

**МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ АВІАЦІЙНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН
КАФЕДРА ІНОЗЕМНИХ МОВ**

за участі та організаційної підтримки:

Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Київського національного лінгвістичного університету

Львівського національного університету ім. Івана Франка

Донецького юридичного інституту МВС України (м. Кривий Ріг)

Тернопільського національного педагогічного університету

ім. В. Гнатюка

Національного гірничого університету України м. Дніпропетровськ

Житомирського державного технологічного університету

Одеської національної академії харчових технологій

Чорноморського державного університету ім. Петра Могили

Національного університету державної податкової служби України

Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова

AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) (Іспанія)

освітньо-методичний центр Pearson-Dinternat (Ірландія)

Private Secondary School "Ekol" (Бурса, Туреччина)

**ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ТА ЕМОЦІЙНА СКЛАДОВІ
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ І
ЗАВДАННЯ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Матеріали міжнародної науково-практичної конференції

5 червня 2015 р.

Київ 2015

УДК 81:378.14:37.013(063)

Інтелектуальна та емоційна складові навчання іноземних мов: новітні тенденції і завдання для вищої школи: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 5 червня 2015 р./ За заг. ред. І.Б. Зарубінської, І.В. Бонацької, Н.М. Василюшиної. – К.: НАУ, 2015. – 179 с.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту міжнародних відносин НАУ. Протокол № 5 від 8 червня 2015 року.

Містить матеріали щорічної науково-практичної конференції з питань ефективного формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності у студентів вищих навчальних закладів. У збірник увійшли матеріали доповідей за науково-практичними напрямками «Новітні тенденції в методиці викладання іноземних мов у вищій школі», «Інноваційні технології у навчанні», «Лінгвістичні студії».

Програмний комітет секцій:

Головуючий на секції «Новітні тенденції в методиці викладання іноземних мов у вищій школі» - **Василюшина Наталія Максимівна**, кандидат педагогічних наук, доцент.

Головуючий на секції «Інноваційні технології у навчанні» - **Сандовенко Ірина Василівна**, старший викладач.

Головуючий на секції «Лінгвістичні студії» - **Бонацька Ірина В'ячеславівна**, кандидат філологічних наук, доцент.

Організаційна колегія конференції:

Зарубінська Ірина Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, проректор з міжнародних зв'язків Національного авіаційного університету.

Біла Світлана Олексіївна, доктор наук державного управління, професор, заслужений економіст України, професор кафедри міжнародних економічних відносин і бізнесу Інституту міжнародних відносин, відповідальна за наукову роботу та міжнародну діяльність Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету.

Бонацька Ірина Вячеславівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету.

Василюшина Наталія Максимівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Інституту міжнародних відносин Національного авіаційного університету.

**© Національний авіаційний
університет, 2015**

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анпілогова Т.В.	<i>Practical tips based on mi theory for esp classes</i>	8
Баланаєва О.В.	<i>Комунікативна компетентність майбутніх юристів</i>	11
Василишина Н.М., Yuliia Tasthan	<i>Функціональна готовність майбутніх бакалаврів галузі туризму до фахової діяльності</i>	15
Волкова Л.В.	<i>Формування іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості</i>	21
Гапон Ю.А.	<i>System of Exercises in Teaching Reading to Student Journalists</i>	25
Григорович О.В.	<i>Педагогічні умови організації науково-дослідної діяльності студентів в університетах Іспанії</i>	34
Гундарєва В.О.	<i>Поетапний підхід до підготовки студентів до презентацій</i>	38
Гуцько Т.В.	<i>Гейміфікація як мотиваційна стратегія у викладанні іноземної мови</i>	41
Добровольська О.С.	<i>Experiential Learning as a Whole-Person Approach</i>	46

Залєснова О.В.	<i>Прагматичне значення категорії стану.....</i>	48
Зарубінська І.Б.	<i>Формування соціальної компетентності студентів в процесі викладання іноземної мови.....</i>	52
Зачепа І.М.	<i>Роль медіа ресурсів та наочності у навчанні іноземній мові.....</i>	62
Світич Л.М.	<i>Audio Activities for Students Majoring in Tourism.....</i>	65
Кобзар С.К., Кур'ята С.Г.	<i>Емоції та гумор в процесі навчання...</i>	67
Кулєшова О.М.	<i>Shakespeare on Business Leadership.....</i>	71
Маслова С.Я.	<i>Спрямованість ділового іношомовного спілкування майбутніх винаробів.....</i>	75
Мельник Є.Ю.	<i>Використання міжмовної інтерференції для формування вторинної мотивації у навчанні другої іноземної мови на початковому етапі.....</i>	80
Потюк І.Є.	<i>Навчальні стилі в освітній діяльності студентів.....</i>	88
Ткачук С.П.		91

Хавьєр Гарсія Беренгель *Estrategias Motivadoras en Ele.....* 93

Ярова О.Г. *Особливості дії комунікативної функції в англійській мові за допомогою її кумулятивних ознак.....* 99

СЕКЦІЯ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ

Бондаренко Л.О. *New Trends in Higher Education.....* 104

Голоднюк А.А. *Основні форми різнорівневого навчання англійської мови в групах іноземних студентів.....* 108

Дідковська Т.Л. *To Intercultural Competence via Stereotypes Studies: New Approaches under New Conditions.....* 111

Євдокімова-Лисогор Л.А. *Особливості креативної комунікації магістрів з туризмознавства в системі професійної підготовки.....* 115

Лазоренко Н.Л., Глуцька Т.В. *Використання сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземних мов для фахівців туристичної галузі.....* 121

Поночовна-Рисак Т. М. *Інноваційні методи навчання у підготовці фахівців фіскальної служби.....* 129

Сандовенко І.В., Безугла Л.В.	<i>Web-Quests in Teaching ESP to Students Majoring in Tourism.....</i>	133
Самофалова Н.В.	<i>Використання ресурсів інтернету у навчанні іспанської мови студентів другого року навчання.....</i>	135
Robert Hartigan	<i>Collaborative Writing for Skills Improvement.....</i>	138

СЕКЦІЯ 3. ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ

Бонацька І.В	<i>Номінації невербальних засобів комунікації в іспаномовних художніх текстах.....</i>	144
Бокова П.М.	<i>Символіка кольору в іспанській фразеології (перекладацький аспект)..</i>	147
Верховцова О.М.	<i>Переклад безеквівалентної лексики (на прикладі роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита»).....</i>	154
Верховцова О.М., Слобоженко Р.А.	<i>Синтактико-семантичний аналіз складених прикметників в англійських економічних текстах.....</i>	159
Восхевич А.І.	<i>Порівняння у фразеологічних зворотах сучасної іспанської мови.....</i>	165
Михайлова В.І.	<i>Врахування інтерференції першої іноземної мови при викладанні другої іноземної мови.....</i>	168

Патієвич О.В.	<i>Лінгвальні особливості наукових текстів у навчанні академічного письма студентів магістратури.....</i>	170
Ржевська Д.О.	<i>Когнітивна лінгвістика та поняття фрейму.....</i>	174

СЕКЦІЯ 1. НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ В МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Tetyana Anpilogova
National Aviation University
Kyiv

Practical Tips Based on Mi Theory for Esp Classes

ESP classes can sometimes be dull especially when taught in settings where students have little contact with English outside of their foreign language classes.

Different activities can be used to raise the students' interest and increase efficiency of learning process. At the same time a variety of activities that we, teachers, use in our lessons help learners encourage their combination of intelligences. There are eight intelligences and our intelligence profiles consist of combinations of different types: linguistic, logical-mathematical, spatial, bodily-kinesthetic, musical, interpersonal, intrapersonal, and naturalist. [1]. The multiply intelligence (MI) theory strengthens that the combination of intelligences helps us to be successful.

Using stories. Stories can be presented either for English-Ukrainian or Ukrainian-English translation with the key terms written out on the blackboard. For example, when studying "Taxation", such story as "Opening a Can of Worms" can be at hand as it is full of useful terminology and makes the atmosphere in the class relaxed. Translating stories helps overcome language barrier and provides enormous ways for Grammar practice. Language learners who are fascinated with words and their manipulation, who enjoy expressing themselves orally and in writing as well as listening to stories are likely to have well-developed linguistic intelligence.

Opening a Can of Worms

Every day the Department of Taxation and Finance in New York's capital city receives anonymous tips about businessmen who are evading the payment of sales taxes. Routinely, form letters are then sent to those merchants, asking for details about their sales and profits. In some instances, however, agents are dispatched to make a surprise investigation of the business and verify the allegations...

That brings us to the case of Jody Gerard. He received a certified letter about unpaid taxes... It contained a threatening statement that could have meant the loss of his profitable business. Jody sent the complete payment of what he owed – 64 cents!

You see, Jody Gerard is only 12 and has been selling worms to fishermen.

At first, Jody's mother was really angry but then she found some educational merit in the incident: "At least my boy has already learned that he will have to pay taxes for the rest of his life." (Abridged) [2].

Sample Picture Activity. This picture-based activity promotes oral fluency, provides guided practice in sentence construction, encourages students to ask for help and gives them a chance to use their imagination or sense of humor. For example, when studying "Money" students are given a set of pictures and the task is to describe what they get. If it is a picture of banknote learners are expected to mention par value, protection means etc. In case it is a picture of ATM machine they have to enumerate the steps to operate it. Let's say:

I insert my card face up into the card slot.

Then I enter four-digit pin code.

After that I choose to withdraw and enter the amount. I wait for the receipt and money.

The final step is to remove my card.

Students with a high degree of spatial intelligence tend to think in pictures. Visual problem-solving devices such as movies, diagrams, imagination games are appropriate language teaching materials for such learners. This method proves that a picture is worth a thousand words.

Compiling the ABC of terms. Students who enjoy science subjects appreciate precision and like organizing information. Materials that involve logics stimulate learners' logical-mathematical intelligence. Students are given a task to pick up the key words from the topic/unit covered and place them in the alphabet order. This exercise provides autonomy for each learner and it proves to be effective in activating intrapersonal intelligence as well. As a rule, the list of terms presented depends on the level of knowledge and prudence each student shows. That's the example of ABC list on "Cargo Transportation":

A – Air Waybill
B – Bulky cargo
C – Consignment (consignee, consignor)
D- Dimensions
E – Expenses on operation
F – Freight (freighter)
G – Gross weight
H – Handling of cargo
I - insurance
J – Joint venture
K - Kit
L - Load sheet
M – Maintenance hangar
N – Net weight
O - Overhaul
P- Perishable goods
Q - Quantity discount
R- Revenue rate
S- Ship (shipper, shipment, shipping agent)
T- Track
U- Urgent call
V- Vehicle
W- Watertight floor
X- X-ray system
Y- Yield
Z- Zip code

Making up such lists is a universal means for any topic.

Words of Wisdom as a Teaching Tool. Why not and start our ordinary ESP classes with some clever quotations, proverbs, poems, sayings etc. To learn short pieces in English is always useful both for brains and enlargement of one's vocabulary. Let's say, the phrase is written on the blackboard, having learnt it with students, we close it and suggest them to put the quotation down. After that , students can compare their variant with one written on the blackboard and correct mistakes, if any. Moreover, they can exchange notebooks and check the neighbor's work. It is the activity

for interpersonal intelligence . Students with this type of intelligence are eager to act as a teacher so they can easily be given a task to prepare their own presentation. Here are some examples:

- Learn to write your bad things, your pain in sand and your good experience on stone.

- No matter how successful you are; your business and its future are in the hands of the people you hire. (Akio Morita – Japanese business executive)

- He, who loses money, loses much; he, who loses a friend, loses much more; he, who loses faith, loses all.

- When hungry, it is good to eat;

When thirsty, sweet to drink;

When tired, to bathe the weary feet;

When solitary, to think...

Discussing the core of these words challenges both linguistic and educational aspects of teaching.

As we see, within 10 minutes or so a teacher has a chance for bringing life to ESP classes. Keep in mind learner's multiple intelligence when preparing material for your lessons. Enjoy both teaching and learning!

References:

1. Implications of MI Theory For Designing ELT Materials. Aysegul Daloglu. TESL Reporter 36,1 (2003), pp.30-40.

2. The English you need to know/Murray Bromberg, Julius lieb. -2nd ed. by Barron's Educational Series, Inc.

Баланаєва О.В.

канд. філол. наук, ст. викладач

Кривий Ріг

Комунікативна компетентність майбутніх юристів

Удосконалення професійної підготовки спеціалістів стає одним з пріоритетних напрямів у державній політиці з реформування вищих начальних закладів і підвищення соціального статусу професіоналів інтелектуальної праці. Для спеціалістів формування професійної успішності особистості є значущим і, в першу чергу, для осіб, пов'язаних із соціальною діяльністю. Становлення особистості

відбувається у процесі розвитку способу ставлення суб'єкта діяльності, у нашому випадку майбутнього юриста, до зовнішнього світу, і в цьому процесі проявляються його загальнолюдські знання та досвід, уміння спілкуватися рідною та іноземною мовами. Отже, "реалізація особистісно орієнтованого навчання студентів, спрямованого на удосконалення їхньої професійної культуромовної компетентності" стає одним із найважливіших завдань в умовах реформування вищої освіти [1, с. 157].

Тому під час підготовки фахівця-юриста важливим питанням у процесі професійного становлення особистості є підвищення рівня мовленнєвої компетентності. У сучасній методиці питання мовленнєвої компетентності та компетенції розглядається багатьма дослідниками (М.О. Орап [2], Л.М. Аргюшкіна, О.М. Рудь [3], М.І. Пентилюк [1] та інші). Ми поділяємо думку М.О. Орап, яка розмежовує мовну і мовленнєву компетентність. Мовна компетентність являє собою знання про мову та мовні знаки, а мовленнєва компетентність визначається як "знання правил використання мовних засобів – сполучуваність, точність, адекватність, влучність використання виражальних засобів мови тощо" [2, с. 87]. Мовленнєва компетентність розглядається як поняття, що є ширшим за мовну компетентність. У структурі мовленнєвої компетентності виділяють мовну (когнітивну та лінгвістичну) і власне мовленнєву компетентність [2, с.88]. Слід чітко розмежовувати мовленнєву компетенцію (суспільно обумовлені вимоги до мовлення суб'єкта) та мовленнєву компетентність (рівень відповідності суб'єкта цим вимогам і, одночасно, суб'єктна характеристика) [2, с. 89]. Вважається, що в ролі показника рівня мовленнєвої компетентності виступає рівень ознайомлення суб'єкта із правилами сполучуваності та виражальними можливостями мовних одиниць у мовному потоці [4, с.88]. Для досягнення відповідного рівня необхідно оволодіти певними базовими знаннями.

На заняттях з мовної підготовки у майбутніх фахівців розвиваються здатність формувати та інтерпретувати певні висловлювання з урахуванням знання правил використання мовних засобів. Студент-юрист оволодіває певними знаннями про засоби

представлення ціннісних орієнтацій конкретної культури та іноземної мови, яка вивчається, про засоби представлення ціннісних орієнтацій рідної культури в рідній мові та вчиться використовувати їх на практиці у процесі комунікації.

Удосконаленню мовленнєвої компетентності фахівця сприяє вивчення хоча б однієї класичної мови й однієї сучасної іноземної мови. У юридичному вищому навчальному закладі курс латини, який базується на вивченні термінології права, надає широкі можливості для забезпечення поглибленого вивчення як основних дисциплін, так і прикладних (іноземна мова). Професійно орієнтована лексика латинської мови служить основою в процесі формування професійної мови фахівця, його мовленнєвої компетентності. Знайомство з деякими програмами курсу "Латинська мова" на юридичних факультетах дозволяє зробити висновок про те, що з метою підвищення рівня мовленнєвої компетентності можна запропонувати включити в програми дисципліни такі теми, як "Типологія юридичної літератури латинською мовою", "Латинські запозичення в англійській, німецькій та французькій мовах". Навчання не повинно обмежуватися роботою студентів над лексико-граматичними вправами та текстами. Особливо корисною буде робота не з прямими запозиченнями, а з кальками. Під час вивчення теми "Словотворчий аспект у навчанні іншомовної професійної лексики фахівця (на основі юридичної лексики)" знайомство з латинськими елементами та словотвірними моделями дозволить студентам зрозуміти значення незнайомих лексичних одиниць і поступово розширити свій вокабуляр. Так, для участі в бесіді з теми "Вклад видатних юристів у розвиток римського права" студенти повинні оволодіти знаннями основ цієї правової дисципліни. Тому вважаємо, що з метою удосконалення мовленнєвої компетентності викладання латини доцільно здійснювати паралельно з вивченням курсу "Римське право".

Термінологія є невід'ємною складовою професійної мови фахівця. Знайомство з новою юридичною термінологією на заняттях з іноземної мови бажано здійснювати з позицій становлення термінологічної одиниці, уведення додаткової інформації про слово з інших мов, наприклад, латинської. У процесі вивчення латини або іноземної мови

постає необхідність ознайомити студентів з такими поняттями як "юридичний термін", "юридична термінологія", з основними властивостями термінів (номінативність, дефінітивність, системність, моносемантичність, стилістична нейтральність, незалежність від контексту) [5]. Пропонований матеріал для його кращого засвоєння рекомендується вводити поетапно, щоб до моменту завершення вивчення мовного курсу у студентів сформувати певні навички розмежування слова-терміна і слова-нетерміна.

Формування в майбутніх юристів мовленнєвих умінь та навичок є обов'язковою умовою в процесі становлення фахівця. Вивчення латини, іноземної мови (за основною програмою) і навчання у групах з поглибленим вивченням іноземних мов зможуть забезпечити формування вказаних вище навичок. З цією метою необхідно розглядати удосконалення мовленнєвої компетентності як ключовий елемент в програмах з іноземної мови.

Література

1. Пентилюк М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю / М. І. Пентилюк. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/bitstream/.../1/пентилюк.pdf>
2. Орап М. О. Мовленнєва компетентність і мовленнєва діяльність сучасної молоді / М. О. Орап. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/183>
3. Артющкіна Л. М. Мовленнєва компетентність як складова комунікативного процесу державних службовців / Л. М. Артющкіна, О. М. Рудь. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.soipro.narod.ru/.../artushkina_rud.doc
4. Орап М. О. Мовленнєва компетентність як структурний елемент мовленнєвої організації суб'єкта: теоретичний аналіз / М. О. Орап. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...
5. Атрикуца Н. В. Мова права і юридична термінологія: навч. посібник / Н. В. Атрикуца. – К. : Стислос, 2004. – 277 с.

*Василишина Н.М.
канд.пед.наук, доцент кафедри іноземних мов
ІМВ НАУ, м. Київ
Yuliia Tastan,
Teacher-methodologist of the English speaking club,
Private Secondary School Ekol,
Bursa, Turkey*

Функціональна готовність майбутніх бакалаврів галузі туризму до фахової діяльності

В умовах сьогодення у світі простежується стрімке зростання ролі міжнародного туризму. Таке становище обумовлене позитивними впливами індустрії на розвиток світової економіки та економічних систем окремих держав. За умов ефективного управління вітчизняна сфера туризму спроможна забезпечити позитивну динаміку економічного розвитку України.

Але в наш час існує низка проблем національного туризму, серед яких особливе місце займає питання якісної професійної підготовки фахівців галузі. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є звернення до провідних ідей зарубіжного досвіду. У цьому контексті можна представити значний перелік країн, що становлять інтерес для вітчизняної туристської науки. Однією з таких країн є Туреччина, що пропонує якісні та відносно недорогі туристські послуги, які задовольняють запити середнього українського споживача та є доступними для нього. Географічне положення та рівень розвитку економіки Туреччини виявляються дещо схожими з характеристиками нашої країни, що вказує на подібні умови розвитку туристської сфери.

Турецька політика сьогодення спрямована на ефективну організацію сектору туризму та його забезпечення кваліфікованими фахівцями. З огляду на вищенаведене виявляється доцільним провести аналіз досвіду Туреччини з питань туристської освіти з метою його творчого використання в умовах професійних навчальних закладів України. Вирішенню цього питання передують аналіз стану дослідження зазначеної проблеми на сучасному етапі.

Крім того, сучасні світові тенденції щодо попиту в сфері туризму формують нові туристичні послуги і ставлять перед вищою освітою

завдання з підготовки конкурентоспроможних фахівців з туризму. Проблема підготовки бакалаврів з туризму надзвичайно актуальна, так як формування системи освіти в даній галузі виступає провідним фактором досягнення успіхів у професійній туристичній діяльності. Вимоги, які ставляться до бакалавра з туризму системою вищої професійної освіти, підсилюють потребу у формуванні компетентних, конкурентоспроможних фахівців, здатних до розв'язання складних завдань туристичної діяльності щодо професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг [1].

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що питання розробки змісту професійної освіти фахівців туристичної сфери постійно знаходяться в центрі уваги вчених. Зокрема, питаннями професійної підготовки фахівців з туризму займаються О. Бейдик, О. Любіцева, Л. Кнодель Л. Поважна, Е. Павлова, Л. Сакун, М. Скрипник, Ю. Сорокін, В. Федорченко, Н. Фоменко, Л. Чорна. Ролі практики в підготовці фахівців з туризму до професійної діяльності присвячено праці А. Агапова, В. Васильєва, Р. Давидова, І. Попова, М. Тарасова, М. Черезової, Г. Щуки. Різні аспекти проблеми розвитку системи освіти в Туреччині досліджували російські, зарубіжні та, зокрема, турецькі вчені Т. Коротько, К. Салімова, С. Ада (S. Ada), К. Айтач (K. Aytac), Р. Будак (R. Budak), З. Варлі (Z. Varli), А. Вілер (A. Wheeler), М. Ергюн (M. Ergün), Х. Метз (H. Metz), А.-М. Нол (A.-M. Nohl), З. Нурдан Байсал (Z. Nurdan Baysal), Д. Фретвелл (D. Fretwell), І. Шварц (I. Schwarz). Питання розвитку професійної освіти в Туреччині висвітлено в роботах таких науковців, як М. Соїлемез [2].

Також, проблема розвитку вищої освіти в Туреччині вирішувалася в роботах А. Газізової, Г. Баскан (G. Baskan), І. Дорамаджи (I. Dogramaci). Огляд наукової літератури свідчить про достатню розробленість питання розвитку освіти в Туреччині. Поряд із цим історія туристської освіти в Туреччині ще не розглядалася в рамках спеціальних досліджень. Окремі аспекти розвитку професійної підготовки фахівців сфери туризму в Туреччині висвітлено в роботах таких зарубіжних та, зокрема, турецьких дослідників, як Дж. Авджикурт (C. Avcikurt), С. Бойюкйилмаз (S. Bøyükyılmaz), А. Даадевірен (A. Dağdeviren), С. Еврен (S. Evren), Т. Кирлі (T. Kırılı), П.

Озтін (P. Öztin), А. Олджай (A. Olcay), С. Ронеї (S. Roney), Ф. Сари (F. Sari), М. Ташкин (M. Taşkın), Т. Туйлуолу (T. Tuyluoğlu), К. Хсю (C. Hsu) [2, 3].

