London ; Ghent: s. n.], 2012. – 63 p
6. Foundations for Quality: the independent review of early education and childcare qualifications [Electronic resource] : Final Report. – [S. l. : s. n.], 2012. – 82 p. – Retrieved from: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175463/Nutbrown-Review.pdf
7. Holmes L. Understanding professional Competence : Beyond the limits of Functional Analysis [Electronic resource] / Len Holmes // Relational Skill & Learning. – Retrieved from: <http://www.re-skill.org.uk/re/skill/profcomp.htm>
8. Learning Opportunities and Qualifications in Europe [Electronic resource] : Information about courses, work-based learning and qualifications // [European Commission](#). – [S. l., s. a.]
9. Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians [Electronic resource] Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2008]. – 18 p. – Retrieved from: http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf

Ольга Мілютіна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
(м. Глухів, Україна)
Людмила Ємельяненко,
вчитель англійської та німецької мов,
Глухівська загальноосвітня школа I-III ступенів №6
(м. Глухів, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЗАПЕРЕЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки помітним є зміщення наукових зацікавлень лінгвістів від формально-граматичного вивчення мовних одиниць до категорійного та функціонально-комунікативного. Це зумовлено, насамперед, зростанням інтересу до досліджень мовленнєвого акту як сфери здійснення комунікативної взаємодії та необхідністю детального й послідовного вивчення специфіки мовних засобів вираження певних намірів людини у процесі спілкування, зокрема це стосується заперечення.

Заперечення – явище багатогранне, що потребує постійного осмислення. Воно займає особливе місце серед численних мовних категорій, оскільки своїми засобами найяскравіше та найточніше виражає категорію логіки, вказує на взаємозв'язок між мовою, мисленням та об'єктивною дійсністю. У кожній мові є засоби для

вираження істинності чи хибності судження і її носії не мають проблем з побудовою і вживанням заперечних конструкцій. Проте процес їх засвоєння під час вивчення іноземної мови надзвичайно складний, що зумовлено недооцінкою комплексного підходу до вивчення проблематики заперечення.

Одним із найпродуктивніших типів граматичної реалізації заперечення в англійській мові є його вираження за допомогою частки **not**, яка може стояти при будь-якому члені речення, та **no**, що вживається перед іменником, прикметником і прислівником:

*She did **not** know what to think (W.Saroyan).*

***Not** a party; only you and me, Michael and Roger (W.S. Maugham).*

*It's like lying and **not** knowing you're lying (W.S. Maugham).*

No great actress ever has been (W.S. Maugham).

I saw no land, I was thirsty and hungry (Ch.Dickens).

До морфологічних засобів заперечення в англійській мові належать префікси *un-*, *in-* (з варіантами в результаті асиміляції *ir-*, *il-*, *im-*), *dis-*, *non-*, *mis-*, *de-*, *e-*, *anti-*, *ab-*, *a-*, *ex-* *counter-*, *contra-*: *unhappy*, *decode*, *dislike*, *misunderstand*, *amoral*, *inability*, *immobile*, *irrelevant*, *nonsense*, *ex-wife*, *antibody*, *counterweight*, *contradiction*, *illegal*, *abnormal*; суфікси *-less*, *-free*: *hairless*, *sugar-free*; словотворчі морфеми *never-*, *no-*, *not-*: *no-glare*, *not-self*, *never-ceasing*. Заперечні префікси в англійській мові надають негативного значення не цілому реченню, а лише одному із складових елементів. Часто вони вживаються у контексті разом з основним запереченням, вираженим за допомогою частки *not*. Два негатора – граматичний (частка *not*) і лексичний (слово з заперечним префіксом) – можуть співіснувати в межах одного речення, при цьому вони нейтралізують один одного, і в результаті ми одержуємо стверджувальне висловлювання. У лінгвістиці таке явище має назву *літота* або „заперечення заперечення“: *I didn't dislike him.* (Він не не подобався мені, тобто Він подобався мені.)

Окремою групою засобів вираження заперечення в англійській мові виступають заперечні займенники: *no one*, *nobody*, *nothing*; заперечні прислівники: *never*, *nowhere*; заперечні сполучники: *neither*, *nor*, *neither ... nor*, *unless*, *notwithstanding*, *until (till)*, *though*, заперечний прийменник *without*, а також вирази, які є основними засобами «підсилення заперечення»: *not at all*, *by no means*, *not by any means*, *not in the least*, *not for the world*, *not on your life*, *not in any way*, *not in any respect*, *in no respect* та інші.

Заперечення в англійській мові може виражатися експліцитно (за допомогою спеціальних мовних засобів) та імпліцитно (без уживання спеціальних мовних одиниць).

Імпліцитні заперечення відрізняються від експліцитних не лише формою і способом вираження значення, але й у функціональному плані, що залежить від концептуалізації дійсності. На відміну від експліцитних заперечень, що реалізують відношення між учасниками

події схематично, імпліцитні вказують на їхнє уточнення, що пояснюється відсутністю заперечного елемента в синтаксичній структурі, натомість його інкорпорацією в концептуальній / семантичній структурі лексичної одиниці.

Г. Кришталюк виокремлює такі лексико-граматичні класи імпліцитних заперечних одиниць:

- а) дієслів: fail, refuse, reject, avoid, cease;
- б) іменників: failure, refusal, rejection, avoidance;
- в) прикметників: hostile, lost, exempt, deaf;
- г) прислівників: seldom, scarcely, hardly [1, с. 38].

Одним із різновидів імпліцитного заперечення є непрямі мовленнєві акти, чия заперечна функція відрізняється від прямої, що впливає із безпосереднього змісту висловлення. Потреба в таких висловленнях, на думку американського дослідника Дж. Р. Серля, зумовлена низкою комунікативних факторів, коли мети спілкування можна успішніше досягти, скориставшись непрямим мовленнєвим дією. Для цього вчений пропонує перевести прагматичне навантаження висловлення у невиражені імплікації, щоб слухач самостійно дійшов власної думки про них [3, с. 159].

У процесі навчання заперечних конструкцій на заняттях з англійської мови викладачеві потрібно враховувати декілька важливих аспектів. Перш за все необхідно наголосити на універсальному статусі цієї категорії. Оскільки заперечення притаманно різним галузям науки, усі природні мови володіють засобами його реалізації. Однак, треба зазначити, що в багатьох мовах заперечення формально наявне там, де семантично його немає, і навпаки, може входити до змісту висловлювання без спеціального морфологічного маркування [2].

Перш ніж аналізувати засоби реалізації заперечення в сучасній англійській мові, бажано звернутись до індо-європейського походження мови й показати кореляцію систем заперечення на окремих історичних зрізах різних мов, що належать до цієї родини. Важливо наголосити на спільних та відмінних рисах у реалізації заперечення різними мовами, зокрема англійською й українською. На відміну від полінегативної української мови, англійська сформувала в процесі своєї еволюції мононегативну систему заперечення, проте певні явища полінегації характерні й для англійської мови.

Наступним моментом у навчанні є аналіз лексичних, морфологічних та синтаксичних засобів заперечення в англійській мові і порівняння їх з рідною. Усвідомлення, що в англійській та українській мовах існує значна кількість однотипних лексичних, граматичних і просодичних засобів реалізації заперечення допоможе студентам краще оволодіти цією фундаментальною категорією.

Отже, технологія засвоєння засобів реалізації заперечення повинна базуватися на принципах викладання, що враховують універсальність і складність цієї категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кришталюк Г. А. Заперечення в англомовному дискурсі : лінгвокогнітивний аспект : монографія . Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2011. 184 с.
2. Паславська А. Заперечення в українській та німецькій мовах : лінгводидактичний аспект . *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2010. Вип. 5. С. 193–202.
3. Серль Дж. Р. Что такое речевого акт. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва, 1986. Вып. XVII. С. 151-169.

Луїза Назарова,
студентка,
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)
Галина Лейцюсь,
кандидат філологічних наук, доцент
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСНОВНІ СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ З КОМПОНЕНТОМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ГРОШЕЙ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Концепт ГРОШІ є фрагментом картини світу і займає одну з основних позицій в системі національних цінностей. Гроші є невід'ємною частиною нашого життя і необхідною його складовою. Ставлення до грошей змінюється на фоні перетворень, що відбуваються у суспільстві. Саме тому актуальною проблемою для мовознавців є вивчення способів позначення цієї сфери мовними засобами, а також виявлення через ці засоби особливостей даної понятійної сфери, оскільки в самому слові, а також його вербальному значенні відображаються результати когнітивних можливостей людського розуму [1, с. 50–52].

Культурна складова грошей і грошових відносин вкрай важлива – гроші панують у суспільстві, ними бажають заволодіти, за них воюють і т. ін. Це доводить, що гроші – невід'ємний компонент у будь-якому суспільстві, і цей факт відображений у фразеологізмах, накопичених за багато років.

Англіїці здавна відомі своїми талантами керувати бізнесом та накопичувати гроші. Вони здатні зробити капітал з нічого та зберегти його. Ділові та розважливі, вони створюють все нові способи розбагатіти, і це можна відстежити за англійськими прислів'ями [2, с. 54]. Саме ці якості можна побачити в поданих нижче фразеологізмах,

до яких ми підібрали українські еквіваленти: *money for old rope* – легкі гроші; *money to burn* – грошей – кури не клюють; *put your money where your mouth is* – будуй хатку по достатку; *pots of money* – купа грошей.

Людина на основі своїх спостережень за навколишньою дійсністю і досвіду концептуалізує гроші як щось досить вагоме та всесильне. Гроші можуть впливати. Вони набувають рис живої, самостійно діючої істоти, оскільки можуть рухатися, говорити, відчувати, робити різні дії. Далеко не однозначним є ставлення англійського етносу до грошей, про що свідчить ілюстративний матеріал: *Money is the root of all evil.* – Гроші – корінь всього зла. *Money is welcome though it come in a dirty clout.* – Гроші бажані, навіть якщо вони загорнуті в брудну ганчірку. *To have money is a fear, not to have it is a grief.* – Коли маєш гроші – побоюєшся, не маєш – горюєш. В англійських прислів'ях неодноразово наголошується на необхідності економії грошей, наприклад: *A penny more buys the whistle, Penny and penny laid up will be many.*

Українці здавна відомі своєю працьовитістю, що підтверджує фразеологізм: «Зароблена копійка краща від краденого карбованця». Аналіз поданих вище прислів'їв показує, що спільні риси українців і англійців – працьовитість та наполегливість, ощадливість, здатність швидко заробити гроші.

Для дослідження особливостей перекладу фразеологічних одиниць з компонентом на позначення грошей ми відібрали методом суцільної вибірки з інтернет-ресурсів економічних статей 164 англійських фразеологізми та охарактеризували їх за способами перекладу.

Такі науковці як Л. Ф. Дмитрієва, С. Є. Кунцевич, Є. А. Мартинкевич та Н. Ф. Смирнова виділяють чотири основні способи перекладу фразеологізмів [3, с. 36–39]. Результати нашого дослідження показують, що у процесі перекладу фразеологічних одиниць з компонентом на позначення грошей найчастіше застосовується спосіб перекладу фразеологічним еквівалентом. При застосуванні таких відповідностей зберігається все значення перекладної одиниці у комплексі. У такому випадку існує повна відповідність фразеологічній одиниці тексту-оригіналу, наприклад: *things are obedient to money* – всі речі підвладні грошам; *money makes the mare go* – за гроші і кобила працює; *one is rolling in money, to be rolling in the money; have money to burn; be flush with money; be made of money, wallow in money; to wallow in wealth; sink of (with) money* – грошей кури не клюють. У нашому дослідженні 85 одиниць, тобто 52% з дослідженої вибірки було перекладено шляхом підбору еквівалента.

У тому випадку, коли фразеологічний еквівалент відсутній у мові перекладу, можна застосувати спосіб підбору фразеологічного аналогу та необхідно підібрати фразеологізм з таким же переносним значенням, який заснований на іншому образі, наприклад: *pin money* –

кишенькові гроші; *money never comes out of season* – гроші ніколи не виходять з моди. У нашій роботі цим способом було перекладено 34 одиниці, тобто 21% з дослідженої вибірки.

З метою розкриття сутності фразеологічної одиниці, яка не має еквівалента та аналога у мові перекладу, і яка не підлягає дослівному перекладу, перекладачеві варто вдатися до описового перекладу. Наприклад: *money spent on the brain is never spent in vain* – гроші, витрачені для розвитку розуму, ніколи не бувають витрачені даремно; *spend money like it is going out of fashion* – витрачати гроші так, ніби вони не мають ніякого значення; *smart money* – вигідно інвестовані кошти, особливо на підставі неофіційної інформації, розумне капіталовкладення. У нашому дослідженні такий спосіб був застосований щодо 27 фразеологічних одиниць, що склало 16% вибірки.

Дослівний переклад або калькування фразеологічних одиниць може використовуватися у тому випадку, коли при його застосуванні маємо вираз, образність якого сприймається легко читачем і який не створює враження неприродності, а також відповідає загальноприйнятим нормам української мови [4, с. 64]. Наприклад: *money likes to be counted* – гроші люблять рахунок; *money is a good servant, but a bad master* – гроші – хороший слуга, але поганий господар; *money is the root of all evil* – гроші – корінь всього зла. Кальки-відповідники мають певні переваги і досить часто застосовуються у процесі перекладу. Вони, по-перше, дозволяють зберегти образний лад оригіналу, що є дуже важливо для перекладу художніх творів. По-друге, це уможливорює уникнення труднощів, які можуть з'явитися тоді, коли в тексті-оригіналі образ відпрацьовується для створення розгорнутої метафори [5, с. 174]. У нашій роботі цим способом було перекладено 18 фразеологічних одиниць, що склало 11% від загальної кількості.

Отже, як свідчить наше дослідження, в англійській та українській мовах наявна значна кількість фразеологічних зворотів з компонентом ГРОШІ. Вони демонструють як позитивне, так і негативне ставлення до грошей в обох мовах. Для того, щоб максимально точно передати сутність фразеологічного вислову, одного дослівного перекладу недостатньо. Однак найчастіше все ж таки застосовується спосіб перекладу фразеологічним еквівалентом. Професіональний перекладач має вдало підібрати еквівалент, який буде відповідати оригіналу за змістом і образністю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Фенько А. Б. Проблема денег в зарубежных психологических исследованиях // *Психологический журнал*. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 50–62.
2. Skandera P. *Phraseology and Culture in English*. – L. : Routledge, 2007. – 511 p.

3. Дмитриева Л. Ф., Кунцевич С. Е., Мартинкевич Е. А., Смирнова Н. Ф. Английский язык. Курс перевода. – М. : ИКЦ «МарТ», 2005. – 304 с.
4. Дмитриева Л. Ф. Английский для студентов. Курс перевода. – -на-Дону, 2005. – 304 с.
5. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). – М. : Альянс, 2013. – 253 с.

Інна Нестеренко,
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КОЛАБОРАТИВНА ФОРМА НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЛОЛОГІЧНОЇ СФЕРИ

Сьогодні науковці виділяють *традиційні* (сучасні підходи) та *нетрадиційні* підходи при підготовці фахівців філологічної сфери. Серед традиційних підходів найпоширенішими є: когнітивний, інформаційний, інноваційний, комунікативний, інтуїтивносвідомий, тематичний, прагматичний. До нетрадиційних підходів відносяться такі, як: проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), «перевернутий клас» (flipped classroom), навчання з перервами (Space Learning), колаборативне навчання (collaborative learning), міждисциплінарне навчання (interdisciplinary learning) тощо.

Доцільно виокремити таку форму навчання як **Колаборативна** (або як її ще називають «навчання у співробітництві»), завдяки якій створюються умови для саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації особистості. Таке навчання у співробітництві визначається як спільна організація навчання, за якої студенти з різними здібностями та інтересами співпрацюють у малих групах із метою завершення проекту чи вирішення проблеми [1].

Урахування ідей колаборативного навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців філологічної сфери акцентує увагу на системному підході до планування такого навчання з дотриманням певного алгоритму дій, а саме:

1. *Встановлення чітких групових цілей.* Застосування колаборативного навчання передбачає дотримання послідовності при виконанні таких дій, як встановлення групових цілей (одної мети), а також індивідуальної відповідальності кожного учасника навчального процесу. Варто також зазначити, що чітке визначення цілей та завдань дасть змогу заощадити час.

2. *Створення групи середнього розміру.* Ідеальною вважається група середнього розміру – п'ять студентів. Діяльність у невеликих

групах (3, або менше студентів) не має достатньої різноманітності і, можливо, не дасть змоги мислити розбіжно (думки кожного учасника навчального процесу різняться). Натомість, негативним моментом вважається те, що у занадто великих групах не всі учасники беруть участь.

3. *Побудова довіри та сприяння відкритому спілкуванню.* Відкрите спілкування є ключовим у реалізації даного виду навчання. Успішне міжособистісне спілкування та побудова довіри між студентами має важливе значення. Дослідження показали, що емоційні питання та вирішення будь-яких міжособистісних проблем заохочують членів команди ґрунтовно пояснювати поняття один одному, а отже й отримувати більше від спільного навчання, розвивати комунікативну компетентність.

4. *Використання реальних проблем.* Експерти вважають, що навчання на основі проектів з використанням реальних проблем є набагато цікавішими для учасників тієї чи іншої групи. Замість того, щоб витратити час на розробку штучного сценарію, варто звернутися до проблем реального світу, які є ближчими і цікавішими для студентів.

5. *Навички вирішувати проблеми і критично мислити.* Реалізація та вдосконалення таких навичок забезпечується при дотриманні наступної покрокової процедури при розв'язанні певних проблем, а саме: визначення мети та цілей завдання; збір даних; генерація варіантів та напрямків дій; оцінка варіантів із використанням даних та цілей; отримання рішення; виконання рішення.

Таким чином, використання колаборативної форми навчання під час професійної підготовки майбутніх фахівців філологічної сфери у вищій школі є одним із засобів інноваційно-творчого вдосконалення освітнього простору, а отже і є доцільним. Методи та прийоми колаборативної форми підготовки підвищують у студентів мотивацію до навчання, стимулюють самостійність та відповідальність в умовах вирішення певних завдань в групі, розвивають навички роботи в команді, відповідальність, прогностичність мислення та творчий підхід до вирішення завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Srinivas H. Collaborative Learning. Collaborative Learning Structures and Techniques. Texas: Teaching Resource Center. URL: <http://www.gdrc.org/kmgmt/c-learn/methods.html>.

Ніна Нікольська,
*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ПОЧАТКОВОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США

Початкову і середню освіту охоплює дванадцять академічних років або класів. Проте, організація початкової та середньої освіти варіюється в залежності від шкільних округів і штатів. Зазвичай учні проводять від шести до восьми років у початковій школі. Останні чотири роки середньої школи зазвичай називають «старшої школою». Учні закінчують середню школу до 17 або 18 років. Випускники старших класів, які вирішили продовжити свою освіту, можуть вступити в технічний або професійний навчальний заклад, або чотирирічний коледж чи університет.

Всі штати вимагають, щоб учні відвідували школу, але вік обов'язкового відвідування залежить від штату. Обов'язкову шкільну освіту за законом закінчується у віці 16 років в 30 штатах, у віці 17 років в дев'яти штатах і у віці 18 років в 11 штатах, а також в окрузі Колумбія. Державні школи США мають податкову підтримку і безкоштовні послуги для учнів та їхніх сімей. Студентам надають безкоштовні підручники в школі на рік, але вони повинні забезпечити себе усім приладдям самостійно. У більшості державних шкіл учням дозволяється носити будь-який вподобаний їм одяг відповідно до загальних вказівок, в той час як невелика, але зростаюча кількість державних шкіл вимагає шкільної форми. Хлопчики і дівчатка зазвичай відвідують заняття разом, хоча в невеликому числі державних шкіл проводяться одностатеві заняття[1].

У більшості штатів навчальний рік триває 180 днів. Навчання у деяких округах починається в кінці серпня, або на початок вересня і триває до червня, інші шкільні округи також мають канікули два тижні в кінці грудня, березні або квітні. Зазвичай шкільний день триває з 8 до 15 години. Проте, щоденні графіки значно варіюються від школи до школи. Більшість учнів початкової школи цілий день навчаються в одному класі з одним учителем, який викладає усі предмети. Клас може відвідувати бібліотеку один або два рази на тиждень. У більшості початкових шкіл щоденне навчальний час не ділиться на періоди; замість цього вчителі вирішують, скільки часу витратити на викладання конкретних предметів, виходячи з потреб учнів в навчанні та їх власного досвіду [1].

День середньої школи зазвичай складається з п'яти-шести навчальних уроків з невеликими перервами. Кожен учень середньої школи має унікальний графік і набір занять, які визначаються

батьками, шкільним консультантом і учнем в залежності від місцевих вимог до випуску, інтересів учня, кар'єрних цілей і академічних здібностей. Вчителі середніх шкіл залишаються в своїх класних кімнатах протягом дня і викладають спеціалізовані предмети, а не весь навчальний план. В кінці кожного періоду кожен учень переходить в інший клас в залежності від свого розкладу. Учні зазвичай обідають в шкільній їдальні. Деякі студенти приносять обід з дому, а інші купують їжу в школі. Близько третини студентів в США - з сімей з низькими доходами - отримують безкоштовний або пільговий сніданок і / або обід кожен день, оплачувану федеральним урядом [1].

Оскільки середня школа навчає за різними стандартами, тож на початку курсу завжди треба зорієнтуватися, який рівень аудиторії. Деколи, викладаючи розвиток людини, треба починати з біологічного поділу клітини і навіть це може стати для когось відкриттям, наприклад, для випускників релігійної школи, для яких такі біологічні/анатомічні теми не викладалися взагалі. Тобто нема щоразу загального шкільного рівня, на який ти можеш розраховувати [2]. У середній освіті батьки залучаються до багатьох активностей в школі, бо це вже давно відомий факт, що якщо мати співпрацю вчителів і батьків, то, звичайно, виховання дітей набирає значно кращої якості. Якщо ж батьки осторонь, мовляв, це справи школи, то вже науково підтверджено, що від такої позиції батьків і результат освіти відповідний. Якщо батьки задіяні, знають, чим дитина зацікавлена, куди ходить, то це дає кращий результат. Батьки майже завжди залучені (школярів-підлітків треба возити машиною на додаткові заняття, спорт, зустрічі з однолітками,) але якість цієї співпраці може бути різною і визначається тим, на скільки батьки проявляють інтерес до дитини, до того, чим вона живе в школі, як відображається характер на навчанні, де треба щось підказати тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Nguyen H Preservice Teacher Education Programs *International Journal of Progressive Education*, Volume 14 Number 3, 2018 [online]. Available: <http://www.inased.org/v15n4/ijpev15n4.pdf> Accessed on: Sept.11, 2019. (In English)
2. Освіта по-американськи. Цікавий досвід з-за океану [online]. Available <http://zaholovok.com.ua.tilda.ws/osvita-usa>: Accessed on: Feb.11, 2020. (In Ukrainian)

Анна Опришко,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ЗМІНИ У МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Останнім часом як в українській, так і зарубіжній педагогічній науці постійно обговорюється питання зміни підходу до освітнього процесу. В першу чергу, це обумовлене невинним соціальним та науково-технічним прогресом, що в свою чергу вимагає необхідності принципово нових підходів до визначення цілей, задач та принципів освіти, а також до зміни змісту освіти, методів та засобів навчання, тобто впровадження інновацій.

Поняття «інновація» передбачає «внесення в різноманітні види людської діяльності нових елементів (видів, способів), що підвищують результативність цієї діяльності» [2, с. 238].

Інноваційні зміни в сучасному освітньому процесі пов'язані з інформаційно-комунікативним аспектом, який направлений на забезпечення взаємодії в процесі загальної діяльності людини.

Не могли ці зміни і пройти повз методики навчання іноземних мов. Інновації стають ключовими складовими у викладанні англійської мови за останні десятиліття. Впровадження сучасних технологій в процес навчання іноземної мови є неминучим, тому значна увага приділяється інтеграції інноваційних технологій в освітній процес. Це в свою чергу підвищить результативність та ефективність процесу навчання іноземним мовам.

Інформаційно-комунікативні технології є могутніми засобами навчання, управління і контролю навчальним процесом, оскільки це є важливим параметром сучасної соціокультурної системи. Інтернет-ресурси – зручний засіб отримання інформації, спілкування, знайомства з культурою інших країн та народів, джерело освітнього процесу.

У зв'язку з цим, в основі інноваційних підходів до навчання іноземних мов лежить концепція інформаційно-навчаючого середовища, яке дозволяє не лише формувати і розвивати мовні навички, знання та вміння, але й сприяють розвитку особистості [1].

Серед сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання можна виділити Інтернет-технології, мультимедійні програмні засоби, офісне та спеціалізоване програмне забезпечення, електронні посібники та підручники, системи дистанційного навчання (системи комп'ютерного супроводу навчання) і т.д.

Жернова О.Р. виділяє наступні характеристики роботи з використанням онлайн ресурсів при навчанні іноземних мов, які є привабливими як для студентів, так і для викладачів:

- наочність;
- структурованість матеріалу;
- відсутність переобтяження деталями;
- знайомий дружній інтерфейс;
- простота у використанні;
- актуальний, аутентичний матеріал, що дозволяє розвивати необхідні навички;
- самостійне та індивідуальне навчання.

Слід також приділити належну увагу і практиці використання електронних портфоліо замість паперових при вивченні іноземних мов, запропоновану А. Туксінваражарн и Р. Тоддом [3]. Науковці стверджують, що використання електронних портфоліо має ряд очевидних переваг, серед яких:

- легкість у доступі;
- безпосередній контакт викладача зі студентом;
- залучення студентів до прийняття рішень для виконання поставлених завдань робить навчання актуальним;
- особиста сторінка нагадує сайти відомих соціальних мереж, що дає можливість студентам відчувати себе комфортно;
- механізм надає студентам зовнішні посилання для вивчення нової лексики, граматики.

Отже, стрімкий розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій має значний вплив на впровадження інновацій при вивченні іноземних мов у вищій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Шаламова Н.А. Инновации в процессе иноязычного образования будущих специалистов. *Вестник ЮУрГУ, Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2009. Вып.58. г. № 31. С.46-49.
2. Яковец Ю.В. Эпохальные инновации XXI века. М.: Экономика, 2004. 439 с.
3. Tuksinvarajarn, A., Todd R. The E-pet: Enhancing motivation in E-portfolios. *English Teaching Forum Online*, 2009. Mode of access: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives.html>

Вікторія Павлюк,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

КАНАДСЬКА МОДЕЛЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОСИЛЕННЯ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Наразі у розвинених країнах відбувається перехід до так званого інноваційного типу реформування освітніх систем, які включають механізми постійного оновлення. При цьому нововведення виступають провідним чинником розвитку освіти. Орієнтація на такий шлях оновлення та розвитку системи освіти є одним із найважливіших завдань для кожної країни в ХХІ ст. – епоху глобалізації, поширення міжнародної освіти, активного і виразного руху до мобільного навчання.

Слід зазначити, що педагогічна освіта Канади початку ХХІ ст. характеризується процесом реформування та реструктуризації професійної педагогічної освіти. Зокрема, здійснюється пошук шляхів підвищення професійної підготовки вчителя в умовах швидких змін світових освітніх тенденцій. Концепція багаторівневої педагогічної освіти передбачає поєднання таких компонентів як: професійна педагогічна компетентність, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес, підготовка вчителя до діяльності в полікультурному середовищі та середовищі національних меншин, інтеграція теорії та практики [3, с. 12].

Концептуальними засадами розвитку багаторівневої системи педагогічної освіти в Канаді в контексті сучасних інноваційних освітніх процесів в ХХІ ст. є такі:

- глобалізація освітніх процесів;
- інтернаціоналізація системи вищої освіти, толерантність підходів до способу здобуття освітнього ступеня;
- адекватність вищої педагогічної освіти очікуванням суспільства та вимогам ринку;
- фундаменталізація вищої педагогічної освіти;
- гуманістичність та демократизація організації підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр, магістр, доктор).

У контексті залучення до освітніх реформ діяльність багатьох факультетів освіти університетів Канади, які готують майбутніх учителів, фокусується на посиленні інтеграції наукової роботи та спеціалізованого викладання. Науковий аналіз розвитку і ролі канадських університетів щодо питання реалізації багаторівневої педагогічної освіти дозволяє розглядати університетську освіту в якості

провідного фактора в реалізації інтегративних зусиль нації, який здійснює суттєвий вплив на формування тенденцій світового освітнього простору [1, с.278].

Реформування змісту підготовки майбутніх учителів у Канаді у XXI ст. поряд із врахуванням освітніх інновацій співвідноситься з освітніми вимогами, які ставляться канадською сучасністю перед педагогічними кадрами. Сучасні вимоги до педагогічної освіти і професії вчителя в Канаді формуються у таких вимірах: виклики широкого суспільного характеру до освіти в цілому та вчителя; виклики до вчителя в контексті структурних перетворень освітніх систем; виклики до вчителя в контексті стандартоорієнтованих реформ освітніх систем.

Зважаючи на вищезначене, виділяють основні принципи модернізації професійної педагогічної освіти в Канаді, які полягають у збереженні і примноженні національних освітніх традицій, у вихованні гармонійно-розвиненої особистості майбутнього вчителя, який має відповідні фахові та загальноосвітні знання, навички і вміння та здатен адаптуватися до законів ринку праці, соціальних, політичних й культурних умов суспільного розвитку. На цих засадах базується зміст сучасної вищої багаторівневої педагогічної освіти Канади.

Загалом змістова підготовка майбутніх канадських учителів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях в умовах багаторівневої системи педагогічної освіти визначається: галузевими стандартами професійної педагогічної освіти та стандартами вищої освіти Канади; підвищення автономної ролі університетів у створенні варіантів змісту модульних навчальних програм на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні; гуманізація та мобільність, модульність та практична спрямованість, диференціація та індивідуалізація змісту відповідно до соціального замовлення та особистісних потреб студента; забезпечення професіоналізації упродовж усього періоду теоретичної та практичної підготовки; надання можливості повноцінно виконувати професійні функції вчителя після закінчення навчальної програми з будь-якого кваліфікаційного рівня підготовки; можливість удосконалення, а не дублювання матеріалу впродовж продовження навчання від нижчої кваліфікації до вищої [2, с. 266].

Значна кількість канадських університетів використовує креативні можливості реформування освітніх процесів, взявши за модель позитивний європейський досвід впровадження вищої освіти в контексті Болонського процесу та активно поширюють його в країні. При цьому канадські університети впроваджують у навчальний процес лише окремі елементи Болонської моделі вищої освіти, які на їх погляд є найбільш привабливими, зокрема, широкі можливості мобільності для студентів та викладачів, спільні освітні та пошукові проекти з європейськими університетами, підвищення конкурентоспроможності на європейському і світовому освітньому ринку праці, тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Видишко Н. В. Вища освіта в Канаді: зміст, професійна зорієнтованість. *Наукові записки*. 2008. Вип. 75 (2) : Сер. : Філологічні науки (мовознавство). С. 277–281.
2. Andrews J. Alternative futures for Faculties of Education. *Canadian Journal of Education*. 1984. № 9 (3). P.261-275.
3. Levin B. The theory of educational reform. *Papers of the Canadian Society for the Study of Education*. Ottawa. 1998. 22 p.

Ilona Palaguta,
lecturer,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

INNOVATIVE TRAINING MODELS OF HIGHER EDUCATION

The modernization of higher educational system in Ukraine is characterized by a combination of traditions established in the national higher educational establishment with new ideas related to the entry of Ukraine into the European and world educational space.

Among the priority directions of a state policy in the context of national higher education integration into the European and world educational space are identified problems of a continuous improvement of the education quality, modernization of its content and forms of educational process organization; development and implementation of educational innovations and information technologies [1].

Innovative training is opposed supportive, traditional training. It is a reaction of the educational system to the transition of a society to a higher stage of its development, to changing education goals.

Characteristic features of the innovative training are anticipation and participation [2]. Anticipation is an ability to understand new, unusual situations, forecasting events, assessing the consequences of decisions, focusing on the future. Participation is a social activity, the participation of the individual in the most important activities, personal influence on local and global decision and the ability to be proactive.

Considering achievements of a modern foreign pedagogy, it is possible to distinguish two main types of innovative approaches to the educational process in higher education.

First, researchers refer to the so-called innovation - modernization, which contributes to the modernization of the educational process, aimed at achieving guaranteed results within the limits of its traditional reproductive orientation. Second is called innovations-transformations, which are intended to provide qualitative transformation of the educational process,

aimed at providing its research character, orientation of a search educational and cognitive activity. Appropriate search approach to training involves the formation of students' experience of an independent search for new knowledge, their application in new conditions and the formation of experience of a creative activity with the development of value orientation [3].

It should be emphasized that the reproductive and problematic orientations of the educational process in a modern pedagogy are embodied in two major innovative approaches to the transformation of training - technological and search.

Thus, researchers distinguish models of full assimilation of knowledge (technological direction) and search models of training (humanistic direction). Within each of these basic training models didactic searches for innovative orientation are carried out, the practical implementation of which helps to transform the nature of training. At the same time, the directions of transformation are connected both with the type of predominant student's activity, organized by the teacher of higher educational establishment and also with the nature and the relationship between a teacher and students [3]. The disadvantage of full training model of the learning material is that in the vast majority of cases the learning of the material occurs on reproductive (translation, playback close to the text, story) and reconstructive (application and playback of previously learned methods of action in a clearly defined situation).

Let's consider the characteristics of a search model of training. The basis of the study is its connection with the student's direct experience, which acts as a starting point and the most important source of a learning cognition. The purpose of the study is the organization of an educational research, the acquisition of new experience by students, the expansion of cognitive opportunities.

For students, the study assignment acts as a study in the context of a significant problematic for them situation. The learning environment and the nature of the learning interaction are changing in accordance with the requirements of a collaborative research. An important feature and a component of search training is its social (social and psychological) character; special importance is associated with the educational search communicative and dialogical activity, the communication of students with each other and with a teacher, modeling of a life reality (future professional activity) in the educational process, reflection.

Thus, the most important activities that are connected with a didactic search within the search orientation are: systematic (logically constructed problem-solving research, discussion (communicative and dialogical) activity, game imitation and modeling, reflection of a search experience.

The main features of innovative training are:

- orientation on the development of students' personalities, formation of their readiness for real life and a professional activity, development of creative thinking, critical analysis of the world and themselves in it;
- formation of students' readiness for continuous mastering of new activities and communication;
- a high level of students' activity, teacher acts as a teacher and a director of training; students act as subjects of activity together with the teacher, and their personal development acts as one of main educational goals;
- encouragement and support of students' initiative, gradual and purposeful transition from education and upbringing to formation of abilities to self-education;
- participation of each student in determining goals, tasks, decisions;
- in the process of training, essential forces of each personality are revealed and involved, skills, abilities and genius are mobilized;
- creative, research, productive tasks are of a great importance, which determine the essence and motives of choosing educational reproductive tasks;
- prevails mutuality and self-control within values and content shared by the whole group [4].

To accomplish tasks of the innovative education and training, a teacher must: to interest each student in a group work through the clear motivation; to encourage students to speak freely without fear of a false answer; to use a variety of forms and methods of student-centered learning activities; to activate various types of a cognitive activity, as well as motivational, content and operational and forceful components of a cognitive independence.

The educational process in a higher educational establishment is characterized by an organic combination of educational and research aspects, enhancing the activity and independence of students, so innovative training technologies are aimed at reorienting the activity of a teacher from informational to organizational with managing independent educational, cognitive, research and professional practice of students. They include: the implementation into the lecturers courses of methodology and methods of a research; application of research studies; orientation of different types of practice (educational, industrial, assistant) on the innovative activity of future specialists; directing the work of student's scientific workshops and other forms of a research work on the search and creative mastering of innovative ideas of national and world science and practice; using of final annual scientific and practical international conferences and other forums for systematic analysis and evaluation of the work over a certain period in view of its innovative nature.

The most common innovative models in a modern higher educational establishments are context learning, imitation learning, problem learning, unit learning, full knowledge acquisition and distance learning. The

successful implementation of innovative training models requires a large-scale systematic work during which, above all, it is necessary [5]: to look over the content and orientation of training in higher educational establishments, as well as in the system of postgraduate pedagogical education in order to form the professional readiness of teachers to work in the conditions of the innovative training; to introduce a system of a material stimulation for teachers who actively and effectively implement the ideas of the innovative training in their practical activity.

Thus, we can make a conclusion that the innovative training in higher educational establishments contributes to a significant increase of a theoretical and practical training of students, taking into consideration their abilities, interests and inclinations, typical and individual differences, experience of an interaction with the outside world. Such training provides the variability and a personality and oriented focus of the educational process, whereby students' knowledge, skills and abilities are transformed into a means of developing their cognitive and personal qualities, providing them with the ability to be a subject of the innovative professional activity.

REFERENCES:

1. Дубасенюк О. А. Упровадження освітніх інновацій в системі вищої освіти. Інновації у Освітнологічний дискурс, 2014, № 1 (5) 104 вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
2. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1999. 235 с.
3. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М. : Наука, 1997. 223 с.
4. Козак Л. В. Інноваційне навчання як основа розвитку інноваційної особистості майбутнього викладача. Розвиток особистості умовах трансформаційного суспільства: матеріали Міжнародної наук.- практ. Конфер. К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. С. 36-42
5. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. К.: Інформ. системи, 2010. 342 с.

Алла Паладьєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Зміни соціально-політичних і економічних орієнтирів сучасного суспільства призвели до висунення нових вимог, що висуваються до

випускника вузу, до рівня його підготовленості. Звернення до педагогічної рефлексії зумовлене тим, що сучасні тенденції суспільного розвитку орієнтують систему педагогічної освіти на пошук шляхів вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів.

Оскільки педагогічна рефлексія визнана інтегральним показником успішності професійного становлення особистості вчителя, передумовою самоорганізації його діяльності, та одним із перспективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів є розробка теорії педагогічного рефлексування. Розглядаючи проблему професійної педагогічної рефлексії майбутнього педагога, вважаємо за доцільне звернутися до проблеми розвитку рефлексивного потенціалу особистості як провідного фактора успішності майбутнього вчителя в процесі освоєння професії.

Говорячи про рефлексивний потенціал як властивість особистості, ми маємо на увазі сукупність всіх її можливостей, установок, необхідних для здійснення педагогічної рефлексії. З точки зору позиційного підходу, зміст професійної педагогічної рефлексії може бути представлено як єдність трьох сфер: пізнання, дії та переживання. У сфері пізнання професійні знання виступають в якості предмета професійної рефлексії педагога. У зв'язку з цим рефлексивний потенціал проявляється через установки: на знання (знання, наповнені особистісним змістом – цінність), на пізнання (само добування знання – цінність). Орієнтація на гуманізм у сфері пізнання по-новому ставить проблему застосування і використання знань, тому виникає нагальна потреба говорити про особистісні знання. Самі по собі знання не навчають їх використання на практиці, тому що спочатку існує розрив, який може бути подоланий (або не може бути подоланий) особистісним зусиллям пізнання. У зв'язку з цим вважаємо, що рефлексія є сполучною ланкою, що сприяє подоланню такого розриву. При цьому розвиток рефлексивного потенціалу відкриває перед суб'єктом перспективи самореалізації в сфері пізнання. Для педагога така можливість важлива не тільки сама по собі, але і в зв'язку з завданням організації в навчально-пізнавальному процесі умов для розвитку особистісного знання учнів. У сфері дії предметом рефлексії педагога виступають його плани, організаторські та аналітичні дії. У даній сфері рефлексивний потенціал проявляється через установки на: конструюючу рефлексію (педагог – проектувальник своєї власної діяльності із виховання, навчання і розвитку дітей – «експерт з подачі інформації»); інтерактивну рефлексію (педагог – організатор діяльності дітей за рішенням навчально-виховних завдань – «експерт з комунікації»); оглядову рефлексію (педагог – творець власного досвіду – «дослідник-аналітик»). У сфері переживання предметом рефлексії педагога виступають власні почуття і стосунки, а також почуття і переживання учнів. При цьому рефлексивний потенціал проявляється в установках на толерантність (прийняття інакомислення і інакодію

дитини, співпереживання його почуттів тощо) і на емпатію (бачення педагогом внутрішнього світу і поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції як би його очима).

Аналіз літератури сучасних педагогічних досліджень показує, що розвиток рефлексивного потенціалу особистості майбутнього вчителя зумовлюється зовнішніми і внутрішніми умовами. До зовнішніх умов ми відносимо форми, методи, прийоми тощо, які використовуємо в процесі навчання. Так, наприклад, на основі аналізу літератури ми виокремили такі напрямки:

1. Діагностика та самодіагностика. Під діагностикою ми розуміємо не виявлення рівня або заходів розвитку чогось, а спосіб визначення труднощів у розвитку, спілкуванні, діяльності. Існує широке коло методичних засобів, прийомів і форм, що застосовуються для самодіагностики: опорні програми для ведення спостереження за своїми діями в особистісно та професійно значущих ситуаціях з подальшим аналізом отриманих результатів; ведення щоденникових записів, які фіксують події навчально-професійному житті, магніто- і відеозапис проведення заняття або іншого виду професійної діяльності; внутрішній діалог; самозвіт тощо.

2. Проблемно-конфліктна ситуація. Потреба в самопізнанні і переосмисленні себе виникає при зіткненні з проблемно-конфліктною ситуацією, коли попередній досвід не здатний забезпечити позитивних результатів діяльності.

3. Рефлексивний тренінг як основа активізації процесів самопізнання і самовизначення. Рефлексивні вправи як складові тренінгової роботи апелюють до особистості і спонукають її до виходу в рефлексивну, дослідницьку позицію по відношенню до себе і своєї діяльності (саморефлексія). Зовнішні умови також визначають встановлення і утримання педагогічно доцільних взаємин викладачів і студентів.

За своєю суттю ці умови визначають форми організації процесу розвитку рефлексивного потенціалу у майбутніх педагогів. Ми пропонуємо здійснювати вибір форм організації педагогічного процесу на основі таких принципів:

- активності учасників;
- творчої позиції;
- діалогічності.

Внутрішні умови складають аксіологічну основу оволодіння студентами професійною педагогічною рефлексією. Аксіологічне розуміння професійної рефлексії розкривається при розгляді її в якості ціннісної установки буття педагога.

Педагогічні цінності – це норми, що регламентують педагогічну діяльність і виступають як пізнавально-діюча система, яка служить сполучною ланкою між сформованим громадським світоглядом в галузі

освіти і діяльністю педагога. Ціннісна установка на професійну рефлексію визначає професійну свідомість педагога.

Необхідно навчати студентів умінню займати ту чи іншу позицію, вміти побачити об'єкт не з однією єдиною точки зору, а з різних сторін. Одним з кращих способів оволодіння умінням займати і змінювати різні позиції є рольова гра. Часте переключення з однієї ролі на іншу призводить до систематичного «розхитування» уявлень студентів про абсолютність свого становища в світі речей і людей і створює умови для координації різних позицій. Результатом розвитку рефлексивного потенціалу майбутнього вчителя має стати його певне відношення до професійної рефлексії та до її здійснення в професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности. М.: Прометей, 2001. 144 с.
2. Клименко В. В. Стан інтенції і визначеність предметності почуття. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. 2006. Вип. 27. С. 62–83.
3. Тищенко С. П. Про розвиток самосвідомості в онтогенезі (дошкільний вік). *Актуальні проблеми психології. Том IV. Актуальні проблеми генезу особистості в контексті навчання і виховання: збірник наук. статей / За заг. ред. С. Д. Максименка*. К.: Нора-прінт, 2001. С. 154–159.

Олена Пасічник,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницький національний університет
(м. Хмельницький, Україна)

ІНШОМОВНА СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Іноземна мова як засіб міжкультурного спілкування, сприяє інтенсифікації розвитку міжнародних контактів у різноманітних сферах життєдіяльності людини спираючись на соціокультурну складову як здатність до співпраці та безконфліктного спілкування, уміння виявляти соціальну активність та адаптуватись, брати на себе відповідальність та досягати поставленої мети.

Аналіз чинних нормативних документів та методичної літератури засвідчує, що на початку XXI ст. у зв'язку з новою мовною політикою держави відбувається перегляд цілей навчання іноземних мов, однією з яких є формування в учнів та студентів соціокультурної компетентності як основи всебічного розвитку цілісної особистості. Здатність ефективно функціонувати в полікультурному суспільстві стає не лише

центральним аспектом особистісного розвитку, але й однією із ключових складових професійної самореалізації майбутнього фахівця.

Як багатокомпонентне та багатоаспектне явище, соціокультурна компетентність привертає увагу чималої кількості дослідників. Вперше поняття “соціокультурної компетентності” було введено іноземними науковцями (Ян ван Ек, М. Каналя) стосовно знань нелінгвістичного контексту в процесі формування комунікативної компетентності. Подальші пошуки були спрямовані на виявлення її складових, виділяючи при цьому культурологічний аспект, що сприяло значній кількості зарубіжних та вітчизняних досліджень. Питаннями теорії міжкультурної комунікації, діалогу культур займалися М. Бахтін, В. Біблер, О. Садохін та ін. В. Сафонова, Р. Мільруд, С. Савіньон, П. Сисоєв, І. Закір`янова, Л. Власенко, І. Воробйова, О. Коломінова досліджували явище соціокультурної компетентності, як обов`язкової складової процесу навчання іноземної мови.

Розглядаючи соціокультурний компонент у широкому розумінні, можемо констатувати, що він включає у себе країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання. До країнознавчих відносяться енциклопедичні та фонові знання, а також знання реалій країни, мова якої вивчається. Лінгвокраїнознавчий блок передбачає знання лексики, яка характерна культурній сфері цієї країни і презентує її за допомогою семантики мовних одиниць.

О. Коломінова [2] акцентує увагу на лінгвокраїнознавчій складовій та визначає її як систему уявлень про основні національні традиції, звичаї, особливості країни, мова якої досліджується, а також систему навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку згідно з цими поняттями. П. Сисоєв [4] розглядає це поняття як рівень знань соціокультурного контексту використання іноземної мови; характеристику досвіду спілкування та використання мови в різноманітних соціокультурних ситуаціях. О. Жорнова [1] доповнює ці визначення, вбачаючи у соціокультурній компетентності вміння і готовність застосовувати сукупність соціопедагогічних, соціолінгвістичних, соціопсихологічних, країнознавчих та міжкультурних знань для досягнення порозуміння між особами або групами, які є представниками різних соціумів, мовними засобами та в межах соціокультурного контексту однієї із сторін.

Наразі немає єдиного визначення “соціокультурної компетентності”. Проте, на сьогоднішній день значно підвищився інтерес науковців до розкриття сутності феномена соціокультурної компетентності у контексті професійного зростання майбутнього фахівця та його соціальної діяльності. Сучасна концепція іншомовної освіти базується на інтегрованому навчанні мови та культури країни, мова якої вивчається, на діалозі рідної та іноземної культур. Так, В. Сафонова [3] визначає, що соціокультурна освіта є запорукою успішного формування професійної іншомовної комунікативної

компетенції за умови реалізації принципу дидактичної культуровідповідності, який передбачає відбір і впровадження у навчальний процес культурознавчого матеріалу, що формує соціокультурну основу навчально-методичного комплексу з іноземної мови. Відтак, вважаємо, що адекватна мовленнєва поведінка в будь-якому професійному форматі вимагає засвоєння студентами не лише мовних знань і умінь їх використовувати, але й законів, звичаїв, національного менталітету країни, мова, якої вивчається, оскільки неспівпадіння культур як на побутовому, так професійному рівнях у процесі взаємодії може призвести до дисбалансу у процесі прийняття рішень, вирішення конфліктів тощо.

Оволодіння соціокультурною компетенцією, як відомо, передбачає засвоєння необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також системи навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку у відповідності до цих знань та вмінь. Розглядаючи процес формування соціокультурної компетентності необхідно звернути увагу на її складові, серед яких В. Сафонова [3, с.19] виділяє лінгвокраїнознавчий, соціолінгвістичний та культурознавчий компоненти, сукупність яких забезпечить здатність студентів співвідносити мовні засоби з метою і умовами спілкування та здійснювати ефективну міжкультурну взаємодію відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови.

Усі компоненти соціокультурної компетентності взаємопов'язані і оволодіння ними має відбуватися комплексно. Варто зазначити, що процес формування соціокультурної компетентності носить поступальний характер. Розпочинаючи з початкової школи, повинен відбуватися поступовий перехід від імпліцитного до імпліцитно-експліцитного вивчення країнознавчого і соціокультурного матеріалу, оскільки саме в цей час створюється підґрунтя для подальшого навчання іноземних мов. Спочатку це реалізується на лексичному рівні за рахунок використання найбільш розповсюджених імен людей, назв міст, вулиць, географічних назв і свят у змісті навчальних текстів і діалогів, які містять у собі зразки, характерні автентичному мовленню. А в подальшому вивчення іноземної мови активно спрямовується на пізнання елементів культури і побуту народів, мова яких вивчається.

Важливу роль в цьому процесі відіграють навчальні матеріали, підручники та посібники з іноземної мови які містять автентичні тексти для читання та аудіювання, зразки діалогів, мовленнєві зразки і формули, з метою опанування моделями комунікативної поведінки. Студентам пропонуються автентичні тексти різних стилів: публіцистичні, науково-популярні.

Важливою умовою процесу формування соціокультурної компетентності є забезпечення студентів не тільки знаннями, але уміннями і навичками їх використання на практиці. Ефективним засобом, який забезпечує досягнення цих цілей, вважаються

навчально-мовленнєві ситуації. Основне завдання їх використання полягає у передбаченні реальних мовленнєвих обставин, у яких можуть опинитися студенти, і в такий спосіб готувати їх до участі в них. На заняттях з іноземної мови слід надавати перевагу інноваційним методам: роботі в малих групах, дискусії, мозковій атаці, кейс-методу, симуляції, презентації, інсценізації, рольовим, діловим іграм тощо з метою максимального залучення студентів до навчальної діяльності, яка створює умови для професійного орієнтованого та міжкультурного спілкування. Сучасні інноваційні технології не лише допомагають реалізувати особистісний підхід до навчання, а й максимально наближають процес навчання до реальних умов життя. Використання навчального відео на уроках значно інтенсифікує навчальний процес, сприяє підвищенню мотивації до вивчення мови, сприяє швидкому формуванню великої кількості елементів спонтанного мовлення, сприяє формуванню соціокультурної компетентності.

Для успішного формування соціокультурної компетентності широко використовується і позааудиторна робота. Це і спілкування зі студентами-іноземцями, взаємодія із різноманітними молодіжними громадськими об'єднаннями, проведення тематичних вечорів, участь у науково-практичних конференціях, перегляд фільмів іноземною мовою, що спонукає бажання брати активну участь в міжкультурній комунікації.

Отже, враховуючи роль іноземної мови як засобу спілкування і взаєморозуміння для світової спільноти, сучасна методика спрямована на становлення іншомовної соціокультурної компетентності яка є запорукою ефективної взаємодії у соціальній діяльності та професійному зростанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Жорнова О. І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання "слабких ланок" сучасного освітнього процесу / О. І. Жорнова // Вища освіта України. Тематичний випуск "Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору". – 2006. – Додаток 3. – (Т. 3). – С. 93–100.

2. Коломинова О. О. О формировании социокультурной компетенции у младших школьников / О. О. Коломинова // *Иноземні мови*. – 1997. – № 3. – С. 39–41.

3. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // *Иностранные языки в школе*. – 2011. – № 3. – С. 17–24.

4. Сысоев П. В. Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / П. В. Сысоев. – Тамбов, 1999. – 20 с.

Oksana Pershukova,
Doctor of Pedagogical Sciences,
National Aviation University,
(Kyiv, Ukraine)

ESP IN MODERN UNIVERSITY EDUCATION

Good knowledge of a professional foreign language for modern specialists is one of the conditions for successful work. The processes of globalization and integration in the modern world determine the growing role of English in the field of education. The approach, based on the idea of teaching special subjects in English, was first applied in 1987 at the Dutch University of Maastricht to guide the preparation of International Management. Later, universities in Sweden, Finland and Germany actively switched to studying in English. Our days these countries traditionally occupy leading positions in the world ranking in determining the level of English proficiency. The role of this approach has especially increased in connection with the popularization of the European system of higher education. For the emergence and development of methods for teaching English for special purposes (ESP), there were some economic, political, social and linguistic prerequisites:

- ✓ economic globalization after the end of World War II and the spread of the English language in Europe and around the world;

- ✓ active migration of the population due to increased ‘permeability’ of borders between states that have slowed down the demographic processes in Europe and the economic need for labor of migrants amid increased attention to human rights in developed countries;

- ✓ the cyclical periods of ups and downs in the economy, which necessitated “life-long learning” to improve qualifications, and acquiring new specialities (professional retraining) that are in demand in the labour market and allow one to take advantage of the economic advantages of life ‘in the West’;

- ✓ the formation of a European and global labour market space with constantly changing conditions and the need for new specialities, specializations and professions (life coach, home nurse, community nurse, registered nurse, sales manager database administrator, veterinary technician, dental hygienist, programmer analyst, the teacher in special education, marketing officer, etc.);

- ✓ the development of linguistic science and the interest of linguists in special areas of language analysis of the speech register, grammatical means in the fields of communication, the functioning of terms, professional jargon and idioms;

- ✓ pedagogical and psychological differentiation of the processes of teaching, learning and language acquisition in terms of mastering the profession;

✓ the need for labour activity in a non-native language environment using English as a mediator of international and intercultural communication.

Teaching English for special purposes (ESP) can be defined as an organized process of implementing an educational course for specialists to develop their foreign language communicative competence in the professional field. ESP is English for training: a) for an academic degree (English for academic purposes); b) to pursue a successful career in the chosen professional field (English for occupational purposes); c) in the interests of solving individual life tasks (English for individual purposes).

Despite the widespread use of this approach, in Europe, there is no single tradition of teaching academic disciplines in English. The most popular subjects for teaching in English are subjects such as economics, business, and engineering. Less demanded from this point of view are psychology, art and design. It is worth noting that the learning process using English as an educational platform does not imply a simple translation of the content of subjects into English. This model of training involves the possession of professional communicative competence at a level that allows you to gain the professional experience necessary for further full integration into the professional environment, therefore all participants in the educational process that use the language as a learning tool should be fluent in English. This means that if the university invites teachers from other countries, the language of the taught course becomes English. Thus, it is understood that students of physics or another subject must initially speak English fluently.

At the Scandinavian universities, for example, at the University of Alesund (Norway), the third year of study in the field of Export Marketing and Business Administration is devoted to the study of international marketing, business administration and a foreign language with participation in international exchange programs and internships abroad. To master the course, a level of language proficiency is required, which must be confirmed by international certificates of passed language exams: TOEFL the Internet-based 90 points, IELTS 6.5 points.

Such an understanding of the essence of teaching ESP means that an educational English course can orient students towards continuing education in a foreign language environment, mastering the profession and carrying out professional activities, and achieving other personally significant prospects. In this educational course focused on achieving special goals:

- a) specific tasks that are significant for the individual are formulated;
- b) individual cognitive inquiries are taken into account;
- c) the professional context of the activity is modelled;
- d) special methodological techniques are being developed;
- e) the components of students' communicative competence are being specified;

f) mastery of the language is integrated with mastery of the profession;
g) requirements for the teacher in the field of language proficiency and the methodology of teaching are supplemented by competencies in the field of students' future professional activities.

Since the main task is the implementation of professional communication in English the communicative approach is used as well as competency-based approach, which involves the formation of special competencies for future professionals using ICT. In teaching ESP, it is strictly taken into account that future specialists studying a foreign language are distinguished by their awareness of goals and meanings, their desire and need to practically use the acquired language knowledge in their life context, their understanding of the importance of meeting the modern requirements of the profession and the desire to adapt to changing life circumstances. This means that in the process of teaching ESP, the student's personal needs are more fully manifested and the learning process adapts to the individual order.

It is worthy to note that English is the main subject in the curriculum in bachelor's programs in economics, business and social sciences in many European universities. Its complexity varies from 10 to 14 credit units. Besides, elective courses subject on economics, business and social sciences content learning are taught in other foreign for students languages as French, Italian, Spanish and Russian, with a laboriousness in the University of Alesund varies up to 4 credit units (Foreign Languages for Business Communication).

An increase in the importance of English proficiency is observed today in Spain, where traditionally there was a problem with its learning, due to the lack of need, since Spanish is the second most prevalent in the world after Chinese. It is also worth noting that almost a third of the population of Spain is bilingual (Catalonia, Basque Country and Galicia). Currently, Spanish higher education has bilingual programs where students can choose the language of instruction (Spanish or English) and programs that are fully taught in English. At the Spanish University (Universitat Jaume I de Castellón), which is located in Valencia, teaching in English is represented by 4 strategies:

- 1) credit units for the subject are calculated taking into account loans in English (up to 12 credits);
- 2) ongoing monitoring of the needs of students in courses taught in English;
- 3) disciplinary differences in teaching methods and pedagogical strategies are taken into account;
- 4) the idea is formed of English as a language of instruction.

However, there are big differences in how university management allocates loans allocated to disciplines taught in English, depending on the speciality. Great difficulties also arise in determining the needs of students in courses taught in English. Teachers of special disciplines who do not have

an understanding of the level of English language proficiency by their students are in no hurry to provide information about the availability of such courses to first-year students, which does not contribute to the formation of motivation for choosing the English language of instruction. Freshmen are usually not ready to introduce English as the language of instruction. The most tangible problems that they may encounter in this case include the lack of knowledge of special vocabulary in writing and speaking, the difficulty of focusing on two disciplines at the same time, and the inability to understand subject lectures delivered in English. To solve these problems, teachers of special disciplines offer a partial introduction of English into their courses through the use of glossaries with special terminology in English, online materials for working in the classroom and individually, video materials and slide presentations in their lectures. Only 40% of teachers support the use of exclusively English as the language of instruction. In the process of researching the problem, it was revealed that many teachers of special disciplines have a low level of English proficiency. As a result, English teachers express concern and doubt about the quality of English that will ultimately be used in the classroom. According to experts, discrepancies in teaching methods and pedagogical strategies used by teachers of special subjects and English teachers can be another problem and at the same time an opportunity for future cooperation and mutual enrichment. As students and teachers note, the main difficulties in this regard are found when applying new knowledge to specific situations and when solving problems, especially when working in groups typical for the study of special disciplines.

It is worthy to note, that in the modern world not only English is used for special professional purposes, but other languages as well that have the status of world languages (German, Arab, Russian, Chinese, French and so on).

REFERENCES:

1. Anthony, Laurence. *Introducing English for Specific Purposes* New York: Routledge, 210p.
2. Basturkmen, Helen. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Routledge, 2005. 200p.
3. Bryan, Cordelia, Clegg Karen. *Innovative Assessment in Higher education*. Routledge, 2019. 256p.
4. *ESP in European Higher education. Integrating language and content.* /Ed. Fortanet-Gómez, Christine Räisänen. John Benjamins Publishing Company Amsterdam/Philadelphia, 2008. 285p.
5. Hutchinson, T., Waters, A. *English for specific purposes. A learning-centred approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987. 183p.

Євген Плотніков,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Ніжинський державний університет
імені Миколи Гоголя
(м. Ніжин, Україна)

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ ЗНАНЬ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Беручи за основу роботи Л. Шульмана (наприклад, 1986), дослідники виділяють три складові професійних знань вчителів: змістові (або іноді – предметні (Атанов, 2008)), педагогічно-змістові та загальнопедагогічні знання. Лише комплексне формування системи професійних знань може підвищити ефективність базової підготовки та неперервного професійного розвитку.