Часткове висвітлення питання еволюції туристської освіти в Туреччині в роботах зарубіжних та турецьких науковців та відсутність жодного педагогічного дослідження з цієї тематики з боку вітчизняних та російських вчених є підставою для проведення огляду історичного розвитку професійної підготовки турецьких кадрів туристського профілю. В той же час, питання готовності бакалаврів з туризму до професійної взаємодії зі споживачами туристичних послуг розкриті недостатньо також.

Опанування нових реалій в міжнародних відносинах доби глобалізації та інформатизації суспільства розширює й ускладнює вимоги до професійного іміджу дипломатичних працівників та інших державних службовців, покликаних вирішувати зовнішньополітичні завдання України. У цих умовах набуває особливої актуальності професійна підготовка майбутніх фахівців у системі міжнародних відносин, невід'ємною складовою якої є спеціальна мовна підготовка.

Ефективність професійної освіти залежить від уміння та здатності викладачів і студентів застосовувати стратегії, пов'язані з інноваційними педагогічними технологіями, серед яких особливе місце належить аудіовізуальним засобам. Методика їх використання у навчанні широко досліджувалася (В.Ю.Биков, В.П.Волинський, І.І.Дрига, Л.В.Чашко, М.В.Ляховицький, О.А.Палій, Є.О.Перепелиця, Г.І.Рах, П.І.Сердюков). Водночас традиційним залишається застосування аудіовізуальних засобів лише як різноманітних технічних засобів надання інформації.

Майбутньому фахівцю у сфері туризму необхідно виконувати висококваліфіковану аналітичну й організаційну роботу, правильно оцінювати міжнародну ситуацію, обґрунтовано й чітко висловлювати свою точку зору. Невідповідність професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері туризму сучасному стану справ посилюється суперечностями між: вимогами ринку праці до фундаментальної підготовки таких спеціалістів та їхніми реальними знаннями, вміннями й навичками; загальним раціоналізованим і вербалізованим характером

вищої освіти та недооцінкою важливості проблеми формування духовно розвинутої особистості, а нерідко і її ігноруванням; перевагами і пріоритетами студентів щодо використання аудіовізуальних мистецтв та їх обмеженим застосуванням у системі вищої освіти [1].

Здійснене нами констатуюче вивчення показало, що викладачі вищих навчальних закладів відчують необхідність у раціональному поєднанні традиційних технічних засобів та сучасних технологій і стратегіях їх використання у процесі підготовки майбутніх фахівців галузі туризму.

Незважаючи на посилену увагу вчених до проблеми фахової підготовки майбутніх професійних бакалаврів галузі туризму у вищих навчальних закладах України та Туреччини, важливі її аспекти залишаються недостатньо дослідженими. Актуалізація потреби корінного перетворення навчально-виховного процесу, розвиток та виведення сфери туризму на новий, високий рівень в Україні, вимагає високопрофесійної підготовки бакалаврів галузі туризму у вищих навчальних закладах. Сьогодні необхідний компетентний, упевнений у своїх професійних здатностях фахівець туристської сфери, який є конкурентноспроможним і здатним імплементувати комунікативно-фахову взаємодію зі споживачами різного типу та проблемами багатостороннього характеру [2].

Під функціональною готовністю майбутніх фахівців галузі туризму розуміється: його настроєність на продуктивне встановлення й розвиток професійних і ділових контактів; націленість на результативний обмін інформацією й вироблення єдиної стратегії взаємодії; на сприйняття й розуміння співрозмовників, а також на надання впливу на них знаковими засобами з метою формування необхідного психічного стану, поведження й установок.

Так, майбутній фахівець галузі туризму, який відрізняється високим рівнем функціональної готовності до ефективних ділових комунікацій:

- є патріотом своєї організації;

- відрізняється здатністю швидко налаштуватися на обговорення проблем, що виникають, і, при необхідності, перемикається на інші теми;

- детально продумує стратегію й тактику комунікативних контактів;

- націлений на досягнення максимально можливих результатів у ході професійного й ділового спілкування й успішно це реалізує;

- професійно розуміється в предметі питань, що обговорюються, завжди говорить по суті, висуває реальні й перспективні пропозиції;

- відчуває й об'єктивно оцінює ситуацію, оперативно реагує на її зміни;

- має високий рівень професійно-комунікативної компетентності, що дозволяє йому знаходити найбільш правильні рішення в ході обговорення проблем;

- не втрачає самовладання в критичних ситуаціях;

- здатний протягом тривалого часу вести ефективне професійне й ділове спілкування в умовах великої інтелектуальної й емоційної напруги;

- швидко вловлює думки, розуміє своїх співрозмовників з півслова;

- поважає себе, але при цьому цілком критично ставиться до власних висловлень, вчинків, досягнень;

- у ході спілкування ніколи не допускає виникнення ситуацій, при яких втрачається почуття гідності;

- намагається не вступати у вербальні суперечки, але в принципових питаннях відстоює власну позицію до кінця;

- приємний, не нав'язливий співрозмовник;

- уміє зберігати таємницю й не говорить нічого зайвого, що могло б завдати шкоди організації або колегам по роботі;

- має переважно гарний настрій, не скаржиться на життя, не дорікає у своїх проблемах оточуючих людей;

- людина з гумором, упевнена в собі, незлопам'ятна, вмیه пробачати помилки іншим [3].

Враховуючи вищезазначене, водночас у змісті і технології фахової підготовки майбутніх професійних бакалаврів галузі туризму у вищих навчальних закладах України та Туреччини наявні певні суперечності.

Серед них:

- між соціальним замовленням суспільства та сучасного світу на професійного бакалавра галузі туризму, спроможного професійно і компетентісно організувати роботу у галузі туризму, і відсутністю такої підготовки у вищих навчальних закладах України та Туреччини;

- між значним попитом населення України та Туреччини на спортивно-оздоровчий туризм та інтенсивним розвитком комерційного (малорухливого, елітного) туризму;

- між необхідністю фахової підготовки майбутніх професійних бакалаврів галузі туризму у вищих навчальних закладах України та Туреччини і відсутністю науково-обґрунтованих теоретичних і методичних засад її забезпечення;

- між орієнтацією сучасної педагогічної науки і практики на впровадження інноваційних технологій фахової підготовки майбутніх професійних бакалаврів галузі туризму у вищих навчальних закладах України та Туреччини, і традиційним змістом, формами і методами такої підготовки;

- між необхідністю організації навчально-виховного процесу на засадах гуманізації та гуманітаризації освітньо-виховної діяльності у вищих навчальних закладах України та Туреччини, і не творчими (креативними) підходами до його реалізації під час фахової підготовки майбутніх професійних бакалаврів галузі туризму;

- між потребою та необхідністю врахування особливостей становлення , розвитку вітчизняного туризму, зарубіжного досвіду фахової підготовки майбутніх професійних бакалаврів галузі туризму, зокрема у Туреччині, та недослідженістю означеної проблеми у вітчизняній педагогічній науці, недооцінкою вищими навчальними закладами досвіду Туреччини, як однієї з розвинутих країн у галузі туризму.

Як результат, вирішення окреслених суперечностей сприятиме підвищенню ефективності фахової підготовки майбутніх фахівців галузі туризму на сучасному етапі.

Література

1. Гаврилюк, С.П. Конкурентоспроможність підприємств у сфері туристичного бізнесу [Текст]: навч. посіб./ С.П. Гаврилюк. - К.: КНТЕУ, 2006. – С. 56 – 68.
2. Федорченко В. К. Теоретичні та методологічні засади підготовки фахівців для сфери туризму / В. К. Федорченко. – К. : Вид. дім «Слово», 2004. – 278 с.
3. Semenova I. I. Peredumovy stanovlennia systemy profesiinoi pidgotovky fakhivtsiv sfery turyzmu v Turechyni [Prerequisites for the Development of Tourism Vocational Training in Turkey] / I. I. Semenova // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky [Taras Shevchenko LNU Journal. Pedagogical Sciences]. – Lugansk : Vydavnytstvo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka", 2012. – № 4 (239). – S. 203–210.

Волкова Л.В.

*канд.пед.наук, доцент кафедри сучасних європейських мов,
Національний університет державної податкової служби,
м.Київ*

Формування іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір зумовлює нове бачення основної мети вивчення іноземних мов у вищих закладах освіти. Провідною метою вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти різних напрямів підготовки стає іншомовна компетентність особистості, а бажаним результатом – використання іноземної мови як доступного засобу спілкування і збагачення досвіду фахової підготовки.

У психолого-педагогічній літературі компетентність розглядається як категорія оцінна, що характеризує людину як суб'єкта певного виду діяльності і забезпечує досягнення успіхів. При цьому оцінюються такі компоненти, як структура знань і умінь, ціннісні орієнтації, ставлення до діяльності, її результативність і здатність до її удосконалення. В

основному під таким кутом зору розглядається компетентність у працях І.Ф.Ісаєва, І.А.Зязюна, О.Є.Ломакіна, В.В.Нестерова, І.П.Підласого, В.А.Сластьоніна, В.М.Ягупова та ін.

На особливу увагу заслуговує нещодавно розроблена «концепція компетентності» як провідна ідея для сучасної національної системи освіти, суть якої полягає в тому, що «...система освіти тільки тоді може вважатися ефективною, коли її результатом буде компетентна особистість, котра володіє не тільки знаннями, моральними якостями, але й уміє адекватно діяти у відповідних ситуаціях, застосовуючи здобуті знання і беручи на себе відповідальність за дану діяльність»[3, 15]. Як бачимо з цитати, компетентність можна вважати одним з вагомих критеріїв підготовки фахівців у вищих закладах освіти.

Імпонує також точка зору А. Холлідей (А. Hollidau), яка підкреслює, що іншомовна компетентність лежить в основі комунікативної культури людини, яка вивчає іноземну мову.

Проведений аналіз наукової літератури засвідчує, що проблеми іншомовної компетентності присвячена значна кількість праць як зарубіжних, так і вітчизняних вчених: Є.М. Верещагіна, І.А.Зимньої, В.Г. Костомарова, Є.І. Пасова, С.Г. Тер-Мінасової, Л.В. Щерби. У педагогічній літературі немає одностайності у визначенні поняття «компетентність». Найбільш типовим, як нам видається, є наступне визначення: «Компетентність – якісно-своєрідне поєднання здібностей (якостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності» [2, 64].

На основі проаналізованих підходів до формулювання змісту іншомовної комунікативної компетентності та її структурних компонентів можемо зробити певні узагальнення:

1) під даним поняттям слід розуміти здатність і готовність здійснювати ефективну іншомовну комунікацію не носіями тієї чи іншої мови;

2) крім того, така здатність і готовність формується на основі певного комплексу компетенцій і якостей особистості, які складають структуру іншомовної комунікативної компетентності особистості.

З появою міжкультурної дидактики виникає нова термінологія і відбувається уточнення взаємозв'язку між комунікативною компетенцією та усвідомленням деяких аспектів національної культури. У такий спосіб з'являється поняття «культурна компетенція», яке відображає зумовленість комунікації національною культурою і якому протиставляється «інтеркультурна (міжкультурна) компетенція», яка передбачає здатність взаємодіяти, спілкуватися у міжкультурному контексті.

Лінгвістична компетентність представляє собою систему внутрішньо засвоених комунікантом знань(правил) функціонування іноземної мови і проявляється у їх використанні в мовленнєво-мисленнєвій діяльності. Російський психолог Б.Ф.Ломов стверджує, що в будь-якій ситуації, яка вимагає мовленнєво-мисленнєвої діяльності, взаємодіють три складові: поставлена проблема, наявні для її розв'язання знання, дослідницькі дії. На заняттях з іноземної мови таку діяльність забезпечує робота з текстом, з проблемою, з ігровим завданням.

Зміст соціальної компетентності розкривається через соціокультурний, соціолінгвістичний та професійний компоненти, які сприяють реалізації основної мети сучасної освіти, коли іноземна мова розглядається як засіб соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури.

Комунікативна компетентність означає те, що кожному висловлюванню пригаданні свої правила, які підпорядковуються загальним правилам граматики, і засвоєння яких забезпечує спроможність використовувати мову в процесі комунікації. Суть комунікативної компетентності розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти. Під прагматичним (стратегічним) розуміють правила входження в контакт із співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж усього процесу спілкування та логічно завершити. Іншими словами, комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування.

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.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів. Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до якої-небудь діяльності «зі знанням справи». У нашому випадку такою діяльністю виступає іншомовна комунікація студентів у процесі вивчення ними іноземної мови. Звідси визначення іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості, яке має складну структуру і виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. Іншомовна компетентність забезпечує певний культурний рівень усного і писемного мовлення та невербальної мовленнєвої поведінки. Формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів вищих закладів освіти різних напрямів підготовки на сучасному етапі розвитку світової спільноти слід розглядати як обов'язкову складову загальної фахової підготовки. Для забезпечення ефективності процесу формування іншомовної комунікативної компетентності слід розробляти нові методологічні підходи і визначати педагогічні умови їх реалізації, над чим сьогодні працюють вітчизняні вчені та педагоги-практики.

Література

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність. – К.:Вища школа, 2004. – 422 с.
2. Педагогика: Учеб. пособие. / Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко И.А., Шиянов Е.Н. / – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
3. Татаренко І. Компетентність – вимога сучасності // Світло: науково-метод. інф. пізн.-освіт. часопис. – 1996. – №1. – С.57.

4. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.:Просвещение, 1972. – 350 с.
5. Education and Society Today / Ed. by Harnett and Naich. – N.-Y. 1986.
6. Canal M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Richards J. and Schmidt R., Language and Communication. – London: Longman, 1983. – P. 2-27.

Гапон Ю.А.
канд.п.н., доцент,
Національний авіаційний університет,
м.Київ

System of Exercises in Teaching Reading to Student Journalists

Deep understanding of the content of exercises and didactically grounded design of the system of fluency practice gives new teachers an opportunity not only to consciously choose and use textbook exercises but also create their own training complexes aimed at particular teaching and learning objectives. To have a clear idea of the system of exercises in reading, it is necessary to consider objectives of each period of teaching this type of speech activities to student journalists.

The initial period lasts for 1-1,5 year and aims to achieve Level B2. According to Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), it means that at the end of the initial period learners are considered to be independent users and "...can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics including technical discussions in his/her field of specialisation ..." [5, 24], "... can understand articles and reports concerned with contemporary problems in which the writers adopt particular attitudes or viewpoints. ... can understand contemporary literary prose ..." [5, 27].

In the Syllabus, this objective is specified by the following list of skills to be developed by the end of the initial period: розуміти та комунікативно реагувати на інформацію, подану в текстах таких типів: розповіді та описи, особисті листи, газетні статті та доповіді, оригінальні художні тексти, дібрані відповідно до рівня підготовки студентів;

здогадуватися про значення незнайомих слів та виразів за контекстом, через морфологічний аналіз, використовуючи аналогію зі знайомими словами; впізнавати ключові речення; розуміти головні ідеї тексту та вміти резюмувати їх; розуміти загальний зміст тексту; розуміти висловлені в тексті висновки (експліцитні на відміну від імпліцитних); впізнавати послідовність аргументів у розгляді основного питання в тексті, хоча детального розуміння в даному випадку не вимагається; прогнозувати розвиток текстової інформації [3, 50].

The occupation-related objective is to teach fluent reading of different kinds: reading for gist, reading for specific information location; scanning reading, reading for detailed comprehension, or intensive reading, which means that learners *"Can scan quickly through long and complex texts, locating relevant details. Can quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile "* [5, 70].

The main period lasts until the end of the third year of study. The main objective here is to teach fluent reading at Level C1 (Proficient User) which means that learners "Cnu understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning [5, 24]. "... can understand long and complex factual and literary texts, appreciating distinctions of style. ... can understand specialised articles and longer technical instructions, even when they do not relate to his/her field" [5, 27].

The Syllabus lists the following skills which lay out the specifics of the main period objective: детально розуміти, комунікативно реагувати та інтерпретувати як експліцитну, так і імпліцитну інформацію, наведену в текстах таких типів: статті, звіти, реклама, брошури, оригінальні художні тексти без тих обмежень, які мали місце на попередньому етапі; впізнавати парафразоване значення поширених ідіом; розуміти відношення між частинами тексту, що створюються за допомогою лексичних та граматичних засобів зв'язку; розуміти структуру тексту; знаходити необхідну інформацію через ознайомлювальне читання; швидко ідентифікувати через переглядове читання основний зміст новин, статей та звітів, щоб вирішити, чи потрібне більш уважне читання; розуміти всі деталі змісту тексту; вибирати певну інформацію з тексту; робити загальні висновки з тексту; розуміти на основі умови-

водів думки та інформацію, яка мається в тексті на думці, але прямо не висловлена (імпліцитна інформація); розуміти підтекст; впізнавати ставлення, власні думки, почуття автора тексту, коли вони експліцитно висловлені; отримувати інформацію зі спеціалізованих джерел, що стосуються фаху; робити висновки на основі того, які слова добирає автор тексту, які граматичні структури та яку ритмічну структуру тексту він створює; впізнавати «фігури мовлення» та розрізнявати буквальне та фігуральне значення [3, 67; 3, 83].

The objectives of the main period, as well as of the final one, are to be achieved with the dominant use of authentic texts concerned with students' future profession.

The final period lasts until the end of the university course of teaching/learning a foreign language. Educational work in this period aims to complete the development of learners' communicative language competence in reading authentic occupation-related texts. In accordance with *CEFRL*, by the end of the final period learners achieve the highest Proficiency Level C2 at which they "... can summarise information from different... written sources ..." [5, 24], "... can read with ease virtually all forms of the written language, including abstract, structurally or linguistically complex texts such as manuals, specialised articles and literary works " [5, 27].

On the basis of this general objective requirement the Syllabus gives a language teacher the responsibility of further developing (not forming!) communicative skills in reading which were trained previously in the initial and main periods. In particular, it is assumed that learners will acquire the following abilities: детально розуміти та інтерпретувати як експліцитну, так і імпліцитну інформацію, подану у великих за обсягом складних текстах, пов'язаних як зі спеціальністю студентів, так і таких, що виходять за межі цієї спеціальності; критично читати великі за обсягом складні тексти, пов'язані з галуззю проектної та дослідної діяльності студентів; впізнавати різні жанри та типи дискурсу; інтерпретувати текст щодо прихованого смислу, ставлення та стійко; порівнювати текст у плані стилістичних варіацій; робити висновки, які стосуються поданих у тексті характеристик, «фігур мовлення» та інших літературних засобів; оцінювати «охоплення» текстом доречної

інформації та інтерпретації в ньому цієї інформації; оцінювати використання образів; робити висновки, які стосуються паралінгвістичних характеристик тексту та використання специфічної авторської пунктуації; читати та інтерпретувати різні графічні дані у *тексті* [3, 97; 3, 105].

Linguistic and informative characteristics of occupation-related texts are much more complicated, scientific monographs being appropriate in this period.

In language learning or teaching purposes, changing balance needs to be established between attention to meaning and form, fluency and accuracy, in the overall selection and sequencing of tasks so that both task performance and language learning progress can be facilitated and appropriately acknowledged. Our detailed analysis of skills to be formed and developed during the university course of foreign language training in reading assures that activity based teaching which aims to actively involve learners in meaningful communication mediated by reading should prevail, i.e. be the focus of language teachers' attention as opposed to exercises focusing specifically on decontextualised practice of reading technique. This technique is acquired indirectly through carrying out communicative task-based instructions to exercises in fluent reading.

These exercises aim to form learners' levels CI and C2 – the levels of a proficient user who can read fluently for different purposes depending on the communicative situation which motivates reading. Valid for this aim, task-based instructions to these exercises recreate (model) those vocation- and/or education-related communicative situations which would motivate learners' intention to perform a certain kind of reading (for gist, for specific information location; scanning reading, reading for detailed comprehension) as the means of getting information necessary to solve the problem represented in a task-based instruction, or communicative situation. Adequate and sufficient practice in motivated reading will allow learners' pragmatic skills which embody communicative reading competences of a proficient user.

From the above analysis it is clear that the exercises reviewed are communicative by their methodological nature. The use of artificially introduced clues – illustrations (photographs, drawings, etc.), charts,

tables, diagrams, figures, etc.; graphic features (fonts, pitch, spacing, underlining, layout, etc.) – and tasks which determine, regulate and coordinate perceptive activity of reading comprehension makes a communicative exercise precommunicative one. The latter does not provide for learner contributions to task selection, management, and evaluation; all these become integral parts of task-based instructions.

By the criterion of orientation to information perception or information production exercises in reading, as well as in listening, speaking and writing, are divided into receptive-reproductive and receptive- productive. Since all exercises in reading are receptive in their nature, hereafter we shall use only the differentiating parts of the terms – "reproductive" and "productive".

Task-based instructions to reproductive exercises motivate and guide students' activities aimed at visual reception of explicit text information and its reproduction in other forms of speech activities (speaking, writing) or in the form of paralinguistic activities - making drawings, filling in charts, tables, diagrams, figures, etc. - introduced in a task-based instruction. Thus, as you see, reproductive exercises can also be characterized as precommunicative ones. In our further consideration they are denoted as *precommunicative reproductive exercises*.

Task-based instructions of productive exercises motivate (but not guide!) students' activities aimed at logical deduction of implicit information in the form of a conclusion, evaluation, reasoning or interpretation. In other words, productive reading activity lies in retrieving some information which is not stated directly but implied or understood by the author, or suggested by the communicative situation which motivated reading.

One can well understand that extremely complicated mental activities concerned with conclusion, evaluation and interpretation are highly creative psychological processes which can neither be formalized into a set of instructions nor monitored by artificial clues. That is why these operations are most efficiently trained in the communicative setting which motivates learners' mental activities aimed at conclusion, evaluation, reasoning or interpretation production. Thus, we consider productive

exercises to be communicative ones as well, in our further discussion these exercises will be denoted as *communicative productive*.

Now, let us move on to the factors which determine the content of exercises in fluent reading and their sequence in the system. These factors are represented by the skills peculiar to internal mental activities that enable proficient readers to satisfy their communicative needs and in particular: 1) to sort out specific information; 2) to generalize facts; 3) to compare separate parts of the text (to arrange described facts and events in a logical sequence; to group or classify facts; to identify logical connection between events or phenomena; to find the beginning and end of a theme, etc.); 4) to draw conclusions or make predictions on the basis of received information; 5) to evaluate facts; 6) to interpret (construe, explain, comment upon) received information [4, 51-52]. Just these very skills, in their most generalized wording, comprise the indispensable component of fluent reading learning and teaching objectives at proficiency levels CI and C2 discussed in the first part of this lecture.

Separate presentation of skills in fluent reading does not mean, however, that they should be learned or taught separately. This artificial isolation is done for the sake of psychological analysis of reading as complicated mental activities, which is to be acquired. In communicative, or fluent reading, as well as in all other types of speech activities, all skills comprising communicative competence are closely interrelated. That is why when discussing an exercise aimed at training a certain skill one should understand that this skill, inseparable from others, is just a target one which are intentionally motivated by the task-based instruction and subjected to pedagogic control, evaluation and (self)assessment. Due to this, the didactic potential of the exercises is evident: training a target skill is inevitably accompanied by the necessity to practise all or several other skills mentioned above.