1) Змістові (предметні) – це знання певної предметної галузі; знання, пов'язані зі змістом навчальної дисципліни, яку викладає вчитель. Змістові знання формуються в межах академічних дисциплін, що складають основу певної галузі (Freeman, 2002).

2) Педагогічно-змістові (педагогічно-предметні) знання – це особливе поєднання змістового компонента певної дисципліни та педагогіки, яке конструюється самим вчителем і є окремою складовою професійних знань педагогів. Іноді педагогічно-змістові знання трактують як прикладні знання, наприклад: «інтегровані знання, що відображають накопичений вчителями досвід та розуміння по відношенню до їх педагогічної практики. Оскільки прикладні знання керують діями вчителів у практичній діяльності, вони охоплюють ставлення і знання вчителів таких аспектів, як педагогіка, учні, навчальна дисципліна і курикулум» (van Driel et al., 1998, 674).

Педагогічно-змістові знання посідають значне місце у повсякденній роботі вчителя. Вони містять як теорію, засвоєну в процесі підготовки вчителя, так і досвід, накопичений у поточній шкільній діяльності. На розвиток знань педагогічного змісту впливають фактори, пов'язані з особистісним бекграундом учителя і контекстом, в якому він працює (Solís, 2009).

3) Загальнопедагогічні знання не прив'язані до конкретної дисципліни. В цілому, розуміння терміну «педагогіка» як наукової галузі є досить варіативним і залежить від соціальних та культурних норм певного суспільства. Проте деякі міжнародні документи, наприклад, прийняті в межах Організації економічного співробітництва та розвитку (McKenzie & Santiago, 2005), дозволяють сформулювати універсальні концепти, пов'язані із загальнопедагогічними знаннями: (1) знання навчального процесу (методи, стратегії, способи управління навчальною аудиторією тощо),

(2) знання особливостей учня, (3) знання загальних способів та практик контролю та оцінювання.

Іноді професійний розвиток свідомо або несвідомо вбачають у роботі лише з однією складовою професійних знань вчителів. Так, основну увагу можуть приділяти змістовим знання певної галузі або навпаки лише педагогічним знанням, наприклад, способам реалізації навчальних прийомів. Проте дослідження доводять сумнівність цінності глибоких змістових знань, якщо вони не підкріплені знаннями щодо того, як учні засвоюють нову інформацію, або знаннями щодо доцільності використання окремих методів та прийомів на певних етапах навчання. Доцільною є організація навчання вчителів, яке зосереджене на конкретних способах пізнання і дії в рамках певної дисципліни, а також на розумінні педагогічного контексту та шляхів їх реалізації (Solís, 2009).

Прикладні знання набуваються у процесі навчання, здобуття загального «фонового» особистого досвіду, але перш за все – у процесі викладання. Цілковито очевидно, що наявність прикладних знань впливає на поведінку та діяльність вчителя у будь-якому навчальному середовищі. Підтримка таких середовищ навчання вимагає використання певного набору стратегій; що допомагають фасилітувати навчальний процес, роботу студентів, а також дозволяють педагогам взаємно навчити(ся) і обговорювати професійні проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

- Атанов, Г.О. (2008). *Знання як засіб навчання: Навч. посібник*. Київ: Кондор.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach - A perspective from north American educational research on Teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35(1), 1-13.
- McKenzie, P. & Santiago, P. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Solís, A. (2009). Pedagogical Content Knowledge- What Matters Most in the Professional Learning of Content Teachers in Classrooms with Diverse Student Populations. *IDRA Newsletter*, August 2009. Retrieved from <https://www.idra.org/resource-center/pedagogical-content-knowledge/>
- Van Driel, J.H., Verloop, N. & De Vos, W., (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35. 673-695.

Ольга Побережник,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

АНГЛО-АМЕРИКАНСЬКІ ЗАПОЗИЧЕННЯ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ КВЕБЕКУ

Як відомо французи заснували свої колонії у Північній Америці після іспанців та португальців, але більша частина північноамериканського континенту певний час належала до французьких колоній - це була Нова Франція. На кінець XVIII століття Англія вийшла переможцем у війні з Францією і Франція мусила відмовитись від своїх колоній у сучасній Канаді. Наслідком було те, що ці території перейшли під юрисдикцію англійської Корони. Отримавши Нову Францію у своє розпорядження, англійці почали активно заселяти ці території англійськими імігрантами з Англії.

Отож після 1759 року частка франкофонів у Канаді неухильно скорочувалася у ході масової імміграції англофонів і аллофонів, які тяжіли до англійської мови і не мали жодного наміру вивчати французьку мову. І вже між 1840 і 1860 роками англійське населення Канади перевищило франкомовне. Надалі цей розрив продовжує збільшуватись, але при цьому на першому етапі вплив французької мови на канадську англійську був значним, проте з другої половини XIX століття запозичення переходили з англійської у французьку. Кількість прямих англо-американських запозичень у ньому було значним до середини XX століття. Особливо активно франкофонами запозичувалася технічна лексика, оскільки робочою мовою промисловості була англійська, а франкомовній освіті увага не приділялася. І, треба зазначити, що питання англійських запозичень у франкоканадській мові завжди актуальне.

Зважаючи на такі передумови логічно при вивченні таких мовних явищ як англо-американські запозичення у франкоканадській мові вдатися до їх аналізу з позиції прагмалінгвістики, що дозволяє досліджувати різноманітні мовні феномени в конкретному комунікативно-прагматичному просторі та у тісних взаємозв'язках.

Актуальність роботи також полягає у тому, що у сучасних умовах глобалізації під впливом тісного та постійного контакту квебекського варіанту французької мови з англійською, вивчення спільних закономірностей і конкретних проявів взаємодії між мовами сприяє більш успішній організації спілкування з урахуванням національних особливостей полінаціональних мов.

Аналіз останніх джерел і публікацій свідчить, що питання англійських запозичень у франкоканадській мові досліджували такі

мовознавці, як В. Т. Клоков, К. А. Реферовська, Н. А. Слобожаніна, Н. Лабрі, Дж. Тюрнер та інші.

Англо-американські запозичення в мові квебекців є неоднорідними і питання їх структурного складу також заслуговує на увагу.

Найбільш глибокий пласт запозичень складається з позначень явищ і предметів, не відомих раніше франкоканадцям. Йдеться про морфосемантичні запозичення, коли запозичуються і форма, і значення лексичної одиниці (*time-table* – «розклад руху транспорту», *antifrise* – «морозостійка рідина») [2, с. 133].

Другий пласт лексики, утворений англо-американськими словами і висловами, які існують у мовленні квебекців одночасно з французькими лексичними одиницями. Це семантичні запозичення, у яких використовується значення англійського слова, що має подібну форму з відповідним французьким [3, с. 98]. Найбільш типовим прикладом є дієслово *réaliser*, перше значення якого у французькій мові – «реалізовувати, утілювати»: *réaliser un projet* – «виконати проект». Друге значення це дієслово запозичило від англійського дієслова схожого за формою: *to realize* – «ясно розуміти, мати уявлення про щось»: «*J'ai réalisé que je m'étais trompé*»

Часто запозиченнями виявляються звичайні слова, які позначають повсякденні речі, оскільки вони часто використовуються у побуті: *poster* – «афіша». «*Je savais, par exemple, qu'en ouvrant la porte je ne trouverais pas dans l'entrée le magnifique poster de la dernière pièce qu'avait jouée Mathieu au printemps...*» [6, с.14].

Своєрідністю квебекських англо-американізмів є велика кількість серед них кальок. Так, під впливом англійського *bedroom set* франкоканадці говорять *set de chambre*, незважаючи на те, що французьке слово *chambre à coucher* (спальня) позначає не тільки приміщення (кімнату, де сплять), але й меблі (спальний гарнітур).

Калькуватися може вся комунікативна ситуація загалом, наприклад, у телефонному мовленнєвому етикеті квебекців, де використовуються словесні кліше [4, с.108]. Коли співрозмовника просять не класти слухавки, французи кажуть: *Ne quittez pas*, а квебекці, користуються калькою з англійської/американської (*Hold the line!*): *Gardez la ligne!* «Хто говорить?» для квебекців «*Qui parle?*» (англ. *Who is speaking?*) замість традиційного французького *Qui est à l'appareil?* Або: *De la part de qui?* [5, с. 90].

Ще одним різновидом запозичень є зміна значення власне французьких слів під впливом зовні таких самих слів англійської/американської мови, або так зване «перезапозичення» [3, с. 74]. Так, у сучасній французькій мові є дієслово *barguigner* – «сумніватися». Це значення дієслово набуло тільки у XVII ст., а до цього воно означало «торгуватися». Через деякий час французька мова

Франції втратила значення цього дієслова, а в Канаді воно, навпаки, збереглося.

Ще одним різновидом запозичення є опосередковане, коли французька мова запозичує лексичну одиницю, яку англійська/американська мова раніше запозичила з іншої мови, тобто йдеться про мовне посередництво. Наприклад, французька мова запозичила іменник kangourou з англійської (kangaroo), першоджерелом якого є мова аборигенів Австралії.

Явище англоманії дало поштовх до псевдозапозичення, яке полягає в утворенні нових слів на основі іншомовних елементів: слово couponing «розповсюдження купона на скидку при купівлі товару» утворено від французького coupon за допомогою англійського суфікса – ing [6, с. 75].

Таким чином, характеризуючи структурний склад англо-американізмів у Квебеку, можна виділити такі різновиди запозичень: морфосемантичні запозичення; семантичні запозичення; кальки і звичайні, часто повторювані в мовленні англійські/американські слова, які витісняють існуючі французькі еквіваленти; перезапозичення; псевдозапозичення, утворені від французьких коренів з додаванням англійських афіксів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гак В. Г. Французский язык в современном мире. Языки в современном мире. М., 2004. Т. 1. С. 15-29.
2. Клоков В. Т. Французский язык в Северной Америке. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2005. 400 с.
3. Реферовская Е. А. Французский язык в Канаде. Л.: Изд-во Наука, 1998. 215 с.
4. Слобожанина Н. А. Англо-американизмы во французском языке Квебека (лингвопрагматический аспект): дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2008. 225 с.
5. Labrie N., Roberge B. Les Observatoires du français: l'exemple de l'Ontario, Canada. Modernité Diversité Solidarité: FIPF. Fédération internationale des professeurs de français. 2001. Tome 1. Pp. 88-95.
6. Tournier J. Les mots anglais du français. P.: Belin, 1998. 624 p.

Тетяна Погорєлова,
старший викладач
Національна академія статистики,
обліку та аудиту
(м. Київ, Україна)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Іншомовна підготовка студентів закладу вищої освіти має бути максимально спрямована на фахово-практичні інтереси майбутнього

фахівця та забезпечуватись цілим комплексом навчально-методичної та навчальної діяльності: від розробки більш сучасних навчальних програм до забезпечення активних форм і методів їх реалізації. Цей процес має цілеспрямовано відбуватись з перших років навчання студента у вищому навчальному закладі та знаходитись у тісному зв'язку зі змістом фахових дисциплін.

Сучасні тенденції застосування ефективних методів та технологій іншомовної підготовки студентів закладів вищої освіти пов'язані з процесами глобалізації та інформатизації.

Отже, більш активне застосування Інтернет технологій в процесі організації аудиторної та самостійної роботи студентів є нагальною потребою часу.

В останні роки дуже поширеними у закладах вищої освіти стають проектно-дослідницькі технології, засновані на дослідницькому методі пізнання та спрямовані на розвиток як творчого, так і критичного мислення, формування вміння знаходити нестандартні самостійні рішення, що передбачає вирішення студентами під керівництвом викладача різноманітних завдань творчо-дослідницького характеру.

Однією з ефективних сучасних технологій, що дозволяють значною мірою активізувати самостійну пізнавальну діяльність студентів є технологія веб-квестів.

Навчально-пошукова технологія, яка отримала назву «веб-квест» (від англійського словосполучення WebQuest, тобто, пошук у мережі) була розроблена у 90-х роках минулого століття американськими викладачами та науковцями Б. Доджем і Т. Марчем, які намагались поєднати найбільш ефективні навчально-пізнавальні методики в цілісну систему проектно-дослідницької діяльності студентів закладів вищої освіти.

Отже, веб-квест є технологією, що надає можливість організувати цілеспрямовану самостійну пошукову діяльність студентів за допомогою інформаційних ресурсів мережі Інтернет. В цьому контексті відбувається використання студентами або одного Інтернет сайту або групи сайтів, з якими вони працюють, виконуючи ті чи інші навчальні завдання.

Веб-квест технологія допомагає активно інтегрувати мережу Інтернет у навчальний процес на різних етапах професійної підготовки студентів, що дає можливість охопити як окрему проблему або тему, навчальний предмет в цілому, так і здійснити дослідження на міждисциплінарному рівні. Залежно від поставленої мети веб-квести застосовують для організації короткострокової дослідницької роботи, пов'язаної з поглиблення знань з певної тематики, що розраховано на два три заняття або на більш тривалий термін, завданням якого є не тільки поглиблення, а ще й інтеграція знань та вмінь студентів. Особливістю таких веб-квестів є те, що окрема частина або навіть повна

інформація щодо проведення самостійної або групової пошукової роботи студентів може знаходитись на різних веб-сайтах.

Автори методики веб-квесту Б.Додж і Т.Марч виділяють такі види завдань для веб-квестів, як планування й проектування, компіляція, виконання творчих та аналітичних завдань, проведення детективних або журналістських розслідувань, застосування технології досягнення консенсусу щодо певних подій, загальна оцінка матеріалу, що вивчається, організація наукового дослідження тощо.

Загальна структура веб-квесту складається з наступних етапів.

- вступу, який містить визначення тематики пошуку та опис головних ролей учасників веб-квесту;
- формулювання проблемного завдання та методології подання кінцевого результату;
- підготовки переліку інформаційних Інтернет ресурсів;
- розробки плану пошукової роботи, яку необхідно самостійно виконати кожному з учасників веб-квесту;
- опису критеріїв оцінювання процедури проведення веб-квесту;
- параметрів висновку, що підсумовує результати виконання поставлених завдань та досвіду, який було отримано учасниками під час проведення пошукової діяльності [1].

Нами було застосовано методику веб-квесту під час проведення серії практичних занять з ділової англійської мови в групі студентів 4 курсу спеціальності «Міжнародний менеджмент», метою яких було опрацювання оригінальних англійських матеріалів за програмною тематикою, присвячених мовним, психологічним та організаційним особливостям діяльності менеджера міжнародної компанії, а також формуванню у майбутніх менеджерів таких професійних навичок, як підготовка ефективної презентації, написання резюме, ділових листів; робота з рекламними оголошеннями, що стосуються вакансій у провідних компаніях, розробка сценарію проведення співбесіди з претендентами на вакантну посаду тощо.

Групу студентів було поділено на 3 підгрупи, кожна з яких мала своє завдання: перша - випускники українського вишу, фахівці в галузі міжнародного менеджменту, що шукали роботу в міжнародній компанії за допомогою мережі Інтернет; друга – працівники компанії, які шукають гідного претендента на посаду менеджера, третя – працівники відділу кадрів установи, завданням яких є проведення співбесіди з претендентами на вакантну посаду та обґрунтування вибору кращого з них.

Пошук матеріалів згідно отриманого завдання здійснювався студентами на різних Інтернет сайтах, результати обговорювались та програвались у вигляді рольової гри. На підсумковому етапі кожен зі студентів за допомогою Інтернет ресурсів підготував презентацію на теми «Стиль менеджменту в компаніях різних країн світу(Японія,

Німеччина, Франція, Швеція, Україна тощо) та «Особистісні якості та професійні вміння успішного менеджера».

Досвід застосування цієї методики у навчальному процесі дозволив зробити наступні висновки:

1. Методика веб-квесту є дійсно ефективною навчально-розвиваючою технологією, яка інтегрує різноманітні активні педагогічні прийоми та методи підготовки студентів.

2. Сценарії веб-квестів можливо успішно застосовувати на практичних заняттях з ділової іноземної мови в немовних закладах вищої освіти, адже ця технологія значно підвищує мотивацію студентів до самонавчання, інтерес до обраного фаху, якість засвоєння знань та формування програмної компетенції як мовного, мовленнєвого, так і професійного характеру.

3. Використання мережі Інтернет як інструменту активного та свідомого засвоєння студентами програмного матеріалу, сприяє вирішенню й додаткової низки завдань, а саме: формування та закріплення навичок самостійної роботи, забезпечення реалізації креативного потенціалу, підвищення мотивації до самонавчання, розвиток комунікативної компетентності щодо публічних виступів іноземною мовою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Dodge, B. Some Thoughts About WebQuests/ 1995-1997// URL: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

2. Лазоренко Л. Веб-квест як спосіб навчання монологічного мовлення майбутніх математиків. *Педагогіка і психологія професійно освіти*. 2015 №3. С. 95-106.

3. Сокол І. Впровадження квест-технологій в освітній процес. *Навч. посібник*. Запоріжжя. Акцент Інвест-трейд. 2013. 87 с.

Оксана Пономарьова,
кандидат філологічних наук,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ТРУДНОЩІ ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНИХ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

Найсуттєвіші особливості перекладу науково-технічних текстів полягають насамперед в обов'язковому знанні перекладачем усіх термінів, що стосуються конкретної технічної галузі перекладу, він повинен розуміти не тільки значення перекладених слів, але також

враховувати всі нюанси їх застосування. Тому перекладач повинен бути висококваліфікованим універсальним спеціалістом достатньо компетентним не тільки в лінгвістиці, а й у технічних дисциплінах.

Серед лексичних труднощів науково-технічного перекладу В. І. Карабан виокремлює такі: багатозначність слів та термінів, вибір адекватного словникового відповідника або варіанту їх перекладу, особливості вживання загальнонародних слів у науково-технічних текстах, правильне застосування того чи іншого способу перекладу лексики, визначення межі допустимості перекладацьких лексичних трансформацій, переклад термінів-неологізмів, аббревіатур, псевдоінтернаціоналізмів, власних імен і назв (фірм, установ і організацій), лексикалізовані форми множини іменників та термінів-омоніми, етноспецифічна лексика та етнонаціональна варіантність термінів, іншомовні слова і терміни в англійських науково-технічних текстах тощо [1, с. 12].

У текстах наукової чи технічної тематики досить часто зустрічаються слова, які в тій чи іншій галузі можуть позначати абсолютно різні поняття. Приміром, англійська лексема *feed* буквально означає «корм» або «годування», водночас у хімічній технології це слово перекладається як «сировина» або «постачання сировини». У текстильній промисловості це «петлеутворюючі системи в'язальної машини», в енергетичній галузі – «передача сигналу», в сфері дизайну – «попереднє проектування» тощо. Необхідно чітко розуміти тематику тексту, щоб вибрати правильний варіант перекладу багатозначного слова залежно від галузі застосування.

Значні труднощі при перекладі можуть виникати також через використання загальноповсякденної лексики у непритаманних їй на перший погляд значеннях. Для науково-технічних текстів характерне значне використання слів і словосполучень, що зустрічаються в повсякденній мові і, здавалося б, прозорих за значенням. Насправді в певному контексті вони набувають інші значення, логічний зв'язок яких зі звичайними значеннями встановити непросто. Слова літературної мови також можуть входити до складу термінів і, будучи багатозначними, ускладнювати їх розуміння. Таким чином, означені труднощі стосуються вибору правильного значення слова, яке знаходиться на периферії значень цього слова або є омонімом. Так, приміром, англійська лексема *fly* окрім загальноповсякденного значення «муха» також означає «зрівняльний маятник», «балансир», «маховик»; *arm* («рука») має такі значення: «плече (підойми)», «рукоятка; ручка; стріла (крана)», «коромисло (вагів)», «крило (семафора)», «шпиця», «дозвіл на запуск; активізація» тощо.

Крім того, необхідно враховувати, що всі науково-технічні тексти, написані англійською мовою, містять одиниці вимірювання та інші подібні параметри, що відповідають західним стандартам. Приміром, тиск вимірюється в *psi* або *lb.p.sq.in.* (*pound-force per square inch*,

lbf/in²) «фунт на квадратний дюйм», натомість українськими позначеннями для одиниць вимірювання тиску є торр, міліметр ртутного стовпчика, атмосфера та бар. Англійською мірою довжини є миля, швидкість вимірюється в *mph (miles per hour)* «милях на годину», а загальноприйнятим українським позначенням швидкості виступає кілометр на годину. Здійснюючи переклад англомовного тексту, необхідно перевести ці значення у більш зрозумілий україномовний формат.

Особливості викладу матеріалу науково-технічної літератури відображаються і на граматичній структурі текстів, які містять складні та розгорнуті реченнями із сурядними і підрядними зв'язками. Переклад таких речень потребує вміння орієнтуватися в граматичній структурі англійської мови, вимагає чіткого знання службових слів – прийменників.

В англійських фахових текстах значно частіше, ніж в українських, вживаються форми пасивного стану та безособові форми дієслова. Велика кількість зворотів з дієприкметниками, герундіями, інфінітивами викликають під час перекладу особливі труднощі і є джерелом багатьох помилок, адже іноді можна сплутати схожі за зовнішнім виглядом дієслівні форми, наприклад, дієприкметник минулого часу у складі означеного звороту та дієслово-присудок у минулому часі, герундій та дієприкметник теперішнього часу.

Для англійських науково-технічних текстів характерним є вживання груп іменників з кількома означеннями (так званих «ланцюжків» іменників), які забезпечують стисле висловлювання, наприклад: «*The purpose of this article is to discuss some intercontinental ballistic missile reentrance problems. Мета даної статті – означити деякі проблеми входу в атмосферу міжконтинентальної балістичної ракети*» [2, с. 16]. Переклад таких розгорнутих груп іменника потребує знання правил послідовності перекладу слів у «ланцюжку», а також вміння встановити змістовні зв'язки між окремими словами.

Переклад англомовного науково-технічного тексту є досить клопіткою справою, що вимагає професійних знань у певній галузі, якої стосується цей текст. Перекладачеві необхідно передати точний зміст мовного матеріалу та відтворити стилістику оригіналу. Під час перекладу літератури науково-технічного спрямування неодмінно треба враховувати усі лексичні та граматичні труднощі, які пов'язані з відмінностями системної організації англійської та української мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Карабан В. І. Переклад англійської та технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2002. 564 с.
2. Скрєбкова-Пабат М. А. Технічний переклад: елементи теорії та практики. Львів: Новий Світ-2000, 2012. 204 с.

Ірина Постоленко,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(Умань, Україна)*

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Існує велика кількість досліджень, які спрямовані на те, щоб вивчення та засвоєння іноземної мови було легким та ефективним. Процес вивчення мови є унікальним і різним у кожної людини. Студенти мають різноманітні стилі навчання: деякі можуть швидко зрозуміти матеріал, який вивчається, а іншим потрібен час, щоб засвоїти його. Неспроможність вирішити відмінності у підході до навчання кожного студента може гальмувати процес навчання. Викладачі мають відповідати на цей виклик, приймаючи різні методи своєї роботи для задоволення стилю навчання кожного зі студентів.

Найефективніший викладач налаштовується на конкретний режим навчання, заснований на ефективності та позитивному впливі. Змішане навчання (комбіноване навчання в Інтернеті та аудиторне навчання) стає з кожним днем все більше популярним. Різні вчені підтримали ідею змішаного навчання, особливо у світлі останніх подій, коли весь світ зіткнувся із загрозою поширення коронавірусу і перейшов на карантин, а це передбачає що навчання має відбуватися онлайн. Основне правило дистанційного навчання – студенти та викладачі повинні мати однакову технологічну платформу та навчальну модель; вчені вважають, що змішане навчання є ефективною методологією вирішення проблеми синхронізації роботи викладача та студента [2, с. 223].

Упродовж останніх років багато науковців обговорювали переваги застосування змішаного навчання під час навчання іноземної мови [1, с. 256]. Більшість досліджень стосувалися змішаної методики навчання та її впровадження, а інші були спрямовані на вивчення результатів навчання, отриманих після впровадження змішаного навчання.

Впровадження змішаного навчання під час навчання іноземної мови може бути ефективним лише в тому випадку, якщо студенти мають позитивне ставлення щодо його використання та позитивний досвід користування технологіями. В основному, це означає, що першим кроком до використання змішаного навчання під час навчання іноземної мови є забезпечення необхідними технологіями та створення позитивного та вмотивованого ставлення студентів до такої форми навчання [4, с. 196].

За словами науковців викладачі повинні бути обізнаними з платформами, опосередкованими технологіями та навчальним середовищем, щоб отримати найкращі результати. Підготовка та підтримка викладачів має варіюватися від програми професійного розвитку в навчальних стратегіях до технічної підтримки комп'ютерного обладнання та програмного забезпечення. Викладачі можуть бути професіоналами і володіти багатьма необхідними компетентностями, але їм часто потрібна додаткова підтримка для прищеплення мовних навичок з використанням технологій у мовних лабораторіях. Багато дослідників вважають, що викладачам іноземних мов потрібно більше часу приділяти комп'ютерному навчанню, а також їм необхідно надавати технічну підтримку з інформаційно-обчислювального відділу університету. Це тому, що викладачі можуть володіти знаннями про передачу мовних навичок студентам, але вони не навчені зрозуміти технічні характеристики інструментів онлайн-інструкцій та проблеми, такі як збої на комп'ютері, затримки в мережі і асинхронна інструкція. Також потрібна підтримка викладачів у співпраці та координації між адміністраторами, інструкторами та IT-персоналом. Ефективність змішаного навчання сильно залежить від тіснішої співпраці між цими зацікавленими сторонами, які відіграють вирішальну роль у створенні позитивного середовища для навчання іноземної мови [5, с. 262].

Ще одна фундаментальна складова ефективності змішаного навчання – навички комп'ютерної грамотності студентів. За умови, що студенти вільно володіють комп'ютерними програмами, є мотивованими і захоплено працюють, можна ефективно використовувати елементи змішаного навчання. Дослідник змішаного навчання Бандітвілай стверджує, що викладачі іноземної мови повинні забезпечити необхідні технології та матеріали в Інтернеті, які повністю інтегровані в курс. Технології повинні бути зручними для користувачів, легкими в освоєнні та спілкуванні з «користувачами» іноземної мови. Навчання викладачів за новими технологіями має бути пріоритетним для того, щоб гарантувати, що викладачі зрозуміють можливості змішаних навчальних середовищ для викладання іноземної мови [2, с. 225].

Крім того, Бандітвілай вважає, що підтримка позитивного ставлення викладачів до виконання своїх обов'язків під час змішаного навчання, є надзвичайно важливою. Позитивне ставлення допомагає не тільки студенту, але й викладачам у виконанні своїх обов'язків. Викладачі з позитивним ставленням звертають увагу на всі аспекти комбінованого навчання та ефективні у вдосконаленні мовних навичок.

Викладачі мають бути суттєво мотивованими питанням використання технологій для підтримки традиційних засобів масової інформації, це дає їм змогу відчувати найкращі переваги змішаного навчання [2, с. 227].

Змішане навчання є опорою для різних методик навчання іноземної мови. Кожна з методик має свої виклики, але поєднання аудиторного та онлайн навчання допомагає подолати всі неефективні сторони освітнього процесу. Науковець Газізаде вважає, що важливо поєднати дві методики навчання іноземної мови з метою створення більш ефективного освітнього процесу. Це є перевагою в навчанні мови, оскільки студенти мають змогу використовувати різноманітні навчальні матеріали (записи вправ, зразки записаних діалогів, текстів), які сприяють розширенню їх знань. Під час аудиторного навчання, студенти отримують інформацію безпосередньо від викладача, а цього може бути недостатньо для володіння іноземною мовою. Цей дефіцит покривається шляхом змішаного навчання, оскільки студенти мають розширений доступ до своїх практичних матеріалів. Студенти мають різноманітні джерела для свого навчання, що веде до розширення кола знань. Також, онлайн інші технологічні навчальні матеріали підвищують простоту перегляду, завдяки доступності навчальних матеріалів [3, с. 608].

Надзвичайно важливою є співпраця викладачів і студентів на заняттях, яка пов'язана з груповою підтримкою навичок вирішення проблем. Це означає, що студенти можуть впоратися із завданням як команда і таким чином навчитися виконувати завдання і максимізувати свої пізнавальні здібності у вирішенні проблем. Більше того, покращуються також технологічно опосередковані платформи для навчання мови. Змішане навчання сприяє вдосконаленню навичок письма, читання та говоріння, це має важливе значення для посилення розуміння та спілкування англійською мовою. Очевидно, що ключовою перевагою змішаного навчання є те, що як навчання віч-на-віч, так і використання технологій допомагають подолати проблеми, щоб отримати найкращі результати в навчанні мови.

Отже, ми можемо констатувати, що завдяки дотриманню умов ефективного навчання, змішане навчання має шість першочергових переваг у навчанні іноземної мови: педагогічне різноманіття, доступ до знань, соціальна взаємодія, особистий простір, економічна ефективність та простота використання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254-266.
2. Banditvilai, C. (2016). Enhancing Students' Language Skills through Blended Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 14(3), 220-229.
3. Ghazizadeh, T., & Fatemipour, H. (2017). The effect of blended learning on EFL learners' reading proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 606-614. doi:10.17507/jltr.0803.21.
4. Riel, J., Lawless, K. A., & Brown, S. W. (2016). Listening to the teachers: Using weekly online teacher logs for ROPD to identify teachers' persistent challenges

when implementing a blended learning curriculum. *Journal of Online Learning Research*, 2(2), 169-200.

5. Zhang, W., & Zhu, C. (2018). Comparing learning outcomes of blended learning and traditional face-to-face learning of university students in ESL courses. *International Journal on E-Learning*, 17(2), 251-273.

Геннадій Прокоф'єв,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини,
(м. Умань, Україна)

РОЛЬ ЗАПЕРЕЧЕННЯ У МОДИФІКАЦІЇ ПРАГМАТИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ ІНТЕРОГАТИВНОГО МОВЛЕННЄВОГО АКТУ

Заперечення – одна з властивих усім мовам світу вихідних, семантично нерозкладних категорій, які не піддаються визначенню через простіші семантичні елементи [1, с. 354]. Проблема значення та прагматичного потенціалу заперечних висловлень ніколи не втрачала своєї актуальності. У сучасних лінгвістичних дослідженнях розглядаються аксіологічні аспекти заперечення [2], його логічні та комунікативні характеристики [3; 4; 5], здійснюється типологічний аналіз мовних одиниць та структур, що містять заперечення [6], вивчаються його фреймові моделі [7].

Механізм заперечення несе також актомовленнєве навантаження, у багатьох випадках призводячи до модифікації характеру мовленнєвих дій. Особливо широкий діапазон зміни прагматичних характеристик мають різні типи запитальних висловлень, які у певному контексті набувають властивостей асертивів, комісивів, експресивів та власне директивів.

Розглянемо кілька таких напрямів модифікації:

Інтерогатив → Асертив

На прагматичному рівні негативні за формою риторичні запитання є у більшості випадків наполегливими ствердженнями:

Who doesn't know that? → Everyone knows / does know that.

Didn't I tell you he wouldn't forget? → I told / did tell you he would forget!

Якщо ж риторичне запитання має позитивну форму, воно часто приховує заперечення:

What's the use of asking her? → It's no use asking her.

Are we going to let them do this to us? → We aren't going to let them do this to us.

Інтерогатив → Комісив

Значення розділового питання незмінної негативної полярності часто пов'язується з вираженням агресивності:

So, he won't pay these bills, won't he? → We'll make him pay.

У цьому прикладі питальне за формою речення набуває значення погрози.

Інтерогатив → Експресив

Питання незмінної негативної полярності не може використовуватись як запит інформації і має бути віднесеним до сфери емотивного мовлення, наприклад:

So, writers won't accept suggestions, won't they?

У наведеному прикладі автор висловлення виражає почуття незадоволення та презирства.

Аналогічна структура може виражати відверту насмішку, як у наступному прикладі:

Oh, bears aren't carnivorous, aren't they?

Переважно експресивного значення набувають загальні питання, які мають заперечну форму:

Haven't you had breakfast yet, Mary?

Can't you drive straight?

Will nobody help us to clear up?

У наведених прикладах висловлень заперечне загальне питання використовується для вираження почуттів здивування, роздратування та розчарування.

Інтерогатив → Директив

У певному контексті заперечні спеціальні питання отримують позитивне директивне значення:

Why don't you take a taxi? → Take a taxi.

Інтерогатив → Інтерогатив

Цікавим випадком прагматичного перетворення мовленнєвої дії є переведення загального інтерогативного значення у спеціальне у риторичному питанні, що спонукає до мовленнєвої дії:

Have you lost you tongue? → Why don't you say anything?

Слід зазначити, що вищенаведене висловлення можна зрозуміти і як прямий директив "Say something!".

Можна припустити, що потенційні можливості прагматичної модифікації закладені у граматичній структурі речень, що лежать в основі заперечених висловлень. Найбільшу здатність до перетворення мають загальні та спеціальні заперечні питання і розділові питання незмінної негативної полярності. Однак варто говорити лише про типові актомовленнєві перетворення негативних структур, оскільки в ізоляції від контексту комунікативні смисли просто не існують.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Падучева Е.В. Отрицание. *Лингвистический энциклопедический словарь* / ред. В. Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990. С. 354-355.

2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт. Москва: Наука, 1988. 341 с.
3. Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып.23: Когнитивные аспекты языка. Москва, 1988. С. 52-92.
4. Эйхбаум Г.М. Информация в отрицательных предложениях. *Личностные аспекты языкового общения*. Калинин, 1989. С. 113-124.
5. Horn L.R. Metalinguistic Negation and Pragmatic Ambiguity. *Language*. 1985. Vol.61(1). P.121-174.
6. Паславська А.Й. Заперечення як мовна універсалія: принципи, параметри, функціонування. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 290 с.
7. Крайник О. Фреймова модель мовленнєвих актів заперечення. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Сер.: Філологічні науки. Луцьк, 2015. № 4 (305). С. 54–59.

Ірина Профатило,
студентка,
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)
Галина Лейцюсь,
кандидат філологічних наук, доцент
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ НА ПОЗНАЧЕННЯ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЛЮДИНИ

Інтелект, а також розум і свідомість – ось що робить людину унікальною істотою в світі, суттєво розширює можливості людини у пізнанні всього, що її оточує. Категорія «інтелект» є об'єктом дослідження вчених з найдавніших часів. Інтерес, який проявляється до вивчення проблеми розумової діяльності, постійно зростає, особливо зараз, коли і наука в цілому, і лінгвістична наука зокрема, набули антропоцентричного характеру і мають можливість розглянути і ретельно вивчити дану проблему з усіх сторін. Спираючись на власні уявлення про людський розум, народ теж створив свої оцінки цього явища. Будучи одним з основних видів діяльності у житті людини, інтелектуальна діяльність не може не знайти свого відображення у фразеології. Як відомо, кожна мова має значну кількість словосполучень, тобто ідіом, які вживаються носіями мови у звичному значенні. Вони є найкращим способом виразити дух і нескінченну красу мови, яку народ створював протягом багатьох століть з метою спілкування в усній та письмовій формах [1, с. 45].

Незважаючи на значний прогрес у вивченні фразеології, додаткового висвітлення вимагають саме фразеологізми з

компонентом на позначення розумових здібностей людини, що займають особливе місце у фразеологічному фонді англійської мови. Дане дослідження обумовлене необхідністю більш детального вивчення концептів як сутностей, які розкривають світогляд народу. Проникнення в концептосферу мови дозволяє краще осмислити світогляд і поведінку людей, розкрити національно специфічні риси окремих концептосфер, а також виявити їх загальні та універсальні риси. Таким чином, недостатній рівень наукової розробленості проблеми становить актуальність даної теми.

Загалом економічний дискурс у контексті офіційно-ділового стилю зазвичай не використовує фразеологічні одиниці або інші лексичні одиниці, які належать до більш розмовного стилю мовлення. Натомість, фразеологічні звороти на позначення розумових здібностей людини все частіше використовується у мові публіцистики, яка включає тексти економічного дискурсу, присвячені економічній тематиці.

Матеріалом для нашого дослідження стала вибірка з таких англомовних видань як «Financial Time» та «The Economist». Одержана картотека включає 180 фразеологізмів, що були відібрані методом суцільної вибірки. Для проведення аналізу структурно-семантичних особливостей досліджуваних фразеологічних одиниць нами була розроблена класифікація англійських фразеологізмів, що характеризують інтелектуальну діяльність. Загалом всі досліджувані ФО на позначення розумової діяльності можна розділити на такі, які мають позитивне, негативне та нейтральне конотативне забарвлення.

Перш за все проаналізуємо англійські ФО на позначення розумових здібностей людини, які мають позитивну конотацію. Серед англомовних субстантивних ФО вагому частку становлять одиниці, які вказують на здатність до здійснення інтелектуальної діяльності. Для аналізу мовного матеріалу ми виділили фразео-семантичні підгрупи англійських ФО, які характеризують інтелектуальну діяльність позитивно, позначаючи такі якості людини, як «розум», «мудрість», «поміркованість», «розсудливість», «хитрість», «кмітливість, винахідливість», «обдарованість» тощо, наприклад: *brain box* – геній, *have one's feet on the ground* – мати здоровий глузд, *have an old head on young shoulders* – бути розумним не по літах. Детальному аналізу піддамо ФО фразео-семантичної підгрупи «кмітливість, винахідливість», яка характеризується однаковим кількісним складом одиниць. В англійській мові до цієї підгрупи відносяться такі фразеологічні одиниці, наприклад: *have (got) a good head on one's shoulders (with a head on one's shoulders)* – мати голову на плечах; бути тямущим, кмітливим, *have (got) one's head screwed on right (the right way)* – мати голову на плечах; бути тямущим, кмітливим, *have a quick (ready) wit (тж. have quick wits* – бути спритним, кмітливим. При цьому для ФО *have a quick (ready) wit (have quick*

wits) додатковою семою є сема винахідливості, а для *have (got) a (good) head on one's shoulders (with a head on one's shoulders)* і *have (got) one's head screwed on right (the right way)*, у значенні «мати голову на плечах», – семи розуму і розважливості. Таким чином, через свою метафоричну природу фразеологічна одиниця може одночасно представляти кілька концептуальних утворень [2, с.189]. Безперечно позитивною конотацією володіють ФО зі значенням «добре знати, розбиратися у чому-небудь», наприклад : *know the ropes - знати всі деталі справи, know something like the back of your hand – знати як свої п'ять пальців* [3, с.569]. Всього дана група налічує 86 фразеологізмів, що становить 48% вибірки.

Деякі ФО мають нейтральний характер, вони не оцінюють здатність людини до інтелектуальної діяльності позитивно, а лише констатують факт даної діяльності. Сюди, зокрема, належать ФО зі значенням «думати». Такі фразеологізми відображають всі стадії розумового процесу і особливості його протікання. Так, початок / ініціювання розумового процесу позначається ФО, наприклад: *collect one's thoughts – зібратися з думками*. Безперервність розумового процесу виражається у структурі фразеологізмів дієсловами, що називають протяжні дії у часі, наприклад: *be up to one's ears in something - бути в чомусь по самі вуха* [3, с.186]. Нейтральними є і ФО, що характеризують пам'ять / запам'ятовування, наприклад: *have a mind like a sieve – дівоча пам'ять*. До цієї групи відносяться також ФО, що характеризують «здатність людини мислити». Кілька з таких ФО мають нейтральне узагальнене значення «розумові здібності», наприклад: *one's (the) upper storey(s) – розум, мізки, turn of mind – склад розуму*. До цієї групи належить всього 29 фразеологізмів, тобто 16% вибірки.

І ще одна семантична група ФО на позначення розумових здібностей в англійській мові – це ФО з негативною конотацією. Деякі ФО можуть використовуватися іронічно або несхвально по відношенню до людей, які прагнуть виглядати розумніше, ніж вони є, що викликає роздратування оточуючих. Відповідно в словниках у даному випадку використовується відповідна помітка «жартівливе», «іронічне», «несхвальне», «презирливе», «зневажливе», наприклад: *a smart alec / aleck - всезнайка*. Сюди ми віднесли ФО, що позначають відсутність здатності до здійснення інтелектуальної діяльності. Зазначені ФО володіють негативною конотацією і служать для опису дурної, обмеженої людини, нездатної проводити необхідні розумові операції, наприклад: *with nothing upstairs- не всі вдома*. Негативну конотацію мають і ФО зі значенням «втрати здатності думати, здійснювати ефективну інтелектуальну діяльність», наприклад : *lose one's head - втратити голову* [4, с. 289]. До групи ФО з негативною конотацією відносимо також ФО, які мають значення «(не) помітити», «(не) звернути / звертати увагу», наприклад : *make a mental note of sth. –*

запам'ятати, not take a blind bit of notice - абсолютно не помітити. Негативними в англійській мові зазвичай є ФО зі значенням «припускати, здогадуватися, мріяти», наприклад: *take shots in the dark – здогадка.* Найбільш численними є саме фразеологізми фразеосемантичної підгрупи із загальним значенням «дурість», наприклад: *not to have (got) a brain in one's head – гвинтиків (клепок) не вистачає (бракує) (у голові) у когось; a proper Charley (Charlie, charley, charlie) – богом убитий (всього 29 фразеологізмів, тобто 36% вибірки).*

Поширеність фразеологізмів з негативною оцінкою розумових здібностей свідчить про схильність людини звертати увагу на недоліки. Можливо, це підсвідома спроба суспільства виправитися, удосконалити себе за допомогою критики, іронії та неповаги. Це явище пов'язане з оцінювальною складовою в смисловій структурі ідіом. Негативна складова у фразеологічній одиниці передає соціально обумовлені оцінки особистих якостей людини. Світогляд людей та система критеріїв, що існує в суспільстві, також впливають на оцінку. Виходячи з цього, можна розглядати оцінювальну складову фразеологізмів як вираження національної оцінки у ціннісній картині світу як частини фразеологічної картини світу. Цінності відображають норму сприйняття людиною зовнішнього та внутрішнього світу [5, с. 25].

Фразеологічний фонд англійської мови настільки великий, що повне його дослідження звичайно не вмістилося б в рамки даної роботи. Проте на прикладі розглянутих фразеологізмів можна чітко уявити, наскільки різноманітні за своєю семантикою та виразністю англійські фразеологізми на позначення розумових здібностей людини. Як видно з наведених прикладів, фразеологія англійської мови має великі можливості для найменування як самої інтелектуальної діяльності, так і суб'єктів, що її здійснюють. Фразеологізми, що називають різні когнітивні процеси, є дуже перспективним матеріалом для досліджень. Вивчення даних одиниць, з одного боку, дозволяє побачити універсальність, а з іншого - простежити національну своєрідність фразеологічних систем. Отримані результати можуть сприяти подальшому вирішенню таких проблем лексикології, фразеології, лексикографії, а також когнітивної лінгвістики, як: роль лексичного компонента у формуванні фразеологічного значення, роль демократичних процесів у формуванні парадигми пізнання та відображення світу в людському словесному мисленні. Практичні результати дослідження можуть бути використані при складанні фразеологічного словника.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Baran Ya. A. *Phraseology in the system of language.* I–Fr., 1997. 200 p.
2. *English phraseology in cultural and ethnic coverage.* Ed. Yu. O. Zhluktenko. K.: Naukova dumka, 1989. 180 p.

3. Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. 587 p.
4. Oxford Dictionary of Idioms. Ed. J. Siefring. Oxford: Oxford University Press, 2004. 340 p.
5. Nahorna O. O. The use of the proper name in English idioms as an exponent of national culture. Science and the present: coll. of scientific works of National Pedagogical Dragomanov University. K.: Dragomanov NPU, 2005. № 52. P. 189–195.

Olha Svyrydiuk

*PhD in Education, Associate Professor
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)*

CANADIAN EXPERIENCE OF SECOND LANGUAGE TEACHERS TRAINING

From a strictly legal standpoint, there are three major classes of languages in Canada: official or "Charter" languages – French and English – which are recognized under the federal Official Languages Act of 1969 (under provincial legislation, however, French is an official language only in Québec and New Brunswick); those that Statistics Canada terms "immigrant languages," which enjoy no official status in Canada but that are spoken as national or regional languages elsewhere (see Ethnic Languages); and ancestral languages of Indigenous peoples, which are not protected legally at the federal level (see Aboriginal Languages in Canada).

Language issues of particular significance in Canada include the learning of French as a second language (FSL) by English-speaking Canadians and by immigrants to Québec; the learning of English as a second language (ESL) by francophones in Québec and by immigrants to English-speaking Canada; the maintenance of other languages, such as those spoken by immigrants and Indigenous people; and the learning of English or French as a second language by Indigenous people [1].

If French language policies raise questions about Canadian unity and francophone-anglophone relations, the debate over English as a second language has been less political. For immigrants to English-speaking Canada, for example, learning English is a necessary prerequisite for economic survival. It was not until after the Second World War that provincial governments created language and citizenship programs for adult newcomers, that school boards established language classes for immigrant children, and that the growth of community colleges led to the development of post-secondary ESL programs. By the early 1970s, teachers of ESL had founded a number of provincial ESL associations, and in 1978, TESL Canada, a nationwide federation of associations involved in teaching ESL, was created.

No coherent national strategy concerned with the problems of immigrant adaptation has yet been formulated, and immigrant services are still provided by a complex network of school boards, universities and community colleges, and by agencies of the federal and provincial governments. Of particular significance in this area is the contribution to the difficult issues of language proficiency certification and standards of the LINC (Language Instruction for New Canadians) program. A wide variety of approaches has been developed to meet the needs of ESL students, but the field is beset by problems (which also beset FSL), such as insufficient numbers of teachers and consultants, inadequate teacher training, a paucity of appropriate curricula and materials, and the lack of clear goals.

In the late 1970s, with the wave of refugees from Southeast Asia, the inadequacies of the language-training system and of settlement services became apparent. In 1981, after a national symposium on the problems of adult refugees, the TESL Canada Action Committee urged the development of a national policy of refugee settlement. The committee recommended a two-stage approach in which a basic three-month program would be followed by a variety of vocational options, with special provision being made for literacy training, for English in the workplace and English as a second dialect, and for special groups such as young adults, senior citizens, women and people in remote areas.

Because any federal public service must be available in either official language, many federal public servants must be bilingual. The federal public service has established its own language-training program. During the 20-year span between the early 1970s and the early 1990s more than 2,500 public servants annually received language training in French or English in language centres across Canada. The last few years have been marked by a sharp reduction in the number of courses offered directly through federal language-training centres and a move toward subcontracting second-language courses to commercial language schools.

A century ago, the most popular method of second-language instruction was grammar translation, i.e., the teaching and practice of grammar rules through translation exercises. Around 1900, the moderately successful direct method was created. It involved teaching without translation and dispensing with the mother tongue completely in class. In the 1960s, the audiolingual method (i.e., speaking and listening in rapid drills) was popular. Since then, a number of new methods have been advocated. One of these emphasized the training of listening abilities through actions (total physical response), another the use of psychological relaxation (suggestopedia), and a third the use of techniques based on group therapy (counselling learning).

In the 1970s, other second-language instruction reformers suggested that more emphasis be placed on the curriculum and on the practical needs and specific purposes of language learners. There has been an accompanying attempt to ground second-language instruction more thoroughly in the

language sciences, e.g., linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics and applied linguistics. The most widely used teaching approach since the early 1980s is the communicative approach, where the objective is to have students use their second language in real-life communication situations. The concept of a project is often used in these approaches because the creation of a concrete product by students (the production of a game, for instance) puts them in a situation where language is used for communication, not as a subject matter.

This is not always easily accomplished, however, and new technologies have been recruited in the search for better instructional techniques. In the 1950s, the language laboratory was created; in the 1980s, microcomputers and videocassette recorders were commonly used as teaching and learning resources. More recently, the advent of multimedia and communication technology has opened seemingly new doors for language teachers and learners. It is believed that these new technologies could go a long way toward making learners more autonomous and better equipped for their language learning challenge. Although the use of such technologies is rapidly increasing, research data are still scarce, and it is not yet clear that any of these innovations will result in a radical breakthrough in second-language instruction.

Much more can probably be expected from developments in language-instruction practices in the first decade of the 21st century. These new trends accord central importance to differentiation, flexible teaching methods, and elimination of obstacles to the acquisition and expression of learning. Guided by the principle that students learn better when teaching activities are adapted to their own learning logic, contemporary language teachers take their learners' cognitive, social, affective, and linguistic profiles as the starting point for all lesson planning. To adapt their teaching practices to the amply demonstrated contemporary linguistic diversity, language teachers in this decade apply teaching approaches, learning situations and other methods, interactive tools and differentiation devices that respond to it. For example, these teachers prefer to employ open questions and tasks that offer students multiple entry points, to use student-generated success criteria to assess learning, and to provide learning situations in workshop format alternating with sessions attended by the entire class and grouping of students around learning centres that call for multiple forms of intelligence.

As regards the acquisition of non-first languages, and in particular the teaching of English in francophone settings and French in anglophone settings, approaches that encourage language shock, even unintentionally, are avoided. Now instructors attempt to have the first and second languages co-exist without any tendency for one to supplant the other. Current language-instruction practices thus call for a teaching approach focused on developing additive bilingualism— that is, teaching the second language in a way that does not compromise the vitality and survival of the first but instead gives both of them a larger role (bilingualism without assimilation).

Based on an updated, enhanced version of the communicative approach with an action-oriented perspective, current pedagogy places the accent first and foremost on developing oral-communication skills, conveying strategies for supporting them, and creating a learning environment that is characterized by empathy and mutual respect and hence lends itself to the risk-taking that is necessary for language development[1].

As someone directly involved in pre-service and in-service teacher second language teacher education, the importance and the complexity of describing and developing language teacher competence have been recognised. In order to plan and deliver education courses and professional learning sessions that are meaningful and effective, it is essential to have a comprehensive grasp of what language teacher competence involves. According to Jack Richards (2010) [2], there are ten “core dimensions of skill and expertise in language teaching: language proficiency, content knowledge, teaching skills, contextual knowledge, language teacher identity, learner-focussed teaching, specialized cognitive skills, theorizing from practice, joining a community of practice, and professionalism.” Richards goes on to unpack each of these constructs in relation to competence and performance of language teachers. It is beyond the scope of this brief article to examine each of these elements; however, it is important to keep in mind that language competence is multifaceted and extremely complex. Language teaching occurs in a wide range of contexts ranging from the teaching of a second language as a subject (e.g., teaching French in core French programs) to the teaching of complex subject matter content, either in immersion programs or as the language of schooling to newcomers. In our increasingly plurilingual world, language teaching and learning are becoming more important than ever [3].

REFERENCES:

1. Stern, H., & Leblanc, R., & Laurendeau, P., Second-Language Instruction (2016). In *The Canadian Encyclopedia*. Retrieved from <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/second-language-instruction>
2. Richards, J. C. (2010). Competence and Performance in Language Teaching. *RELC Journal*, 41(2), 101–122. <https://doi.org/10.1177/0033688210372953>
3. Dicks J. (2018) Towards a common framework of reference for language teacher competence: supporting language teachers. URL : <https://cpf.ca/en/files/The-State-of-French-Second-Language-Education-in-Canada-2018.pdf>

Світлана Ситняківська,
*доктор педагогічних наук, доцент,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)*

Інна Літяга,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)*

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ БІНАРНИХ ЛЕКЦІЙ В УМОВАХ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний світ став тяжіти до глобалізації, інформатизації, йому стала притаманна динамічність, що поставило перед освітніми закладами завдання формування професійної особистості, здатної до якісного і повноцінного виконання професійних обов'язків у нових умовах. У зв'язку з цим науково-педагогічною спільнотою розробляються різноманітні концепції щодо оновлення освітньої структури, технологій підготовки фахівців, одним із варіантів якої є професійна підготовка майбутніх фахівців на білінгвальній основі (тобто викладання студентам фахових дисциплін частково або повністю іноземною мовою), оскільки такий процес, на нашу думку, здатний посилити професійну компетентність випускників за відповідною спеціальністю [1].

Оскільки професійна підготовка на білінгвальній основі є лише елементом посилення змісту освіти за рахунок розвитку білінгвальної професійної комунікативної компетентності як додаткової фахової компетентності, то зміст білінгвального навчання відповідає загальним стандартам навчання і при втіленні моделі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі використовуються традиційні форми організації навчального процесу [1]. Однак, не дивлячись на те, що форми організації навчального процесу в умовах впровадження моделі професійної підготовки майбутніх фахівців на білінгвальній основі є традиційними, на кожному із етапів впровадження цієї моделі вони мають свої особливості.

Традиційно найважливішою формою навчання і виховання студентів є лекція. Лекція (лат. lectio – читання) – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки [2]. Вона є найбільш економним способом передавання й засвоєння навчальної інформації, оскільки викладач добирає найголовніше, найістотніше. Це ключовий інформаційний потік у навчальному процесі вищої школи, який дає змогу студенту отримати максимальний масив інформації у мінімально короткі строки.

Одним із видів лекцій, які доцільно застосовувати в умовах

білінгвального навчання є бінарна лекція, але дещо модифікована до викладання дисциплін білінгвально. Загалом, у межах бінарної лекції навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору і т.п. [2].

Впроваджуючи модель професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі у Житомирському державному університеті імені Івана Франка в умовах підготовки фахівців спеціальності "Соціальна робота" на першому етапі було дещо модифіковано принцип проведення бінарної лекції. Оскільки на цьому етапі на лекціях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки планується введення білінгвально-дидактичних елементів (англійською мовою), але не усі НПП кафедри спроможні викладати дисципліни циклу професійної та практичної підготовки білінгвально, то навчальний матеріал рідною мовою подається одним викладачем (який викладає дисципліни циклу професійної та практичної підготовки), а білінгвально-дидактичні елементи з цієї дисципліни іноземною мовою (англійською) подаються викладачем-білінгвом [3].

Така лекція доцільна для здійснення міжпредметних зв'язків між іноземною мовою та дисциплінами циклу професійної та практичної підготовки. У даному випадку вона може бути не проблемною, що є характерним для бінарних лекцій, а носити інформаційний характер. Активність викладачів, нестандартність лекції, пояснення основних понять і категорій як рідною, так і іноземною мовами викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію студентів. Все це забезпечує досягнення мети навчання й виховання, формує у студентів пізнавальні мотиви, активізує їх розумову діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Ситняківська, С. М., 2018. *Теорія і методика підготовки фахівців соціальної сфери на білінгвальній основі в умовах університету*: [монографія]. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 524 с.
2. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: лекції і практичні заняття. Навч.-метод. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Вид. 2-ге, перероб. і доп. Тернопіль : ТИПУ, 2007. 223 с.
3. Ситняківська С. М. Технологія організації білінгвального навчання фахівців соціальної сфери фаховим дисциплінам у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир, 2016. Випуск № 1 (83). С. 135 – 143.

Lina Smirnova
*Ph.D., Associate Professor,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State
Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine)*

IMPORTANCE OF CRITICAL THINKING FOR ESP STUDENTS IN THE CONTEXT OF GLOBAL SKILLS

A noticeable shift towards training ESP students in universities, on how to develop global skills precisely, has taken place. Global skills are not restricted to any particular subject on the curriculum but are transferable across all subjects, ESP in particular. Global skills can be grouped into five clusters, such as interpersonal communication, collaboration, critical thinking, intercultural competence and citizenship, and digital literacy, all of which are relevant to the ELT, that also means to ESP context [5: 165].

Speaking about ESP as a constituent branch of English language teaching (ELT), we consider it to be indispensable for developing global skills, such as to support students who wish to carry out a successful career in future. We probably all should agree that among them, critical thinking is far not the last and not the least valuable one. Creativity and critical thinking without means are very important for students to develop for a number of reasons. In a recent survey, 95% of Chief Academic Officers rated critical thinking as one of the most important skills for students to acquire [1]. It's no wonder, considering the skills identified that they are in demand in the workforce of the future, the same relates to critical thinking.

According to Pearson, critical thinking is the combination of the following skills:

- Accumulate – collecting or identifying evidence.
- Create – creating arguments or methods.
- Critique – identifying strengths and weaknesses.
- Improve – suggesting opportunities for improvement [3].

To improve creativity ESP students can be proposed to share their experiences and ideas on the subject in a supportive atmosphere so they can also develop self-confidence to freely express these thoughts. Thus, tasks that allow for multiple responses will provide encouragement in this respect. Speaking about critical thinking, activities should be introduced that teach students how to critically evaluate information. For instance, ESP course students can participate in collaborative story writing. This is language learning and creativity, critical thinking, collaboration and communication in action.

Here are some example learning tasks from Pearson to give inspiration for how teachers can encourage students to develop critical thinking skills at English classes: a) Name a person you admire and provide one or two reasons why. (This is suitable for beginners, as it can be done with simple

language.) b) Read a number of different texts containing information about adventure holidays and three potential clients. Adapt each holiday package to meet the requirements of the clients. (This is suitable for intermediate learners, as the language in the texts can be controlled.) c) Carry out online research about forms of alternative energy. Select one form and argue why the government should consider converting to that source of energy. (This is suitable for advanced learners.) [3].

Considering techniques that can help to enhance critical thinking in ESP classroom, we would point out the following:

- define and discuss critical thinking skills directly with learners as it is important to make it clear to students when they are using these skills and what you mean by them;
- provide students with clear opportunities to practice their critical thinking skills with your support, and give them feedback on their performance;
- teach students specific strategies, such as critically examining evidence and drawing conclusions, which can support the development of critical thinking skills;
- provide students with the experience of distinguishing and analyzing arguments, evaluating evidence, identifying assumptions, drawing appropriate conclusions;
- help learners to assimilate question models like “What evidence supports my point?”, “How my point on the issue might look differently than someone else?”, “What information isn’t relevant to the question?”;
- combine project tasks and writing-based assignments to teach and assess critical thinking skills. These are effective ways to elicit critical thinking skills, because they typically require organization of information, its evaluation and complex reasoning.

Scientists has made a large effort to define critical thinking as one of the most important skills necessary for graduates to become effective contributors in the global workforce. Though experts reached consensus on the affective, dispositional components of critical thinking such as inquisitiveness, concern to become well-informed, and alertness to opportunities for critical thinking, more recently, researchers proposed their own framework of critical thinking based on a review of existing critical-thinking frameworks. This framework consists of five dimensions:

- two analytical dimensions: evaluating evidence and its use and analyzing arguments;
- two synthesis-related dimensions: understanding implications and consequences and developing sound and valid arguments;
- one dimension relevant to both analysis and synthesis: understanding causation and explanation [2].

Across the framework ESP course seems to be agreeably appropriate to make emphasis on skills related to understanding and applying critical-thinking properly.

REFERENCES:

1. Association of American Colleges and Universities. (2011). The LEAP vision for learning: Outcomes, practices, impact, and employers' view. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
2. Liu, Frankel, & Roohr. Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment, 2014. – [Electronic resource], access: https://www.researchgate.net/publication/264774932_Assessing_Critical_Thinking_in_Higher_Education_Current_State_and_Directions_for_Next-Generation_Assessment
3. Pearson, Oxford University, Nesta, (2017). Future of Skills.
4. Shandruk Svitlana Curriculum design in professional preparation of foreign language teachers / Svitlana Shandruk // NAUKOVI ZAPYSKY Seriya: Filolohichni nauky, Vypusk 144, 2016. – P. 293-296. <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/1809/1/%D0%A1urriculum%20design%20in%20professional%20preparation%20of%20foreign%20language%20teachers.pdf>
5. Smirnova L. Effective Improvement of ESP Students' Skills (Practical Aspect) / Lina Smirnova // Наукові записки. – Вип. 186. – Серія: Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. – С. 165-169.