The nominal differentiation of skills comprising the communicative competence of fluent reading does not prevent from determining the succession of exercises, which allows step-by-step training. Quite the contrary, a careful psychological analysis of the skills listed above allows working out such a succession.

To do this, suffice it to remember that psychologists single out three levels of thinking: active, independent, and creative; each level which comes after being "specific relative to the previous, generic, one. Creative thinking is always independent and active, but active thinking is not always independent, and, similarly, independent thinking is not always active"[2, 178]. That is why, from the methodological point of view, the following conclusion appears to be quite reasonable: a succession of tasks within the complex of exercises in fluent reading should facilitate motivation of learners' thinking activities at different levels of complexity, which, in their turn, are based on different skills, starting with less complicated (reproductive) skills (see 1), 2), 3) in the list given above) and finishing with more complicated, creative (productive) skills in drawing conclusions (4), evaluating facts (5) and interpreting information (6).

To correlate these skills with the correspondent levels of thinking activities is not a difficult task if one divides the skills into two groups: 1) the group of reproductive skills and 2) the group of productive, or creative ones. Accordingly, mental activities associated with fluent reading, as well as exercises in reading, will be performed at reproductive (skills 1), 2), 3)) and productive (skills 4), 5), 6)) levels.

At the reproductive level learners practise their reproductive skills (to sort out, generalize, compare) which require active thinking.

At the productive level, the skills in drawing conclusions, evaluating, and interpreting are trained. These productive skills are based on reproductive skills which along with active thinking also call for independent (drawing conclusions, evaluating facts) and creative (interpreting) thinking. In the process of independent and creative thinking, learners carry out a *heuristic search* of a communicative task decision and *independently conclude* a new knowledge which is not expressed explicitly in the text.

Careful analysis of skills recognized in the latest methodological researches as indispensable and sufficient for successful development of communicative reading competence made possible the following structure and content of the system of communicative exercises used in teaching fluent reading to university students.

1. Precommunicative reproductive exercises to teach/learn the skill in sorting out specific information

Example:

You are writing an essay on XXX in the reading hall of foreign language periodicals. You have a list of literary sources you've copied out of the subject directory and the journal file.

Choose the literary sources from the list, which, to your mind, may contain specific information on the theme. Out of the sources chosen, pick those concerned with the specific problem of YYY. Read the summaries of the articles to determine the one which contains the information you need. Find the part/parts of the text where the problem of YYY is discussed.

2. Precommunicative reproductive exercises to teach/learn the skill in generalizing facts

Example:

The main criticism of your scientific advisor about your coursework is that numerous theoretical premises of different scientists cited in the text of the coursework need to be generalized in the context of the problem you study.

Which of the following sentences could be added to the text to eliminate the shortcoming? Point out the appropriate places in the text.

In this exercise textual material is followed by several sentences. Some of them generalize the most informative parts of the text. The learners are to choose those which answer the task.

3. Precommunicative reproductive exercises to teach/learn the skill in comparing separate parts of the text

Example:

Your scientific advisor argues that the table of contents of your coursework is too detailed and does not reflect the logic order of the text.

Correct the table of contents to reflect the key information and the order of its presentation.

The table of contents offered in this exercise includes both key information and insignificant details of the text that follows; the order of true items does not answer the logic of the text.

4. Communicative productive exercises to teach/learn the skill in drawing conclusions

Example:

Two reviews of your article contain different opinions as for the practical value of the data discussed.

Get ready to discuss your readers' opinion.

The textual material of this exercise includes an informative article which relates to learners' educational or vocational domain and does not contain any conclusions or generalizations, and two reviews which contain different opinions.

This exercise can be designed in two versions: a simplified one when one of two opinions is true, and more difficult when both opinions are wrong and learners have to draw their own conclusions.

5. Communicative productive exercises to teach/learn the skill in evaluating facts

Example:

Your scientific advisor recommended that you should be ready to answer the questions which seem highly likely after your report at the Students' International Conference.

Read for the Conference.

A printed copy of a learner's report and "possible" questions comprise the textual material of this exercise. It is extremely important that questions motivate learners' evaluating production.

6. Communicative productive exercises to teach/learn the skill in interpreting information

Example:

You work as a translator for a Ukrainian Company. The content of the 3-d and 5-th paragraphs of this document is not clear to the user of your translation.

Make the meaning of the passages simple and direct.

The discussed system of exercises acquires specific assign in vocational training student translators as it aims to develop the skills which comprise the linguistic competence in written interlanguage mediation, i.e. learners' ability to comprehend written texts "in the translator's way" ("по-перекладацьки"): extremely thorough and complete moving from formal denotative structures to specific contextually approved meanings and vice-versa [1, 24].

Bibliography

1. *Комиссаров В.Н.* Современное переводоведение : учебное пособие / В.Н. Комиссаров. - М. : ЗТС, 2001. - 424 с.
2. *Крутецкий В.А.* Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. - М. : Просвещение, 1972.-255 с.
3. *Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект/ С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач [та ін].* - К. : Київ. держ. лінгв. ун-т, 2001.-245 с.
4. *Фоломкина С.К.* Методика обучение чтению : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02. / С.К. Фоломкина. - М., 1974. - 63 с.
5. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment.* URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp

Григорович О. В.
Одеський
національний університет імені І. І. Мечникова
м.Одеса

Педагогічні умови організації науково-дослідної діяльності студентів в університетах Іспанії

У сфері підготовки кваліфікованих фахівців пріоритетною стає науково-дослідна діяльність майбутніх учителів, яка забезпечує ефективність формування професійно значущих знань і вмінь, а також умови для повноцінного продуктивного розвитку особистісного інтелектуального та творчого потенціалу.

В цьому аспекті принципово важливого значення набуває аналіз зарубіжного досвіду організації науково-дослідної діяльності студентів, зокрема в університетах Іспанії, в яких мають місце кардинальні зміни, спрямовані на пошук та впровадження нових підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів. У цій країні метою реформування системи університетської освіти є досягнення відповідності інновацій в організації науково-дослідної діяльності

майбутніх учителів потреб як суспільства, так і кожної людини [9]. Вчені Іспанії відзначають необхідність підготовки майбутніх учителів-філологів у процесі науково-дослідної діяльності до вибору, аналізу, систематизації змісту навчання мови та літератури, розробки таких методичних засобів, які б враховували особливості сприйняття учнями іншомовного навчального матеріалу, орієнтації студентів на індивідуально-творчий характер педагогічної праці, подолання консервативності [7, с.78]. Крім цього, саме науково-дослідна діяльність студентів дозволяє, на думку іспанських вчених (М. де Мігель, К. Марсело, Б. Морлес, М. Б. Чріно, Х. Падронь), забезпечити широку індивідуалізацію та диференціацію засобів професійної підготовки майбутніх учителів-філологів, вимагає прояву творчих здібностей у відкритті та осягненні лінгвістичних і літературознавчих феноменів, художніх творів, а також умови для повноцінного продуктивного інтелектуального саморозвитку.

Аналіз досвіду професійної підготовки майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії (Автономний університет в Мадриді, Валенсійська університет, університет Комплутенсе в Мадриді, університет Паленсии, університет в Уельві) свідчить, що одним з провідних засобів організації науково-дослідної діяльності є проектна робота (або за термінологією іспанських вчених «проектний метод»). Проектна робота передбачає використання різних навчальних стратегій; студенти можуть брати участь у процесі планування їхньої науково-дослідної діяльності; майбутні фахівці стають більш гнучкими, визнають «іншого» й розуміють власне особисте та культурне оточення [5, с. 43]. Іспанська педагог М. А. Сабалса Бераса цілком справедливо стверджує, що таке ставлення до науково-дослідницької діяльності сприяє критичній інтерпретації реальності та антидогматизму [10, с. 24].

Особливу вагу в університетах Іспанії набуває автономія студентів, яка в процесі організації науково-дослідної діяльності забезпечується поетапно. Перед плануванням проекту викладач аналізує можливості залучення студентів до розробки певного проекту. Має місце диференціація засобів організації науково-дослідної діяльності від мінімальної участі у прийнятті рішень до вибору тем і

періоду роботи над проектом. Керівники науково-дослідної діяльності планують проекти так, щоб включити в них елементи попередніх проектів (тих, які виявилися найбільш ефективними). Вони пов'язують зміст проекту з матеріалом іншої дисципліни, що сприяють реалізації міждисциплінарного підходу; надають студентам можливість самостійно планувати деякі частини проектів (що включають такі види діяльності, при яких майбутні вчителі-філологи самі планують стратегію для досягнення певних цілей проекту; ці стратегії можуть обговорюватися та піддаватися конструктивній критиці іншими учасниками проектної роботи); включають можливість надання допомоги з боку інших людей, тих, які не мають відношення до навчального проекту.

Отже, першою педагогічною умовою організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії є підвищення ефективності проектної роботи як засобу формування цієї діяльності.

Крім проектної роботи, одним із поширених засобів ефективної організації науково-дослідної діяльності студентів є проблемний метод, який використовується в університетах Іспанії як програмна стратегія професійного формування майбутніх учителів-філологів. Цей метод є орієнтованим на формування у студентів розуміння сутності певної педагогічної проблеми та вміння знайти її адекватне вирішення. Специфіка цього засобу організації науково-дослідницької діяльності полягає у створенні невеликих груп студентів (з шести-восьми учасників), які з допомогою тьютора аналізують та вирішують проблему, виділену та позначену з метою досягнення певних навчальних цілей. У процесі взаємодії студентів досягається не тільки формування знань з професійно орієнтованих дисциплін, вміння визначати особисті потреби, виникає розуміння важливості співпраці, розвиваються навички аналізувати та синтезувати інформацію. При цьому створюється позитивна атмосфера, яка мотивує до науково-дослідної діяльності, до систематичної роботи в групі, до співпраці.

Проблемний метод базується на провідних положеннях: розуміння студентами проблемної ситуації виникає шляхом їх взаємодії з педагогічною реальністю (на базі освітніх навчальних закладів);

когнітивний конфлікт при створенні кожної нової ситуації стимулює науково-дослідну діяльність; знання розвиваються шляхом визнання та прийняття соціальних процесів, а також оцінки різних особистих інтерпретацій одного й того ж явища.

Цілями проблемного методу є наступні: розвивати у студента відповідальність за своє навчання; створювати базу професійно значущих знань; розвивати вміння критичного оцінювання інформації; активізувати міжособистісну взаємодію, стимулювати вміння співпрацювати як члени однієї команди для досягнення спільної мети; залучати студента до вирішення проблеми (ситуації або завдання) з виявленням ініціативи й ентузіазму; формувати ефективне креативне мислення; здійснювати моніторинг навчальних цілей, які б відповідали рівню індивідуального розвитку студента.

Отже, вивчення наукових джерел, аналіз досвіду університетів Іспанії дозволив виявити другу педагогічну умову організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів: активізація цієї діяльності через включення студентів у проблемне навчання.

Важливою відмінністю організації науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів в університетах Іспанії є інтеграція дидактичної теорії та викладацької/навчальної практики, що має місце вже з першого року навчання в університеті. Це надає можливість студентам безпосередньо апробувати на базі загальноосвітніх (чи спеціалізованих) шкіл той науковий доробок, який і був розроблений ними в процесі проектної діяльності та впровадження проблемного методу. Результати такої практичної діяльності оцінюються університетським тьютором. Для цього він отримує звіт від учителя-тьютора, а також так званий «диплом практикуму» від студента. Вказаний диплом практикуму розглядається як щоденник виробничої практики, в якому міститься аналіз і самоаналіз результатів науково-дослідної діяльності майбутніх учителів, проміжне та підсумкове оцінювання якості впровадження запропонованих студентом педагогічних інновацій. Слід зазначити, що в досвіді професійної підготовки майбутніх учителів-філологів існує й «добровільна практика» - це такий вид практичної діяльності, який допускає, що в академічну особист справу студента не зараховуються кредити.

Добровільна практична діяльність не оцінюється, її метою є надання студентам можливості набути певний досвід за фахом, безпосередньо організувати науково-дослідну діяльність у школі, апробувати творчі ідеї, перевірити свої знання, навички та вміння в менш напруженій атмосфері.

Таким чином, проведений аналіз досвіду університетів Іспанії дозволив виявити наступні педагогічні умови організації науково-дослідницької діяльності студентів: підвищення ефективності проектної роботи як засобу формування науково-дослідної діяльності; активізація науково-дослідної діяльності майбутніх учителів-філологів через включення студентів у проблемне навчання.

Литература

1. Padrón J. Aspectos básicos en la formación de investigadores. Planteamientos esquemáticos.

<http://www.geocities.com/josepadron.geo/FormacIbvest/AspBasicosFormInv.htm>.

2. Marcelo C., 2008. El profesor Principiante. Inserción a la docencia. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp: 168.

3. De Miguel M., 2006. Metodologías de Enseñanza y Aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Editorial Alianza, pp: 98.

4. Zabalza Beraza M. Á., 2004. Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria. Madrid: Narcea, pp: 84.

Гундарєва В.О.

ст. викладач

кафедра іноземних мов ІМВ НАУ

м. Київ

Поетапний підхід до підготовки студентів до презентацій

Презентація – це один з найважливіших й найефективніших видів роботи на заняттях з іноземних мов. За допомогою презентацій студенти навчаються виступати перед аудиторією й відповідати на

запитання слухачів, тобто розвивають й поліпшують свої ораторські навички та вміння, навички усного мовлення й спілкування. Під час підготовки до презентацій студенти шукають, читають, аналізують й вибирають той матеріал, який їм необхідний для презентацій, тобто тренують й покращують свої навички читання й роботи з текстами іноземною мовою. Коли студенти оформлюють слайди й розміщують на них необхідну інформацію, вони розвивають свої письмові навички. Й коли студенти слухають доповідача, що виступає з презентацією, вони поліпшують свої навички аудіювання. Тому дуже важливо навчити студентів правильно обирати матеріал, оформлювати слайди, готуватися й виступати з презентаціями.

Існує декілька основних етапів підготовки студентів до виступу з презентаціями. Звісно, що кожен викладач може використовувати ці етапи у різній послідовності, але, на мою думку, представлена мною наступна послідовність є однією з найбільш ефективних.

Етап 1. Ознайомлення студентів із структурою презентації й основними мовними кліше, що мають використовуватися студентами під час презентації. Цей етап є надзвичайно важливим, оскільки саме тут закладаються основи, а саме практичні навички та вміння студентів готуватися та виступати з презентаціями. Студент повинен чітко знати, як почати свій виступ, як викладати основну інформацію, коли робити висновки й давати відповіді на запитання. Також студент має знати основні мовні кліше, оскільки без них презентація не буде виглядати переконливою, логічною й професійною.

Етап 2. Перегляд відео-презентацій з метою ознайомлення студентів з наглядними прикладами. Цей етап, на мою думку, є обов'язковим, оскільки це допомагає студентам з'ясувати й зрозуміти, як насправді виглядає процес виступу оратора з презентацією.

Етап 3. Ознайомлення студентів з основними правилами оформлення слайдів. Цей етап також є надзвичайно важливим, оскільки студенти мають чітко знати, як оформлювати слайди, яким повинен бути фон и текст, скільки слайдів має бути в презентації, як

розміщувати інформацію, фото, картинки на слайдах й скільки речень повинно бути на кожному слайді, тощо.

Етап 4. Перегляд декількох зразків презентацій як наглядних прикладів. Цей етап є логічним продовженням попереднього етапу, оскільки тут демонструються зразки презентацій й студент має змогу побачити, як виглядають слайди й як вони мають бути оформлені. Завдання викладача – акцентувати увагу студентів на основних правилах та вимогах щодо оформлення презентацій.

Етап 5. Ознайомлення студентів із правилами поведінки оратора під час виступу з презентаціями. Дехто може сказати, що цей етап є неважливим та непотрібним на відміну від попередніх етапів, але це не так. Студент має знати, як поводитися під час виступу, він має знати, як виглядати впевненим й спокійним, підготовленим й переконливим. Він повинен розуміти, що успіх його виступу також залежить від того, як він себе поводить перед аудиторією.

Етап 6. Тренування навичок та вмінь студентів аналізувати інформацію. Цей етап, на мою думку, є найважчим й найтривалішим етапом підготовки студентів. Дуже часто викладач стикається з проблемою, коли студенти просто викладають інформацію в своїх презентаціях без будь-якого аналізу. Завдання викладача – навчити студента аналізувати факти й конкретну інформацію, ретельно обдумувати й оцінювати необхідну інформацію, вміти порівнювати й протиставляти різні факти, «пропускати інформацію через себе», висловлювати свою точку зору й робити висновки.

References

1. Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge; Cambridge University Press.
2. Scholnik, M. & Kol, S. (1999). *Using Presentation Software to Enhance Language Learning: The Internet TESL Journal*, Vol. V, No. 3. Retrieved from <http://iteslj.org>

*Гулько Тетяна Вікторівна,
кан.філол.наук,
Національний Гірничий Університет,
м. Дніпропетровськ*

Гейміфікація як мотиваційна стратегія у викладанні іноземної мови

В сучасному світі будь-яка людина, незалежно від її віку, професії та соціального становища, тією чи іншою мірою використовує ігрові компоненти в своєму повсякденному житті. Для людини гра – це природний процес і один із найпотужніших елементів пізнання оточуючого її світу. Ще в першій половині минулого століття ЙоганГейзінга говорить про гру як загальний принцип становлення людської культури. Нідерландський історик підкреслює недостатність загальновідомих визначень HomoSapienста HomoFaberta наголошує на тому, що гра є природою людською функцією так само як процес мислення або почуття. Йому належить відомий вираз: «Можна заперечувати будь яку абстракцію: право, красу, істину, добро, дух, Бога. Можна заперечити серйозність. Гру – не можна»[1, с.28].

Отже, здається повністю закономірним, що на початку ХХІ століття з'являється такий феномен як «гейміфікація». В україномовній термінології також застосовуються терміни «ігрофікація» або «геймізація». Одним із перших, ще в 2003 році, цей термін застосовує американський програміст та розробник відео ігор НікПіллінг. Однак, справжній «гейміфікаційний бум» починається приблизно в 2010 році, коли цей концепт стрімко поширюється та набуває популярності в Інтернеті, що співпадає із виходом знакових публікацій таких авторів як Джейн МакГонігал та ГейЗікерман [2].

Треба відзначити, що на самому початку термін «gamification»застосовується до сфери маркетингу, реклами та бізнесу і тільки в 2012 році виходить перша монографія присвячена виключно гейміфікації учбового процесу: The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Автором цієї роботи є американський дослідник КарлКепп, піонер в застосуванні стратегій гейміфікації до навчального процесу, який наступного 2013 року випускає ще одну монографію, що на

відміну від першої, має виключно практичний характер і представляє собою добірку «польових» аудиторних досліджень.

Карл Кешп визначає гейміфікацію як застосування заснованих на грі механік та естетики, а також ігрового принципу мислення для залучення та мотивації до дії, сприяння навчанню та вирішення проблем [3, с. 12]. Говорячи про гейміфікацію як засіб вирішення проблем, Кешп визначає її як інструмент зміни соціальної та індивідуальної поведінки через підвищення мотивації та внесення елементу розваги зокрема в процес навчання.

В цьому контексті виникає питання: грати чи навчатися? Збагатити навчальний процес елементами гри чи перетворити навчальний процес на гру? З цієї точки зору можна говорити про дві стратегії гейміфікації навчання. З одного боку вчитель може застосовувати на занятті вже готову продукцію індустрії ігор, тобто готову гру, та розробити стратегію її застосування на занятті для досягнення певних педагогічних та дидактичних цілей через залучення учнів до чарівного світу ігрових динамік. Це можуть бути картки, настільні ігри, кубики, які певним чином будуть виступати як стимулятори навчального процесу. З іншого боку, має місце альтернативна стратегія, коли до традиційного учбового матеріалу додаються елементи гри, наприклад, зворотний відлік при виконанні вправ, бали, премії або за допомогою таких програм як **BLUBBR** створюється відео завдання. Строго кажучи, саме друга стратегія є гейміфікацією в чистому вигляді, хоча багато авторів, серед яких і Карл Кешп, радять гнучкий підхід до гейміфікаційних технік та до визначення концепту гейміфікації.

З огляду на перше поставлене нами питання, не слід забувати, що коли ми додаємо ігровий аспект до наших занять, учні не повинні втратити відчуття, що за цю гру вони чомусь навчилися. Метою гейміфікації залишається навчання, причому елемент розваги може і не бути присутній в гейміфікованому завданні, що не відміння його високих мотиваційних властивостей. Згадаймо, як часто ми бачимо людей, що грають в напруженій обстановці та із серйозним виразом обличчя і при цьому вони глибоко занурені в процес гри. Отже, елемент розваги, як додатковий мотивуючий аспект, має другорядний та необов'язковий характер.

Необхідно прийняти до уваги, що далеко не всі гейміфіковані завдання виявляють ефективними. Для того щоб гейміфіковане завдання було цікавим та мало високий ступінь мотивації потрібний ряд елементів, що функціонують як емоційний стимулятор.

Іспанський нейролінгвіст Франсіско Мора в своїй монографії «Можливо навчитися тільки тому, що подобається» [1] говорить про ефект «жирафи в аудиторії». «Уявіть, - пише Мора, - що в двері аудиторії входить жирафа. Тварина миттєво перетворюється на центр уваги ваших учнів» [4, с. 74]. Жирафа в цьому випадку є метафорою для всього цікавого, нового та неочікуваного. Мора стверджує, що для навчання необхідний початковий імпульс зацікавленості та новизни. В такий спосіб активується увага, підвищується мозкова активність. Причому гра – це саме той тип поведінки, який реалізує заохочена цікавістю дитина для пізнання оточуючого її світу. Для Мори гра – це навчання в карнавальній масці. І саме гра, як поєднання задоволення та цікавості, є наймогутнішим інструментом навчання. Таким чином, введення ігрового елементу в навчання сприяє пробудженню інтересу, надає можливості оволодіти та керувати увагою учнів та сприяє розвитку ресурсів пам'яті, що має особливе значення при вивченні іноземних мов.

Говорячи про гейміфікацію, неможливо залишити осторонь тему мотивації. Гейміфікація має дві основні мети: мотивувати та залучити студентів до процесу навчання. При цьому великою перевагою гейміфікації є органічне поєднання в процесі гри стратегій та елементів внутрішньої та зовнішньої мотивації. Наразі необхідно згадати, що під внутрішньою мотивацією ми розуміємо обумовленість поведінки такими чинниками як інтерес, бажання, прагнення, ціннісні орієнтації, ідеали. Внутрішньо замотивована людина робить щось з однієї базової причини – вона отримує від цього задоволення. Зовнішньо мотивованою вважається поведінка, що направлена на досягнення певного результату, якоїсь цілі, що знаходиться за межами цієї поведінки. Одним із найпоширеніших прикладів зовнішньої мотивації є так званий «ефект моркви», який проявляється в наявності певної нагороди або премії за виконання завдання, підпорядковуючи собі мотиваційний імпульс: віслюк йде за морквинкою для того, щоб її

з'їсти. Однак треба відзначити, що даний тип мотивації позбавлений негативних конотацій, хоча вважається менш діючим та ефективним за внутрішню або, за іншою термінологією, процесуальну мотивацію. Угорський психолінгвіст Золтан Дорней, аналізуючи про мотиваційні стратегії при вивченні іноземних мов, говорить про неможливість виділити основний діючий мотиваційний фактор. «В аудиторії одночасно відбувається стільки речей, що жоден окремих мотиваційний елемент і близько не може відобразити все це розмаїття»[5, с. 34]. Саме тому Дорней радить еклектичний підхід та багатоперспективне бачення проблеми.