Леся Собченко,
студентка
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)
Леся Шевчук,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)

ДО ПИТАННЯ ПРО МОВОЗНАВЧІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ «ТЕРМІН» ЯК ОДИНИЦІ ТЕРМІНОСИСТЕМИ

З метою адекватної передачі змісту термінологічної лексики, здійснюючи переклади науково-технічної літератури, варто проаналізувати спектр наукових підходів до висвітлення науково-технічної термінології з вказівкою на спеціальну лексику. Спочатку вважаємо за доцільне подати значення такого поняття як «термін» у науковому ракурсі.

Відомо, що поняття «термін» походить від латинського “terminus”, що означає «кінець, межа, закінчення». У середньовіччі це слово також набуло додаткового значення – «визначення, позначення» [1, с. 563].

Під терміном, зазвичай, розуміються слова чи словосполучення, які точно визначають певне поняття і його відношення з іншими

поняттями в рамках конкретної галузі. Проте, серед фахівців даної сфери існує безліч підходів до тлумачення поняття «термін» [2, с. 164].

Поняття «термін» по праву є ключовим в будь-якій науковій області. Терміни забезпечують нашу мову не тільки точністю і ясністю, але і більш глибоким розумінням наукової думки. Але незважаючи на найважливіше значення термінології як науки, на сьогоднішній немає єдиної дефініції поняття «термін». Досі тривають дискусії щодо вимог, яким повинен відповідати термін. Однак, яким би не було визначення терміна, його незмінно пов'язують з поняттям [3, с. 22].

Український лінгвіст О. Д. Пономарів наводить наступне визначення: «Термін – це одиниця історично сформованої термінологічної системи, що визначає поняття та його місце в системі інших понять, виражається словом або словосполученням, служить для спілкування людей, пов'язаних єдністю спеціалізації, належить до словникового складу мови й підпорядковується її законам» [4, с. 91].

З точки зору науковця О. О. Реформатського, «терміни – це слова спеціальні, обмежені своїм призначенням; слова, які намагаються бути однозначними як точне вираження понять і номінації назв речей» [2, с. 164].

У свою чергу, науковець Дж. С. Сагер вважає, що термін – це лексична одиниця, що складається з одного або декількох слів, що представляють поняття всередині домену [5, с. 121].

Крім того, науковці Б. М. Головін та Р. Ю. Кобрін терміном називають «слово чи підрядне словосполучення, що має спеціальне значення, яке виражає й формує професійне поняття й застосовується в процесі пізнання й освоєння наукових та професійнотехнічних об'єктів і відношень між ними» [3, с. 5].

Зокрема, лінгвісти О. В. Суперанська, Н. В. Подольська та Н. В. Васильєва вважають, що «термін – це спеціальне слово (чи словосполучення), яке прийняте в професійній діяльності й уживається в особливих умовах; словесне позначення поняття певної галузі професійних знань; основний поняттєвий елемент мови спеціального призначення. Для свого правильного розуміння термін вимагає спеціальної дефініції (точного наукового визначення)» [6, с. 14].

Мовознавець А. Р. Медведів трактує поняття «термін» наступним чином: «Це слово або словосполука, яке означає спеціальний об'єкт, що відноситься до науки, техніки або мистецтва, співвідноситься з родовим поняттям, має дефініцію з термінологічних одиниць тієї ж системи, характеризується різними рівнями термінологічності в залежності від виду мовлення, входить до словарного фонду мови, підлягає граматичним законам мови й легко розпізнається в різних видах функціональних стилів мовлення» [7, с. 17].

Охарактеризувавши походження поняття «термін», варто зупинитися детальніше на визначення його властивостей та

характеристик. Термін, як і будь-яке інше визначення, повинен мати свої характеристики.

Довгий час існувала проблема визначення основних властивостей терміну, поки науковець Д. С. Лотте не подав основні вимоги до терміну, як-от: однозначність, синонімічний характер, системність термінології, номінативний характер, стислість, змістовна точність термінологічної одиниці, стилістична нейтральність, вмотивованість.

Терміни повинні чітко вказувати на реальні об'єкти та явища, забезпечувати трактування фахівцями інформації, яка передається, лише в одному сенсі. Враховуючи зазначену вище інформацію, висвітлюємо певні вимоги, що ставляться термінів:

- термін повинен бути чітким, мати точне значення, яке можна розкрити методом логічного визначення, що визначає роль позначеного терміном поняття в системі понять певної сфери науки чи техніки;

- для кожного поняття має застосовуватись тільки один термін, інакше кажучи, не допускається існування термінів-синонімів з подібними значеннями;

- термін слід розглядати як об'єктивну назву без зайвих складових, які б відвертали увагу фахівця та додавали частку суб'єктивності. Саме через це терміну «протипоказані» емоційність, метафоричність, наявність будь-яких асоціацій і т. ін. [4, с. 95].

Терміну, на відміну від звичайної лексики, не потрібен контекст, тому що він має такі наступні характеристики і визначається, як:

1. Компонент конкретної термінології, що замінює контекст.
2. Ізольованість вживання;
3. Однозначність в рамках конкретної термінології, а не мови в цілому.

Розглянувши трактування поняття «термін», варто продовжити його аналіз у рамках існування терміносистеми та термінології як науки.

Терміносистема як модель певної галузі знань і діяльності з'являється в ту пору, коли ця галузь склалася достатньою мірою, мала власну теорію, виявила й зрозуміла свої головні об'єкти та взаємозв'язок між ними [8, с. 119].

У свою чергу, мовознавець Л. А. Васенко виділяє типові ознаки терміносистеми, серед яких: неподільність терміносистеми; відповідність суми частин цілому; сталість терміносистеми (терміносистема віддзеркалює систему поглядів у конкретній галузі науки на певній стадії); структурованість терміносистеми [9, с. 87].

Термінологія є джерелом терміносистеми. Слово «термінологія» походить від слова «термін» і означає сукупність термінів з усіх сфер знання.

Науковці І. С. Квитко, В. М. Лейчик та Г. Г. Кабанцев розглядають термінологію як сукупність термінів, які виражають історично

сформовані поняття будь-якої галузі науки чи техніки – спеціальної сфери людських знань чи діяльності.

Термінологія, що входить до складу спеціальної лексики, є найбільш динамічною, рухливою частиною лексико-семантичної системи мови, у якій найяскравіше проявляється специфіка словникового запасу людей, що належать до однієї професійної групи.

Крім того, лінгвіст Г. Фелбер виділяє три головні ознаки, характерні для теорії термінології:

1. «Будь-яке дослідження термінології починається з понять. Вона спрямована на суворе розмежування понять. Сфера понять не залежить від сфери термінів».

2. «Для термінознавця мають значення лише значення понять, а не правила словотвору та синтаксису».

3. «Термінологічний погляд на мову є синхронічним, тобто для термінології важливі теперішні значення термінів. Для термінології система понять – це те, що має значення в мові» [10, с. 98].

Підсумовуючи, можна стверджувати, що термін – це основна одиниця в нашому дослідженні. Термін – це спеціальне слово, яке обмежене своїм призначенням, що намагається бути однозначним і мати точний зміст вираження. Проте, термін не може існувати поза терміносистемою. Основними ознаками терміносистеми є її неподільність, відповідність суми частин цілому, певна сталість терміносистеми та структурованість. У свою чергу, термінологія є джерелом терміносистеми, що є сукупністю термінів у різних галузях знань.

Отже, можна створити такий науковий ланцюг живлення: термін → терміносистема → термінологія.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Етимологічний словник української мови*: О. С. Мельничук. Київ, Україна: Наук. думка, 2006. 704 с.
2. Реформатский А. А. (1986). *Мысли о терминологии. Современные проблемы русской терминологии*. Москва, СССР. С. 164 – 165.
3. Головин Б. Н. (1987). *Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособие для филол. спец. вузов*. Москва, СССР: Высшая школа. 105 с.
4. Пономарів О. Д. (2000). *Стилістика сучасної української мови*: підруч. для студ. гуманіт. спец. вищих закл. освіти. Тернопіль, Україна: Навч. кн. – Богдан. 248 с.
5. Besse, V. de, Nkwenti-Azeh, V. and Sager, J. C. 1997. "Glossary of terms used in terminology," *Terminology* 4(1), p. 117-156.
6. Суперанская А. В. (1989). *Общая терминология: Вопросы теории*. Москва: Наука. 243 с.
7. Медведів А. Р. (2010). *Що ж таке термін?* Проблеми української термінології: зб. наук. пр. учасників XI Міжнар. наук. конф. «Проблеми української термінології». Львів, Україна. 12 – 18.
8. Лейчик В. М. (2007). *Терминоведение: предмет, методы, структура*. Москва, Российская Федерация: Изд-во ЛКИ. 256 с.

9. Васенко Л. А. (2008). *Фахова українська мова : навчальний посібник*. Київ, Україна: Центр учбової літератури. 272 с.
10. Felber, H. 1984. *Terminology Manual*. Paris: Unesco and Infoterm.

Alona Solodchuk
Ph.D. in Education,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)

AUDIO-LINGUAL METHOD: MAJOR CHARACTERISTICS AND GOALS

Throughout the history of teaching languages a number of different teaching approaches and methodologies have been tried and tested with some being more popular and effective than others. Methods of teaching English have developed rapidly, especially in the previous years. According to academic research, there is not one single best method for everyone in all contexts, and that no one teaching method is inherently superior to the others.

Audio-lingual technique is one of them. This teaching technique was initially called the Army Method, and was the first to be based on linguistic theory and behavioral psychology.[1] It is important to understand the various methods and techniques so that you are able to navigate the market, make educated choices, and boost your enjoyment of learning a language. Each teaching method is based on a particular vision of understanding the language or the learning process, often using specific techniques and materials used in a set sequence. Each method has a different focus priority. It was thought that the way to acquire the sentence patterns of the target language was through conditioning helping learners to respond correctly to stimulate through shaping and reinforcement. [2] Thus, the audio lingual method refers to the method that it is compressed on the chain drill to mastery the target language by memorizing and repeat, and the wrongness of speaking is avoided.

The Audio-lingual method emphasizes not the understanding of words, but rather the acquisition of structures and patterns in common everyday dialogue. [1]

In audio-lingual activities are presented not only in drilling short patterns, but also in varieties of dialogues, which students have to listen to, repeat and memorize. Dialogues provide for students the structure and idea of how to use some types of patterns in some sort of situations. Usually dialogues illustrate socio-cultural situations of a target language, such as greeting, opinion exchanges,

Listening is important in developing speaking proficiency and receives particular emphasis. There are strong arguments, both physiological and

psychological, for combining speaking practice with training in listening comprehension.

Speaking is effective through listening. By hearing the sounds, articulation is more accurate, with differentiation of sounds, memorization and internalization of proper auditory sounds images. Development of a feel for the new language gains interest for the language.

There has been practically no study or experiments to determine how much time should be taken between listening experience and speaking practice.

Listening comprehension is most neglected in language learning. It is generally treated as incidental to speaking rather than as a foundation for it. Texts, guides and course of study contain tests for evaluating progress in listening comprehension, but they rarely contain specific learning materials designed for the systematic development of this skill.

Learning language means acquiring habits. There is much practice of dialogues of every situations. New language is first heard and extensively drilled before being seen in its written form.

These patterns are elicited, repeated and tested until the responses given by the student in the foreign language are automatic. Speaking and listening skills are better trained while using this technique. Moreover, the stage of the class more interesting and lively because all students act in the classroom. It is also has advantages as well as disadvantages.

Positive characteristics of audio-lingual method are the following:[3]

- vocabulary is taught in context
- audio-visual aids are used
- focus is on pronunciation
- set phrases are memorised with a focus on intonation
- drills are used to teach structural patterns
- correct responses are positively reinforced immediately
- grammatical explanations are kept to a minimum.

But at the same time grammar skills suffer and left untrained, students are not able to transfer skills to real communication outside the classroom.[] Using this method teacher plays active role and dominate but students remain more passive. As a result, students consider it to be unsatisfying.

The audio-lingual method is often used as a part of individual lesson. These types of lessons can be popular as they are relatively simple, from the teacher's point of view, and the learner always knows what to expect.[3] In the audio lingual method, the classroom atmosphere is the main actor. Creating a relaxed classroom, nonthreatening learning environment is essential for achieve the successful of learning process. [2] The goal is that students will assimilate the content of the lessons without feeling any type of stress or might bored. Classrooms are equipped with comfortable seating arrangements and make into a comfortable to learn.

It is obvious that the techniques of teaching speaking using audio lingual method are good. The effectiveness of the technique are improved

the speaking ability of the students, the performance index can be tested, the authenticity of the dialog or the text is important.

This extensive memorization, repetition and over-learning of patterns were the key to the method's success, as students could often see immediate results, but it was also its weakness. This method can be beneficial but should be used in conjunction with other methods and should be used in classroom.

REFERENCES:

1. <https://www.slideshare.net/lehuuloqlqd/audio-lingual-method>
2. [https://www.researchgate.net/publication/293731529 Audio Lingual Method](https://www.researchgate.net/publication/293731529_Audio_Lingual_Method)
3. <https://blog.tjtaylor.net/method-audio-lingual/>

Nune Srapyan

PhD student,

Adam Mickiewicz University in Poznan

(Poznan, Poland)

ARMENIAN-LANGUAGE BOOK PRINTING OUTSIDE ITS HOME TERRITORY. OVERVIEW OF THE COLLECTIONS PRESERVED IN POLISH LIBRARIES

The history of the Armenian printing is the manifestation of the Armenian people's efforts to maintain contact with other cultures, to learn from them, and to participate in the advancement of knowledge and the exchange of experience and skills on a global scale. The Armenians were among the first peoples in the Middle East to recognize and adapt the potential of printing as a means for advancing knowledge and exchange of ideas. Despite there was no Armenian state in the sixteenth century, many Armenian craftsmen and clergy traveled to different places in Europe to print books in Armenian with the purpose of their further spreading in urban centers in the Middle East with biggest Armenian communities. Armenian history upheavals caused Armenians to exist outside Armenia for centuries, and Armenian books have been published in dozens of cities on six continents. Therefore, it is not surprising that printing in Armenian began in Europe over 250 years before the first printing press was established on the territory of the historic Armenian homeland. Armenians were also among the first to set up printing presses in the Middle East, in places like Constantinople (modern-day Istanbul) in the mid-sixteenth century and in Isfahan, less than a century later, in Lviv in the mid-seventeenth century, as they believed that the only way to disseminate literacy and have any hope of saving the nation was through printing.

Armenian was one of the earliest languages in the world, in which books were printed. The Armenian alphabet was printed as a specimen as early as in 1486, while the first complete printed book in Armenian appeared

in all likelihood in late 1512. This makes Armenian the seventeenth language in the world overall and only the second originating in Western Asia to be printed on the moveable type press (following Latin, German, Hebrew, Greek, Spanish, English, Italian, Czech, French, Dutch, Croatian Old Church Slavonic, Portuguese, Old Church Slavonic, Serbian Old Church Slavonic, Danish, and the Scots) (A. Sanijan, D. Little: 2012. 7).

The first Armenian printer was Hakob Meghapart ('the sinful', a common self-deprecating epithet), about whom very little is known and what can be gleaned from the content and colophons of the five books he printed in Venice under the imprint 'DIZA' between 1512 and 1514, were designed to appeal to both ecclesiastic readers and merchants (Patrikian Collection.2).

Hakob Meghapart chose Venice to print a book in the Armenian language for the first time ever for good cause. Gutenberg's invention had come to Italy in 1464. By 1510 there were close to 200 printing houses in Venice that were printing many books in a variety of languages. This reality did not go unnoticed to Armenian merchants. To begin printing Armenian books, Venice also had another favorable condition – there was an Armenian community there.

Hakob Meghapart printed five books in 1512-1513: Urbatagirk (Friday book), consisting mainly from the prayers and the remedies for the sick with long quotations from Narek (the poems of Narekatsi); Parzatumar (The Calendar); Pataragatetr (The Missal); Aghtark (an Astrological Treatise) and Tagharan (Song book). Because the printed versions of these books were unfamiliar to Armenians and handwritten books were perceived to have great value, Hakob Meghapart strove to give the printed books the look and style of being handwritten (ostarmenia.com). Unfortunately Hakob's press lasted only for three years (Hacikyan et al.:2005:44).

In 1565 a broadsheet calendar entitled Kharnapntiur tomari (Confusion of the Calendar) and a Saghmosaran were printed by the second Armenian printer Abgar dpir ('the clerk') (d.c. 1572) in Venice with new type with the financial support of some merchants from New Julfa. After these two publications he went on to set up the first Armenian press in Constantinople (Istanbul) in 1567, where, he thought, he would have more success among a large Armenian community. His press lasted until 1569, until when he had printed half a dozen religious books. He was the first to establish Armenian press in the Ottoman capital (Hacikyan et al. 2005:45).

From these two centers, Armenian printing activity (sometimes short-lived) spread gradually to other major cities with a large Armenian presence and shipping connections to Armenian markets – Rome (1579), Lvov (Lviv, Poland, 1616), Milan (1621), New Julfa (near Isfahan, 1638), Livorno (1644), Amsterdam (1660), Marseille (1675), and London (1736) – before the first printing press in the Armenian homeland was established in Ejmiatsin (1771); Madras (1772), Trieste (1776), St Petersburg (1781), and Calcutta (1796) soon followed. The contents and titles of the first printed books reflect

the preoccupation of the printers and publishers to the Armenians living in foreign countries to their own language, literature and faith and to ensure the preservation of their religious and national identity.

The printed books were mostly of religious character due to a fact that despite being far from homeland and not possessing religious institutions, generally clergymen were committed to the art of printing. The majority of books were calendars, psalters, prayer books, missals, breviaries, synaxaria, hymnals, confessions of faith, New Testaments and Bibles, Armenian-Latin Dictionaries, Armenian-Latin Grammar books, Alphabets, medical manuals, arithmetic books, etc.

In the beginning of the 17th century connected with the Catholic Church's campaign aimed at bringing Eastern Christians into its fold, there was a necessity of greater number of books. Therefore, to meet this demand several Italian printing houses started publishing Armenian books. The most prominent of them was operated by De Propaganda Fide in Rome, which was established by Pope Urban VIII and continued until the 1890s. Other printers were Juan Batista Bovis, Michelangelo Barboni, Stephan Orlando and Antonio Bartoli. Before the establishment of the Mkhitarist Fathers' own press in Venice in 1789, the majority of the publishing was done at Antonio Bartoli's.

In 1616-18 a new press was established by Fr. Hovhanness Karmatanents for Armenian communities in southeastern Europe in Lvov. During its 3-year existence it brought out three modestly produced titles - a Psalter (Saghmosaran, 1616), a medical book (Bzskaran, 1616) and a prayer book (Aghot'agirk', 1618), which was in the Kipchak language but written in the Armenian alphabet, as this, the language of Crimean tatars, was also used by Armenian traders. (Hacikyan et al., 2005:45). It is unique not only in that it is the first printed book in Armeno-Kipchak, but also the first religious book ever printed in an Armenian dialect. (G. Roper, 2013).

Throughout the period of its operation the diasporic elites of this highly literate society used the Armenian alphabet, rich in phonetic resources, to produce works in kipchak, the Turkic language that was the lingua franca of the Ukrainian and south Russian steppes. Even after the Armenian language began to retreat from quotidian life, replaced by Polish and Turkic languages, and some of the special privileges granted by King Casimir were revoked, Catholic missionaries striving to convert the Armenians still felt it might be effective to use Armenian. (E. Melvin et al., 2005:39).

The fate of the books printed in Lvov was very divergent. As a result of historical events some of the Armenian book collections were destroyed or just disappeared. However, another part of them was documented to be transferred to nowadays Poland and is currently preserved in the Polish libraries. Because of the lack of the thorough research on their exact number and geography at this point referring to various factors it can just be assumed that their number might be quite big conditioned by the fact that

during their 7th century existence in Poland Armenians with their important historical presence, contributed to the development of culture, literacy at the same time keeping their traditions alive.

Publishing of Armenian books was of great importance both to Polish culture in which the Armenian legacy has left its clear mark and to the culture of Armenia, which has been created in the Diaspora outside its native territory for centuries. The collections of Armenian ancient prints, stored in Polish (not only) libraries, allows us to recognize the scale of this phenomenon and analyze the types and nature of the texts written in them. They provide a huge platform to scholars, dealing with the history of the dialogue of Armenian culture with European tradition, to gain insights into the linguistic and communicative dimension of Polish-Armenian contacts.

REFERENCES:

1. A. Sanjian, D. Little, "Celebrating the Legacy of Five Centuries of Armenian-Language book Printing, 1512-2012", Exhibit booklet, 24 p. ; 25 cm., 2012
2. A. Hacikyan et al., "The Heritage of Armenian Literature: From the eighteenth century to modern times", Wayne State University Press, p. 44, 2005.
3. G. Roper, "The History of the Book in the Middle East", Taylor & Francis Ltd, 608 p., ISBN13 9781409433101, 2013.
4. V. Nersessian, "Patrikian Collection of Early Armenian Printing at Eton College Library"
5. E. Melvin et al. "Encyclopedia of Diasporas. : Immigrant and Refugee Cultures Around the World. Volume I: Overviews and Topics; Volume II: Diaspora Communities", 590 p. ISBN 978-0-387-33593-3, 2005.
6. <http://ostarmenia.com/en/history-of-armenian-printing/>

Наталія Ставчук,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СУЧАСНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НІМЕЦЬКУ

Мова є явищем багатограним, що постійно розвивається, а утворення нових термінів шляхом запозиченням є найпродуктивнішим способом розширення та збагачення її словникового складу з різних причин. Раніше збагачення мови відбувалося за рахунок запозичень з латинської та французької мов, але пізніше джерелом поповнення стала англійська мова. На наш час у німецькій мові спостерігається підйом процесу запозичення й активізація англійської лексики у різних сферах суспільного життя у зв'язку з явищами глобалізації,

інтернаціоналізації, міжнародне значення англomовних країн в різних сферах життя, ствердження англійської як мови економіки, торгівлі та туризму. Англійські слова трапляються сьогодні як у побуті, так і в професійних галузях діяльності (наука, спорт, транспорт, туризм, телебачення), а також в молодіжному та комп'ютерному сленгові.

Чимало лінгвістів, серед яких О. Білоус, Л. Блумфілд, Б. Карстензен, А. Міщенко, Р. Падалка, К. Хіллер, Е. Чернова та багато інших присвятили свої праці вивченню цієї проблеми.

Л. Блумфілд вважає, що запозиченням є певний вид мовних змін; він розрізняє: 1. запозичення понять культури; 2. «внутрішнє запозичення», що відбувається внаслідок безпосередніх мовних контактів, обумовлених територіальною і політичною близькістю; 3. діалектні запозичення, що проникають у літературну мову з діалектів [1, с. 316].

Запозичення іншомовних слів - це об'єктивно-історичний процес, зумовлений постійними й різноманітними контактами між народами. Перенесені з іншої мови слова в більшості випадків входять в активний вжиток і посідають чинне місце в лексичному складі мови, що їх запозичила, збагачуючи лексику та виражальні засоби [1, с. 157].

Англійські запозичення в німецькій мові відомі з XV століття. В останні два десятиріччя спостерігається справжній бум англо-американських запозичень у німецькій мові. Це явище привертає до себе неабиякий інтерес лінгвістів, про що свідчить велика кількість публікацій і досліджень, що констатують зростання кількості англо-американських запозичень.

“Denglisch” (Deutsch + Englisch) - сучасний німецько-англійський суржик, що непомітно і практично нестримно заповнює німецьку мову. Численні англіцизми та цілі фрази постійно потрапляють у мову, фактично шар сучасної англійської стає частиною німецької мови. Слід відрізняти англіцизми від денглішу. Денгліш, як правило, - не літературний варіант мови, від якого застерігають мовознавці. Наприклад, речення “Ich habe dir gestern eine E-Mail geschrieben” містить англіцизм, а речення “Ich habe dir gestern ge(e)mailt” є прикладом денглішу [2].

При запозиченні відбувається взаємодія англomовного терміна та мови-рецепієнта, яка впливає на його адаптацію. С. Гриньов відзначає зміни на морфологічному рівні при адаптації у німецькій терміносистемі:

a) іменники підпорядковуються правилам німецької мови й уживаються з артиклем: der Cashflow, die Number, das Banking.

b) дієслова отримують типову для інфінітива флексію -en, відмінюються як слабкі дієслова й утворюють дієприкметники: to check - checken, durchchecken, checkte, gecheckt; to order - ordern, ordernte, geordernt. Ich habe Standard für 20 € geordernt.

с) запозичені прикметники підпорядковуються системі відміни прикметників німецької мови: kein cooles Getrdnk, ein portabler PC. Für die Zukunft wünsche ich uns allen gemeinsam viel Kraft für unseren gemeinsamen Kampf für eine neue, faire Welt!

d) продуктивним є словотвір англомовних термінів, зокрема словоскладання. Слід особливо відзначити тип складних слів, які є структурними модифікаціями запозичених термінів. Часто англійському словосполученню відповідає німецький складний іменник: англ. crisis management - нім. Krisismanagement. Поряд з написанням разом складні слова в німецькій мові можуть бути графічно марковані дефісами між окремими компонентами: англ. art director - нім. Art-Director, англ. investment banking - нім. InvestmentBanking [3,4].

Отже, запозичення слів властиве всім мовам світу на всіх етапах розвитку. Тому природним є інтерес учених до етимології лексичних запозичень у мові, до сфери їх вживання, але більшою мірою - визначення причин надмірного захоплення і невинновданого використання запозиченої лексики. Найпродуктивнішим способом розширення та збагачення словникового складу мови є утворення нових термінів завдяки запозиченням. Варто зазначити, що запозичення в різних мовах по-різному впливають на збагачення словникового складу. Запозичені англійські слова у системі німецької мови отримують нове оформлення, зазнають адаптації, що являє собою комплексний процес, який охоплює всі сторони існування і розвитку слів у мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Блумфілд Л. Язык. - М.: Прогресс, 1968. 608 с.
2. Denglich.URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Denglich> (дата звернення: 19.03.2020).
3. Гринев С.В. Введение в терминоведение. - М.: Московский лицей, 1993. 309 с.
4. Dudenband 5 – Das Fremdwörterbuch. Hg. v. d. Dudenredaktion. 9., aktualisierte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2005. 1056 S.

Ольга Сушкевич,
кандидат филологических наук
Уманский государственный педагогический
университет имени Павла Тычины
(г. Умань, Украина)

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПИСЬМА

Современное занятие английского языка подразумевает активное включение таких языковых ситуаций, которые вызывали бы живой интерес студентов, затрагивая злободневные темы и проблемы развития общества, а также их каждодневную жизнь, мечты и стремления, планы на будущее. В свою очередь, языковая ситуация, представленная в виде проблемно-ориентированного задания, не сводится к заучиванию и употреблению тех или иных клише, выражений и структур. Напротив, она должна вызывать активное восприятие студента, генерирование мыслей и идей и, что особенно важно на старших этапах обучения, когда амбициозность и максимализм непрестанно диктуют движение вперед к новым целям и достижениям. Таким образом, введение проблемно-ориентированных заданий во время выполнения письменных работ становится целесообразным и оправданным, поскольку определяет комплексный подход к решению поставленной задачи, вызывает исследовательский интерес, а также непосредственно задействует и другие языковые навыки (говорение – во время обсуждения проблемы в группе; чтение – собирая и анализируя необходимые данные для решения задачи; аудирование – слушая мнение экспертов, и т.д.).

Опыт внедрения и успешного использования проблемно-ориентированного подхода в образовании отражен в деятельности ряда зарубежных ученых (И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, Л.Н. Горбуновой, М. Вейерса, Дж. Брунера, А.К. Мынбаевой и др.)

Таким образом, *целью* данной публикации является освещение практических аспектов применения проблемно-ориентированных заданий для развития навыков письма у студентов старших этапов обучения высших учебных заведений.

Вслед за Л.В. Ещериной и А.Е. Можеевской считаем, что на занятиях английского языка целесообразно использовать два вида деятельности, ориентированных на решение задач:

1. частично-поисковая деятельность студентов под руководством преподавателя на занятии (при написании проблемных эссе, анализе литературы и данных для составления докладов, выступлений, портфолио и т. д.);

2. самостоятельные исследования студентов, направленные на решение конкретной задачи, анализ рисков и возможных последствий

(при написании разного вида статей, в том числе научных, интервью, а также рецензий) [2].

Такого рода задания переводят студента из состояния пассивного восприятия материала в фазу активного участия и личностного роста, развивая мышление и задействуя различные межпредметные связи. Роль преподавателя состоит в постановке такой проблемной задачи, которая бы обозначила острую нехватку информации, знаний студентов и стимулировала активную исследовательскую работу, а также генерирование мыслей и предложений на английском языке в группах или же индивидуально. Кроме того, преподаватель должен направлять работу студентов, а также структурировать ее на логические этапы выполнения, избегая подачи готовых решений или прямых подсказок [1, с. 67]. Таким образом, преподаватель занимает позицию фасилитатора и менеджера учебной ситуации. Одновременно учитель должен владеть информацией о наивных источниках, экспертах в той или иной области знаний. Более того, необходимо представлять конечный результат исследовательской деятельности студентов, который будет реализован в определенной письменной работе. Следует также учитывать соответствие сложности задачи реальным навыкам студентов, а также спрогнозировать типичные преткновения в ходе выполнения задания. Как следствие, необходимо рассчитать время, которое можно затратить на задачу как во время занятия, так и после него. В результате, такая творческая деятельность может воплотиться в ряде письменных работ.

Рассмотрим этапы выполнения проблемно-ориентированного задания, которое может лечь в основу написания эссе, социальной или научной статьи, доклада и др. Задача педагога состоит в постановке проблемной ситуации, которую можно сформулировать в виде развернутой ситуации или же вопроса. Например, *Как снизить выбросы выхлопных газов в моем городе? / How can we reduce the carbon emission in our city?* Такого рода задача требует изучения, расширения знаний студентов с помощью дополнительных исследований литературы, опыта других стран и т. д.

На первом этапе студентам предлагается обсудить в группах свои идеи (*brainstorming*), а затем проанализировать проект, запущенный в Абу-Даби под названием «*Chazing Zero*» [3, с. 10-21] и сравнить свои предположения с решениями, предложенными специалистами, что схематически можно представить так:

Our ideas:

- 1.
- 2.
- 3.

Experts' ideas:

1. (match)
2. (doesn't match)
3. (doesn't match)

После этого можно обратить внимание на те преграды, которые потенциально могут возникнуть во время решения задачи. Далее, студентам можно предложить самостоятельно найти несколько источников, где бы освещались ответы на поставленный вопрос. При отборе таких источников важна их ценность – научная, социальная либо же практическая. Таким образом, расширяется перечень подходов и способов решения проблемы, что, в конечном итоге, позволит выбрать оптимальные варианты для своего города.

На следующем этапе, необходимо сопоставить и сравнить применимость предложенных способов решения задачи к конкретным реалиям своего города. При этом студентов можно разделить на группы стейкхолдеров: «планеры», «эксперты», «жители города», «водители автомобилей» и так далее. Такой подход позволит проанализировать проблему с разных перспектив и точек зрения, что позволит более объективно подойти к решению самой задачи.

На четвертом этапе важно проанализировать те преграды, которые могут возникнуть во время реализации этого проекта. Перечень преград можно написать списком и рассмотреть уже те проблемы, которые они могут вызвать.

Последний этап решения подобных задач предусматривает оценку эффективности ее решения:

Насколько затраченные ресурсы оправдывают результат?

Как можно было бы решить задачу с меньшим количеством преград?

Что было наиболее сложным?

Что сработало лучше всего?

В зависимости от жанра письменной работы, которую должны выполнить студенты в результате нахождения решений проблемной ситуации, им могут быть предложены графические или схематические опоры для систематизации полученных знаний и опыта в письменной форме. Например, для написания эссе можно предложить такую опорную схему:

Problem:

Supporting Paragraph 1 (Solutions a) _____

Supporting Paragraph 1 (Solutions b) _____

Supporting Paragraph 1 (Solutions c) _____

Написание социальной статьи можно организовать по принципу развернутого изложения и ответа на детализированные вопросы, например:

Problem

- *What if...? (Solution 1)*
- *What do experts / people/ doctors say? What is previous experience / data?*
- *How can we prevent / cope with...? (Obstacle a, b, c).*
- *Would it be effective and sustainable?*
- ...

Написание речи можно структурировать в форме постановки риторических вопросов (проблем) к аудитории и освещения возможных решений злободневных задач, например:

- *Have you ever thought about ... (Problem)?*
- Describing a current situation.*
- Presenting possible solutions and benefits for the targeted audience / society.*

В свою очередь, студентам может быть предложено самостоятельно представить графически подходы к решению задачи и объяснить их в письменном виде, предложив определенный жанр либо же свободное изложение размышлений. Например,

- 1. Schematically present the development of your country and describe it in writing / report/ essay, etc.*
- 2. Enumerate and group the main causes for insomnia. Describe the problem, the state of people and their opinions, possible solutions and qualified help.*
- 3. Analyze 3 experts' reports on child abuse and the approaches to deal with the problem. Group the suggested solutions according to their priority in a table. Then explain your choice in writing.*

Таким образом, применение проблемно-ориентированных заданий на занятиях английского языка на старших этапах обучения для развития навыков письма оправдано как познавательными потребностями студентов, так и целями изучения иностранного языка. Такого рода задания стимулируют исследовательский интерес, подразумевают использование всех языковых навыков. Такого рода задания применимы для написания письменных работ различных жанров и форм, а также могут легко трансформироваться в зависимости целей занятия.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Виноградова О.С. *Целесообразность использования проблемных методов в обучении ИЯ на продвинутом этапе в специализированном вузе.* Актуальные вопросы практики преподавания иностранных языков: сб. материалов науч.-практ. конф. вузов Москвы. М., 2003. С. 52–642.
2. Ещеркина Л.В., Можеевская А.Е. (2018) *Проблемно-ориентированный метод обучения.* URL: <http://dspace.susu.ru/xmlui/bitstream/handle/0001.74/1413/8.pdf?sequence=1>
3. Alan Mammoser. *Chasing zero. Saudi Aramco World.* July / August 2017. Vol. 68., No. 4. P. 10-21.

Аліна Тарасенко,
викладач-стажист,
Уманський державний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ТА ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Практичні потреби навчання іноземним мовам на тому чи іншому етапі розвитку суспільства визначають пріоритет тих чи інших методів. Комунікативність як категорія методики може служити базою для створення методів навчання та інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, письма. Комунікативний метод, як метод навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності, призначений для навчання говорінню.

Комунікативний метод виник в Британії в 60–70-х рр. ХІХ століття, коли англійська мова почала набувати статусу мови міжнародного спілкування. Поширені в той час традиційні методики (аудіолінгвального, граматичного перекладу) перестали задовольняти потреби більшості тих, хто вивчає англійську як іноземну. Але причиною були не стільки старі методи, скільки новий контингент учнів – «прагматики» з функціональним поглядом на мову як на інструмент комунікації. Їм було потрібно не глибинне, системне оволодіння досліджуваною мовою, на яке були направлені традиційні академічні програми, а можливість негайного практичного застосування своїх знань.

Розглянутий метод спрямований на одночасний розвиток основних мовних навичок (усного та писемного мовлення, граматики, читання і сприйняття на слух, або аудіювання) в процесі живого, невимушеного спілкування.

Комунікативний метод передбачає руйнування психологічного бар'єру між викладачем і студентом. Основними ознаками комунікативного методу навчання А. Гаврилюк, М. Козак називають такі [1; 2]:

1. Диференційованість методу, яка проявляється в тому, що кожен метод служить засобом досягнення певної мети. Такою метою може бути будь-який вид мовної діяльності, точніше вміння здійснювати цей вид діяльності.

2. Незалежність методу від умов навчання. Метод визначає стратегію навчання, а не його тактику, і тому вибір його не може залежати від мови, ступеня навчання тощо.

3. Здатність комунікативного методу охоплює всі сторони навчання даному виду мовної діяльності; це досягається за рахунок сукупності принципів, що входять в метод, за рахунок повноти їх номенклатури, а також за рахунок обсягу змісту кожного з них.

4. Наявність в методі основної домінуючої ідеї вирішення головного методичного завдання. Ця основна ідея цементує всі принципи, інтегрує їх. Саме наявність головної ідеї дозволяє принципам бути функціонально взаємообумовленими.

На основі цього визначаємо метод як систему функціонально взаємообумовлених методичних принципів, об'єднаних єдиною стратегічною ідеєю, спрямованою на навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності.

Комунікативний метод допоможе визначити зміст його принципів, а отже, і сформулювати їх. До основних принципів навчання говорінню як виду мовної діяльності входить принцип мовномисленнєвої активності, яка полягає не стільки в мовній практичній меті, скільки в тому, що шлях до цієї мети є саме практичне користування мовою. Практична мовна спрямованість не тільки мета, але й засіб, що діалектично взаємообумовлені. Мовна спрямованість навчального процесу виявиться можливою лише при наявності мовномисленнєвої активності учнів, яка головним чином характеризує їх діяльність. Мовномисленнєва активність – серцевина комунікативного процесу навчання.

Другим принципом навчання є принцип індивідуалізації при провідній ролі її особистісного аспекту. Для комунікативного методу індивідуалізація є головним засобом створення мотивації та активності.

Третій принцип комунікативного методу навчання говорінню – принцип функціональності. Це означає, що будь-яка мовна одиниця, будь-яка мовна форма виконують в процесі комунікації будь-які мовні функції. Функціональність також передбачає адекватність знань завданням засвоєння системи мовних засобів.

Одним з останніх принципів навчання говорінню є принцип ситуативності. Ситуативна спрямованість є однією з природних властивостей мовного навику, без якого він навряд чи здатний до перенесення. Якщо ситуативний характер навикових дії не зафіксовано мозком, перенесення не відбудеться. Ситуативність необхідна також і як спосіб мовної стимуляції, і як умова розвитку мовного вміння, зокрема таких його якостей, як цілеспрямованість, продуктивність тощо.

Заключним принципом навчання говорінню як засобу спілкування є принцип новизни. Новизна забезпечує необхідний розвиток мовного вміння, зокрема його динамічності, здатності перефразувати; механізму комбінування; темпу мови і особливо стратегії і тактики мовця. Новизна змісту передбачає використання тільки інформативного матеріалу.

Ці принципи повністю відображають закономірності комунікативного методу навчання мовної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Гаврилюк А. П. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ. *Сучасні тенденції викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 29 квітня 2015 р.). URL: http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/onlayn_tezi_gavrilyuk.pdf
2. Козак М. В. Комунікативний метод навчання іноземних мов *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота.* 2014. Вип. 32. С. 93–95.

Наталя Терезюк,
викладач першої категорії,
Відокремлений структурний підрозділ
Агротехнічний коледж
Уманського національного університету садівництва
(м. Умань, Україна)

ГОТОВНІСТЬ ВИПУСКНИКА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасних умовах метою освітнього процесу в закладах середньої професійної освіти є формування соціально-професійної компетентності майбутнього фахівця, під якою розуміють готовність випускника освітнього закладу до професійної діяльності, єдність його теоретичної і практичної підготовки.

Компетентнісний підхід відображає, як відбувається зрушення освіти від предметно-змістовної орієнтації до ефективної особистісно-орієнтованої життєдіяльності кожної людини. До загальних компетенцій відносять загальнонаукові, соціально-особистісні, комунікативні та організаційно-управлінські, а до професійних (спеціальних) – базові загальпрофесійні та професійно профільовані знання.

У наш час на виробництві потрібні фахівці вузької спрямованості, які знають по своїй спеціальності більше, ніж решта. Випускники шкіл теж різні за характером, знанням і життєвим досвідом. Хтось йде в технічний ВУЗ і коледж; хтось за бажанням, хтось з примусу батьків, а хтось просто отримати диплом, тому, що не визначився, що йому потрібно. Завдання викладача з перших днів навчального процесу – зацікавити студентів в правильності вибору професії, розповісти їм, чим доведеться займатися після закінчення навчального закладу. Доброю практикою є – екскурсії організацій, які займаються випуском продукції. Під час екскурсії потрібно провести за структурними підрозділами підприємства, ознайомити з технологією виробництва продукції, її подальшої необхідністю. Організувати зустрічі студентів з фахівцями підприємства на робочих місцях і в навчальному закладі. На

цих зустрічах фахівці можуть означити позитивні і негативні сторони обраної спеціальності, що могло би вплинути на вибір професії. Студент на ранній стадії навчання повинен визначитися в правильності обраної професії і вирішити чи варто далі вчитися в цьому закладі і отримати диплом чи вибрати іншу спеціальність в цьому, або в іншому навчальному закладі. Якщо не зробити це вчасно, диплом буде лежати незатребуваним. А для отримання іншої спеціальності треба знову починати все спочатку: витратити час, нерви і кошти своїх і батьків. Інтерес студента до навчання залежить від багатьох факторів і в тому числі від вміння викладача не тільки вести заняття, але і донести ці знання до студента і закріпити. Студентам цікаво, коли викладач веде урок з наведенням прикладів і показом наочних посібників, або презентацією.

Виходячи, з вище викладеного потрібно:

1. Обладнати класи необхідними наочними посібниками, як в електронному вигляді, так і у вигляді таблиць.
2. Повинні бути обладнані класи для проведення практичних і лабораторних занять.
3. Підвищити стипендію, щоб її наявність підвищував стимул у студентів до навчання.
4. Проходження виробничої практики в спеціалізованих підприємствах і організаціях з метою поєднання теорії з практикою. Одночасно повинен бути контроль над відвідуваністю і якістю проходження практики. Після закінчення практики фахівці підприємства повинні дати характеристику студенту.
5. Студенти, після закінчення практики повинні відзвітувати, про те, які навички і додаткові знання вони отримали в результаті виробничої практики, вказати на позитивні і негативні сторони практики та пропозиції щодо її поліпшення.
6. Не треба забувати, що одночасно з викладачем спеціальних предметів студент повинен знати основи етики, естетики, психології людини, так як працювати йому в основному доведеться в колективі, з людьми. Все це в комплексі: отримання знань в навчальному закладі та якісна виробнича практика – повинна сприяти підготовці кваліфікованих фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика. *Московский психотерапевтический журнал*. 1993. № 1. С. 63–76.
2. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». К., 2008. 34 с.
3. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: монографія. Київ: Ніка-Центр, 2000. 332 с.

Марія Тименко,
*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України,
(м. Київ, Україна)*

ВІДМІННОСТІ У ШКІЛЬНИХ СИСТЕМАХ ОСВІТИ ШОТЛАНДІЇ ТА АНГЛІЇ

Незалежні школи Шотландії відрізняються від навчальних закладів інших історичних провінцій Великобританії злегка видозміненою системою освіти. Незважаючи на схожість менталітету і підходів до освітнього процесу, Шотландія виділяється декількома нестандартними рішеннями в цій сфері. І найяскравішою її особливістю стало впровадження інновацій на тлі глибокої поваги до багатовікових шотландським традиціям.

Шотландці, увійшовши до складу Сполученого Королівства, вважали за краще зберегти традиційну систему освіти, а також назви навчальних етапів та іспитів. Відмінності в назвах цих етапів стали відмінною рисою між двома системами. Так, англійські Ключові Етапи (Key Stages) в початковій і середній школі Шотландії називаються National, іспити GCSE, які входять в атестат про повну загальну середню освіту – Standard Grades, іспити AS (за перший рік навчання за програмою A-level) – Highers, а іспити A2 (відповідно за другий рік навчання) - Advanced Highers.

Фундаментальна відмінність шотландської освітньої системи від англійської полягає в тому, що в її курикулум включено більше предметів. На етапі Highers (перший рік A-level) шотландці вивчають від 4-6 предметів, в той час як в англійській їх всього 3-4. Це сприяє підвищенню рівня загальної ерудиції шотландських школярів без передчасного нав'язування їм вузької спеціалізації.

Ще одна відмінність шотландської системи навчання від англійської полягає в тому, що в університет можна вступати одразу після Highers (перший рік A-level), і зовсім не обов'язково закінчувати програму Advanced Highers (другий рік A-level). Таким чином шотландські учні закінчують школу роком раніше, але навчання в університеті триває на рік більше, ніж в англійських школах, тобто не три роки, а чотири.

Для зарахування в більшість шотландських вузів абітурієнту необхідно успішно здати мінімум чотири іспити Highers, а ось для того, щоб поступити на особливо престижні факультети чи в університети з більш високим рейтингом потрібно надати результати п'яти іспитів Highers.

Характерно, що на першому курсі шотландського університету в навчальну програму також включено більше різноманітних предметів. Це підвищує її загальноосвітній потенціал і робить менш сфокусованою

на вузькопрофільних предметах, ніж аналогічні програми навчання в Англії.

Заключний рік в шотландській школі - Advanced Highers – багато в чому схожий на другий рік A-level. Тут також вивчають 3-4 предмета: або продовжують вивчати ті ж, що і по Highers, або починають нові. Але на відміну від англійців, шотландці приділяють більше уваги підготовці до вступу в університет. Програма A-level також передбачає часткове вивчення матеріалу самостійно, але в Advanced Highers цьому приділяється набагато більше уваги. Зокрема, в програму включено: написання курсових робіт, проектів та ессе; учні можуть проходити практику з деяких дисциплін, вчаться самостійно проводити дослідження, аналізу та підготовки письмових робіт на університетському рівні. Програма Advanced Highers вважається більш складною, ніж A-level – відповідно, її випускники отримують вищий бал. Наприклад, оцінка A в шотландській системі "коштує" на 10 балів більше, ніж та ж оцінка в англійській системі. У зв'язку з реформами системи освіти і постійно мінливій програмою A-level може змінитися і тариф оцінки. Шотландський варіант: закінчити програму Highers – вступити в шотландський університет - провчитися там 4 роки.

Отже, згідно з англійською системою освіти учень повинен закінчити повну програму Advanced Highers і вступити до університету, де він навчається 3 роки. Випускники програми Advanced Highers, що вибрали шотландський вуз, отримують можливість вступати одразу на другий курс.

Резюмуючи, варто зазначити: річна програма Advanced Highers – це той же перший курс 4-річного навчання в шотландському вузі.

Олександра Турська,
студентка

*Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

Людмила Мошковська,
старший викладач

*Національний транспортний університет
(м. Київ, Україна)*

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА ПЕРЕКЛАДУ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИСЛІВНИКІВ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТАХ ТРАНСПОРТНОЇ ТЕМАТИКИ

В англійській системі частин мови прислівник (adverb) має особливий статус і визначається як лексико-граматичний клас незмінних повнозначних слів, що характеризують дієслово,

прикметник, інший прислівник, а також іменник, і виступають у синтаксичній функції обставини [1].

Лексико-семантичні та синтаксичні особливості англійських прислівників обумовлюють специфіку їх функціонування у науково-технічних текстах транспортної тематики. В англійській науковій технічній мові функціонують переважно прислівники, утворені від якісних і відносних прикметників за допомогою суфікса *-ly* (*quickly*) та злиття певних лексем із метою формування однієї цілісної (*nevertheless*) [2]. Науково-технічні тексти відзначаються наявністю прислівників різної морфологічної структури. Виділяють прості (*here, fast, well*), похідні (*slowly, almost*), складні (*sometimes, midway, anyhow*) та фразові прислівники (*hardly ever, at least*) [3].

Завдяки своїй значеннєвій природі адвербативи ускладнюють семантичну структуру науково-технічних текстів та розширюють їх інформаційний план. Зокрема виділяють два основні семантичні типи прислівників. Перший – означальні адвербативи, які виражають якісні ознаки дії, процесу, стану чи іншої ознаки (*excessively, so*). Другий – обставинні адвербативи, які характеризують дію або процес за часовими, просторовими, причинними зв'язками та за метою її виконання (*then, where, inside*) [4].

Англійські прислівники сприяють реалізації складних синтаксичних конструкцій науково-технічного тексту через особливості їх сполучуваності з лексичними одиницями інших класів та позицію в реченні. Вони найчастіше сполучаються з дієсловами, прикметниками та іншими прислівниками, утворюючи ад'юнктні синтаксичні моделі, де прислівник виступає модифікатором стрижневого компонента сполучення та перебуває з ним у зв'язку прилягання, який виражається позиційно. Сполучення прислівника з іменником не є характерним для зазначених текстів.

Особливостями сполучуваності адвербатива з дієсловом є утворення ад'юнктної синтаксичної моделі Adv+V, де прислівник виражає ознаку дії, процесу або стану й в реченні виконує функцію обставини. Внутрішньофразове розташування прислівника-модифікатора передбачає кілька варіантів:

1) перед означуваним дієсловом: *The oil is supplied in measured quantities, only enough to maintain a film and **continuously** replace that portion of the oil that is burnt or blown past the rings* [5];

2) у безпосередній близькості після дієслова: *The fuel valve has a sprint stem and is opened **automatically** by the oil pressure from the fuel pump* [5];

3) між допоміжним та основним дієсловом: *The bore is **carefully** finished to ensure perfect roundness and uniform diameter* [5];

4) якщо складна дієслівна форма містить два допоміжні дієслова, тоді прислівник зазвичай займає позицію після них, перед основним дієсловом: *Although the double-acting engine has been **widely***

used for marine propulsion, it has not supplanted the single-acting engine [5].

У синтаксичній структурі науково-технічних текстів прислівники часто сполучаються з прикметниками, утворюючи ад'юнктні моделі Adv+Adj. Такі прислівники виражають ознаку якості, у реченні виступають обставиною і завжди стоять перед прикметником, до якого належать (виключення становить прислівник *enough*): *This arrangement has the disadvantage that on the return stroke the piston covers the scavenging ports while the exhaust ports are still **partially open**, so that when compression begins the air pressure in the cylinders is about the same as that in the exhaust manifold [5].*

Для науково технічних-текстів транспортної тематики характерне вживання сполучень Adv+Adv, в яких залежний прислівник виконує функцію приадвербативного модифікатора й виражає ступінь чи міру вияву іншої ознаки, що окреслена головним прислівником. Залежний прислівник стоїть у препозиції до головного (окрім *enough*). Зазначене сполучення у реченні виступає обставиною. *In the 4-cycle liners it is frequently necessary to make recess at the top to provide clearance for the inlet and exhaust valves, which can be placed **close enough** together in the head to clear the liner. The exhaust ports are **slightly higher** than the scavenging ports, so that they are uncovered by the piston while the scavenging ports are still closed [5].*

Складність синтаксичних конструкцій у науково-технічних текстах транспортної тематики іноді обумовлена функцією прислівників-детермінантів. Зв'язок таких адвербативів із реченневою структурою є виключно синтаксичним, оскільки вони здатні виконувати в реченні:

1) функцію сполучних слів і приєднувати підрядні речення до головного або з'єднувати прості речення у складносурядне: *The piston uncovers the exhaust ports **when** about 80 per cent of the stroke has been completed [5];*

2) функцію питальних слів, тоді вони займають ініціальну позицію і модифікують усе речення: ***When** are both the inlet and exhaust valves open? [5];*

3) функцію коротких еквівалентів головних безособових речень *it is admitted that...*, *it is supposed that...* у складі складнопідрядних: ***Clearly**, the single-acting diesel engine utilizes only one end of the piston as a pressure surface against which the expanding gas in the cylinder exerts the pressure that is transmitted to the crankshaft, and consequently all the processes involved in the thermal cycles used are carried out on one side of the piston [5].*

Переклад англійських прислівників у науково-технічних текстах транспортної тематики становить певні труднощі, зумовлені функціональним навантаженням прислівника у реченні. Найпоширенішими способами перекладу прислівників-детермінантів

українською мовою є: 1) переклад парантетичними словами і висловами; 2) переклад як головних безособових речень у складі складнопідрядних; 3) переклад за допомогою умовних підрядних речень, які вводяться сполучником «якщо», або дієприкметниковим зворотом [6]. Наприклад: *The timing of the various valves for four-cycle and two-cycle engines is shown by the diagrams in Figs. 11 and 12 respectively.* Синхронізація різних типів клапанів для чотирьохтактного та двухтактного двигунів представлена схемою на рис. 11 та 12 **відповідно**. **Strictly**, this arrangements has the disadvantage that on the return stroke the piston covers the scavenging ports while the exhaust ports are still partially open. **Якщо говорити по суті**, недоліком цієї конструкції є те, що при зворотньому ході поршня продувні отвори закриваються, у той час як отвори впуску частково відкриті [5]. При перекладі прислівників у функції обставин найчастіше доводиться застосовувати контекстуальну заміну на відповідне словосполучення або перекладати англійські прислівники відповідними еквівалентами. *Marine Diesel engine crankshafts are usually made of open hearth steel.* Колінчасті вали моторних дизельних двигунів **зазвичай** виготовляють із мартенівської сталі [5].

Отже, лексико-семантичні та синтаксичні особливості англійських прислівників відіграють важливу роль у мові науково-технічної літератури, а їх урахування при перекладі забезпечує адекватне відтворення матеріалу українською мовою, що є необхідною умовою порозуміння між фахівцями транспортної галузі різних країн.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бражников Г. Ф. Граматика сучасної англійської мови. Теоретичний курс. Морфологія. – Київ : Радянська школа, 1960. – 184 с.
2. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов. Навчальний посібник. – Вінниця : «Нова Книга», 2004. – 464 с.
3. Каушанская В. Л. Грамматика английского языка. – СПб. : Айрис-пресс, 2008. – 381 с.
4. Жлуктенко Ю. А. Сопоставительная грамматика английского и украинского языков (на украинском языке). – Киев : «Радянська школа», 1960. – 157 с.
5. Писарева Л. П. Английский язык. Сборник текстов и упражнений. Учебное пособие. – Петропавловск-камчатский : КамчатГТУ, 2007. – 100 с. Режим доступу: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/870/69870/45030>
6. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 576 с.

Таміла Філіппович,
викладач,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ВІРТУАЛЬНОЇ ЕКСКУРСІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ІСПАНСЬКОЇ МОВИ

Україна, як держава, що розвивається і орієнтується на демократичні та гуманістичні цінності світової культури прагне стати частиною Європейського союзу. Зважаючи на це політики, науковці та освітяни дедалі глибше усвідомлюють потребу у побудові єдиного наукового й освітянського простору. Держава потребує висококваліфікованих фахівців із знанням іноземних мов, культур та традицій європейських держав, здатних до запровадження свіжих оригінальних ідей, прогресивних методів та інноваційних технологій.

Розв'язати цю проблему, хоча б частково, можна за допомогою використання, поряд з традиційними, інноваційних методів навчання. З огляду на це, пропоную звернути вашу увагу на застосування методу віртуальної екскурсії у процесі навчання іноземних мов.

Проблему інноватики в цілому та педагогічної інноватики, зокрема, досліджували В. Богданов, Р. Гуревич, М. Кларін, А. Нісімчук, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Феценко та ін. Праці таких вчених, як І. Городинський, О. Уваров, С. Фадєєв свідчать, що стрімке втручання комп'ютерів у життя та процес навчання, зокрема, примушує викладачів іноземних мов вирішувати проблеми, про які десять років тому жоден лінгвіст не підозрював [1, с.21-27].

Проте в сучасній науковій літературі недостатньо описано використання методу віртуальної екскурсії в процесі підготовки майбутніх фахівців іноземних мов. Використання лінгвокраїнознавчого аспекту на заняттях з іноземних мов є необхідною умовою, оскільки будь-яка мова тісно пов'язана з культурою та традиціями народу, який нею розмовляє.

Реформування системи освіти в Україні полягає у відмові від авторитарного стилю навчання на користь гуманістичного підходу. Майбутніх викладачів орієнтують на застосування методів, націлених на розвиток творчих здібностей особистості.

У дослідженні Х. Майхнера відзначається, що людина у процесі пасивного сприйняття запам'ятовує 10% того, що прочитала, 20% – того, що почула, 30% – того, що побачила, 50% побаченого та почутого, а при активному сприйнятті у пам'яті зберігається 80% того, що говорять самі, і 90% того, що роблять або створюють самостійно [2, с.354]. Отже, можна зробити висновки, що методи активного навчання, до яких відносяться і віртуальні екскурсії значно покращують

запам'ятовування матеріалу й сприяють підвищенню ефективності навчання, завдяки введенню в навчальну роботу елементів дослідницького характеру, збільшенню частки самостійної роботи, що провокуватиме розвиток творчих здібностей студентів. Основним завданням викладача у цьому випадку, на думку Б. Гершунського, є розвиток особистості того, хто навчається, творчий пошук в організації навчального процесу, добір, розробка і вибір найкращих і найдоцільніших для навчання програмних продуктів. [3, с.341],

Розглядаючи питання щодо використання комп'ютера у професійній іншомовній підготовці майбутніх фахівців, можна виділити такі позитивні моменти його запровадження:

- збільшення мотивації до професійного навчання;
- розвиток самостійності студента;
- використання автентичної інформації, що безпосередньо стосується навчання, його особистого чи професійного розвитку;
- підвищення інформованості щодо інших мов та культур;
- підвищення мовної компетенції.

Зважаючи на збільшення швидкості і об'єму інформаційних потоків у всьому світі, навчальний процес на сьогодні вимагає від викладачів закладів вищої освіти використання нових методів та форм навчання в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців іноземних мов. Одним із таких методів є метод "віртуальної екскурсії".

Віртуальні тури – це он-лайнні або оф-лайнні презентації, які дозволяють потенційним клієнтам оглядати будь-який об'єкт. В залежності від типу такого тура, це можуть бути широкоформатні або циркулярні (360°), а також панорамні огляди об'єктів будь-якого розміру (експонати музеїв та картинних галерей, вулиці та будівлі міст, алеї парків тощо), які рухаються довільно [4, с.151, 278].

Під час віртуальної подорожі студент, занурюється в інший культурний простір, отримує змогу подорожувати не виходячи з класної кімнати. Віртуальна 3d-сферична панорамна екскурсія є незвичайною подорожжю, вона дозволяє яскраво відчувати ефект особистої присутності, окрім того заощаджує час і кошти.

Віртуальна екскурсія може відбуватися як з викладачем, так і без нього. Студенти можуть дізнатися про країну та її визначні місця протягом практичного заняття та у вільний час, відвідуючи рекомендовані викладачем сайти. Важливо також пам'ятати, що віртуальна екскурсія ніколи не замінить реальної, вона лише розрахована на те, щоб ознайомити учнів, з культурними пам'ятками та реаліями країн, мову яких вони вивчають. Плануючи віртуальну екскурсію необхідно дотримуватись ряду вимог:

- 1) визначення мети екскурсії та обсягу знань, які студенти повинні отримати протягом неї;
- 2) розробка маршруту екскурсії, а саме визначення об'єктів, на які потрібно звернути особливу увагу;

3) підведення підсумків;

Метою віртуальної екскурсії є активізація мовленнєвих одиниць та граматичного матеріалу, вивченого на попередніх заняттях, розвиток комунікативних, лексичних та фонетичних навичок, поглиблення лінгвокраїнознавчої компетенції.

Так, наприклад, вивчаючи тему “Мадрид – столиця Іспанії”, після ознайомлення студентів із загальними відомостями про місто, викладач пропонує прогулятися прекрасним парком Ретіро та зазирнути до відомого на весь світ музею Прадо, користуючись відповідними сайтами [5, 6, 7].