Гейміфікація надає нам збалансований набір спонукальних чинників, що репрезентують як зовнішню, так і внутрішню мотивацію. І в цьому її велика перевага щодо інших мотиваційних стратегій. За своїм складом гейміфікаційні елементи прийнято ділити на три шари: динаміки, механіки та компоненти гейміфікації. Дані елементи необхідно приймати до уваги під час геймізації завдань.

Динаміки не є безпосередніми компонентами гри, це аспекти та певні загальні цінності, що необхідні для розвитку ігрової ситуації, такі як емоції, певні обмеження відповідно до правил, соціальний компонент, нарративні потреби індивідуума, тобто, підсвідоме прагнення розповідати історії, а також прагнення до покращення, прогресу. Динаміки являють собою певну емоційно-когнітивну платформу для створення ігрової ситуації і є відображенням внутрішньої мотивації.

Так само внутрішньо мотивуючими є ігрові механіки: безпосередні інструменти та базові прийоми реалізації гейміфікованого завдання. Через механіки ми організуємо гру-завдання на всіх рівнях: як змагання або співробітництво в команді; індивідуальний виклик або випробування власної удачі.

Останній, третій елемент гейміфікації має виключно зовнішній характер. Це зовнішні елементи, які роблять можливою реалізацію ігрових механік: бали, рейтинги, нагороди, подарунки. На відміну від перших двох, він не є обов'язковим, однак імпліцитно присутній при будь-якому типі гейміфікації: всі ми знаємо, що інколи факт перемоги важливіше, ніж отримана за цю перемогу нагорода. Однак ігрові

компоненти додають яскравості ігровому процесу, що виявляється досить сильною мотиваційною тактикою.

Таким чином, підсумовуючи, виявляється можливим визначити наступні переваги гейміфікації як ефективної мотиваційної стратегії:

- гейміфікацію може бути застосовано до широкого діапазону завдань та предметів;

- гейміфікація пропонує різноманітні стратегії додання ігрового елементу до навчального матеріалу;

- ігри та гейміфікація є потужним інструментом зміни соціальної поведінки та покращення психологічного клімату на занятті;

- гейміфікація комбінує в собі стратегії зовнішньої та внутрішньої мотивації, поєднує когнітивні та емоційні аспекти навчання;

- робить навчальний процес цікавим та заохочує студентів до навчання.

Очевидно, що гейміфікація є не єдиною можливою мотиваційною стратегією на занятті з іноземної мови, однак вона дає нам потужні інструменти для покращення емоційного показника, ціннісної орієнтації учнів, підвищення результативності навчального процесу.

Література

1. Хейзинга Й. *Homo Ludens. Человек играющий / Йоган Хейзинга.* – М: Азбукаклассика, 2007. – 384 с.

2. Zichermann G. *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / Gabe Zichermann, Christopher Cunningham.* – Sebastopol, Canada, O'Reilly Media, 2011. – 182 с.

3. Kapp K. M. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education / Karl M. Kapp.* – San Francisco, 2012. – 336 с.

4. Mora F. *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama / Francisco Mora.* Madrid: Alianza, 2013. – 180 с.

5. Dörnyei, Z. *Motivational strategies in the language classroom / Zoltan Dörnyei.* – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 208 с.

Experiential Learning as a Whole-Person Approach

Recent approaches to learning English as a second language emphasize the significance of students involvement into their learning through initiative taking and personal development. Students need to take responsibility for their learning in order to succeed in language mastering. Learners need to be facilitated to develop a basic reflective orientation by working on their experiences, beliefs and assumption of language and learning.

The experiential learning is the approach that enhances learning process greatly by meeting the learners needs and stimulating their intellectual and emotional participation.

The basic assumption of the approach is that reading, writing, listening and speaking are not only skills to be learned but experiences to be lived through being involved into communication.

When we read a good book, hear a great song or love a new film, we want to tell someone. When social networking brings people together to express their political and social desires, we experience the power of language in all its forms.

Thus experiential learning in English requires multiple skills of imagination, intellect, visualization and composition. Students learn by doing.

Experiences of language, communication, culture and personal learning processes are essential for foreign language learning and what is more important they need to be consciously controlled. Learning requires a metalinguistic and metacognitive awareness. Learning is a process of creating new knowledge and understanding through transformation of experience. Reflection provides the bridge between practical experience and theoretical conceptualization.

The experiential learning is an approach which aims at integrating theoretical and practical elements of learning for a whole-person approach.

This approach can be used both in formal and in informal learning. The techniques of the method include a rich variety of practices which provide their participants with the window of opportunity to learn from their own

and each other's experience as they are actively engaged in the process. The activities are the following:

- personal journals, diaries;
- portfolios;
- personal essays and stories;
- role plays;
- drama activities;
- games;
- simulations;
- case studies;
- visualization and imaginative activities;
- story telling;
- discussions in groups;
- individual and group projects.

All these activities involve the learners both intellectually and emotionally. The approach of experiential learning suggests observing the phenomenon and doing something meaningful with it through the active participation.

However, experience alone is not a sufficient condition for learning. It also needs to be processed consciously by reflection on it.

Experiential learning is a cyclic process that integrates experience, reflection, abstract conceptualization and action. In other words the approach consists of four components.

1. The student's awareness of the learning process.
2. Involvement of a learner into a reflective experience.
3. Personal significance of the experience and content.
4. Involvement into the process physically, intellectually and emotionally.

This integration of cognitive, affective and volitional components of personality means a whole-person approach to learning.

Experiential learning is based on partnership between teachers and learners, which needs to be developed according to democratic principles. Students are granted freedom in decision-making, but at the same time, they are supposed to take responsibility for their actions.

Learning environment is used as a preparation for real life where a person is in constant interaction with other people.

According to Luckner and Nadler there are 12 reasons for effectiveness of experiential learning:

- equality;
- developing relationships quickly;
- disequilibrium;
- projective technique;
- decreased time cycle;
- meta-learning;
- safe environment;
- kinesthetic imprint;
- encourage risk taking;
- diversity of strengths;
- fun

References

1. Johnson, M. 2004. A philosophy of second language acquisition. New Haven: Yale University Press.
2. Breen, M. 2001. Learner contributions to language learning. Harlow: Pearson Education.
3. Experiential learning of English www.utm.utoronto.ca

Залєснова О.В.

*Київський національний лінгвістичний університет
М.Київ*

Прагматичне значення категорії стану

Визначення функції мови як засобу спілкування в усіх його різноманітних проявах дає підставу розглядати мову в її найважливішій функції, а саме у функції комунікації, в якій інтегровані всі якості мови.

Єдність змісту та форми мовних одиниць, яка слугує основою комунікативної лінгвістики, уявлення про комунікативну функцію мови, визначення багатоаспектності якостей та властивостей мови в процесі комунікації, можуть дати позитивні результати не тільки в

загальнотеоретичному, але й у конкретному плані – у дослідженні одиниць різних мовних рівнів [1:5].

Загальною особливістю комунікативно-прагматичного підходу до мовних явищ, який значною мірою розширив підхід функціональний, є вивчення мови як засобу спілкування, тобто мови під час її дії, в реальних процесах комунікації.

В основі аналізу граматичних категорій з урахуванням їх комунікативно-прагматичної функції лежить розуміння того, що граматична система мови орієнтується на людину як на суб'єкт мовної діяльності. Мова, яка бере участь у процесах пізнання, формування та передачі думки, повинна бути зручно пристосована до людини і ця пристосованість знайшла своє відображення в цілому ряді граматичних категорій [2:58].

В плані прагматичної інтерпретації висловлення мовцем видається доцільним виділення спеціальних категорій, які: 1) позначають відношення між словами; 2) позначають ставлення мовця до тих відношень, які він встановлює між словами. У самій граматичній системі мови існують граматичні значення суб'єктивного порядку, які формують характер ставлення мовця до змісту свого повідомлення.

Комунікативний акт характеризується певною свободою вибору мовцем тих чи інших моделей мови. Формуючи висловлення, мовець підбирає відповідні мовні форми для найбільш адекватного здійснення свого наміру з метою впливу на адресата. При цьому необхідно виявити ті закономірності, в силу яких із багатьох граматичних форм відбираються та комбінуються в структурі висловлення саме ті форми, які необхідні для виконання цим висловленням його комунікативної функції. Вибір граматичної форми є комунікативно зумовленим, і для досягнення своєї мети автор висловлення обирає оптимальний прагматичний варіант, тим самим підвищуючи ефект впливу цього висловлення на слухача.

Ефективність впливу на адресата повідомлення має безпосередню залежність від комунікативної компетенції мовця, його здатності в конкретних умовах ситуації відібрати оптимальний варіант оформлення повідомлення.

Комунікативно-прагматична граматики зосереджує свою увагу на вивченні механізмів побудови та використання мовних одиниць різних рівнів в умовах конкретних ситуацій мовленнєвого акту. Динамічний характер мовленнєвого процесу пов'язаний з тим, що мова передусім мовленню; віртуальне передусім актуальному. Але на всіх етапах цього процесу присутній суб'єкт як той, що мислить (на рівні мовної системи) та як той, що мислить і/або говорить і слухає (на рівні мовлення).

Взаємодія рівнів мови виявляється в тому, що кожний елемент виконує свою, лише йому властиву функцію, яка отримує своє повне завершення на рівні тексту у функції комунікації, що забезпечує спілкування та взаєморозуміння людей.

Особливості людського спілкування полягають у передачі думки за допомогою висловлень. На думку Г.Гійома, акт мовленнєвої діяльності може бути представлений як відрізок мисленнєвої діяльності, у вигляді лінії, що передає рух, який закінчується утворенням речення, одиниці висловлення. Вихідною точкою руху слугує – “нижній” зріз, тобто мисленнєвий акт, який було здійснено на самому початку мовленнєвого акту, а останнім, завершальним “верхнім” зрізом цього руху є речення.

Способи знакової фіксації будь-яких уявлень, які зберігаються у свідомості людини, потрапляють до розпорядження мовця в той момент, коли виникає бажання представити думку, повідомити її слухачеві. У цей момент здійснюється процес вибору тих мовних засобів, які необхідні для мовленнєвого оформлення думки [3:68].

Серед категорій, функціонування яких у висловленнях з різним комунікативно-інтенційним змістом зумовлене в першу чергу прагматичними факторами, слід виділити, поряд з категоріями часу, наказового та умовного способу, також і категорію стану.

Стан – це одна з граматичних категорій, яка зумовлена комунікативним завданням висловлення і семантику якої можна пояснити тільки з урахуванням комунікативної сфери. Категорія стану відноситься до прагматично значущих категорій, які виявляють позицію мовця відносно ситуації, що описується, оскільки, обираючи

ту чи іншу форму стану, мовець передає свою точку зору на відношення змісту висловлення до дійсності [4].

Вибір форми стану дієслова-присудка зумовлює вибір центрального учасника ситуації та впливає на зміну ієрархії актантів, що має велике значення для всієї комунікативної орієнтації висловлення. Роль пасивної діатези полягає у виділенні об'єкта й усуненні суб'єкта з поверхневої структури висловлення, що зумовлюється вимогами комунікативної ситуації та особистим вибором мовця. Таким чином особливість суб'єктивного осмислення мовцем описуваної ситуації передається через категорію стану.

Висновки та подальші перспективи досліджень. В основі аналізу граматичних категорій у комунікативно-прагматичному аспекті лежить антропоцентричний принцип вивчення мови, який виходить з того, що мова зорієнтована на суб'єкт мовлення, тобто в самій граматичній системі мови існують значення суб'єктивного порядку, за допомогою яких реалізується цільова інтерпретація мовцем змісту повідомлення.

Зміна форми стану дієслова-присудка зумовлює зміну прагматичної структури висловлення, оскільки забезпечує варіативність виділення різних його компонентів та їх розташування згідно з інтерпретацією мовцем описуваної ситуації.

Для подальшого дослідження цікавим видається більш детальне вивчення зворотного, взаємного, середнього та каузативного станів іспанської мови у плані зіставлення їх структурно-семантичних і комунікативно-прагматичних особливостей.

Література

1. Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка / Геннадий Владимирович Колшанский. – М.: Наука, 1984. – 175 с.
2. Варшавская А.И. О человекоцентрическом аспекте грамматики / Алевтина Ивановна Варшавская // Вестник ЛГУ. – Серия 2. – Вып. 2. – 1989. – №9. – С. 58-62.
3. Реферовская Е.А. Философия лингвистики Гюстава Гийома / Елизавета Артуровна Реферовская. – С.-Пб: Гуманитар. агентство "Академический проект", 1997. – 125с.
4. Падучева Е.В. Высказывание

и его соотнесенность с действительностью / Елена Викторовна Падучева. – М.: Наука, 1985. – 271 с.

*Зарубінська І.Б.
д.пед.н., проф., проректор з міжнародних зв'язків,
Національний авіаційний університет,
м.Київ*

Формування соціальної компетентності студентів в процесі викладання іноземної мови

Сьогодні суспільство очікує від системи вищої освіти компетентного фахівця, здатного успішно й ефективно вирішувати професійні завдання. Саме цим завданням обумовлюється актуальність запровадження компетентнісного підходу до організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі.

Сьогодні не стоїть питання – чи варто запроваджувати компетентнісний підхід. Відповідь однозначна – так. Сьогодні стоїть питання, які компетентності мають бути сформованими у того чи іншого фахівця та яким чином цього досягти.

Сучасні навчальні програми, за рекомендаціями документів Євросоюзу, описують навчальні досягнення студентів у термінах компетентностей. А набір предметів, підбирається таким чином, щоб забезпечити їх формування.

Щодо переліку компетентностей, то існує цілий ряд досліджень, які мають спільну рису – всі вони одностайно визнають серед ключових компетентностей компетентність соціальну. Або, як її ще називають «компетентність соціальної взаємодії».

Зіст і специфіка професійної діяльності економіста-управлінця, менеджера, керівника підприємства в сучасних умовах, характеризується домінантною роллю саме умінь і навичок у сфері соціальної компетентності серед усіх факторів, які визначають професійний успіх фахівця економічного профілю.

Дослідження, проведені Фондом Карнегі спільно з Технологічним інститутом ім. Карнегі показали, що фінансовий успіх людини навіть у таких суто технічних сферах життя як інженерна справа, на 85 відсотків

залежить від навичок спілкування та комунікацій. Їх роль в успішності реалізації професійних завдань фахівців економічного профілю важко переоцінити.

Однак, як свідчить практика студенти й випускники у своїй більшості не готові самостійно ставити та продуктивно розв'язувати завдання, які передбачають активну соціальну взаємодію, не володіють уміннями та навичками роботи в команді, технологіями працевлаштування, запобігання конфліктам та вирішення їх, не завжди здатні актуалізувати механізми професійного й особистісного самовдосконалення.

Сформованість компетентностей є результатом взаємодії багатьох різноманітних чинників, але найкращі результати досягаються завдяки цілеспрямованим педагогічним впливам на студентів під час їхнього навчання у закладах освіти.

Як зазначають спеціалісти в галузі вікової психології найбільш висока здатність сприймати професійний і соціальний досвід відзначається у людини в віці від 18 до 25 років, тобто на тому відрізку життєвого шляху, який співпадає з навчанням у вищому навчальному закладі [3]. Отже, юнацький вік є сенситивним для формування соціальної компетентності особистості, а контекстний характер навчання у вищому навчальному закладі дозволяє сформувати вміння, які збережуть свою актуальність для всього подальшого життя.

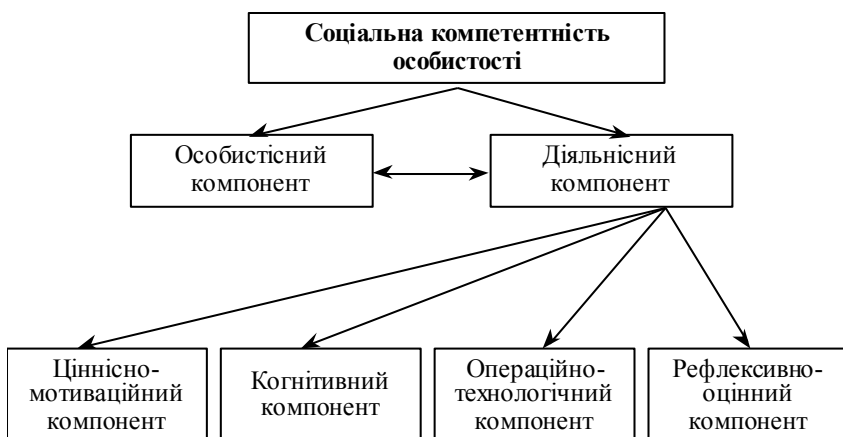
Соціальну компетентність особистості ми розглядаємо як **складну, інтегративну характеристику, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань і вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які дають їй можливість активно взаємодіяти із соціумом, налагоджувати контакти з різними групами й індивідами, брати участь у соціально значущих проектах, продуктивно виконувати різні соціальні ролі.**

Сутність, зміст, структура та інші родові характеристики соціальної компетентності визначаються неспецифічними загальними ознаками поняття «компетентність особистості», які звужуються, уточнюються і доповнюються логіко-семантичними характеристиками і спрямованістю означення «соціальна». У **широкому значенні соціальна**

компетентність трактується як існування цінностей, знань і вмінь у вигляді соціальних практик.

Соціальна компетентність є однією з ключових компетентностей особистості, а отже, – суб'єктивною категорією, яка визначає здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язувати відповідні проблеми. Вона охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, власне соціальну взаємодію та виступає важливою передумовою продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх видах професійної діяльності.

Нерозривний зв'язок особистісних якостей та специфіки соціальної взаємодії як виду діяльності визначає структуру соціальної компетентності як такої, що об'єднує **особистісний і діяльнісний компоненти**. Особистісний компонент становлять характеристики та якості, що мають безпосередній вплив на процес соціальної взаємодії, визначають його результативність і емоційний стан людини під час реалізації цього виду діяльності. Діяльнісний компонент має комплексний характер і об'єднує основні структурні складові процесу діяльності: когнітивну, ціннісно-мотиваційну, операційно-технологічну та рефлексивну.



На підставі проведеного теоретичного дослідження та аналізу емпіричного досвіду ми дійшли висновку, що зміст особистісного компонента соціальної компетентності визначають такі складові:

- толерантність;
- емпатія;
- емоційна саморегуляція;
- адекватна самооцінка;
- упевненість у собі;
- самоповага;
- інтернальний локус контролю;
- ініціативність у контактах;
- особистісна гнучкість.

Особистісними цінностями та мотивами, які безпосередньо пов'язані із соціально-компетентною взаємодією і становлять її зміст, є такі:

- ставлення до соціальної взаємодії як до цінності;
- усвідомлення цінності та необхідності володіння соціальною компетентністю;
- ставлення до змісту соціальної компетентності та її прояву як до цінності;
- визнання цінності об'єкта застосування соціальної компетентності;
- усвідомлення необхідності прийняття норм (потреб, вимог, реалій) конкретного соціуму, намагання зрозуміти їх;
- прагнення поповнення й розширення знань та вмінь, які стосуються взаємодії з людьми;
- співвіднесення конкретних соціальних умов та власних можливостей щодо досягнення бажаного результату;
- знання наслідків своїх вчинків та поведінки, усвідомлення соціальної відповідальності за них;
- адекватність осмислення ситуації взаємодії у загальнокультурному контексті, тобто відповідно до характерних для

конкретного суспільства зразків розуміння та сприйняття, оцінювання та ставлення;

- визнання необхідності загальної вихованості та гарних манер;
- усвідомлення необхідності володіння такими якостями, як чесність, турботливість, терпимість до поглядів та думок інших;
- прагнення сприяти розвитку та досягненням інших;
- мотиви досягнення, самореалізації, пізнавальні та комунікативні мотиви.

Наступним структурним компонентом соціальної компетентності є її *когнітивна складова*. Когнітивний компонент соціальної компетентності студента вищого навчального закладу економічного профілю містить специфічні знання, пов'язані із завданнями майбутньої професійної діяльності та широкою соціальною взаємодією, що впливають на результативність цих процесів. Найважливішими серед них є такі:

- знання сутності соціальної компетентності та її місця в структурі загальної компетентності людини;
- знання соціальних норм, культурних традицій, ритуалів, звичаїв, національних особливостей, які лежать в основі соціально прийнятної та соціально схвалюваної поведінки;
- знання структури процесу комунікації, його основних закономірностей, прийомів ефективного вербального та невербального впливу;
- знання прийомів саморегуляції;
- розуміння технологій пошуку роботи;
- розуміння прийомів самопрезентації як короткочасного, специфічно вмотивованого й організованого процесу надання інформації про себе у вербальній та невербальній поведінці;
- знання особливостей та специфіки роботи в команді, виконання ролей та функцій у колективі; розуміння основних етапів, прийомів та особливостей визначення цілей спільної діяльності; закономірностей планування та реалізації соціальних проектів;
- володіння інформацією щодо специфіки ведення переговорного процесу;

- володіння інформацією щодо природи проблемних ситуацій, їх класифікації та характерних ознак;
- розуміння того, що таке конфлікт, знання типології конфліктів, їхніх ознак, видів, стратегій реагування та розв'язання;
- знання методів, прийомів і закономірностей соціального впливу; розуміння прийомів і технік маніпулювання та комунікативних маневрів;
- знання способів вираження співчуття та підтримки іншим;
- володіння інформацією про прийоми самоосвіти та самовдосконалення.

Операційно-технологічний компонент соціальної компетентності є системотвірним, оскільки саме практична реалізація засвоєних знань і способів дій, досвід діяльності є родовою характеристикою компетентності особистості. Активне володіння здібностями, вміннями та навичками, які становлять зміст операційно-технологічного компонента, є тим, чим відрізняється компетентність особистості від традиційного засвоєння знань, умінь і навичок, а отже, тією характеристикою, яка визначає парадигму компетентісно зорієнтованого освітнього процесу.

Операційно-технологічна складова соціальної компетентності особистості передбачає володіння та досвід практичної імплементації таких особистісних навичок, здібностей та вмінь:

- уміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації;
- уміння визначати й обирати можливі, адекватні та найефективніші способи діяльності та варіанти взаємодії з бізнес-партнерами, колегами по роботі, близькими та іншими людьми;
- володіння прийомами ефективної вербальної та невербальної комунікації (слухати, чітко висловлювати свої думки, відкрито, без тривоги та звинувачень, виражати почуття, адекватно реагувати на критику, просити про послугу чи допомогу);
- уміння емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими; співчувати (розуміти почуття, потреби та проблеми інших людей,

висловлювати це розуміння, зважати на почуття інших, допомагати та підтримувати);

- уміння знаходити компроміс між індивідуальними цілями — як своїми, так і партнерів — та соціальною прийнятністю дій;
- володіння механізмами саморегуляції, необхідної для успішного виконання діяльності;
- володіння технологіями пошуку роботи та навичками ефективної самопрезентації;
- володіння методами впливу на партнерів та соціальне середовище;
- здатність працювати в команді (виконувати різні ролі та функції в колективі, виявляти ініціативу, підтримувати та управляти взаєминами з іншими, визнавати внесок інших у спільну роботу, адекватно оцінювати свої здібності та внесок у спільну діяльність; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти та стратегії індивідуальних і колективних дій; брати на себе відповідальність за власні дії, колективну справу, прийняті рішення та їх виконання);
- уміння прогнозувати виникнення проблемної ситуації, діагностувати її наявність та давати оцінку, усвідомлювати й контролювати свою поведінку в складних ситуаціях спілкування;
- володіння запобіжними методами, технологіями конструктивного розв'язання конфліктів, прийомами подолання розбіжностей у конфлікті;
- уміння розпізнавати застосування прийомів маніпулювання та комунікативних маневрів, протистояти їм;
- уміння поводитися за умов тиску, погроз, дискримінації (розрізнити прояви дискримінації, обстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, уникати небезпечних ситуацій);
- володіння ефективними технологіями переговорного процесу;
- володіння вміннями ритуальної поведінки в процесі міжособистісної взаємодії;

- уміння актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації соціальної взаємодії;

- володіння прийомами самоосвіти та самовдосконалення.

Операційно-технологічний компонент ми розглядаємо як діяльнісний блок перетворення знань на ефективні соціальні дії, набуття та застосування досвіду соціальної взаємодії, практичну реалізацію когнітивного, ціннісно-мотиваційного та інших структурних компонентів соціальної компетентності особистості.

Наступною складовою соціальної компетентності особистості є її *рефлексивно-оцінний компонент*.

Рефлексивно-оцінний компонент соціальної компетентності розкриває процес самопізнання суб'єктом власних психічних актів, станів, поведінки; розуміння дій та поведінки інших учасників взаємодії, передбачає оцінювання цього процесу та, за потреби, коригування його. Зміст рефлексивно-оцінного компонента соціальної компетентності особистості становлять:

- осмислення того, що відбувається в навколишньому світі та власній свідомості (включно з ціннісно-мотиваційною, когнітивною, операційною та особистісною сферами);

- формування власного ставлення до того, що відбувається довкола людини та в ній самій;

- соціальна рефлексія;

- уміння знаходити, аналізувати та продуктивно використовувати зворотний зв'язок;

- оцінювання та коригування процесу міжособистісної взаємодії.

Необхідною умовою забезпечення ефективності формування соціальної компетентності студентів є реалізація в педагогічному процесі закономірностей пізнавального розвитку, психологічних механізмів формування особистісних якостей, цінностей, мотивів, досвіду соціально компетентної поведінки та рефлексивних умінь.

Зміст формування соціальної компетентності особистості становить дидактично адаптований досвід успішного розв'язання чи уникнення нею проблем у процесі соціальної взаємодії та характер фахових завдань, що будуть реалізовані в процесі професійної діяльності.

Організація навчально-виховного процесу, спрямованого на формування соціальної компетентності особистості, полягає у створенні умов формування у студентів досвіду пізнавальної діяльності, різних способів практичної та творчої діяльності, а також ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, що лежать в її семантичному полі.

Такими основними умовами є:

- розгляд завдань формування соціальної компетентності студентів як однієї з пріоритетних цілей підготовки фахівців економічного профілю у вищому навчальному закладі;

- усвідомлення учасниками навчально-виховного процесу дидактичної специфіки формування соціальної компетентності як професійно-значущої якості;

- організація навчально-виховного процесу на основі врахування наявного рівня сформованості соціальної компетентності та її індивідуальних особливостей у кожного студента;

- моделювання за допомогою педагогічних технологій інтерактивного та контекстного навчання предметного та соціального змісту життя та діяльності фахівця економічного профілю;

- забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчально-виховному процесі та створення ситуації успіху.

Реалізація умов формування соціальної компетентності студентів забезпечується модифікацією традиційної методики викладання навчальних предметів циклу гуманітарної, загальноекономічної та професійної підготовки, організації тренінгу соціальної компетентності та індивідуальної роботи зі студентами, спрямованої на опанування моделювання соціально компетентної поведінки та самовиховання.

Ефективним механізмом формування соціальної компетентності майбутніх фахівців може слугувати викладання ділової англійської мови студентам вищих навчальних закладів економічного профілю. Перш за все це стає можливим завдяки тому, що ділова англійська мова має всі характеристики навчальної програми, орієнтованої на компетентнісну модель освіти.

Особливість ділової англійської мови полягає в інтеграції процесів формування дискурсивної компетентності та розвитком соціальної компетентності студентів економічних спеціальностей. За таких

обставин наголос в процесі опанування іноземною мовою студентами ставиться не на вивченні виключно культурологічних особливостей країни, мова якої вивчається, а на формуванні сукупності універсальних стереотипів професійної поведінки майбутнього спеціаліста.

Дослідження, яке проводилося на базі факультету Міжнародних економічних відносин і менеджменту Державного вищого навчального закладу «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана» показало, що заняття з ділової англійської мови допомагають студентам розвивати такі здатності та якості: вміння працювати в команді; брати на себе відповідальність під час вирішення різноманітних проблем; виявляти проблеми та знаходити шляхи їх розв'язання; аналізувати нові ситуації та застосовувати для їх аналізу вже наявні знання; приймати рішення на підставі «здорового глузду» за умов відсутності всієї необхідної інформації; проявляти наполегливість, толерантність; конструктивно розв'язувати конфлікти та інші проблемні ситуації.

Випускники, які вже займаються трудовою діяльністю також відзначили такі корисні, на їхню думку, навички та вміння, яких вони набули під час вивчення курсу «Ділова англійська мова» в університеті, як вміння аналізувати проблемну ситуацію, вести ділові переговори, працювати в команді, ефективно спілкуватися та адекватно реагувати на критику, ефективно поводитися під час співбесіди у процесі пошуку роботи та подальшого службового зростання та інші якості, які є складовими соціальної компетентності. Отже результати вивчення предмета «Ділова англійська мова» дають можливість студентам та випускникам на практиці застосувати конструктивні види компетентності.

Проведене дослідження показало, що механізмом успішної реалізації потенціалу розвитку соціальної компетентності студентів, закладеного в курсі ділової англійської мови, є використання сучасних освітніх технологій, які відповідають контекстному підходу до організації навчального процесу, що означає практичне навчання іноземній мові в контексті майбутньої професійної діяльності

студента. До таких технологій належать ділові ігри, тренінги, технологія кейсів.

Викладання ділової англійської мови є не тільки одним із механізмів формування соціальної компетентності студентів, але й важливим чинником підвищення професійної компетентності самого викладача, включеного до загального процесу підготовки майбутнього спеціаліста.

*Зачена І.М.
старший викладач, м. Київ*

Роль медіа ресурсів та наочності у навчанні іноземній мові

При плануванні практичного заняття з іноземної мови як і з другої іноземної мови перед викладачем постає широкий аспект цілком конкретних запитань, за допомогою яких він може підготувати і правильно оформити заняття чи одну із його частин. Сучасні тенденції модернізації вітчизняної освіти висувають нові вимоги до процесу навчання іноземної мови. А використання кібернетичного простору у навчальних цілях є абсолютно новим напрямком загальної дидактики і методики, тому що зміни, що відбуваються, торкаються всіх сторін навчального процесу, починаючи від вибору прийомів і стилю роботи, закінчуючи зміною вимог до студента [2].

У цьому контексті великого значення набуває важливість ретельного відбору не лише навчального матеріалу, який стане базою для засвоєння знань з іноземної мови, а також медійних ресурсів і наочності, які допоможуть підвищити мотивацію студентів до її вивчення.

Об'єктом нашого дослідження є медіа ресурси та інша наочність у навчанні іноземній мові.

Предмет дослідження – відбір медіа ресурсів, слухової та зорової наочності у навчанні іноземній мові.

Мета дослідження – визначити критерії відбору медіа ресурсів, слухової та зорової наочності, вміти їх застосовувати у навчанні іноземній мові.

Методика викладання іноземної мови вимагає враховувати самі різноманітні аспекти при планування заняття: тип заняття, мета та цілі,

методи навчання, види діяльності, форми роботи і т.п. Але, напевно, жоден з них не пов'язаний так щільно, як медіа ресурси та наочність.

Так, наприклад, для аудіо завдань можна знайти чимало різних навчально-корисних рішень: від традиційного спільного прослуховування тексту на компакт-диску в аудиторії до індивідуального в навушниках чи з Інтернету на комп'ютері, за допомогою відео проектора або інтерактивної дошки. Головне правило: слухова наочність має бути доповнена зоровою і, бажано, щоб остання повторювалася у різних варіантах. Так, завдання до аудіо-чи відео текстів, представлені у підручнику, можуть бути відтворені на плівках через відео проектор, чи написані на навчальному плакаті, чи за допомогою різнокольорових карток прикріплені на дошці чи презентовані на інтерактивній дошці.

Звичайно, вибір ресурсів обмежений рамками навчального заняття і умовами організації навчального процесу у вузі. Але це не обмежує нашу імпровізацію у використанні наочності: за відсутності медійних ресурсів в університеті можуть бути використані планшети, ноутбуки чи iPod студентів.

Наприклад, на початковому навчанні іноземній мові студенти часто отримують завдання надиктувати поезію чи текст на мобільний телефон для порівняння власної вимови та інтонацій з оригінальним записом.

Особливо важливим та методично високоефективними є використання медіа ресурсів при використанні нетрадиційних форм навчання як відео-заняття, заняття-проект, заняття-інтерв'ю та інші форми занять [1, с. 102].

Критерії відбору медійних ресурсів, слухової та зорової наочності у навчанні іноземній мові базуються на таких міркуваннях:

- Які засоби наочності найкраще презентують відібраний для заняття навчальний матеріал та допоможуть студентам цілком і повністю його опрацювати і опанувати?
- Чи можливо використати ті самі засоби наочності для подальшої роботи на наступному занятті?

- Чи враховані психологічні особливості навчання, наприклад, семантика кольору і форми карток при вивченні певних граматичних форм чи сталих виразів?

- Чим є медіа ресурси та наочність у межах власного викладацького простору?

- Чи достатньо власної технічної компетентності? Наприклад, наскільки добре ви користуєтеся проектором, щоб не втрачати цінний навчальний час для вирішення технічних проблем?

- Чи достатньо ефективно допомагають студентам у вивчення іноземної мови використані засоби наочності?

- Чи можна стверджувати, що саме завдяки використаним медіа ресурсам, слухової та зорової наочності студенти набули певних умінь і навичок?

- Чи взято до уваги всі можливі медіа ресурси та наочність у подальшому навчанні студентів іноземній мові, як, наприклад, інтернет-завдання чи skype- конференція або подібне?

Говорячи про використання медіа ресурсів та наочності у навчанні іноземній мові, необхідно завжди враховувати технічні й часові затрати, а також їх функціональність та доцільність на занятті [3, S. 90].

Таким чином, ми можемо сказати, що вибір медіа ресурсів та наочності у навчанні іноземній мові особливо сильно залежить від характеру навчання та навчального матеріалу. Зусилля та навчальна цінність повинні бути скоректовані у виборі певних засобів навчання та доповнювати один одного.

Література

1. Орловська О.В. Роль нетрадиційних занять у розвитку комунікативних навичок у студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови // Дослідження та впровадження в початковий процес сучасних моделей викладання іноземної мови за фахом: І Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з питань методики викладання іноземної мови, 17 квітня 2015 р.: тези доп. – Одеса: 2015. – С. 101-104.

2. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.

3. Ende K., Grotjahn R., Kleppin K., Mohr Imke. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. – München: Goethe-Institut, 2013. – 152 S.

*Lidia Svitych, senior teacher,
Kyiv*

Audio Activities for Students Majoring in Tourism

Teaching students majoring in Tourism requires a special approach as the number of hours they have according to the curricula is limited, while the number of competences they should acquire after the graduation from the university is rather big. One of the most important skills the students should master for their future careers in tourism is the ability to understand a variety of people speaking English. In this regard, I want to focus on a very important type of speech activity: listening. One and essential reason for this is that listening involves perception and emotion, which enables student to remember the material better. Besides, listening is the most common communicative activity in daily life: "we can expect to listen twice as much as we speak, four times more than we read, and five times more than we write.[1] "Listening is conceived of as an active process in which listeners select and interpret information which comes from auditory and visual clues in order to define what is going on and what the speakers are trying to express".[2]

Listening activities based on properly selected English songs, stories, plays, poems, jokes, authentic dialogues and listening for enjoyment, pleasure, and sociability include the fact that it is a combination of analytical and synthetic transactions to recognize the linguistic form of text and understand its contents, to obtain comprehensible input that is necessary for language development, to teach learners how to acquire progressively native-like abilities in perception and understanding. This kind of listening can also optimise the use of material relevant to students' real life, maximize the use of authentic language, it should vary in terms of speakers' gender, age, dialect, accent, topic, speed, level, and genre.

A common complaint from learners on first visiting an English-speaking country is that their listening skills cannot cope with fast

spontaneous speech. Some inadequacies in the teaching of listening lead to this complaint. We rely too much on first language research findings, we neglect perception. I think that we should give learners both enjoyable, and challenging tasks and the post-listening phase should be expanded to include aural and oral 'handling' of crucial fast extracts from recordings to improve students' perception skills – the ability to see, hear, or become aware of something through the senses.[3] While teaching listening we should use bottom-up activities which introduce learners to the essential characteristics of speech, explain what the features of fast spontaneous speech are. In pre-listening activities the teacher should help the students to overcome linguistic difficulties of perception of sounding text which refer to phonetics, vocabulary and grammar.

For upper-intermediate level students majoring in Tourism I suggest some kind of individual listening work:

Give the students the task to find songs on the given topics, for example: “Travelling”, “National Holidays”? “Cuisine” etc. They have to listen to a lot of audio material and find the translation of the unknown words in order to select and present one song. They should start the presentation with some facts about the history of the song creation, the author etc. Then the students listen to the song twice and ask different questions to the presenter and teacher. They could be interested in some particular words or events etc. Then the presenter gives out the lyrics and encourages students to sing together (the presenter should know the song by heart). It is advisable to use this kind of work at the end of the topic study.

Students can develop their listening skills using internet recourses such as podcast. The most convenient way to use the podcast – directory www.podomatic.com, which contains both authentic podcasts and created for educational purposes. The site has a lot of different interviews on many topics. It helps to develop non-interactive listening and understanding dialogue or polylogue, to understand the characteristics of difficult pronunciation, tone of voice, rate of speech participants in the call, unexpected change of replicas, pauses and repeats. During independent work there may be multiple listening with the purpose of consolidation of linguistic material: summarizing or "gistizing" information received, evaluating and elaborating or extending information.

Another effective task is to listen and fill in the gaps in verse or lyrics.

References

1. Morley, J. M.(1991) Listening Comprehension in Second/Foreign Language Instruction. In Marianne Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (Second Edition), New York: Newbury House, p. 82.
2. “A Guide for the Teaching of Second Language Listening”
Dominie Carousel Readers, David J. Mendelsohn, Joan Rubin, Dominie Press, 1995, p. 7
3. http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/perception_4_richard.htm.

***Кобзар С.К., Кур'ята С.Г.
старші викладачі кафедри іноземних мов
Житомирський державний технологічний університет
м. Житомир***

Емоції та гумор в процесі навчання

Актуальність вивчення англійської мови не викликає в наш час сумніву і не потребує підтвердження. Британський вчений Девід Крістал стверджує, що вперше в історії серед людей, які розмовляють окремо взятою мовою (в даному випадку - англійською), кількість носіїв мови втричі перевищує кількість носіїв мови [1]. Однак, навчальні плани українських немовних вищих навчальних закладів передбачають мінімальну кількість академічних годин на вивчення іноземної мови, що стимулює викладачів до пошуку найбільш ефективних методів та прийомів навчання.

Впровадження особистісно-орієнтованого навчання передбачає організацію навчання на засадах глибокої поваги до особистості студента, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії. Відмова від авторитарного стилю викладання, орієнтація на особистісні якості студента, розвиток

зацікавленості студентів у здобутті знань, врахування не тільки інтелектуальних можливостей, але й психологічних характеристик та особливостей кожного є основними завданнями, які викладач виконує при організації навчального процесу на занятті.

Очевидно, що спілкування викладача зі студентами викликає певні психологічні стани в обох сторін, що призводить до встановлення емоційного зв'язку "викладач - студент" та створює загальну атмосферу заняття. Емоції формуються по відношенню до ситуацій і подій та здатні до узагальнення і комунікації, тобто можуть передаватися між людьми. Оскільки емоції істотно впливають на процес діяльності, забезпечують передусім її енергетичну основу, а також є її мотивами, викладач має використовувати емоційно забарвлені елементи при проведенні заняття.

Емоції визначають якісну характеристику поведінки. Вони також забезпечують вибір об'єктів середовища, які впливають на людину і мають для неї значення, отже ставлення людини до об'єктів і потреб може бути різне, але завжди воно має емоційне забарвлення. Як відомо, залежно від стану задоволення потреб емоції бувають позитивними, негативними і нейтральними, і саме в групі студентів можна спостерігати всі три типи.

Розглянемо на прикладі вплив **позитивних** емоцій, які сприяють внутрішній психологічній гармонії. Викладач завжди намагається коментувати та аналізувати відповідь студента і, якщо студент дав правильну і повну відповідь на питання, викладач хвалить його. Як наслідок, емоції радості підсилюють соціальну активність студента, надають йому впевненості у собі і, відповідно, стимулюють його до взаємодії з викладачем.

Потрібно зазначити, що **негативні** емоції також дуже необхідні і також впливають на активність студента. Слід нагадати, що негативні почуття призводять до психологічної дезорганізації, тому хворобливо сприймаються студентом, і він не хоче пережити їх знову. У разі, якщо викладач аналізує відповідь студента і відмічає помилки, або взагалі неготовність до заняття, студент відчуває сором і образу. Ці почуття є також поштовхом до дій: не пережити їх знову. У більшості випадків студент доводить на наступному занятті своє прагнення до

покращання взаємовідносин з викладачем, і, як наслідок, має мотивацію для кращої підготовки до заняття.

Третій тип емоцій – **нейтральні**, і психологи стверджують, що найголовніше у взаємодії «викладач - студент» спровокувати позитивні або негативні почуття, адже в нейтральних емоціях немає безпосереднього зв'язку між ступенем задоволення потреби та реакцією психіки: інтерес, здивування. Провокація з боку викладача у вигляді комбінації двох емоцій, які за певних умов схильні проявлятися одночасно або в одній і тій самій послідовності, можуть мотиваційно впливати на студента та його поведінку.

Однак завдання викладача полягає також і в тому, щоб розвивати і вдосконалювати яскраву палітру **інтелектуальних** емоцій: сумнів, подив, задоволення, впевненість, здогад, які стимулюють процес творчості. Зрозуміло і, водночас, прекрасно, що ці емоції можуть бути як негативними, так і позитивними.

Почуття гумору є одним із проявів позитивних інтелектуальних емоцій. Метою застосування **гумору** у процесі вивчення іноземної мови є створення комфортних умов навчання, в яких усі студенти взаємодіють між собою. Використання гумору на заняттях викликає у студентів позитивні почуття і допомагає якісному сприйняттю та засвоєнню навчального матеріалу, тому що інформація подається в новому, незвичайному вигляді, що не збігається з уже встановленими в нашому мозку закономірностями й шаблонами. Якщо інформація не вкладається в уже існуючі і знайомі схеми, то кора головного мозку негайно інтерпретує її як нову і ні на що не схожу, рівень природної напруги підвищується й включаються всі існуючі сигнали тривоги, що активізує процеси пам'яті [2].

Тому гумор, направлений плекати позитивні почуття, є невід'ємною складовою навчання. За визначенням гумор - це доброзичливо-глузливе ставлення до чого-небудь, фізична або вербальна дія, яка має на меті розсмішити, а інструментами гумору виступають жарт, іронія, сатира, сарказм, каламбур, гра слів. Оскільки поняття *гумор* базується на спостережливості та аналітичності мислення, його широко використовують в навчанні, політиці, бізнесі.

Давайте розглянемо доцільність використання деяких інструментів гумору у навчанні. Жарт, наприклад, знижує напругу на занятті, відволікає від ритму сприйняття інформації, тобто студенти відпочивають. Каламбур, прийом з використанням різних значень одного слова в одному контексті, налаштовує студентів на перерву під час занять, але підсвідомо вони уважно аналізують уривок, щоб зрозуміти його зміст. Іронія – це сатиричний прийом, який приховує справжнє значення предмету або протиставляється існуючому значенню, тобто складається враження, що предмет не такий, яким він здається. Якщо викладач досконало володіє цим прийомом, студенти відчують дружнє ставлення до себе і реагують позитивно на іронічні висловлювання викладача. Потрібно зазначити, що використовуючи елементи гумору під час проведення занять, викладач методично розділяє заняття на частини: інформація, засвоєння інформації, відпочинок.

Отже, гумор як складова заняття урізноманітнює і вдосконалює процес навчання, тому що бути в доброму гуморі означає бути спостережливим, мислити філософськи, підмічати єдність та боротьбу протилежностей в межах однієї сутності.

Якщо гумор застосовувати належним чином, це надасть можливість навіть сором'язливим та невпевненим в собі студентам брати участь в роботі та почувати себе важливою частиною групи, не хвилюючись про "втрату обличчя" та можливі помилки в мові. Сміх допомагає забути проблеми, острахи і дозволяє розслабитись, що позитивно впливає на створення вільного комунікативного середовища. "Заняття, на якому сміх є бажаним і схвалюваним, допомагає зробити навчання життям" [3].

Література

1. Crystal, David. English as a Global Language. Second Edition. – Cambridge University Press, 2009. – 212 p.
2. McGaugh J. L. Et. Al. Involvement of the Amygdaloid complex in neuromodulatory influences on memory storage // Neuroscience and Biobehavioral Reviews. — 1990. — №.14—P. 425-431.

3. Dickinson, D. (1998). The Humor Lounge; Humor and the Multiple Intelligences. http://www.newhorizons.org/rech_mi.htm

Oksana Kuleshova
senior teacher,
National Aviation University

Shakespeare on business leadership

The abstract highlights the advantages of using Shakespeare's works while introducing the theme of leadership for the students majoring Economics, Business and Management within Business English course. To diversify approach to Business English teaching it is necessary to implement new methods, for instance, combine classical literature with contemporary trends in business and management.