Підсумки екскурсії можна підвести у формі узагальнюючої бесіди, уроку-конференції, письмового відгуку про екскурсію, студентської презентації. Розробка студентами власних віртуальних екскурсій є ще одною формою використання мережі Інтернет для досягнення мети навчання іноземних мов. Найбільш простим способом для створення віртуальної екскурсії студентами є мультимедійна віртуальна екскурсія, яку можна створити за допомогою програм Power Point і Windows Movie Maker. Створення віртуальної екскурсії у форматі Power Point відбувається за наступною схемою:

- підібрати матеріал для майбутньої екскурсії (фотографії, відео матеріал або структурований сценарій);

- запустити комп'ютерну програму Power Point (поставити всі фотографії в тому порядку, в якому вони ідуть за сценарієм);

- зробити аудіо супровід (можна записати тією ж програмою, якщо є мікрофон);

Для створення віртуальної екскурсії у форматі Windows Movie Maker необхідно:

- підібрати відеоматеріал для майбутньої екскурсії та структурувати його у сценарій;

- запустити комп'ютерну програму Windows Movie Maker;

- розподілити усі відео файли на доріжці згідно сценарію.

Створення віртуальної екскурсії в 3D потребує певної спеціальної професійної підготовки у сфері комп'ютерних технологій. Не кожен студент має необхідні знання, вміння та засоби для створення проекту такого типу. Саме тому більшість студентів надають перевагу створенням мультимедійних віртуальних екскурсій, що відповідає їхнім можливостям.

Отже, використання віртуальних подорожей в процесі викладання й вивчення іноземних мов сприяє розвитку комунікативних здібностей, спонукає до пізнавальної діяльності, вносить елемент новизни й зацікавленості, розвиває творчі здібності студента, виховує самостійність, готує майбутнього спеціаліста до продуктивної діяльності, самоосвіти, самовдосконалення в умовах формування єдиного освітнього, культурного та інформаційного простору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Городинський І. В., Скібіцька Е. Г. Форми організації занять з використанням навчальних комп'ютерних технологій. *Інформаційні технології в освіті*. 1995. № 12. С. 21-27.
2. Майхнер Х. Е. Корпоративные тренинги . М. : ЮНИТИ, 2002. 354 с.
3. Гершунский Б. С. Философия образования. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 341 с.
4. Сучасний тлумачний словник української мови: 100 000 слів / за ред. В. В. Дубічинського. Харків : ВД "ШКОЛА", 2009. С. 151, 278.
5. <https://weatlas.com/landmarks/166>
6. <https://www.museodelprado.es/apps/second-canvas-museo-del-prado>
7. <https://34travel.me/post/madrid>

Алла Хирнюк,
студентка,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КОГНІТИВНА КОНСТРУКЦІЯ ЯК ОСНОВА ЗМІНИ ЛЕКСИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

Сучасні дослідження в мовознавстві засвідчують, що речення як граматична одиниця не може вивчатися поза його лексичним наповненням, тобто поза лексичною семантикою слів у реченні, оскільки його семантична структура визначається не тільки граматичною організацією, а й лексичним складом. У сучасній лінгвістиці значна увага приділяється вивченню системної організації дієслівної лексики, оскільки це пов'язано з дослідженнями ролі різних лексико-семантичних класів дієслівних лексем у структурно-семантичній організації речення та обумовлено визнанням того факту, що дієслово становить конструктивний центр речення і від його характеру досить часто залежить семантико-синтаксична структура комунікативних одиниць.

Функціонально-семантичні дослідження дієслів різних лексико-семантичних груп широко представлено в українському та зарубіжному мовознавстві працями Н. Авілової, Л. Васильєва, І. Вихованця, В. Гака, К. Городенської, Е. Кузнецової, О. Леути, В. Русанівського, О. Селіверстової, Ю. Степанова, Т. Шабанова та інших.

Метою нашої праці є спроба розглянути основні ідеї праці Ч. Філлмора *Граматика констукцій*, згідно якої значення дієслова, яке вбудовується в певну конструкцію, залежить від семантичних і синтаксичних параметрів цієї конструкції. Це означає, що окреме значення дієслова визначається окремим значенням конструкції.

У вітчизняному мовознавстві розробка ідей *Граматики конструкцій* йде по такому напрямку, як теорія семантичних типів предикатів. Семантичний тип предиката є семантико-граматичною конструкцією, яка впливає на формування лексичного значення мовної одиниці. Семантичний тип предиката визначається через набір семантичних ознак, які закладені в біологічній і психологічній природі людини як мислячої істоти [1].

Граматики конструкцій Ч. Філлмора будучи в якійсь мірі продовженням традиційного напрямку в лінгвістиці, в центрі уваги якого лежить вивчення змін в синтаксичних структурах, що відбуваються в результаті впливу лексичного оточення, є логічним продовженням закладених в лінгвістиці ідей ХХ століття [1].

Ідеї запропоновані Ч. Філлмором у праці *Граматиці конструкцій* сфокусовані на аналізі лексико-семантичних обмежень, які пов'язані з лексичним наповненням актантів в лексико-синтаксичних конструкціях. Термін *конструкція* був ужитий Ч. Філлмором не в традиційному, а в певному нетривіальному значенні. Це трактування терміна «конструкція» співвідноситься з постулатами когнітивної лінгвістики. Поняття «конструкція» в когнітивному сенсі розкриває системні зв'язки між конструкціями, їх організацією та роллю у визначенні їх власних семантичних властивостей [1].

Розглянемо фундаментальні риси поняття «конструкція» в традиційному сенсі:

1. *Конструкція* в традиційному розумінні – це абстрактна структурна одиниця, схема, яка позбавлена будь-якої семантики.
2. Синтаксична структура конструкції не впливає на семантичне оформлення реальної пропозиції.
3. Обмеження, що накладаються конструкцією, є тільки синтаксичними.
4. Поверхнева лексично оформлена структура зазвичай є природною, відповідає мовній нормі.
5. Традиційна конструкція має дискретну структуру, яка може бути розкладена на складові» [1].

Конструкція в нетривіальному сенсі є *семантично неподільна жорстка структурна синтаксична схема*. За визначенням Ч. Філлмора, конструкція складає мовне висловлювання, у якого є аспект плану вираження і змісту, що не виводиться із значення його складових частин [2]. Визначення конструкції, сформульоване Ч. Філлмором, є центральним для *Граматики конструкцій*. Ці ідеї простежуються в роботах як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників останніх десятиліть.

А. Голдберг в своїй роботі «Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure» зробила спробу об'єднати основні напрямки когнітивної семантики: *граматику конструкцій* Ч. Філлмора, когнітивну граматику Р. Ленгекера, теорію

концептуальної метафори Дж. Лакофф і М. Джонсона. У контексті такого комплексного підходу мова складається як з прототипових, так і з периферійних конструкцій, «які можуть породжувати висловлювання з девіантною або парадоксальною семантикою» [1].

Отже, дослідження ідей Граматики конструкцій актуалізуються тим, що дієслово, функціонуючи у складі фразеологічної одиниці, потрапляє в іншу, нетривіальну, конструкцію і змінює в зв'язку з цим своє прототипове значення. Розуміння семантичного типу предиката як когнітивної конструкції дозволяє виявити механізм появи контекстуального значення дієслова в складі фразеологічної одиниці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Шабанова Т. Д. Семантические модуляции в глагольной лексике английского и русского языков в единстве семантического, когнитивного и конструктивного подходов. Уфа, 2015, 230 с.
2. Fillmore Ch. J. Grammatical construction theory and the familiar dichotomies. *Language processing in social context*. Amsterdam: Elsevier, 1989. P. 17–38.

Холод Ірина,
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Переосмислення соціальної і професійної ролі вчителя Нової української школи актуалізує необхідність підготовки та перепідготовки фахівців, адаптованих до сучасних соціокультурних умов, здатних працювати творчо, приймаючи нестандартні рішення, засвоювати нові професійні ролі і функції, зустрічати виклики європейського рівня освітніх послуг.

Реалізація компетентнісного підходу до навчання, орієнтація на результат у формі розвинутих ключових компетентностей учнів, структури їхніх знань, поглядів, ціннісних орієнтирів, успішної самореалізації в професії і житті, формування особистості, здатної навчатися неперервно впродовж життя потребує вчителя нової формації, який не виконує функцію ретранслятора знань, а є наставником, фасилітатором, консультантом, менеджером.

5 вересня 2017 року Верховною Радою України було прийнято новий Закон України «Про освіту» яким запроваджено нову систему підвищення кваліфікації, що передбачає збільшення та розширення

можливостей педагогічних працівників для вдосконалення педагогічної майстерності та професійного зростання впродовж усього життя [1]. 16 січня 2020 року парламентом прийнято новий Закон України «Про повну загальну середню освіту», в якому деталізовано нові підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників [2].

Тож підвищення професійної майстерності педагогічних та науково-педагогічних працівників здійснюється за різними формами, видами та у різних суб'єктів підвищення кваліфікації. Конкретні форми, види та суб'єктів підвищення кваліфікації обирає педагогічний (науково-педагогічний) працівник, з урахуванням самооцінки своїх компетентностей і професійних потреб. Формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці (на виробництві).

Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись. Основними видами підвищення кваліфікації є: 1) навчання за програмою підвищення кваліфікації; 2) стажування (наукове стажування); 3) участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо.

Відповідно Закону суб'єктом, що реалізує програму підвищення кваліфікації може бути заклад освіти, інша юридична чи фізична особа, у тому числі фізична особа – підприємець, що надає освітні послуги з підвищення кваліфікації педагогічним (науково-педагогічним) працівникам.

Обсяг програми підвищення кваліфікації вимірюється в годинах та в кредитах Європейської кредитно-трансферної. Обсяг програми визначається відповідно до її фактичної тривалості в годинах та в кредитах ЄКТС (один кредит ЄКТС становить 30 годин). Так, курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників реалізуються за трьома програмами на 150 годин (5 кредитів), 30 годин (1 кредит) та 6 годин (0,2 кредита).

Участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстеркласах зараховуються педагогічною (вченою) радою закладу освіти як підвищення кваліфікації, якщо таке підвищення кваліфікації відбувалося відповідно до затвердженого в установленому порядку річного плану підвищення кваліфікації. Обсяг підвищення кваліфікації у таких формах зараховується відповідно до визнаних результатів навчання, але не більше 30 годин або одного кредиту ЄКТС на рік.

Щодо обсягу підвищення кваліфікації педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти, то впродовж п'яти років він має бути не меншим ніж 150 годин, з них не менше ніж 75 годин в закладах освіти, що мають ліцензію на підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Основними напрямками підвищення кваліфікації є:

- предметна (професійна) компетентність (знання навчального предмету, фахових методик, технологій);

- формування спільних для ключових компетентностей вмінь, визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»;
- психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки;
- створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами;
- використання інформаційно-комунікативних технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібербезпеку;
- мовленнєва компетентність;
- формування професійних компетентностей галузевого спрямування, опанування новітніми виробничими технологіями, ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, підприємства, організації та установи, вимогами до рівня кваліфікації працівників за відповідними професіями (для працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти); управлінська компетентність (для керівників закладів освіти, науково-методичних установ та їх заступників).

Формування методологічної компетентності учителя англійської мови значно покращилося завдяки спільному проекту МОН України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління», який мав на меті осучаснити стан підготовки майбутнього вчителя іноземних мов в Україні відповідно до вимог часу шляхом ознайомлення з відповідним досвідом Великої Британії та інших країн, а також розробкою необхідних документів і матеріалів з метою удосконалення методичної підготовки вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти.

Методологічну компетентність учитель може удосконалювати не лише на курсах підвищення кваліфікації при Інститутах післядипломної освіти та закладах вищої освіти, а й у рамках діяльності таких не урядових організацій як Британська рада (British Council), Українське відділення Міжнародної асоціації вчителів англійської мови як іноземної (IATEFL Ukraine), Асоціація викладачів англійської мови ТІСОЛ-Україна (TESOL), Американський дім у Києві (American House Kyiv) та ін.

Британська Рада постійно працює над поновленням онлайн-курсів із професійної майстерності. Платформа *Teaching English* забезпечує ширший вибір онлайн-курсів у залежності від потреб і побажань, які прагне розвивати учитель англійської мови [3].

Американський дім у Києві (America House Kyiv) – сприяє розвитку професійного й особистого потенціалу учителів англійської мови, а також взаєморозуміння та співпраці між українцями й

американцями на підставі спільних цінностей. Американський дім організовує методичні, культурні та освітні семінари та вебінари і пропонує можливості для спілкування, навчання й культурного обміну [5].

Асоціації викладачів англійської мови **TESOL-Ukraine** та Українське відділення Міжнародної асоціації вчителів англійської мови як іноземної **IATEFL Ukraine** пропонують членство та запрошують на щорічні конференції та форуми. Ці заходи є надзвичайно продуктивними і необхідними, оскільки на них відбуваються тренінг упродовж кількох днів, які проводяться британськими та американськими методистами і допомагають учителям англійської мови опанувати сучасні тенденції та методики навчання англійської мови як іноземної [4].

Отже, учитель англійської мови вільний у своєму виборі засобів та форм удосконалення своєї професійної майстерності, як і виборі закладу для підвищення кваліфікації. Підтримка учителя на державному рівні є запорукою успішної реалізації концепції Нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017.
2. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX. *Голос України*. 2020.
3. <http://www.britishcouncil.org.ua>
4. <https://ukraineiatefl.wixsite.com/iateflukraine>
5. <https://www.americahousekyiv.org>

Наталія Холявко,
доктор економічних наук, доцент,
Чернігівський національний технологічний університет,
(м. Чернігів, Україна)

ІНДИКАТОРИ ВИХІДНОГО РІВНЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЕКОНОМІКИ

Багатоаспектність проблематики модернізації національної системи вищої освіти в умовах інформаційної економіки обумовлює необхідність застосування комплексних методичних підходів до пізнання сучасних тенденцій трансформації досліджуваного об'єкту [1; 2; 3; 6]. Комплексність у даному контексті передбачає охоплення систематизованого й узгодженого масиву статистично-звітної інформації, щодо демографічних, структурних, галузевих, секторальних характеристик об'єкту та його елементів (університетів, академій,

інститутів) при моніторингу світових тенденцій розвитку кращих університетів і глобального освітнього середовища загалом [4; 5; 7].

При розробці авторського методичного підходу до пізнання тенденцій трансформації системи вищої освіти в умовах інформаційної економіки ми керувались принципами комплексності, системності, синергетичності, етапності та узгодженості. Складові елементи пропонованого методичного підходу описано в табл. 1.

Для оцінки вихідного рівня модернізації системи вищої освіти вважаємо за доцільне виокремлення кількох компонент. Їх ідентифікація реалізована у відповідності до головних традиційних функцій закладів вищої освіти та при врахуванні впливу ключових глобальних трендів. Підбір елементів пропонованого методичного підходу здійснювався на основі оцінки їх релевантності поставленій науковій проблемі, а також на основі реалістичності їх використання. Під останнім маємо на увазі врахування фактичних можливостей офіційних статистичних та інформаційних баз, наявних у відкритому доступі.

Таблиця 1

Складові елементи оцінки вихідного рівня модернізації системи вищої освіти в умовах інформаційної економіки

Компоненти	Індикатори	Характеристика
1	2	3
Компонента глобальності (тенденції розвитку глобального освітнього середовища)	– фінансові показники; – параметри студентського контингенту; – інтернаціоналізаційні тенденції; – показники результативності науково-дослідної діяльності університетів; – показники трансферу знань, комерціалізації розробок та інших напрямів впливу вищої освіти на соціально-економічний розвиток країни	Діагностика ступеню відповідності розвитку національної системи вищої освіти загальносвітовим тенденціям
Загально-системна компонента	– демографічні і міграційні показники; – кількість закладів вищої освіти, їх структура (за рівнями, типами, регіонами)	Оцінка їх впливу на розвиток системи вищої освіти. Оцінка ступеню розвиненості освітньої мережі
Освітня компонента	– кількість студентів, їх питома вага в чисельності населення країни; вікова структура; структура за галузями знань	Індикатори доступності вищої освіти, рівня охоплення населення вищою освітою
	– обсяги випуску закладами вищої освіти фахівців в абсолютному і відносному вираженні; показники їх працевлаштування	Індикатори забезпечення національної економіки та потреб ринку праці у висококваліфікованих спеціалістах

Продовження таблиці 1		
	– чисельність, регіональна і географічна структура іноземних студентів	Індикатор рівнів глобалізованості та міжнародної конкурентоспроможності національної системи вищої освіти
Науково-дослідна компонента	– частка сектору вищої освіти в структурі організацій, що виконують наукові та науково-технічні роботи; – обсяги впровадження інноваційних видів продукції, нових технологій	Індикатори участі системи вищої освіти в інноваційній діяльності країни
Фінансова компонента	– показники фінансування вищої освіти (абсолютні і відносні); – структура здобувачів вищої освіти за джерелами фінансування навчання; – динаміка фінансування закладів вищої освіти з різних джерел	Індикатори визнання ролі вищої освіти в розвитку національної економіки державним сектором; в розвитку підприємництва – бізнесовим сектором; в конкурентоспроможності особи на ринку праці – громадським сектором
Компаративна компонента	– показники міжнародних порівнянь України з країнами ЄС по обсягам, результативності, кадровому і фінансовому забезпеченню науково-дослідної та інноваційної діяльності (з виокремленням внеску сектору вищої освіти); – позиції у світових рейтингах (зокрема, за індексом розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та ін.)	Параметри позицій України, національної системи вищої освіти та її елементів на міжнародній арені

Джерело: складено автором

Складність при формування методик оцінки полягає у недосконалої наявної статистично-аналітичної бази, несистематизованістю її показників. Це пояснюється тим, що тенденція становлення інформаційної економіки є достатньо новою і, відповідно, глибинні аспекти її формування та особливо – специфіка впливу на інші сектори діяльності, на сьогодні перебувають на стадії розвитку. Зазначене обґрунтовує відсутність єдиних методичних засад аналітичної характеристики трансформаційних процесів в системі вищої освіти в контексті зародження інформаційної економіки. Труднощі в аналітичному опрацюванні обраної проблематики полягає також в тому, що статистична база країни знаходиться на етапі модифікацій. Зміна підходів до збору, акумулювання, структуризації та представлення інформації у відкритому доступі певною мірою ускладнює аналіз, а подекуди унеможлиблює проведення ретроспективного аналізу. Адже такі зміни спричиняють неспівставність, непорівнюваність наявних показників у динаміці; збір даних по деяким даним припиняється; вводяться нові параметри і т.п.

Головною метою подібних трансформацій є удосконалення, оновлення та гармонізація вітчизняної статистичної бази із загальноєвропейською. Такі зміни спрощують компаративний аналіз (порівняння українських тенденцій із протіканням відповідних процесів у країнах Європейського Союзу), що є об'єктивною необхідністю з огляду на сучасну стрімку глобалізацію практично в усіх сферах людської діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Актуальні проблеми формування та розвитку інформаційної економіки в Україні : колективна монографія. - Чернігів : ЧНТУ, 2017. – 292 с.
2. Каленюк І.С. Економічна природа та особливості розвитку освітнього потенціалу України. Автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д.е.н., спец. 08.01.01. – економічна теорія. К.: Київський нац. економічний ун-т. 2002.
3. Куклін О.В. Трансформація інституту вищої освіти в умовах становлення економіки знань. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. екон. наук. Спец-ть 08.00.01 – економічна теорія та історія економічної думки. К.: ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана». 2011. 34 с.
4. Методичні прийоми аналітичних досліджень та їх класифікація. Аналіз господарської діяльності. URL: https://pidruchniki.com/1264042253641/ekonomika/metodichni_priyomi_analitichnih_doslidzhen_klasifikatsiya
5. Моргулець О.Б., Григоревська О.О. Методичні підходи до аналізу ефективності управління ВНЗ. *Актуальні проблеми економіки*. 2016. № 8 (182). С. 323-333.
6. Освітній імператив суспільного розвитку : Наукова монографія /. За заг. ред. д.е.н., проф. І.С.Каленюк. Чернігів: ЧДІЕУ. 2014. 172 с.
7. Шевчук А.В. Інноваційний розвиток регіональних освітніх систем. Автореф. дисер. на здобуття наук. ступеня докт. екон. наук. Спец-ть 08.00.05 – розвиток продуктивних сил і регіональна економіка. Черкаси: Черкаський державний технол. ун-т. 2014. 43 с.

Anastasia Shyluk (Kovalchuk)

student

*Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
(Uman, Ukraine)*

ROLE PLAYING AS PROBLEM-SOLVING ACTIVITY IN ESL CLASSROOM

Learning a language means communicating in oral or written form, and being able to express feelings, thoughts, and experiences in various contexts. Students' speaking problems can be solved by giving many chances for them to practice English in the classroom under the guidance of the teacher.

Practicing speaking English in the classroom should be with appropriate techniques to make students speaking skills improved, and the process of learning enjoyable. Among the most popular and effective ways of improving communicative skills are problem-solving activities. To build the bridge in the speaking activities, the teacher must give them practice opportunities for purposeful communication in a meaningful situation. It means learning to speak in a second language will be facilitated when learners are actively engaged in attempting to communicate.

Problem-solving activities can be a great way to get students prepared and ready to solve real problems in real-life situations. Wherever students are – in school, work or in their social relationships, the ability to critical thinking over the problem, pointing out all its elements and then make up a workable solution is one of the most valuable skills one can acquire in life.

This paper is a part of the action research I am doing during the Pre-Service School Teacher Practice in school. Action research aims to test the effectiveness of problem-solving activities in developing communicative skills.

Among the sources of methodological literature used in our research, there are papers and textbooks on teaching methods of such well-known scientists as A. VanGundy – the author of the book “101 activities for teaching creativity and problem solving”, Linda W. Little, S. Krashen, J. Harmer, and others.

J. Harmer proposed that teaching speaking must be focused on real language use. For that reason, speaking as a productive skill on second language theories is considered as fundamental for other skills when learning a language [2].

Role-playing seems to be one of the exciting techniques for the students. In the role-playing technique, the students act or pretend to be someone else in the actual world situation that is brought into the classroom. Peer learning is also encouraged, and sharing of responsibility between the teacher and the learner in the learning process takes place. Besides, for the shy learners, for instance, role-play helps them by providing a mask where learners with difficulty in conversation are liberated.

The role-playing technique is one of the strategies to teach speaking skills to the students, so role-play is worthwhile. Speaking in English teaching is referred to as an interactive process of constructing meaning that involves producing, receiving, and processing information [3].

Students can enjoy and profit from a role-play experience “in terms of improved communication skills, creativity, increased social awareness, independent thinking, verbalization of opinions, and development of values and appreciation of the art of drama”[3].

So, almost all the students like to be taught actively and not in traditional ways – they would like to move in the classroom, share their ideas, and to prove them. However, very often, it is not successful as they lack for words, word order is wrong, and they lose control and stop speaking

at all, they are afraid to speak in public as the teacher interrupts correcting mistakes.

The teacher starts by preparing teaching materials. The second step is organizing a group of students. The third step is providing the situation and dialogue to be role-played. The fourth step is having the students practice the role plays. The last step is having the students perform the dialogue in front of the class.

After some weeks of using role-playing in the English classes, we concluded some points to be taken into account by the English language teachers. They are as follows:

- Firstly, the English teachers should set the time by minding the length of time devoted to every activity.

- Secondly, the English teachers should make clear instructions and use the native language if the students find it hard to understand the explanation.

- Thirdly, the English teachers should provide the students with lists of vocabulary since they still have a poor vocabulary.

- Fourthly, the English teachers should distribute high achiever students in each group that they can help their low achiever friends in their group.

- Fifthly, the English teachers should approach and guide students during their work.

At last, the English teachers should be patient since this technique is time-consuming.

REFERENCES:

1. Brown, H.D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2nd ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
2. Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. London: Longman (2001).
3. Huang, I. Y. 2008. Role Play for ESL/EFL Children in the English Classroom. Retrieved September 26th, 2008 from: *The Internet TESL Journal*, Vol. XIV, No. 2, February 2008 (<http://iteslj.org/Techniques/Huang-RolePlay.html>)
4. Siwu, M. 2005. *Improving the Students' Speaking Skill of SLTPN Manado by Using Role Play*. Unpublished Thesis. Malang: Graduate Program, State University of Malang.
5. VanGundy A. B. 101 activities for teaching creativity and problem solving, Pfeiffer 2005.

Наталія Школяр,
кандидат педагогічних наук,
Хмельницький національний університет
(м. Хмельницький, Україна)

ВПЛИВ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Успішність професійної освіти та результат професійної діяльності значною мірою залежать від професійних якостей фахівця, тому їх необхідно брати до уваги під час професійного відбору враховуючи той факт, що деякі з них підлягають розвитку й тренуванню. У зв'язку з цим існує можливість здійснювати спеціально спрямоване формування та удосконалення таких професійних якостей під час підготовки до майбутньої професійної діяльності.

В основі особистісно зорієнтованого підходу знаходяться не лише знання, уміння й навички як головний критерій успішності підготовки, функціонально-оперативна підготовленість до здійснення певних видів діяльності, але й формування особистісних якостей: суспільної активності, зорієнтованості, творчих здібностей та умінь, волі, самостійності, емоційної сфери, рис характеру. Це передбачає відмову від усередненого підходу до освіти, виключення стилю навчання, що пригнічує особистість, і створення умов для максимального прояву позитивних задатків, самобутності та оригінальності.

Подальший професійний розвиток особистості визначається її діяльністю. На думку В. Сластьоніна [1], ефективність процесу засвоєння особистістю професійних знань, формування відповідних умінь і навичок безпосередньо залежить від різноманітності та значущості для неї певної діяльності. Соціальне середовище, в якому майбутній фахівець здобуває вищу освіту, здійснює значний вплив на його особистісні якості, які, у свою чергу, виступають активним стимулом діяльності, у тому числі діяльності, спрямованої на набуття професійних умінь і навичок. На нашу думку, реалізація діяльнісного підходу в процесі підготовки створить передумови для конструктивного розв'язання завдань, спрямованих на розвиток професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців. З огляду на все вищезазначене, вважаємо необхідним здійснювати позитивний вплив на розвиток самостійності та комунікативних умінь майбутніх фахівців як професійно важливих якостей особистості, від ступеню розвитку яких залежить їхня професійна компетентність.

Термін «професійно орієнтована підготовка» використовується для позначення процесу викладання іноземної мови в ЗВО, орієнтованого на читання фахової літератури, вивчення фахової термінології та на спілкування у сфері професійної діяльності.

Розглядаючи професійно орієнтовану підготовку та іншомовне спілкування, ми можемо зробити висновок, що ключовим елементом є цілеспрямована професійна орієнтація всіх складників, які формуються й розвиваються на базі міждисциплінарних зв'язків і зумовлені інтеграцією програми навчання іншомовному спілкуванню з програмами профільних дисциплін на ґрунті спеціально розроблених методів і засобів. Варто зазначити, що розвиток комунікативних умінь зумовлено професійною орієнтацією та є необхідним у зв'язку з тим, що у ЗВО основною метою є не уміння здійснювати іншомовне спілкування, а підготовка майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності.

Нині особлива увага приділяється активним формам освітнього процесу – взаємодії, співпраці педагогів і студентів, а також самих студентів між собою, де діяльність викладача спрямована на розробку й використання такого змісту, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню зацікавленості, самостійності, творчої активності студентів у засвоєнні знань, формуванні умінь та навичок в їх практичному застосуванні.

Впродовж тривалого часу науковцями, педагогами, психологами розглядаються можливості упровадження інтерактивних методів навчання з метою відповідності вимогам сучасної освіти та покращення рівня підготовки майбутніх фахівців. Технологія інтерактивного навчання є способом реалізації змісту підготовки, у якій студенти беруть активну участь, вони є мотивованими на самостійний пошук рішення комунікативних або проблемних завдань [2].

При використанні традиційних форм і методів навчання методів викладач перебуває в активному стані, а студенти переважно пасивно сприймають інформацію, тобто процес має інтелектуально пасивний характер [3]. Традиційні форми та методи навчання можуть забезпечувати передачу знань, але вони не завжди є ефективними для формування професійно важливих якостей особистості майбутніх фахівців. Інтерактивні методи навчання здатні активізувати пізнавальну діяльність студентів, підвищити мотивацію та емоційність навчання, формувати професійну компетентність [4]. Серед ознак застосування інтерактивних методів навчання є результативність, спрямованість методів на розвиток особистості студентів у процесі підготовки, оптимальна організація навчального матеріалу, організація освітнього процесу відповідно до навчальної мети, де більша увага приділяється самостійній роботі студентів з навчальним матеріалом. Застосування таких методів викликає в майбутніх фахівців зацікавленість у навчально-пізнавальній діяльності, що є дуже важливим для формування мотивованого ставлення до занять, розвитку творчих здібностей та професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Саме тому виникає необхідність запровадження

інтерактивних методів навчання в процес підготовки майбутніх фахівців.

Ефективними засобами спрямованими на розвиток професійно важливих якостей майбутніх фахівців, є ігрові методи, зокрема ділові ігри. У діловій грі студентами здійснюється квазіпрофесійна діяльність, для якої характерними є риси навчальної та майбутньої професійної діяльності [5]. Участь у ділових іграх дає можливість студентам отримати досвід діяльності, подібної до виконання їхніх майбутніх професійних обов'язків, стати активним учасником процесу розв'язання проблемних ситуацій. Сутність ділової гри на заняттях полягає в творчій діяльності учасників, яким потрібно відшукати проблему й способи її розв'язання. Важливість використання ділових ігор для впливу на розвиток самостійності та комунікативних умінь майбутніх фахівців полягає у тому, що вони дають можливість для обміну думками, самостійного прийняття рішення, сприяють засвоєнню нових знань, формують досвід розв'язання певних професійних завдань, ціннісних орієнтацій студентів і тим самим передбачають удосконалення комунікативних умінь на психолінгвістичному рівні.