The Shakespeare masterpieces have been considered mainly in their literature value. However, topics and issues reflected in those works have been current through centuries: love, jealousy, power, hope, family relations and, of course, leadership. Nowadays lots of universities such as Suffolk University, Babson College, Wharton University of Pennsylvania, George Mason University, University of Victoria, Canada et al. dedicate their researches to studying leadership issues in Shakespeare's tragedies and comedies.

Many business consultants and researches investigate Shakespeare in order to deliver a new and inspiring meaning of the great bard's literature legacy in the context of leadership. Michael Fertik, the founder of Reputation.com presents 10 W. Shakespeare's quotes that will make a person a better leader [1].

1. "Brevity is the soul of wit." (Hamlet)	Whether running a meeting or <u>giving a speech</u> , be a standout speaker by keeping it short, sweet, and striking. Enough said.
2. "Go wisely and slowly. Those who rush, stumble and	The breakneck pace of our world today sometimes leads to injudicious decision making. There's everything to be said for being nimble--but rushing for the sake of proclaiming agility is foolhardy. Be

<p>fall." (Romeo and Juliet)</p>	<p>measured. The time spent thinking through all possible scenarios and consequences is well spent--whether it's considering a difficult conversation with your boss or a new pitch to a prospective client.</p>
<p>3."Strong reasons make strong actions." (King John)</p>	<p>A good, solid rationale--backed by <u>data</u> and experience--most often encourages the best outcomes, in business and in life. Don't get so married to an idea that you have to work hard to justify it. The best strategies, ideas, and plans are supported by powerful foundations of fact.</p>
<p>4."We know what we are but know not what we may be." (Hamlet)</p>	<p>Use introspection to shine a light on yourself as you are right now--beauty spots, warts, and all. But also maintain an unshakable belief in yourself. Know that with hard work and perseverance, you can become more--even much more--than you are today.</p>
<p>5."Things won are done; joy's soul lies in the doing." (Troilus and Cressida)</p>	<p>This is perhaps the most perfect summation of the entrepreneurial spirit you could read. Conquering the mountain is sweet, but the real satisfaction comes from the struggle up to the pinnacle and the progress you make along the way.</p>
<p>6. "I like not fair terms and a villain's mind." (The Merchant of Venice)</p>	<p>Some deals really are too good to be true. Trust your instincts--if you get a bad feeling about a person you're dealing with, even if you can't pinpoint precisely why, pump the brakes. Do more due diligence. Call people. Get more information (then more and more) until you know for sure if your instincts are borne out or wildly off target.</p>
<p>7. "How far that little candle throws his</p>	<p>When you're deep in the day-to-day details, it can be hard to remember how all the tasks and work set before you will add up to something bigger and</p>

<p>beams!" (The Merchant of Venice)</p>	<p>better. Our momentary frustration often robs us of the ability to believe in the big picture and keep going. This excellent expression of optimism reminds us that even small things have a mighty impact.</p>
<p>8. "How poor are they that have not patience? What wound did ever heal but by degrees?" (Othello)</p>	<p>If you're a leader, patience is particularly essential. It's important as you listen to a nervous junior team member describe a new idea, or hear an explanation by a senior lead whose project is not going well. It's a quality you need as you consider the direction of a company or team--and what must happen to get where you want to go. It's useful in the day-to-day scrum of business life, when it helps you let go of the little irritations that threaten to derail and deflate you.</p>
<p>9. "And oftentimes excusing of a fault doth make the fault the worse by the excuse." (King John)</p>	<p>Excuses are weak. When you mess up, own up. Be remorseful about the mistake or transgression--and be energetic about making it right. This is true for the midlevel manager, the brand-new hire just out of college, and the CEO.</p>
<p>10. "It is a tale...full of sound and fury, signifying nothing." (Macbeth)</p>	<p>We've all met business boors before--full of bluster and boast, offering very little substance to back up their assertions. But sometimes it can take time to identify one on your team, particularly if they're exceptionally persuasive and easygoing. Key signs to watch for: a person who always has a great idea (or 10) but can never seem to execute. Is there always one reason or another for the lack of progress? Big promises of great things on the horizon? Time to start a serious conversation.</p>

According to Julia Poulos, a Corporate trainer who turned to Kouzes and Posner, the creators of “The Leadership Challenge”, defining five practices of exemplary leadership. These practices they believe are the leadership competencies that are essential to getting extraordinary things done in extraordinary times. She considers they provide the best description of Transformational Leadership in the 21st century. A Shakespearean quote follows each of the five practices [2].

1. Model the Way – Leaders establish principles concerning the way people should be treated and the way goals should be pursued. They create opportunities for victory.

The Merchant of Venice, Act IV, Scene i

“The quality of mercy is not strained, it droppeth as the gentle rain from heaven upon the place beneath. It is twice blest; it blesseth him that gives and him that takes.”

Mercy is a measure of leadership.

2. Inspire a Shared Vision – Leaders passionately believe that they can make a difference. They breathe life into their visions and see exciting possibilities for the future.

Henry V, Act IV, Scene iii

“We few, we happy few, we band of brothers...

And gentlemen in England now abed

Shall think themselves accursed they were not here,

And hold their manhood’s cheap whiles any speaks

That fought with us upon Saint Crispin’s day.”

3. Challenge the Process – Leaders search for opportunities to change the status quo. They develop innovative ways to improve the organization.

Hamlet, Act II, Scene ii

“Nothing is either good or bad, but thinking makes it so.”

4. Enable Others to Act – Leaders foster collaboration and build spirited teams. They strengthen others, making each person powerful.

“Let each man do his best.” (Henry IV, I, Act V, Scene ii)

“Give every man thy ear, but few thy voice.” (Hamlet, Act I, Scene iii)

5. Encourage the Heart – Accomplishing extraordinary things in organizations is hard won, keeping hope and determination alive, so leaders celebrate accomplishments. People feel like heroes.

Henry V, Act 3 Scene i

“Once more unto the breach, dear friends, once more;

Or close the wall up with our English dead.

In peace there’s nothing so becomes a man

As modest stillness and humility;

But when the blast of war blows in our ears,

Then imitate the action of the tiger. . .

Henry V takes charge and rallies the troops in the face of tremendous odds.

To sum up, as empiric experience and researches show there is a great opportunity for educators and students to use the Great poet’s outstanding works for delivering and studying leadership material in more creative way that can enhance to master leadership skills through Business English studies and serve the ground for development of collaborative problem solving, critical thinking and research skills development.

References

1. www.forbes.com
2. www.inc.com
3. www.leader-values.com

*Маслова С.Я.,
викладач кафедри іноземних мов
Одеська національна академія
харчових технологій, м. Одеса*

Спрямованість ділового іншомовного спілкування майбутніх виноробів

Кардинальні зміни в житті нашого суспільства, викликані залученням України до процесів світової глобалізації, розширенням мобільності в сферах політики, економіки, науки, сприяли появі в системі освіти нових підходів в освоєнні університетських дисциплін,

у тому числі й іноземних мов. Відповідно, актуальним напрямком в методиці вивчення іноземних мов стало професійно орієнтоване навчання.

В останні роки в практиці виноробства відбулися істотні зміни, які значно підвищили роль і значення англійської мови. Це зумовило нагальні потреби вдосконалення існуючої системи іншомовної підготовки виноробів з метою пошуку шляхів підвищення її ефективності, тобто освоєння більшого обсягу професійної інформації з одночасним підвищенням якості навчання в межах певної кількості аудиторного часу.

Винороб, згідно з чинними професіограмами і вимогами до його професійної компетентності, повинен бути всебічно освіченим фахівцем, що володіє не тільки вузькопрофесійними знаннями про вирощування сортів винограду, з яких можна виготовити високоякісне вино, а також про технологію виробництва різних сортів вина, але і прекрасно представляє роботу інших основних виноробних служб (маркетингової, дегустаційної, технологічної та медико-санітарної). Цей аспект важливий для визначення сфер професійного спілкування виноробів.

Виконання виноробом своїх посадових обов'язків залежить від наявності певних професійних якостей, серед яких уміння вести спілкування англійською мовою займає далеко не останнє місце. У зв'язку з цим формування у студентів харчових вищих навчальних закладів умінь в іншомовному письмовому діалогічному мовленні та монологічному презентуванні стає однією з головних цілей їх навчання.

Метою навчання майбутніх виноробів ми визначаємо формування у них умінь ведення ділового листування в якості компонента іншомовної комунікативної компетенції.

Ділове спілкування визначається як «процес взаємозв'язку і взаємодії, в якому відбувається обмін діяльністю, інформацією та досвідом, який передбачає досягнення певного результату, розв'язання конкретної проблеми або реалізацію певної мети» [1, с. 56]. Що стосується професійного спілкування, О.М.Мутовкіна дає, на наш погляд, точне визначення професійного спілкування: це

«опосередковане професійною діяльністю спілкування в єдності комунікативних, інтерактивних і соціально-перцептивних компонентів, базоване на принципах суб'єкт-суб'єктності та продуктивності» [2].

У класифікації спілкування за видами і типами, запропонованій Б. Д. Паригінім, можна встановити відмінність між діловим і професійним спілкуванням [3, с. 90-96]. Види спілкування можуть бути виявлені як характеру самого спілкування, так і результатом його предметної спрямованості. Типологічні відмінності визначаються ним у залежності від специфіки психічного стану і настрою учасників комунікативного акту. Не можна не погодитися з Б. Д. Паригінім щодо того, що в діловому спілкуванні заздалегідь задано майже все – від сценарію відносин між взаємодіючими індивідами, суті виконуваних ними ролей, норм їх активності, дистанції відносин до досить високого ступеня виразності очікуваних результатів. Виходячи з цієї класифікації, професійне спілкування опосередковане своєю предметною спрямованістю, професійним змістом, а ділове – характером взаємин комунікантів.

З нашої точки зору, поняття професійного спілкування має вузький і широкий смисли. У вузькому сенсі слова воно визначається умовами професійної діяльності, способами його організації, виробничими завданнями, що розв'язуються, індивідуальними характеристиками учасників і стосунків між ними. Воно, безсумнівно, має регламентований характер. У цьому розумінні поняття професійного спілкування практично еквівалентне поняттю ділового спілкування. Професійне спілкування є формальним (діловим) спілкуванням у певному професійному середовищі. Але професійна діяльність не обмежується лише діловими проблемами. Тоді можна говорити про неформальне спілкування, яке часто тісно переплігається з чисто формальним спілкуванням. Справжній професіонал – це фахівець з широким кругозором, він може обговорювати з представниками виноробного обладнання не тільки вузькопрофесійні питання, а й вести неформальне спілкування. У даному випадку має місце професійне спілкування в широкому сенсі слова.

Стосовно ділової сфери діяльності в якості моделі ділової взаємодії ми розглядаємо транзакційну модель комунікації, що представляє спілкування як процес одночасного відправлення і отримання повідомлень його учасниками [4, с.46]. У відповідності з цією моделлю неможливо виділити окремих акт комунікації, оскільки «в кожен момент ми здатні отримувати і декодувати повідомлення іншої людини, реагувати на її поведінку, і в той же самий час інша людина отримує наші повідомлення і відповідає на них» [5, с.8].

Подібну модель є діловий контакт, який володіє, з одного боку, тим же компонентним складом, що й транзакційна модель спілкування, отже, відображає специфіку взаємозв'язків між її компонентами, характерних для комунікації в цілому. З іншого боку, сфера застосування такої моделі обмежується переважно ситуаціями ділового спілкування, що дозволяє віднести до характерних рис цієї моделі всі ті особливості (психологічні, соціально-психологічні, лінгвістичні та ін.), які відзначають комунікацію в діловому контексті.

У процесі ділового спілкування переважає предметно-орієнтоване спілкування, в ході якого реалізується маніпулятивний стиль комунікації, тобто здійснення певного впливу на партнера [6, с.112-115]. Предметно-орієнтоване спілкування реалізується в процесі здійснення людьми спільної діяльності. Даний вид спілкування об'єднує велику кількість різноманітних ситуацій, в яких реалізується спільна діяльність людей, спрямована на досягнення певної виробничої мети, вирішення практичного завдання. Взаємодія індивідів у цих ситуаціях характеризується маніпулятивним стилем спілкування, неодмінною умовою якого є функціональне залучення партнерів по комунікації у спільну діяльність. Партнер по мовному контакту розглядається як обов'язкова умова і засіб досягнення визначеної мети. Прикладами ситуацій маніпулятивного стилю спілкування можуть слугувати обговорення завдання працівниками підприємства, інструктаж фахівця-початківця, співбесіда при прийомі на роботу та ін. [7, с.241-254].

Ділове спілкування у сфері міжкультурної комунікації займає особливе місце серед інших видів спілкування, оскільки воно опосередковує спільну діяльність людей, що належать до різних

культурних спільнот. Забезпечення предметно-практичної діяльності індивідів, різноманітністю якої є і спільна праця в тому чи іншому професійальному середовищі, являє собою найважливішу соціальну функцію спілкування. При цьому, під «забезпеченням» розуміється оволодіння, планування та координація цієї діяльності [6, с.165]. У цьому випадку спілкування завжди передбачає наявність якоїсь комунікативної мети / екстралінгвістичного завдання, що значною мірою визначає специфіку взаємовідносин між суб'єктами спілкування в рамках цієї діяльності. Стосовно ділового спілкування у сфері міжкультурної комунікації така немовна мета / екстралінгвістичне завдання обумовлюється конкретними обставинами певної сфери предметно-практичної діяльності людей, яка спрямована на досягнення цієї мети, чим і виникає потреба в спілкуванні.

Спрямованість ділового спілкування у сфері міжкультурної комунікації в цілому і кожного його конкретного акту на вирішення певної професійно орієнтованої задачі нерозривно пов'язана з характером відношення співпраці партнерів по спілкуванню. Головною умовою ефективності ділового співробітництва є досягнення відносин продуктивного співробітництва з партнером по спілкуванню, забезпечене спрямованою зміною в смисловому полі реципієнта [4, с.79].

Таким чином, ділове спілкування у сфері міжкультурної комунікації може розглядатися як спосіб організації та оптимізації того чи іншого виду спільної предметно-практичної діяльності, здійснюваної в певних цілях представниками різних культур. При цьому специфіка екстралінгвістичного завдання, що визначає сутність спільної діяльності, сфера ділового спілкування, її особливості, а також міжкультурний фактор є основними параметрами, що відрізняють даний вид спілкування від інших [4, с.80].

Професійно орієнтоване ділове спілкування розуміємо як процес становлення і розвитку контактів індивідів, що включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти, і спрямований на виконання спільної професійної діяльності та досягнення позитивних результатів у ній.

Література

1. Бороздина Г.В. Психология делового общения: Учебное пособие / Г.В. Бороздина. – Москва: ИНФРА, 1999. – 224 с.
2. Мутовкина О.М. Формирование у студентов технического вуза готовности к профессиональному общению: автореферат диссертации кандидата педагогических наук / О.М. Мутовкина. – Волгоград, 1999. – 20 с.
3. Парыгин Б.Д. Анатомия общения: (Учебное пособие) / Б.Д. Парыгин. – Санкт– Петербург: Издательство Михайлова В. А, 1999. – 300 с.
4. Громова Н.М. Деловое общение [Текст] / Н.М.Громова. – М. : Экономиста, 2005. – 134 с.
5. Казаринова Н.В. Межличностное общение [Текст]: конспект лекций / Н.В. Казаринова. – М. : Издательство В.А. Михайлова, 2000. – 64 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения [Текст] / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
7. Крижанская Ю.С. Грамматика общения [Текст] / Ю.С.Крижанская, В.П.Третьяков. – М. : Смысл, 1999. – 279 с.

*Мельник Є. Ю.,
к.п.н., ІМВ НАУ, м. Київ*

Використання міжмовної інтерференції для формування вторинної мотивації у навчанні другої іноземної мови на початковому етапі

Епоха повільного та довгострокового вивчення іноземних мов з очевидним культурологічним підходом закінчується. Сьогоднішні студенти хочуть вивчати мови швидко, з найменшими затратами зусиль і у більшості випадків максимально прагматично: у них бракує часу (і, часто-густо, бажання) вчити те, що – тут і зараз – не має, на їхню думку, практичної цінності. Вони мають у своєму розпорядженні інформаційні ресурси та технічні засоби, які можна ефективно використовувати в навчанні і про які їхні попередники могли тільки мріяти. На жаль, вільний доступ до величезного об'єму інформації та

сучасні можливості її швидкої обробки викликають у молоді ілюзорне уявлення про те, що засвоєння навчального матеріалу може і повинно відбуватися настільки ж безпроблемно, як комп'ютер, наприклад, розв'язує найскладніше математичне завдання. Такі сподівання студентів – реальність, яку не можна не враховувати. Психологи зазначають, що навіть при наявності сильної мотивації до вивчення іноземної мови інтерес студентів втрачатиметься, а результативність навчального процесу знижуватиметься, якщо методика, яка використовується на заняттях, не відповідатиме їхнім сподіванням. Відсутність же мотивації та інтересу до занять є одним з найбільш стресових і деструктивних факторів.

У психології прийнято розрізняти первинну (зовнішню) та вторинну (внутрішню) мотивації. Первинна мотивація не пов'язана безпосередньо зі змістом предмету, а обумовлена зовнішніми обставинами. Анкетування студентів немовних спеціальностей показує, що більше 80% з них вивчають іноземні мови тільки тому, що цього вимагає навчальна програма; про бажання побудувати успішну кар'єру завдяки знанню мов говорять 10% студентів, подорожувати за кордоном – 5%. Вторинна мотивація, пов'язана не з зовнішніми обставинами, а безпосередньо з самим предметом, характеризує лише 5% студентів. Якщо вчити мови важко, довго, майже марно, якщо це є звичним функціонуванням або вимушеною поведінкою, а не діяльністю, що приносить радість, результати будуть незадовільними.

Первинна мотивація не може бути єдиною психологічною основою вивчення іноземної мови, без формування вторинної мотивації взаємодія викладача і студентів приречена на поразку. Усвідомлення цього є принциповим для початкового етапу навчання, оскільки від його емоційної забарвленості та практичних результатів залежить подальша перспектива оволодіння іноземною мовою. Вторинна мотивація складається з *інструментальної* мотивації (бажання вдосконалити свої знання з певною професійною спрямованістю), *інтегративної* мотивації (бажання познайомитися з менталітетом іншомовного співтовариства), *інтелектуальної* мотивації (готовності та бажання студента аналізувати речення, знаходити правила та закономірності в граматиці та словотворенні,

тощо) і *еманципаторної* мотивації (задоволення від самооцінки іншомовної компетенції). Вторинна мотивація, яка слугує найважливішим стимулом для активізації усієї навчальної діяльності, “вмикається” тоді, коли викладачеві вдається побудувати навчання відповідно до сподівань студентів. У контексті проблеми, що розглядається, нас цікавлять інтелектуальна й еманципаторна мотивації, оскільки перша супроводжує оптимальний шлях обробки необхідної навчальної інформації, а друга забезпечує бажаний емоційний настрій студентів. Прийоми, що “вмикають” вторинну мотивацію, не є новими: це усі здобутки існуючих методик (сугестопедичних, насамперед), які дозволяють зрозуміти, запам’ятати й опрацювати навчальний матеріал швидко, невимушено, у цікавій формі та навіують студентам впевненість у тому, що оволодіти іноземною мовою нескладно.

Викладені вище положення є вкрай важливими для вивчення других мов, оскільки саме вони «страждають» від дефіциту часу, який мають студенти. Резерви та шляхи формування інтелектуальної та еманципаторної мотивації на початковому етапі навчання другої іноземної мови слід шукати у відборі, організації, презентації та опрацюванні навчального матеріалу, що базуються на особливостях мовних феноменів, а також на розвитку пам’яті й активізації правої півкулі головного мозку. Говорячи про особливості іноземних та рідної мов, ми маємо на увазі перш за все можливість інтерференції – позитивного або негативного взаємовпливу мов, переносу фонетичних, лексичних, граматичних навичок з однієї мови в іншу. Заміна механічного зазубрювання та використання навчального матеріалу в нудних вправах-дрілах свідомо-творчою переробкою інформації, встановлення асоціацій між тим, що вже є в пам’яті, і тим, що вивчається, залучення певних мнемотехнік, запозичених з ейдетики (учення про розвиток пам’яті та образних вражень), – усе це дозволить активізувати пізнавальний інтерес, забезпечити стійке, швидке та невимушене засвоєння, мінімізувати психологічну напругу, підвищити працездатність, тобто сформувати у студентів вторинну мотивацію як запоруку успішної навчальної діяльності.

Продемонструємо наведені теоретичні положення прикладом навчання італійської мови після першої англійської (при цьому ми не забуваємо, що рідну мову можна вигнати з навчальної аудиторії, але не з голів студентів). Історія становлення італійської та англійської мов визначила наявність в них спільної лексики. Крім того, існують слова, які використовуються як в англійській та італійській, так і в рідній мові студентів (*інтернаціональний словник*). Задля спрощення навчального завдання, швидкого запам'ятовування матеріалу, психологічного комфорту студентів рекомендується максимально використовувати в навчальних текстах лексичні одиниці (ЛО) інтернаціонального словника. У синонімічних рядах слід надавати перевагу інтернаціональним ЛО: наприклад, з міркувань методичної доцільності пріоритет матимуть ЛО “professore”, “studiare”, “arrivare”, “stupido” і так далі, а не “insegnante”, “apprendere”, “venire”, “sciocco” відповідно. Оскільки студенти легко здогадуються про їхнє значення, сприймають їх як уже відомі, абсолютно прості, готові для використання, сукупність таких ЛО називають також *сугестивним словником*. Такий підхід на початковому етапі навчання формує у студентів упевненість, що італійську мову вчити легко. Починаючи з перших занять можна використовувати спеціально підібрані фрази, значення яких студенти розумітимуть без допомоги викладача:

Il professore di francese preferisce la musica italiana.

La lezione è lunga.

La mia cucina è meravigliosa.

Attenzione! Il treno arriva alla stazione!

La segretaria del direttore prepara un caffè.

Наведемо деякі приклади ЛО, що складають інтернаціональний (сугестивний) словник.

• *Італійська – англійська:*

attenzione – attention

soddisfazione – satisfaction

finire – to finish

scusare – to excuse

arrivare – to arrive

studiare – to study

invitare – to invite
gentile – gentle
miracolo – miracle
tavolo – table
birra – beer
interessante – interesting
famiglia – family
montagna – mountain
ospedale – hospital
bicicletta – bicycle
ombrello – umbrella
splendido – splendid
lungo – long
mercato – market
carota – carrot
autunno – autumn
aprile – April
agosto – August
necessario – necessary
messaggio – message...

• *Італійська – українська:*

valigia – валіза
terrazza – тераса
moda – мода
parrucchiere – перукар
pomodoro – помідор
torta – торт
costoso – коштовний
nuovo – новий...

• *Італійська – англійська – українська:*

severo – severe – суворий
nervoso – nervous – знервований
intenzione – intention – інтенція
collezione – collection – колекція
costare – to cost – коштувати

colore – colour – колір
iniziare – to initiate – ініціювати
persona – person – персона
popolare – popular – популярний
umore – humour – гумор
natura – nature – натура
cinema – cinema – кінематограф
sorpresa – surprise – сюрприз...

Числені італійські слова стають зрозумілими після пояснень певних фонетичних правил. Якщо, наприклад, викладач звертає увагу студентів на те, що в італійській мові не може бути сполучень “приголосний + /l/”, “/k/ + /t/”, наявних в англійській, студенти без великих зусиль знаходять пари. Можливий також інший підхід, який стимулює пізнавальну та пошукову активність студентів (інтелектуальна мотивація): викладач дає готові пари слів і пропонує знайти фонетичну закономірність:

• *Італійська – англійська:*

piatto – ... (plate)
chiaro – ... (clear)
biondo – ... (blond)
piazza – ... (place)
fiore – ... (flower)
coretto – ... (correct)
attore – ... (actor)
dottore – ... (doctor)
ottobre – ... (October)

Особливої уваги заслуговує *мнемотехніка*, яка застосовується в ейдетичі та базується на асоціаціях, що враховують звучання іншомовного слова. Нова ЛО (фраза) може зафіксуватися в пам’яті завдяки приблизному збігу її звучання зі словом (фразою) в рідній мові. Такі *ейдетичні асоціації* мають яскравий образний характер, часто супроводжуються жартівливими коментарями та картинками, які здатні лише при одному згадуванні або показі актуалізувати необхідну ЛО:

nascondersi (“заховатися”) – naшкодити та заховатися від покарання

spegnere (“вимкнути”) la televisione – спинити, припинити, зупинити роботу телевізора

per cena (“вечеря”) – Їжа, яку подали на вечерю, є занадто перчена.

Ci sediamo (сідаємо)? – Чи сідаємо?

Ейдетичні асоціації можуть стосуватися не тільки ЛО, але й певних граматичних феноменів. Загальновідомо, що запам'ятовування дієвідмінювань є чималою проблемою для студентів, які часто плутають закінчення. Достатньо підкреслити випадковий збіг звучання, щоб студенти засвоїли закінчення дієслів 1-ї та 2-ї осіб множини теперішнього часу дійсного способу: andiamo – andate, troviamo – trovate: ходимо – ходите, знаходимо – знаходите.

В італійській мові, як і в українській, присутня категорія роду, причому закінчення більшості італійських прикметників жіночого роду – /a/, як і в українській.

• *Італійська – українська:*

povero – povera – бідна

coraggioso – coraggiosa – смілива

moderno – moderna – сучасна

severo – severa – сувора

Закінчення множини італійських іменників чоловічого роду нагадує закінчення множини в українській мові:

• *Італійська – українська:*

appartamenti – квартири

spagnoli – іспанці

tavoli – столи

problemi – проблеми

Через попередній “серйозний” досвід вивчення іноземних мов студенти бувають спочатку настільки ж не готові усвідомити дієвість такої мнемотехніки, наскільки потім вони активно та з радістю нею користуються, при цьому індивідуальні асоціативні знахідки стають надбанням усієї навчальної групи.

Міжмовні асоціації можна встановити також на рівні часів та дієслівних форм, які в італійській та англійській мовах утворюються за одним зразком. Так, Passato Prossimo відповідає Present Perfect; конструкція “stare + герундій”, яка означає процес дії в момент мовлення, – Present Continuous.

- Avere + participio passato – to have + Past Participle

ho telefonato – I have phoned

hai visitato – you have visited

ha trovato – he (she) has found

abbiamo visto – we have seen

avete viaggiato – you have travelled

hanno nuotato – they have swum

- Stare + gerundio – to be + verbe_ing

sto guardando – I am looking

stai leggendo – you are reading

sta mangiando – he (she) is eating

stiamo andando – we are going

state parlando – you are speaking

stanno dormendo – they are sleeping

Активне використання міжмовної інтерференції – лише один з ефективних прийомів формування вторинної мотивації при навчанні другої іноземної мови на початковому етапі. Його цінність, як зазначалось, обумовлюється тим, що студенти не сприймають другу іноземну мову як дещо абсолютно нове, складне для засвоєння, що потребує великої кількості часу та зусиль. Швидке оволодіння значним об'ємом лексики, розуміння граматики завдяки інтенсивній пізнавальній активності відкриває можливості для комунікації, формує позитивне ставлення до іноземної мови, знімає психологічну напругу, додає впевненості у власних силах, викликає творчий інтерес, що врешті-решт визначає успішність навчальної діяльності та бажання продовжувати вивчення другої мови.

Література

1. Левченко Т.І. Актуалізація мотиваційних ресурсів майбутніх філологів у процесі навчання іноземної мови // Іноземні мови. – 2013. – № 2. – С. 43-46.
2. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004.
3. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and motivation in Second Language Learning. – Newbury House, 1972. – P. 40-48.
4. Pêcheur J. Professeure, je me suis tout de suite sentie à l'aise // Le français dans le monde. – 2011. – # 376. – P. 26-27.

Потюк І.Є.

Тернопільський національний педагогічний університет імені В.

Гнатюка

асистент кафедри англійської філології

м. Тернопіль

Навчальні стилі в освітній діяльності студентів

Підвищення ефективності навчання іноземній мові (ІМ) являє собою один із ключових аспектів загальної модернізації системи освіти України, в основу якого покладено особистісно-діяльнісний підхід у навчанні. Згідно із зазначеним підходом, в центрі навчального процесу є студент, тобто увага зосереджується на важливості врахування особливостей не тільки предмету, який вивчається, але й особистісних характеристик тих, кого навчають – учнів чи студентів.

Так, дослідники дійшли висновку, що студенти, вивчаючи ІМ чи будь-який інший предмет, можуть застосовувати абсолютно відмінні підходи до виконання завдань, ввівши, таким чином, в наукову термінологію концепт «навчальні стилі» – загальні прийоми, які координують навчальну діяльність [1, с. 9] і є безпосередньо пов'язаними із навчальними стратегіями; інші ж фахівці трактують їх як «персональні якості, що впливають на здатність студента одержувати інформацію, взаємодіяти з однокурсниками та викладачем, брати участь у процесі набуття досвіду навчання» [2].

Згідно Н. Андерсен та Р. Оксфорд, навчальні стилі характеризуються такими взаємопов'язаними аспектами як: 1)

когнітивний, який включає постійні способи застосування розумової діяльності; 2) виконавчий, який являє собою певний взірець, до якого студенти апелюють, щоб правильно організувати освітній процес; 3) емоційний, який складається із інтересів, переконань й ідеалів, які визначають пріоритети студентів у навчанні (на чому вони зосереджуються найбільше); 4) соціальний, який визначає те, якою мірою суб'єкти навчання взаємодіють із оточуючими; 5) фізіологічний елемент обумовлює те, як анатомічні особливості впливають на процес учіння; 6) поведінковий аспект пов'язаний із тенденціями студентів до пошуку ситуацій, які б протиставлялися їхнім навчальним нахилам [3, с. 8].

Дослідження показують, що у реальному педагогічному процесі однією із важливих складових є створення умов [4, с. 6-15] (у сучасній педагогічній літературі широко вживається як термін «педагогічний фактор»), що впливають на формування та розвиток тих стильових рис студентів, які є найважливішими для успішного здійснення навчальної та самоосвітньої діяльності й досягнення оптимальних результатів у конкретних професійних, ділових, наукових сферах.

Фахівці виокремлюють шість категорій навчальних стилів [2]:

1. Незалежний – коли студенти самі обирають темп інструктування і прагнуть радше самостійного виконання завдань чи проектів, аніж з іншими студентами.

2. Залежний – коли студенти надають перевагу безпосереднім вказівкам викладача, сприймаючи його та однокурсників як джерело структури і керування.

3. Компетативний – коли студенти, яким подобається змагатися, вчать з метою досягти кращих результатів, ніж їхні однокурсники, й здобути визнання за академічні успіхи.

4. Колаборативний – коли студенти отримують інформацію внаслідок спільної роботи й співробітництва із викладачем і колегами; вони надають перевагу заняттям із дискурсивним характером та груповим проектам.

5. Замкнутий – коли студенти неохоче відвідують заняття, іноді стомлюються від участі у видах діяльності і надають перевагу самостійним виконанням завдань вдома.

6. Активний – коли студенти зацікавлені в діяльності класу та беруть активну участь в обговореннях чи виконанні завдань на занятті; вони добре знають, чого очікують викладачі, і їм хочеться виправдати їхні надії.

Будь-який студент певним чином використовує кожний навчальний стиль, хоча, звісно, для кращої ефективності оптимально, щоб одна людина вдало поєднувала їх усі, однак більшість успішно користується одним або двома із них. Проте не слід забувати той факт, що навчальні переваги мають тенденцію змінюватися в міру того, як людина проявляється в нових життєвих ситуаціях й набуває освітній чи професійний досвід [2].

Науковці (зокрема, Ендрю Кохен та С'юзан Вівер [3, с. 14-16]), які здійснювали дослідження в області навчальних стилів, намагаючись описати основні стилі навчальної діяльності, виділили три ключові напрями / категорії стильових прерогатив, які є найбільш релевантними для розуміння процесу вивчення ІМ: сенсорний / перцептивний, психологічний (індивідуальний) і когнітивний стиль навчання. А тому виникає педагогічна та методична необхідність допомогти студентам у визначенні їхнього власного навчального стилю, щоб врахувати усі необхідні зміни та варіації, які потрібно буде здійснити, для більшої ефективності вивчення ними ІМ.

Отже, уміння сприймати новий матеріал, аналізувати, узагальнювати, запам'ятовувати, адекватно діяти у навчальних та життєвих ситуаціях є індивідуальними і передбачають врахування індивідуальних психологічних особливостей студентів – їхніх навчальних стилів.

Література

1. Cornett C. What You Should Know about Teaching and Learning Styles / C. Cornett. – Bloomington : [s. n.], 1983. – P. 1 – 15.
2. Grasha A. F. Teaching with style / A. F. Grasha. – Pittsburgh, PA : Alliance, 1996. – 397 p.
3. Cohen A. D. Styles and Strategies-Based Instructions : A Teachers' Guide / A. D. Cohen, S. J. Weaver. – Minneapolis, Mn : Center for

Advanced Research on Language Acquisition, University on Minnesota, 2006. – 177 p.

4. Щукин М. Р. Психологические основы индивидуального похода к учащимся в процессе производственного обучения : метод. пособие для ПТУ / М. Р. Щукин. – М. : Высш. шк., 1990. – 86 с.

*Svitlana Tkachuk,
Teacher, NAU*

Teaching critical thinking skills

The surrounding world is rapidly developing and modern society today needs young people who are flexible, creative and efficient. They need to solve problems, make decisions, think critically and communicate ideas effectively within teams and groups. Therefore the first and the foremost task of a teacher is to encourage independent, critical and creative learning. The demand of the time has given way to new and advanced teaching methods. There has been a great shift in teaching techniques in recent years. The age when teachers taught their students through listening and memorizing has gone away. The new active learning approach means that learners engage with the material, participate in the class, and collaborate with each other and the role of a teacher in such environment is to help students demonstrate a process of learning, analyze an argument and apply their knowledge to a real-life situation.

In the traditional English teaching method the teacher is a controller of an educational environment, while the student has «knowledge holes» that need to be filled with information. In general the position of the student is rather passive. With the new educational approach of critical thinking the teacher doesn't dominate in the classroom, he is an instructor, facilitator and assistant. His role is to develop student's potential for life-long learning. Language learners can take charge of their own thinking, they can monitor and evaluate their own ways of learning more successfully. The main benefits of problem-based learning which can promote the development of critical and creative thinking are:

a) it promotes interaction and cooperation among students; (Schon, 1983)

b) it promotes self-reflection in action (Schon, 1983) and the ability to reflect on “both the individual and the collective activities during and after knowledge construction”; (Faidley et al, 2000, p. 110),

c) it fosters self-directed learning skills (Dolmans & Schmidt, 1994),

d) it promotes deeper learning;

e) it provides students with opportunities to experiment with what they already know, to find new perspectives, and to become more flexible when dealing with problems (Spence, 2001).

The main task of the teacher to encourage critical thinking is to choose materials and topics that foster critical thinking and to build a favourable language environment so that students feel safe and confident enough to ask questions and express their opinions.

There is a great variety of exercises that the teacher can choose for effective critical thinking.

1. Play devil’s advocate through roleplays – students plan their ‘opinions’ first.
2. Use biased newspapers with opinions different to your own and ask students to recognise the bias.
3. Give two accounts of the same story and ask what is the difference and why.
4. Set up a class discussion where students first plan the arguments for and against. Getting students speaking for the side they don’t agree with can be fun, challenging and useful.
5. Use adverts – discuss hidden agendas, aims, target audience, etc. – students will never look at ads in the same way again!
6. Analyse current affairs and ask ‘why? Present students with a mix of viewpoints (polarised and moderate) and ask them to discuss.
7. Pick topics that students are likely to have a personal interest in and/or strong views about or get them to choose the subjects.
8. Do activities that have no right answer.
9. Do activities that ask students to think ‘outside the box’ to solve real life problems in their community or personal lives.
10. Make video or image analysis and ask students, ‘who?’, ‘what?’, ‘where?’, ‘why?’, etc. and encourage different viewpoints.
11. Have students choose ‘love it’ or ‘hate it’ before writing something on

the board. They then have to explain why they love or hate the thing that the teacher wrote.

12. Discuss multiple choice reading questions and why answers fit or don't fit.

13. Get students to write argument ideas twice with two contradictory conclusions.

14. Sometimes students are afraid of saying what they think, so perhaps we should encourage them to express their opinions in writing.

Active learning promotes independent, critical, and creative thinking. Students need opportunities to engage with material in order to practice and develop critical thinking skills. It's necessary to facilitate this process by asking students to analyze, synthesize, or apply material, both during the lesson and in assignments.

References

1. Clark, D. R. 2010. Bloom's Taxonomy of Learning Domains. Retrieved July 10, 2012 from <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html/>.

2. Elder, L. 2007. *A brief conceptualization of critical thinking*. Retrieved August 21, 2012 from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410/>.

3. Marisa Constantinides 2012 Why and How to Encourage Students' Critical Thinking Skills – an Eltchat Summary
http://about.me/marisa_constantinides

Javier garcía berenguel

Lector MAEC-AECID

Universidad nacional de lingüística de Kiev

Estrategias motivadoras en ele

Panorama actual en el aula de ELE

Hasta época muy reciente el docente era el protagonista en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el discente un mero receptor de conocimientos. Sin embargo, actualmente el discente ha pasado a ser el centro de este proceso. Pero, ¿realmente cuentan nuestros estudiantes con la madurez adecuada para tomar las riendas de su propio aprendizaje? Yo creo que algunos de los problemas a los que nos enfrentamos en el aula de ELE son

los siguientes: 1) nuestros alumnos no ven la utilidad de la formación que reciben, 2) son rebeldes ante los requerimientos educativos, 3) a veces se ven obligados a cursar estudios universitarios, 4) sienten que sólo necesitan aprobar y pasar de cursos. También es cierto que a menudo tienen la creencia de que el aprendizaje de español (o de cualquier lengua extranjera) es sencillo, cuando en realidad requiere dedicación y esfuerzo. Actualmente se ha producido un cambio en la escala de valores desde el valor del esfuerzo hacia el éxito fácil.

La motivación juega un papel clave para afrontar todos los factores que aquí enumeramos. Es importante que un alumno esté motivado, ya que esto repercutirá en un mayor esfuerzo por su parte. E incluso, el propio profesorado debe combatir su propia desmotivación.

Motivación intrínseca y extrínseca

La mayor parte de la motivación que mueve a nuestros alumnos suele ser de carácter intrínseco, es decir, se origina en sus propios intereses y sentimientos de tipo personal. Mis estudiantes decidieron estudiar español porque es una lengua bonita, para viajar por España y vivir e incluso enamorarse en España. Es importante conocer los motivos que los llevan a estudiar español, ya que de esta forma los docentes podremos integrar en el currículo de español algunos contenidos que despierten su interés.

Evitar el filtro afectivo

El docente debe demostrar una actitud positiva durante el proceso de aprendizaje. Hay que adoptar una postura de equilibrio entre la cercanía y la disciplina, evitando lo que Stephen Krashen denominaba el “filtro afectivo”, es decir, aquellas situaciones de estrés, miedo, desmotivación, angustia, falta de interés, etc. que producen un bloqueo mental en el alumno y que impiden que adquiera la lengua meta.

Técnicas para favorecer la motivación de los estudiantes

1) Integración de contenidos

Sería positivo que planteemos a nuestros alumnos qué tipo de contenidos les interesan con el fin de integrarlos en la medida de lo posible en el currículo y la programación educativos. Esto se puede conseguir preguntándoles directamente, haciendo que respondan a un cuestionario predefinido con diferentes opciones o planteando un debate en clase en el

que se aborde este tema. Sus respuestas no serán muy útiles para incluir contenidos nuevos en el currículo.

2) *Temáticas actuales de relevancia social*

Otra estrategia para motivar a nuestros alumnos es plantear temas actuales que sean objeto de debate en nuestra sociedad. Se pueden realizar debates relativos a los problemas de la sociedad actual: la desigualdad entre sexos, la legalización de las drogas, los malentendidos culturales, las condiciones laborales, los problemas de los jóvenes, etc.

Se debe buscar siempre una presentación atractiva de los temas. El profesor debe moderar el debate e intentar incluir aspectos que ellos no se hayan planteado. El límite en esta estrategia es evitar temáticas ofensivas debido a diferencias culturales.

3) *Adaptaciones en los ejercicios de clase*

Los ejercicios de clase se pueden adaptar para que su realización resulte más motivadora. Se pueden realizar a través de las redes sociales, los blogs de internet, el montaje de vídeos en YouTube, el uso del correo electrónico, la búsqueda de información en internet con el Smartphone y la tableta, etc. ya que los alumnos están muy familiarizados con estas herramientas. Esta estrategia tiene la ventaja de que combina las competencias de “saber” y de “saber hacer” en el proceso de aprendizaje.

4) *Relevancia explicitada de las tareas*

Si queremos que nuestros estudiantes participen del proceso de enseñanza/aprendizaje de una forma más responsable, madura y autónoma, es necesario que le expliquemos la importancia que tiene cada tarea y cuál es la utilidad concreta que la darán en el futuro. Algunas formas de trabajar esto en clase son el portfolio donde los alumnos pueden recoger los materiales de clase de forma organizada y el diario de clase donde pueden llevar a cabo una labor de reflexión personal sobre cada día de clase y análisis de tipo personal.

5) *Reducción de la ansiedad*

A menudo hay que reducir la ansiedad de los alumnos. Esto se consigue mediante modalidades de evaluación que no requieran límite de tiempo para permitirles una mayor capacidad de reflexión sobre lo que están haciendo y una mayor retroalimentación sobre las tareas. A veces es preferible dedicar

más tiempo a una actividad concreta si con ello se alcanza la adquisición de un determinado contenido.

6) *Competencia creativa*

La competencia creativa es particularmente útil cuando los alumnos se sienten saturados y con el filtro afectivo activado debido a situaciones de estrés pro exámenes, sobrecarga de trabajos, etc. Concreciones en el desarrollo de la competencia creativa serían la utilización de los juegos de rol, los simulacros, las representaciones teatrales, juegos como Tabú, Pictionary, Trivial, concursos del tipo ¿Quién quiere ser millonario?, Un, dos, tres; Veo, veo, el ahorcado, las adivinanzas, los trabalenguas, el cadáver exquisito.

Los juegos de rol, las representaciones teatrales y los simulacros son ideales para practicar situaciones comunicativas. También se favorecen las pautas argumentativas de nuestros alumnos y la expresión oral. Por ejemplo, si se quiere que los alumnos usen el condicional, se puede presentar una situación en la que los alumnos tienen que aconsejar a un compañero qué debería hacer para solucionarla, usando estructuras del tipo: “yo que tú + condicional” o “yo en tu lugar + condicional”.

Otra versión muy usual de este tipo de juegos es *La isla perdida*. Un avión se estrella en una isla desierta y en él viajan una serie de personajes, que tendrán que defender la utilidad de su trabajo en la nueva sociedad. Suele haber un enfermero, un payaso, un cocinero, un policía, etc. Una forma de complementarlo, sobre todo en los niveles iniciales e intermedio sería facilitándoles una serie de expresiones tipo o estructuras lingüísticas que nos interesa que trabajen. Tras las intervenciones de cada uno de ellos, tendrán que realizar una votación para ver quiénes serán los que se queden en la isla y quienes no: esto se puede hacer a viva voz o mediante tarjetas de colores o números, la única restricción es que no puedan votarse a sí mismos.

Tabú es un juego particularmente útil para repasar el vocabulario y trabajar la expresión oral que se ha impartido en una unidad didáctica. Se forman equipos. Cada equipo debe conseguir que su compañero acierte una palabra antes de que se acabe el tiempo marcado. Para ello, su equipo irá dando pistas, pero siempre existirán una serie de palabras tabú que no se pueden decir. Estas son conceptos relacionados con la palabra que el

compañero debe adivinar. El tablero suele tener un recorrido con pocas casillas y el primer equipo que llegue a la casilla de meta gana.

El *Pictionary* sería una versión bastante similar del juego anterior, sólo que para adivinar la palabra un compañero deberá dibujar el concepto en la pizarra. No está permitido que la persona que dibuja hable. Este juego estaría más indicado para los niveles iniciales de la lengua en la que los alumnos aún no han desarrollado una competencia oral suficiente para definir y explicar conceptos. No obstante, los alumnos se encontrarán con dificultades a la hora de dibujar verbos, palabras muy rebuscadas o sustantivos abstractos.

El *Trivial* estaría indicado para repasar conocimientos de tipo académico y cultural. Se compone de un tablero con casillas que forman una rueda unida por seis radios. Cada casilla tiene el color de una categoría de preguntas y una casilla especial de cada color en el lugar en que los radios se unen a la rueda. En éstas últimas se ganaría cada una de las categorías propuestas. Permite hasta un máximo de 36 jugadores. Los temas tienen un código de colores al que podemos asignarles la categoría que consideremos adecuada: azul (geografía de España), rosa (cine español), amarillo (historia de España), marrón (arte y literatura españoles), verde (naturaleza española) y naranja (deportes españoles). La dinámica es sencilla. Si el equipo acierta la pregunta sigue tirando, si no debe pasar el turno al siguiente equipo. Si jugaban en una casilla especial obtendrán esa categoría y gana el equipo que las acierte todas, tras una ronda final con cada una de las categorías. Este formato también se puede adaptar al de un concurso de televisión, del tipo *¿Quién quiere ser millonario?*; *Un, dos, tres, o Pasapalabra*.

También existen juegos tradicionales muy útiles en los niveles iniciales. Por ejemplo, el *Veo, veo*. Este juego de adivinanzas es muy conocido en muchos países hispánicos y sirve para familiarizar a los alumnos de los niveles iniciales con el vocabulario en español y con el alfabeto. En él una persona escoge un objeto y empieza la siguiente secuencia, hasta que la otra persona lo adivina:

- Veo, veo.
- ¿Qué ves?
- Una cosita.
- ¿Qué cosita es?

— Empieza por la letra “C”.