Зіставляючи ігрові технології навчання з традиційними формами проведення занять, можна зробити висновок про те, що використання ділової гри у процесі підготовки має такі переваги:

- досягається вищий рівень спілкування, ніж при застосуванні традиційних методів навчання, оскільки ігрові методи припускають реалізацію конкретної діяльності (обговорення проекту, участь у конференції, бесіда з колегами), тобто у ділових іграх реалізуються сценарії, які базуються на реальному мовленнєвому матеріалі, що відображає конкретну ситуацію спілкування у професійній сфері;

- являють собою колективну діяльність, що припускає активну участь усієї групи й кожного члена групи, взаємодію учасників і, як наслідок, формуються навички встановлення контакту, правильного сприйняття та оцінки партнера як особистості, вироблення стратегії та тактики спілкування;

- суттєвим моментом є проблемність ділової гри, великого значення набувають сценарії ділових ігор, що стимулюють виникнення нових ситуацій спілкування й дозволяють залучити якомога більше студентів до участі у грі

- при складанні сценарію гри перевага надається принципу спільної діяльності і принципу діалогічного спілкування учасників, послідовна реалізація яких забезпечує активне розгортання змісту цієї технології.

Серед функцій, що виконуються діловими іграми, можна виділити наступні: діагностичну, ігротерапевтичну, комунікативну, соціалізаційну. З-поміж зазначених функцій у межах нашого дослідження ми виділяємо комунікативну, оскільки вона зорієнтована

на розвиток комунікативних умінь, а спілкування є основою залучення студентів до спільної пізнавальної діяльності, та способом створення й розв'язання проблемних ситуацій. Саме в процесі спілкування досягаються цілі ділових ігор, які розвивають уміння майбутніх фахівців чітко й логічно формулювати свої думки, переконувати опонентів, вести діалог чи дискусію та активізують творчий потенціал учасників. Майбутні фахівці, як учасники ділової гри, стають носіями майбутніх професійних відносин, мають змогу розкривати та розвивати свої творчі здібності, інтелектуальні ресурси, здатність до активної участі в комунікативних ситуаціях. Оскільки у межах нашого дослідження ділові ігри використовуються для розвитку самостійності та комунікативних умінь як професійно важливих якостей майбутніх фахівців, важливо, щоб викладач при організації та проведенні гри звертав увагу не на якість виконання тієї чи іншої ролі студентами, а на ступінь їх залученості до гри, активність, ініціативу, на можливість засвоєння студентами різних ролей та різних видів діяльності. Це пов'язано з тим, що ділова гра, моделюючи умови й динаміку відносин між майбутніми фахівцями, слугує засобом актуалізації, застосування та закріплення знань, формування комунікативних умінь.

Таким чином, навчальна ділова гра тлумачиться у межах нашого дослідження як інтерактивна форма навчання, засіб, що дозволяє орієнтувати процес навчання студентів спілкуванню іноземною мовою на професійні теми, та умова розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців за рахунок активного залучення їх в іншомовну комунікативну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. педагогич. заведений / В. А. Слостёнин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Н. Н. Шиянов. Москва: Школа-Пресс, 1998. 512 с.
2. Кузякина Н. А. Особенности обучения иностранной лексики как необходимая составная обучения иностранному языку в военном авиационном вузе. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2015. № 1 (07). С. 74–79.
3. Коваленко А. Б. Особливості застосування методів активного навчання при підготовці до професійної діяльності. *Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південного наукового центру АПН України*. 2009. № 5. С. 77–81.
4. Мілерян В. Є. Методичні основи підготовки та проведення навчальних занять у медичних вузах: метод. посіб. Київ: Хрещатик, 2006. 80 с.
5. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: науч.-метод. пособ. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. 55 с.

Оксана Шпарик,
*кандидат педагогічних наук,
Інститут педагогіки НАПН України
(м. Київ, Україна)*

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ КНР

Одним із завдань освітньої політики Китаю є формування якісно нової системи освіти. Саме інноваційність в освітній сфері, на думку більшості китайських освітян, є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, передбачає гнучкість системи освіти, її відкритість до нового та конкурентоспроможність.

Інноваційна освітня політика в КНР формується на загальнодержавному рівні. У 2014 р. на форумі в Давосі прем'єр-міністр КНР Лі Кецзян вперше представив гасло «Нехай процвітає масове підприємництво та інновації» (大众创业万众创新), у 2015 р. «інновації та підприємництво» було офіційно відзначено серед національних пріоритетів, а також як важливий аспект національної політики. А вже у 2018 р., згідно Глобального індексу інновацій ООН, Китай вперше увійшов до топ-20 найбільш інноваційних світових економік. Китай робить інвестиції у розвиток культури інновацій та творчості і виділяє значні кошти на інвестиційний розвиток навіть найменшим адміністративним одиницям, незважаючи на те, що КНР – країна з принципово плановою економікою. Сьогодні все, що пов'язано з «інновацією» пронизує повсякденне життя китайців: заклики до інноваційності помічають на червоних транспарантах, чують у державних ЗМІ, інноваційність є навчальною метою в школах [1].

Відповідно до урядових закликів, по всій країні створюються нові школи на кшталт «Школа інновацій», «Школа інновацій та підприємництва» тощо, пов'язані зі створенням нової теорії і практики освіти. При школах з'являються різних фаблабів (невеличких майстерень), креативних, виробничих та кооперативних просторів, бізнес-інкубаторів, впроваджується проектне навчання, проводяться заняття з творчості та інтенсивні роботи в групах над невеличкою темою тощо [2].

На порядку денному стоїть питання про те, як підвищити ефективність та якість освіти за допомогою інноваційних технологій (штучний інтелект, стереоскопічні технології тощо).

На даний час застосування інноваційних технологій в освіті можна поділити на три типи:

- «непрямі допоміжні технології», коли технології використовують для підтримки викладання, підвищення академічних балів, підвищення ефективності навчання та розвитку здатності до

самостійного навчання, включаючи адаптивну освіту, онлайн-освіту, тощо;

- «технології, що застосовуються безпосередньо у навчанні», впровадження технологічних програм у викладання для покращення креативності та практичних здібностей студентів, включаючи STEAM освіту, мейкер-освіту, тощо;

- «базові технології», використання технологій для поліпшення управління школою та якістю викладання, включаючи розумний кампус та хмарні навчальні платформи.

Слід зазначити, що «непрямі допоміжні технології» мають найвищий рівень застосування на ринку позашкільної школи. Оскільки такі технології можуть покращити академічні показники за короткий проміжок часу, багато батьків готові платити за це. Однак рівень їхнього застосування у шкільному процесі значно нижчий. Швидкість проникнення технологій другого типу у школи і на позашкільні ринки однакова завдяки державній політиці та всебічній підтримці. Третій тип технологій допомагає школам еволюціонувати від раннього етапу інформатизації навчального закладу до створення смарт-кампусу [3, р.33].

Отже, уряд Китаю спрямовує розвиток системи освіти за допомогою освітніх інновацій, заохочуючи до творчих практик, орієнтованих на студентів (це, зокрема, поєднання навчання з мисленням, інтеграція знань з практикою, навчання учнів відповідно до їхньої здатності та багато інших підходів, які допомагають сприяти творчості через освіту). Майже сорок років (від початку реформи відкритості) Китай був змушений застосовувати низькі та середні технології для економічного розвитку. Сьогодні ж, уряд КНР сподівається підготувати всесторонньо освічених, креативних громадян, які були би гарантами якісного, високотехнологічного розвитку країни. Тому китайські освітяни постійно тестують і впроваджують освітні технології та інноваційні моделі підготовки кваліфікованого персоналу для задоволення потреб як національного, так і соціального розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Tatlow, D. K. (2019). Manufacturing Creativity and Maintaining Control. China's Schools Struggle to Balance Innovation and Safeguard Conformity. MERICS: China Monitor Perspectives. Available: https://www.merics.org/sites/default/files/2019_02/190212_merics_ChinaMonitor_Creativity-in-education_A4_en_web_final.pdf Accessed on: March, 2020.
2. Lee R.M., Yuan Y..(2018). Innovation Education in China: Preparing Attitudes, Approaches, and Intellectual Environments for Life in the Automation Economy. In: Gleason N. (eds) Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution. Palgrave Macmillan, Singapore.
3. Deloitte China (2018). A new era of education China education development report. Available:

Світлана Шумаєва,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

Анна Іванчук,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

АНГЛІЙСЬКА МОВА ЯК ІНОЗЕМНА МОВА ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Часто вважається, що вивчення іноземної мови дітьми з особливими освітніми потребами - це марно згаяний час, який доцільніше було б витратити, по-перше, на навчання більш прикладним навичкам, по-друге, це може мати ще більш негативний вплив на дітей, які і без того мають проблеми з вивченням рідної мови. Проте, завданням інклюзивної освіти є надання всіх можливостей для розширення спектру навчання, в тому числі і діяльності протягом усього життя, доступного для цих дітей, враховуючи весь існуючий потенціал лінгвістичного, психологічного, когнітивного, соціального та культурно здобутку сучасності.

Як відомо, діти з особливими освітніми потребами можуть мати різний спектр проблем – від легких та помірних фізичних труднощів до серйозних емоційних та поведінкових труднощів, які потребують певної додаткової підтримки. Під легкою формою будемо вважати такі відхилення, як короткотривала та недостатня концентрація уваги, проблеми з пам'яттю - як коротко, так і довгострокові, погані навички узагальнення, проблеми зі слухом, проблеми з візуалізацією, відсутність образного мислення та поганої координації зору. Щоб максимально ефективно задовольнити різноманітні потреби в навчанні таких учнів, школа повинна погодити свою політику та реалізувати її як команда. Це стосується прийняття рішень щодо організації роботи, процедур оцінювання, способів підтримки учнів та методологічних підходів як от підбір матеріалів, розробка завдань, включаючи диференціацію та навички управління аудиторією. Дієві стратегії та методи навчання включають планування та постановку ретельно відібраних та грамотно і послідовно вибудованих завдань з чітко

окресленими цілями. Такі завдання можуть передбачати використання рідної мови з метою контекстуалізації та візуалізації, що дає змогу пов'язати новий матеріал з уже вивченим і таким чином відчутти безпеку; забезпечення достатньої кількості повторень, переробки та перегляду матеріалу; використання міміки, знаків, жестів під час пояснення матеріалу; максимальне використання мультисенсорних навичок, як от рим та пісень, розповідей, розмальовок, танців, малювання, загальної фізичної активності та ігор, відео, ІКТ, тощо. Матеріали повинні бути різноманітними, доступними та зрозумілими. Вони повинні забезпечувати адекватну міру зусиль у межах мовних та пізнавальних здібностей кожної дитини, мати короткострокові цілі та чітко визначені кроки, що ведуть до успішного виконання завдання, а також передбачати результати, що дозволяють негайно отримати зворотний зв'язок та позитивну підтримку. Для того, щоб розробити завдання, вчителі повинні вміти оцінювати відповідність рівня вимог до кожної дитини, а також визначати типи вимог, які стосуються понять мови, таких як форма, розмір, колір, розташування, причина та наслідок, а також мовні функції, такі як опис, класифікація, послідовність, прогнозування тощо. При виборі завдань необхідно враховувати, що кожен учень володіє власним стилем навчання та рівнем розумового розвитку, тому завдання повинні бути придатними конкретно для них. Диференціація завдань повинна полягати у виборі не теми заняття, а міри заглиблення в неї кожним окремим учнем.

З точки зору Виготського, дитина з особливими освітніми потребами, інтегрована до звичайного класу, змогла б завдяки співпраці та взаємодії з однокласниками розвинути свої знання, мову та мислення [1]. При вивченні іноземних мов у первинному контексті інтегровані класи, особливо на початкових етапах, як правило, передбачають усне спілкування, уникаючи письма, як одну з головних слабкостей дитини з особливими потребами. Ще одним прийомом, який міг би значно полегшити вивчення іноземної мови дітьми з особливими освітніми потребами, це підбір завдань та питань, на які учні повинні відповідати цілим класом. Під час таких відповідей дитина рідко виділяється і не боїться висловитися неправильно.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в звичайний клас може передбачати залучення тьютора, помічника вчителя, оскільки на занятті може виникнути ситуація, яка впливатиме на загальну погану поведінку класу. І завдання такого тьютора полягатиме у роз'ясненні однокласникам особливих потреб такої дитини, щоб вони могли зрозуміти та поважати ці відмінності та поважати зусилля, які докладає така дитина в процесі навчання, передбачити та зупинити будь-які прояви глузування з боку однолітків. Таких тьюторів називають SEN вчителями, тобто вчителями, які спеціально навчені працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Це повністю кваліфіковані викладачі, які мають досвід викладання у

загальноосвітніх школах. Щоб мати відповідну посаду, такі вчителі повинні досягти статусу кваліфікованого вчителя (QTS). Є кілька способів отримати QTS:

- сертифікат післядипломної освіти (PGCE), який можна отримати після здобуття наукового ступеня (PGCE - це додаткова академічна кваліфікація, яка включає QTS);

- отримавши ступінь бакалавра освіти або бакалавра / бакалавра з QTS.

Окрім QTS, такий вчитель повинен мати кваліфікацію SEN, яка підтверджується щотрироки, а також, за необхідності, спеціальну кваліфікацію для роботи з дітьми, які мають порушення зору чи слуху [2]. Окрім цих професійних вимог, такий вчитель має бути наділений і високими загальнолюдськими якостями, як от терпіння та розуміння, чутливість, він повинен бути прекрасним комунікатором, який несе відповідальність за роботу всієї команди.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Vygotsky, L. Mind in Society: Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978. URL: <http://www.unilibre.edu.co/bogota/pdfs/2016/mc16.pdf> (дата звернення 19.01.2020).

2. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/teaching-children-additional-educational-needs> (дата звернення 19.01.2020).

3. <https://teachingenglish.english.britishcouncil.org/student/MyCourse.aspx?> (дата звернення 20.01.2020).

Ірина Щербань,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)*

TED TALKS FOR IMPROVING ENGLISH LEARNERS' ORAL PRESENTATION SKILLS

The use of videos as a teaching-learning tool for English language learning is not a new phenomenon. The impact of videos in a classroom is two-fold as it involves both auditory narrative and visual presence. Founded in 1984 as a one-off event the annual conference series began in 1990. TED is a nonprofit organization based on forging new connections among technology, entertainment, and design; it grew to have an online presence in the 2000s. At that time TED.com launched an audio and video podcast series that made possible “a clearinghouse of free knowledge from the world's most inspired thinkers.” People now share their favourite TED talks online via social networks and use them to enhance motivational training

sessions with groups of employees or students. The organization, whose goal is “to make great ideas accessible and to spark conversation,” has gained an international audience with the talks also featured in over 100 languages. These talks, always eighteen minutes or shorter, claim to highlight some of the major thinkers of our time and make their central arguments short and portable to the public [2].

Nowadays students need oral presentation skills not only for their academic success but also for success in workplace as they join their careers. As such, diverse approaches have been proposed for improving English learners’ presentation skills in general and for business majors in specific. Technology integrated learning approaches may help developing oral presentation skills for university students due to their ability to use ICT tools. TED talks (Technology, Entertainment, and Design) is one of the ICT tools that can be effectively used to promote speaking skills, especially oral presentation skills [3, p. 147].

There are several studies that have proved the effectiveness of videos in second language learning, particularly in English language learning (C. Hafner, Y. Liu, L. Chapple, A. Curtis, R. Salaberry, J. Plass). The use of TED Talks as a video resource for encouraging English language learning have been studied by M. Karunakar (Encouraging English Language Production Using TED Talks at the Tertiary Level), A. Salem (TED Talks for Improving Oral Presentation Skills, Vocabulary Retention and Its Impact on Reducing Speaking Anxiety in ESP Settings), K. Uicheng and M. Crabtree (Macro Discourse Markers in Ted Talks), A. María and R. Astrid (TED Talks as an ICT Tool to Promote Communicative Skills in EFL Students), Sh. Howard (TED’s Rhetorical Position in College Composition) and others.

Since 2015 National Geographic Learning have been presenting training complexes in English with TED Talks elements:

➤ 21st Century Communication. A four-level listening and speaking series that uses carefully selected, authentic models and powerful ideas from TED Talks to teach students to think critically and communicate effectively. **Level(s):** Low-intermediate (US), Intermediate, High-intermediate, Advanced, B1, B2, C1.

➤ 21st Century Reading. A four-level academic series that uses powerful ideas from TED Talks to teach core reading skills, critical thinking, and the ability to express ideas in English. **Level(s):** Low-intermediate (US), Intermediate, High-intermediate, Advanced, B1, B2, C1.

➤ Keynote. An integrated-skills series for adults that inspires communication through real content, including TED Talks, to help learners develop the confidence and skills needed to share their ideas in English. **Level(s):** A1, A2, B1, B2, C2.

➤ Perspectives. A four-level series for teenagers that uses powerful ideas from TED Talks to develop confident users of English in speaking, writing, and on international exams. **Level(s):** A2, B1, B2, C1.

➤ *World English, Second Edition: Real People Real Places Real Language*. An integrated-skills series for adult learners featuring content from National Geographic and TED to motivate learners to share their own ideas in English while building 21st century communication skills. Level(s): Beginning, Low-intermediate (US), Intermediate, High-intermediate, A1, A2, B1, B1+.

These series use powerful ideas from TED Talks to teach learners to think critically and communicate effectively. Through authentic models of effective communication, students build fluency in the listening and speaking skills needed to achieve academic and personal success.

- TED Talks are used to develop essential 21st century skills, including critical thinking, collaboration, and visual literacy.
- Speaking, pronunciation, and presentation skills, inspired by TED speakers, prepare learners to speak confidently in any situation.
- Extended listening based on real-world situations and TED Talks provide listening and note-taking practice.
- Audio and video program, automatically graded language practice activities are ideal for both hybrid and blended courses.

TED Talks is a supplemental resource for use in any English language classroom. The language learning app and teaching resources help learners understand and discuss powerful ideas from TED Talks in the classroom.

TED Talks videos provide a springboard for learners to share ideas in English, expanded writing opportunities and communicative activities encourage learners to personalize the unit theme. Updated goals on every two-page spread highlight measurable outcomes and provide accessible navigation for teachers and learners. This technology supports every step of the teaching and learning process from in-class instruction, to independent practice, to assessment [1].

Lessons based on Ted Talks provide non-native speakers of English with a standard model to imitate in style and even to reuse idioms, phrases, or expressions. Students use TED talks to watch live presentations on the stage, they keep in mind the ideas presented in these talks as well as the way of presenting by confident presenters. In addition, watching TED talks encourage those learners to reuse expressions for their own presentations, which supports vocabulary uptake and retention. The direct results are the improved oral presentation skills, vocabulary retention, and increased motivation of the study [3, p. 147]. TED talks proved to be an effective tool for developing language skills: listening skills, oral presentation skills, vocabulary uptake and retention, and triggering motivation. Students get used to such a tool to increase learners' ability to retrieve vocabulary they learnt in TED conferences for future use whether in their presentations or in other linguistic contexts.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. English learning. URL: <https://eltngl.com/search/showresults.do?N=200+4294918536&Ntk=NGL&Ntt=tedseries&Ntx=mode%2Bmatchallpartial> (дата зверення: 17.01.2020).
2. Howard Sh. Ideas Worth Spreading?: TED's Rhetorical Position in College Composition. *CEA Forum*. 2017. V. 46, N.2. P. 62.
3. Salem A. A Sage on a Stage, to Express and Impress: TED Talks for Improving Oral Presentation Skills, Vocabulary Retention and Its Impact on Reducing Speaking Anxiety in ESP Settings. *English Language Teaching*. 2019. V. 12, N.6. P. 146-160.

Ольга Яловенко,
кандидат філологічних наук,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

КУЛЬТУРНИЙ АРТЕФАКТ В ОПОВІДАННІ Д. ЛАГІРІ «БЛАГОСЛОВЕННИЙ БУДИНОК»

Сучасний етап розвитку літературознавства обумовлено тим, що наука про літературу помітно розширила обрії як філологічного, так і соціогуманітарного знання. Дедалі складнішою стає відповідь на питання «Чи є межі у літературознавстві?», адже сучасне літературознавство інтегроване в інтердисциплінарний дискурс. Наука про літературу є водночас і наукою про мистецтво, психологію, історію, культуру, політику тощо. Не менш значущим є звернення і до артефактів культури як важливого чинника у сприйманні прецедентного тексту, оскільки саме артефакт вміщує в себе минуле та теперішнє.

Оповідання американської письменниці бенгальського походження Д. Лагірі «Благословенний будинок» («This Blessed House») вирізняється особливою тематикою – авторським зверненням до артефактів християнської культури з метою демонстрації різного відношення героїв до «іншого». П. Артем`єва зауважує, що «для письменників з бінарною етноідентичністю характерне особливе відношення до артефактів культури, навколо яких можуть вибудовуватись ті чи інші текстові ситуації» [1, с. 46].

Бенгалець Санджив переїжджає з дружиною Твінкл до щойно придбаного будинку в Америці. Саме в будинку подружжя знайомиться з різними артефактами християнської культури, які залишились від попередніх власників. Чоловік і дружина по-різному реагують на ту чи іншу знахідку: для дружини артефакт чужої культури ототожнюється з уявною грою «у пошуках скарбів», натомість для її чоловіка це сміття, якого неодмінно потрібно позбутися. Кульмінацією оповідання є святкування новосілля і запекле бажання гостей грати з Твінкл «у пошуках скарбів».

Текст оповідання набуває рис «полікультурного художнього тексту» (термін введений М. Абделуахобом) [2]. Автор вводить прецедентні феномени християнської культури і наповнює текст релігійною лексикою: «a statue of the Virgin Mary» (статуетка Діви Марії), «poster of Christ» (постер Христа), «a dishtowel that had the Ten Commandments printed on it» (кухонний рушник, на якому було надруковано Десять Заповідей), «wooden cross» (дерев'яний хрест) [3, с. 139], а також окремі цитати зі священного письма – Біблії. В. Красних зауважує, що «за прецедентним феноменом завжди стоїть певне уявлення про нього, загальне і обов'язкове для всіх носіїв того чи іншого національно-культурного менталітету» [4, с. 9]. Але «подібного роду відсилання до культури є в оповіданні поверхневими, жодне з їхніх значень не реалізується в сюжетних лініях тексту, не міститься авторських описових коментарів» [1, с. 48].

«Інші» культурні артефакти перераховуються автором як річ, без урахування такого важливого компоненту святості їхнього значення. У тексті це прослідковується на рівні простої конструкції перераховування: «They discovered the first one...» [3, с. 136]¹. Підкреслюється нейтральність таких «знахідок», небажання персонажа пізнати іншу культуру, чужу для представників індійської спільноти, адже «впізнавання артефакту відбувається при розумінні що стоїть за річчю» [5]. Цього розуміння не відбувається, оскільки «індивідуальні варіанти сприйняття «культурного предмета» часто відрізняються один від одного у двох і більше довільно взятих індивідів» [6, с. 84], а «кожен тип культури виробляє свою символічну мову, свій образ світу» [7, с. 30].

Символічну «корекцію» продовжує «white porcelain effigy of Christ» (біла порцелянова статуетка Христа), «a 3-D post-card of Saint Francis» (листівка із зображенням Святого Франциска у форматі 3-Д), «a tile trivet depicting a blond, unbearded Jesus» (керамічна тринога із зображенням білявого Ісуса без бороди), «a framed paint-by-number of the three wise men, against a black velvet background» (книжка-розмальовка із зображенням трьох мудрих чоловіків на фоні чорного оксамиту), а також «a wooden cross key chain» (ланцюжок для ключів з дерев'яним хрестом) [3, с. 137]. Символ дерев'яного хреста надзвичайно важливий; це артефакт, який нагадує про страту Ісуса Христа. Але в оповіданні сакральність артефактів іншої культури знижується, адже для героїв це лише забава і гра. Герої не бажають знайти смисл і призначення цих речей, вони просто виставляють їх на камінну полицю, підкреслюючи, таким чином, неповагу до культури країни, в якій проживають.

В. Красних зауважує, що «прецедентний феномен для двох різних культур може мати однакову форму вираження, але володіти різним змістом» [8, с. 178]. Саме тому герої сумніваються у важливості знайдених артефактів «But it could be worth something» [3, с. 136]² і водночас демонструють зневажливе ставлення по відношенню до сакральної речі

¹ «Вони знайшли перший ...»

² «Можливо, це також чогось варте?»

іншої культури: «She turned it upside down, then stroked, with her index finger, the minuscule frozen folds of its robes» [3, с. 137]³.

Демонструється хаотичність розташування культурних «знахідок», які героїня знаходить «taped to the back of the medicine cabinet» [3, с. 137]⁴, «left in one of the drawers» [3, с. 137]⁵, «tucked in the linen closet» [3, с. 137]⁶, «rolled up behind a radiator in the guest bedroom» [3, с. 139]⁷.

Кульмінацією оповідання є сам елемент гри, який так важливий для Твінкл. Саме на фоні різного ставлення до артефактів іншої культури прослідковується конфлікт між подружжям. Чоловік хоче позбутися цього безладу: «I will tolerate, for now, your little biblical menagerie in the living room. But I refuse to have this» [3, с. 139]⁸. Натомість дружина доповнює «колекцію» своїх пошуків; «Each day is like a treasure hunt» [3, с. 141]⁹.

Важливу роль в оповіданні відіграють культурні символи. Разом з артефактом, як символом християнської культури, у текст вписуються прецедентні назви страв індійської національної кухні: samosas (самса), curry (карі), chutney (чатні). Не менш важливим є ритуал весілля, який знайомить читача з особливостями індійської культури, а також підкреслює етнічну приналежність героїв до «своєї» культури: «At the urging of their matchmakers, they married in India; in incessant August rains, under a red and orange tent strung with Christmas tree lights on Mandeville Road» [3, с. 143]¹⁰.

Н. Валгіна наголошує, що «в художньому тексті за зображеними картинками життя завжди існує підтекстовий, інтерпретаційний, функціональний план» [9, с. 76]. Автор свідомо вписує індійські вербальні компоненти з метою передачі національно-етнічного індійського колориту, важливого для героїв-іммігрантів. Водночас, підкреслюється бажання героя долучитись до культури Заходу (це досягається через прецедентні імена Баха та Малера, а не через знайдені в будинку артефакти). Санджив робить це через музику: він «listen to his new Bach CD» [3, с. 156]¹¹, «Mahler's Fifth Symphony» [3, с. 140]¹².

Культурний артефакт у художньому тексті має символічне значення; він є знаковим для культури, в якій функціонує, а тому розглядається як фактор символічного «кодування» інформації. В оповіданні «Благословенний будинок» використовуються елементи двох культур, що важливо для письменника з бінарною ідентичністю. Наявність артефакту

³ «Вона перевернула статуетку догори дном, потім вказівним пальцем погладила мініатюрні складки його одягу»

⁴ «Приклеїними до спинки аптечки».

⁵ «Залишеними в одному з ящиків столу»

⁶ «Схованими у шафі для білизни»

⁷ «Скрученими у батареї у спальні для гостей»

⁸ «Поки що я буду терпіти твій маленький біблійний звіринець у вітальній. Але я відмовляюсь від цього»

⁹ «Кожнен день це як полювання за скарбами»

¹⁰ «За вимогою сватів вони одружились в Індії; під час безперервних серпневих дощів, у червоно-помаранчевому наметі з вогнями різдвяного дерева на Мандевілк-Роуд»

¹¹ «Слухає свій новий диск Баха»

¹² «П'яту симфонію Малера»

співставляє контрастність «свій»/«чужий». Прецедентні феномени «іншої» культури відіграють важливу роль в оповіданні – розповідають про характер персонажів і показують їхнє відношення до «чужої» культури. Реакція героїв на артефакт іншої культури говорить про безуспішність міжкультурної комунікації. Демонструється незнання, нерозуміння, неповага та небажання пізнати «іншу» культуру, яка «заважає». Прецедентні назви в оповіданні підкреслюють важливість етнічної приналежності, важливої як для героя, так і для автора. Значимою є назва оповідання, яка також апелює до національно-етнічного колориту і знайомить з реаліями обох культур.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Артемьева П.С. Прецедентные феномены как выразительное средство: диалог культур в художественном тексте: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. ФГБОУ ВО Саратовский нац. исследовательский государственный ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2016. 163 с.
2. Абделуахеб М. Теоретические основы комплексного анализа поликультурного художественного текста (на материале повести Л.Н.Толстого «Хаджи-Мурат»): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Абделуахеб Месибах. М.: 2005. 25 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-kompleksnogo-analiza-polikulturnogokhudozhe-stvennogo-teksta-na-materi>.
3. Lahiri J. Interpreter of Maladies. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 1999. 198 p.
4. Красных В.В. Система прецедентных феноменов в контексте современных исследований. Язык, сознание, коммуникация: Сб.статей [Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов]. М.: Филология, 1997. вып.2. С.5-12.
5. Тетенькин А.В. О семиотической природе типов артефактов. Вестник Иркутского государственного лингвистического университета, 2012, Вып. № 2 (19). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-semioticheskoy-prirode-tipov-artefaktov>.
6. Захаренко И. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов. Язык, сознание, коммуникация: Сб.статей [Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов]. М.: Филология, 1997, вып.1. С.82-103.
7. Тамерьян Т.Ю. Языковая модель поликультурного мира: интерлингвокультурный аспект: автореф. дис.... докт. филол. наук: 10.02.19 / Тамерьян Татьяна Юрьевна. – Нальчик: 2004. – 43 с. URL: http://cheloveknauka.com/yazykovaya-model-polikulturnogo-mira-interlingvokultu_rnyy-aspekt#ixzz3IHQzoWPl.
8. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: Гнозис, 2003. 375 с.
9. Валгина Н. Теория текста. Учебное пособие. М.: Логос, 2003. 173 с.

ІННОВАЦІЇ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

МАТЕРІАЛИ

III Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 03.04.2020 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 9,00

Тираж 100 прим. Замовлення № 109

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»

20300, м. Умань, вул. Садова, 2

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavisadova@gmail.com