Este juego también se puede complementar con una imagen con multitud de objetos que permita a nuestros alumnos, repasar determinados conceptos que ya hayamos estudiado en clase.

Para niveles iniciales también serían útiles juegos como *El ahorcado*, muy útil en el uso del deletreo, y el recitado de *trabalenguas*, sobre todo cuando están desarrollando la competencia fónica. Los trabalenguas son útiles para desarrollar la competencia fónica y para adquirir cierta fluidez en la lectura y el recitado en español.

Otro juego muy conocido e ideal para el desarrollo de la competencia escritora sería el *Cadáver exquisito*, muy utilizado por los escritores surrealistas franceses del primer cuarto del siglo XX. En los niveles iniciales se usaría la versión más sencilla del juego, que es escribir una frase y que el compañero continúe con lo primero que se le ocurra, doble la frase del primero y se la pase al siguiente. En niveles más altos, se pueden hacer variaciones, como proponer textos de una determinada extensión o iniciar la actividad con fragmentos de una obra literaria. La ventaja de este juego es que los alumnos ponen en práctica los conocimientos que poseen de la lengua y los resultados textuales suelen ser bastantes sorprendidos. Si el docente tiene un interés particular en tratar alguna temática concreta, puede poner como restricción que se use el vocabulario de una unidad temática concreta, que todas las frases estén escritas en futuro, que se usen estructuras de subjuntivo, etc.

Conclusiones

Las estrategias motivadoras constituyen una herramienta útil para combatir el desinterés actual de muchos discentes hacia el aprendizaje de la lengua, generan un mayor esfuerzo y contribuyen a alcanzar una identidad plurilingüística y pluricultural, que integre la lengua y la cultura de origen y la lengua y cultura meta.

Las motivaciones de los discentes suelen ser intrínsecas, por ello, hay que desarrollar un plan de estrategias que combatan el filtro afectivo, mediante un clima de confianza y disciplina que favorezca la adquisición lingüística.

Las estrategias motivadoras de la integración de contenidos, las temáticas relevantes, las adaptaciones en el desarrollo de las tareas, la

relevancia explicitada, la reducción de la ansiedad y la competencia creativa, nos permiten descubrir los intereses de los alumnos, despertar la capacidad crítica y el interés, desarrollar las competencias de saber y saber hacer, desactivar el filtro afectivo y fomentar una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje. En definitiva, mejorar de manera significativa el proceso de adquisición de la lengua meta.

Ярова О.Г.
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
канд. психол. наук, доцент кафедри іноземних мов природничих
факультетів
Інституту філології
М. Київ

Особливості дії комунікативної функції в англійській мові за допомогою її кумулятивних ознак

Кумулятивні ознаки комунікативної функції мови проявляються у лексичній сфері, бо саме вони безпосередньо пов'язані з предметами і явищами навколишньої дійсності. Мова в цій функції виступає як ланка між поколіннями, виконують роль «сховища» та засобу передачі позамовного колективного досвіду. Лексична система обумовлена категоріями матеріального світу і соціальними факторами.

«Слово – назва конкретної речі, конкретного явища – однозначне, але воно не проста ознака речі чи явища. Слово може розповісти і про час, і про середовище, в якому воно існує» [1, с. 27]. Завдяки лексиці відображаються фрагменти соціального досвіду, зумовленого основною діяльністю певного етносу. Існування тих чи інших лексичних одиниць пояснюється так би мовити практичними потребами. Наприклад, жителі Чукотки мають до десяти назв снігу, які відповідають його фізичному стану, араби користуються численними назвами різних порід коней, тощо. Неоднакові у різних народів і традиції значення кольорів. Так, населення племені шона розрізняє три кольори. Така ж кількість кольорів існує в мові навахо, при цьому для ознаки чорного кольору є два слова: чорний колір темноти і чорний колір вугілля. Своєрідне і символічне значення назв кольорів у різних мовах. Так, наприклад, сірий колір асоціюється в російській мові з

повсякденністю. Часто словосполучення «сірі будні» або «така сірість» вживають, характеризуючи обмежених людей. В Англії сірий колір – це колір благородства, елегантності, тобто має зовсім інші конотації. Навіть одним і тим самим речам можуть відповідати зовсім різні семантичні описи залежно від того, в рамках якої цивілізації розглядається ця річ. Тому справедливе твердження частини лінгвістів про існування «національних змістів» [1, с. 27]. Не можна заперечувати, «що два слова в двох різних мовах, які означають один і той же предмет в культурі двох народів і які являються перекладними еквівалентами, неминуче пов'язується з нетотожними змістами, і це дає змогу говорити про «національні змісти» мовних знаків» [2, с. 18].

Ще одним проявів кумулятивних ознак може слугувати значення і розуміння такого слова як «собака»: для ескімосів це тварина-помічник, для іранців – священна тварина, для арабів – зневажлива ознака.

У деяких мовах виникнення певних слів, що означають те чи інше поняття, було продиктоване деякими соціальними причинами. Так, у минулому столітті у вікторіанській Англії було заборонено вимовляти такі слова, як «груди», «ніжка», навіть якщо мова йшла про курку, саме тому з'явилися словосполучення «white meat» і «black meat», замість «to go to bed» вживалось «to retier to bed». Такі заборони в інших мовах були відсутні, виникнення подібних сполучень не зафіксовано.

Певну національну конотацію отримують у мові і власні назви. Їхній конкретний зміст визначається особами, які мають дані імена, однак вони мають властивість виконувати не тільки називні функції, але й означають яку-небудь якість, властивість, характерні риси обличчя взагалі. Так, наприклад, у книзі, де торкаються питань соціології та дитячої психології / M. James D. Jonderword “Born to win” 1981/ автори, вказуючи на те, наскільки різноманітними можуть бути риси характеру окремої особи, наводять приклад:

- . . . A person can be
- . . . Miserable like the little match girl
- . . . Alike with women and fast with gun like James Bond

Не знаючи, що маленька дівчинка, яка продає сірники на вулиці (образ, який склався в англійській літературі в 19 столітті), уособлює позбавлення і страждання, а з Джеймсом Бондом, суперагентом 007, героєм роману Флемінга, пов'язане уявлення про супермена, улюбленця жінок, - складно зрозуміти всю суть, яку намагались вкласти автори в ці рядки. Потрібні знання з літератури, історії та традицій Англії.

Зв'язок історії і культури народу з мовою особливо яскраво проявляється на фразеологічному рівні. Велика кількість прислів'їв, приказок відображають специфічні національні риси, мають ту мовну образність, яка заглиблюється в історію народу, його побут, звичаї, традиції.

Порівняємо, наприклад:

Christmas comes but once a year - не все коту масляна

To have one's cake and eat it - і вашим, і нашим

A cat may look at a king - не святі горшки ліплять

Наведемо ще один приклад: "Don't tell tales out of school" де "to tell tales" означає - "to speak, to try to keep on good terms with a teacher by betraying other kids" - «Погано, жалітися на своїх товаришів» - що просту істину кожен англійський учень засвоїв ще з віршів Мама Гуски, які і лягли в основу даного фразеологізму:

Tell – tale – tit

Your tongue shall be slit

And all the dogs in the town

Shall have a little bit.

Характерним виявляється те, що саме виникнення фразеологізмів або стійких словосполучень деколи обумовлюється змінами в суспільному житті народу, виникненням таких умов, в яких соціальна значущість слів настільки велика, що вона набуває меж символічності.

Так, в Англії в 70-і роки ХХ століття на рішення про перехід до єдиного типу шкіл, реакційні кола уряду відповіли рядом офіційних документів, протестуючи проти даного рішення і вимагаючи його скасування. Ці документи відомі в системі британської освіти як «Чорні книги» ("black books"), відповідно називали і авторами чорних книг ("Authors of black books"). Або інший приклад: в період приходу

до влади лідера консерваторів Маргарет Тетчер(1972р.) була змінена державна політика в області освіти: був виданий циркуляр про відміну обов'язкової безкоштовної видачі молока всім дітям. Його стали отримувати учні тільки тих шкіл, які субсидували на ці цілі лише окремими муніципальними органами освіти. Різні організації британської системи освіти намагаються усіма засобами скасувати подібні рішення, або винайти інші засоби забезпечення дітей молоком. Так, наприклад, в газеті “The Teacher” в статті “Idea to Re-introduce Free Milk” повідомлялось: “The biggest educational authority in England and Wales announced this week, that it would take advantage of discretionary powers granted by the Government to supply FREE – MILK to all 7 to 11 year old from September”. Таким чином, словосполучення «free milk» було соціально переосмислене, але стало фразеологічним і більш того – набувало символічного значення. Вимоги «free milk» - це яскравий народний протест проти реакційної політики консервативної влади в області освіти.

Вищевикладене дозволяє зробити висновки про те, що одні шари лексики обумовлені соціальними факторами більш очевидно, інші – менш очевидно. Якщо національно-культурний зміст представляє собою ядро фразеологічних одиниць, то у власних іменах він є свого роду конотацією. Так, видатні науковці Є.Н. Верещагин і В.Г. Костомаров, розробляючи як загальнотеоретичні, так і методичні аспекти проблеми «мова і культура», класифікували слова, які мали культурний компонент, на три основні групи: безеквівалентні, конотативні, фонові.

Як зазначають автори, найскладнішу групу з точки зору визначення їх національно-культурного змісту, утворює фонові лексика. Доведено, що якщо порівнювати понятійно-еквівалентні слова в різних мовах, то вони відрізнятимуться одне від одного внаслідок того, що кожне з них пов'язане з певною сукупністю знань з області освіти, такими словами,наприклад, є: “boarding - school” і “школа-інтернат”. Обидва вони мають значення: «школа, в якій навчаються і живуть».

Проте відомо, що в нашій країні в школах-інтернатах навчаються діти, батьки яких з ряду причин потребують матеріальної допомоги,

тому діти в таких школах знаходяться на повному державному забезпеченні. В Англії ж, навпаки, плата за навчання надзвичайно висока, оскільки вони включають в основному всі найбільш відомі і привілейовані приватні школи, в яких навчаються діти, лише дуже багатих батьків.

«Вся сукупність властивих буденній мовній свідомості відомостей, що відноситься до слова, називається лексичним фоном» [5, с. 25]. Поняття фонові лексик не достатньо розроблене. Дослідження фонових знань має важливе значення як для лінгвокраїнознавства (основної науки, в рамках якої це поняття вивчається) так і для семіології і лінгвістики в цілому. Робота в даному напрямі, безумовно, зробить внесок у подальшу розробку проблеми "мова і культура".

Таким чином, теоретичне осмислення даної проблеми нерозривно пов'язане з цілями і завданнями науки лінгводидактики: прагнення учених-методистів знайти найбільш раціональні методи викладання іноземної мови, доцільність навчання культурі іншомовної країни через призму мови, її національний зміст. Проте необхідно зазначити, що останні, найбільш вагомі досягнення, наявні в даному напрямі, були зроблені, головним чином, в рамках лінгвокраїнознавства.

Література

1. Брагина А.А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте. – М.: Рус. яз., 1986.
2. Верещагин Е.М. Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова – М.: Рус. яз., 1980.
3. Великобритания. Лингвострановедческий словарь. – А.Р.У. Рум., М.: Рус. яз., 1999.
4. Дешериева Ю.Ю. Проблемы интерференции и языкового дефицита //автореферат дис. кан. фил. наук. – М., 1976.
5. Колерс П. Межъязыковые словесные ассоциации. «Новое в лингвистике», вып. 6. – М.: Московский университет, 1972.
6. Михайлов Н.Н. Лексика с культурным компонентом значения //Сборник научных трудов МОПИ им. Н.К. Крупской, 1983.

СЕКЦІЯ 2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ

*Larysa Bondarenko,
senior teacher,
National Aviation University, Kyiv*

New trends in higher education

We are all involved in the process of education, we are all interconnected with it. We start as pupils at school, continue as students at universities, hone our skills as bachelors, masters and, further on, doctors of philosophy. Then we go the distance once more with our children. There are lucky ones who make one more circle, with their grandchildren. So we all have our own points of view, our attitudes, our vision of education in the past, at present and in the future. Teachers and university faculty look deeper into this issue, but society as a whole influences the sphere of education and forms new trends of its development. This article will analyze what impact society and level of its development have on education.

Nowadays the sphere of education is experiencing great challenges. These challenges deal with finance, new technology and selectivity. Institutions' costs are rising, owing to pricey investments in technology, teachers' salaries and galloping administrative costs. The governments can't support them as they used to.

At the same time, a technological revolution is challenging higher education's business model. Universities were created to deal with just a tiny part of the society. The depths of sciences were accessible to a very few. Industrial revolution triggered emerging of the universities we're having nowadays with much larger access to education. But information and communication technologies have made such access limitless, anyone with a smart phone or laptop can receive any information at any time. Traditional lectures can't be considered a main source of information for modern students any longer as students have more alternatives: they can read the information online or even listen to several lectures on the same topic provided by different universities around the world. A lot of universities upload lectures delivered by their professors to the Internet either for free or at extremely low prices.

These financial and technological disruptions coincide with the overwhelming demand for life-long learning as professionals and specialists in various spheres need training and retraining throughout their careers. Will the universities be able to survive this challenge or what can emerge in their place and/or substitute them?

In the 21st century universities have faced a new competitor in the form of massive open online courses, or MOOCs. These digitally-delivered courses, which teach students via the web or tablet apps, have big advantages over their established rivals. With low startup costs and powerful economies of scale, online courses dramatically lower the price of learning and widen access to it.

The first MOOC appeared in Canada in 2008 as an online computing course.

Three big MOOC-sters were launched in 2012: edX, a non-profit provider run by Harvard and the Massachusetts Institute of Technology (MIT); Coursera, partnered with Stanford University; and Udacity, a for-profit co-founded by Sebastian Thrun, who taught an online computing course at Stanford. The big three have so far provided courses to over 12m students. Just under one-third are Americans, nearly half of its students come from developing countries. And Coursera's new chief executive, Richard Levin, a former president of Yale University, plans an expansion focusing on Asia.

Meanwhile, most universities and employers still see online education as an addition to traditional degree courses, rather than a replacement. Many prestigious institutions, including Oxford and Cambridge, have declined to use the new platforms. They are afraid that the level of knowledge the graduates will receive can be rather low and it will be stressful for graduates to find decent jobs. But some universities are already adding digital classes to their syllabuses. In Brazil, Unopar University offers low-cost degree courses using online materials and weekly seminars, transmitted via satellite. In America, Minerva University has entry criteria to rival the best Ivy League colleges, but far lower fees (around \$10,000 a year, instead of up to \$60,000). The first batch of 20 students has just been accepted for Minerva's foundation year in San Francisco, and will spend the rest of their course doing online tutorials while living outside America, with an

emphasis on spending time in emerging economies as a selling-point to future employers.

Anant Agarwal, who runs edX, proposes an alternative to the standard four-year degree course. Students could spend an introductory year learning via a MOOC, followed by two years attending university and a final year starting part-time work while finishing their studies online. This sort of blended learning might prove more attractive than a four-year online degree. It could also attract those who want to combine learning with work or child-rearing, freeing them from timetables assembled to suit academics. Niche subjects can benefit, too: a course of one university could be accompanied by another university's MOOC.

But there are a lot of pitfalls on the way.

We'll start with a high dropout rate. Only 10 per cent of first-time MOOC subscribers finish their course. Several reasons can be mentioned: a complicated course, lack of interest to a particular topic, negligible price etc. This doesn't mean that the courses were not appropriate, the same happens with university students of the first year when they are still considering what subject they will be majoring in.

Cheating can't be neglected as well. It's rather easy to cheat online, to have someone else to take exam instead of you. So MOOC providers are looking for appropriate technologies and procedures to secure exam results, such as recording students' unique typing patterns or having a special representative to sit next to the trainee during the test.

On the other hand, there is still no guarantee that student's online results will be accepted as credit towards a degree. Only some universities accept MOOC credits and still less intertwine digital courses with existing curriculums. If more students apply for recognition, it will be hard for universities to resist accrediting the best of them. What is more, students would like to receive recognition not only from universities but from their future employers and this is another long way to go. A second generation of MOOC is trying to mirror courses offered at traditional universities. Georgia Institute of Technology and Udacity have joined forces with AT&T, a telecoms firm, to create an online master's degree in computing for \$7,000, to run in parallel with a similar campus-based qualification that costs around \$25,000. If at least some employers accept this on equal terms,

the MOOC master's degree will become popular and others will surely follow.

Other problems emerge among university faculty. They see online courses as a peril to university education, as a lot of them risk losing their jobs and can be substituted by cheap online courses. It is obvious that several hundreds of lecturers in the classrooms can be replaced by just a few in the Internet. And only the brightest lecturers will become popular and will benefit from their excellent presentation skills. On the other hand, there is a greater demand for personal communication between a student and professor, even if it happens online. So a new trend is emerging: lectures are delivered online but communication takes place at personal or at least group level.

Furthermore, traditional universities have a few more trump cards in their sleeve. As well as teaching, examining and certification, college education creates social capital. Students learn how to debate, present themselves and make contacts. Can an online course provide the similar experience and create student's personal network?

Until recently, online learning has mainly been of the expository sort, essentially a traditional lecture format adapted for the web. But newer, social and multimedia technologies are allowing online tools to evolve to offer more active and interactive lessons. No longer is online learning just reading a module and answering questions – it can now include synchronous or asynchronous discussions and peer-to-peer learning exercises. As a result, online learning is becoming a more useful tool as both a replacement for and enhancement to traditional face-to-face learning.

Summing up, universities can't avoid technological progress and should try to create a win-win situation where faculty, students, employers and the whole society benefit from its achievements. MOOCs can't replace a well-developed system of higher education but as an alternative to an overstretched, expensive model of higher education, they are more likely to prosper than fade.

References

1. The staid higher-education business is about to experience a welcome earthquake, <http://www.economist.com/printedition/2014-06-28>, last visited 27.05.2015

*Голоднюк А.А.,
викладач, Національний авіаційний університет,
м. Київ*

Основні форми різнорівневого навчання англійської мови в групах іноземних студентів

Проблема різнорівневого навчання іноземної мови залишається актуальною для навчальних закладів всіх рівнів акредитації. У кожній групі об'єктивно існує розшарування на слабких, середніх і сильних. Подібна різnorodність несе певний негативний відтінок і сприймається викладачем як недолік або як додаткова перешкода у навчанні студентів. Протягом багатьох років цю проблему могли вирішувати шляхом ділення на два - три потоки. Такий прийом навряд чи міг вирішити цю проблему, частіше ще більш збільшував різницю у знаннях між кожною групою. Студент приходить в групу, маючи в запасі певний багаж знань, умінь і навичок і мимоволі переносить все це на процес вивчення іноземної мови. При цьому кожен має свої слабкі і сильні сторони. Крім того, здібності студентів по-різному проявляються в різних видах мовленнєвої діяльності.

Важливо розрізнити два аспекти поняття здатність: здатність до мови і здатність до навчання. Перший аспект включає обсяг засвоєння матеріалу в одиницю часу, другий аспект - набір прийомів і методів, необхідних для самостійного здобуття знань і їх обробки. Викладач повинен враховувати ці фактори і вибирати гнучкі методичні прийоми.

Аналізуючи різнорівневе навчання необхідно акцентувати увагу на поєднанні двох основних напрямків: диференційного та особистісно-орієнтованого підходів в навчанні.

На сучасному етапі під диференційним підходом розуміється не тільки диференціювання знань за ступенем складності, але й диференціювання умов виконання цих завдань, а також форм контролю

за його виконанням. Наприклад, застосування диференційного навчання іноземної мови при вивченні граматичного матеріалу Present Perfect Continuous. Освоєння мовних структур цього часу здійснюється спочатку з опорою на наочність (наочна дія, картинка, презентація). Викладач ставить запитання. Сумісно працюють і навчаються студенти і з високим ступенем підготовки, і з слабкими знаннями. Краще підготовлені допомагають слабким студентам, виправляють зроблені ними помилки. Успішно здійснюється оволодіння цим граматичним матеріалом за допомогою роздаткового матеріалу, карток, наочних файлів. Пропонуються завдання трьох ступенів складності:

1. Для студентів з високим ступенем підготовленості дається завдання описати картинку або наочний файл. Той, хто навчається, показує групі картинку і описує її.

2. Менш підготовлені студенти отримують завдання подивитися на картинку або наочний файл і відповісти на питання.

3. Студентам з низьким рівнем пропонуються картки з дієсловами в Present Perfect Continuous.

Найбільш складним моментом у вивченні цієї граматичної теми є вміння розрізнити Present Perfect Simple і Present Perfect Continuous. Слабкі студенти успішніше долають труднощі у знаходженні відмінностей цих граматичних часів, якщо використовувати в якості допомоги декілька добре відомих слів індикаторів, що допомагають студентам швидко зорієнтуватися.

Диференційне навчання передбачає такі організаційні форми, при яких кожен навчається, працює на рівні своїх здібностей, долаючи посильне, але досить відчутне для нього навантаження.

На цьому базується особистісно орієнтований підхід у навчанні англійської мови. Для отримання позитивного результату викладачу доцільно дотримуватись таких вимог:

створити позитивний емоційний настрій на роботу;

використовувати рівень навченості та знань студента, що дозволять йому самому вибирати тип, вид і форму матеріалу (словесну, графічну, умовно-символічну);

обговорювати зі студентами в кінці заняття не тільки те, що «ми дізналися», а й те, що сподобалося / не сподобалося і чому; що хотілося б виконати ще раз, а що зробити по-іншому; при визначенні домашнього (самостійного) завдання називати не тільки тему і обсяг того, що необхідно буде відпрацювати самостійно, а й детально роз'яснювати, як раціонально організувати свою навчальну роботу при виконанні завдання.

Однак, використовуючи, забезпечуючи, застосовуючи, створюючи умови для навчального процесу, необхідно враховувати неоднакові можливості і здібності студентів, працездатність, мотивованість, культурні традиції і звички, їх різні плани на майбутнє, відповідно, і різні прагнення. Таким чином, особистісно-орієнтований підхід створює передумови для більшої результативності навчання.

Крім того, особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземних мов впливає на вибір технологій навчання. Все менше місця займають в навчальному процесі такі навчальні мовні дії, що не відзначаються хоча б умовною комунікативністю, наприклад, читання всіма студентами одного тексту і переказ його один одному.

Все більше використовується групова робота над різними текстами, що дозволяє кожному студенту групи виконувати посильні функції. Наприклад, в процесі читання: один студент в півголосу читає текст, інший - виділяє незнайомі слова, третій шукає їх значення в словнику, четвертий переводить пропозицію, що викликає труднощі для розуміння, і т.д. Така робота готує студентів до реальної комунікації - обміну інформацією з іншими групами, читаючими інші тексти. При правильній організації така робота сприяє розвитку мовної ініціативи, удосконалює навчальні та комунікативні вміння.

Так само велику практичну спрямованість при вивченні іноземної мови має проектна методика, яка забезпечує вихід мовної діяльності в інші види діяльності, враховує можливості і потреби студентів, дає можливість вибору ними освітніх послуг.

Особистісно-орієнтований підхід у навчанні іноземної мови дозволяє забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання, саморозвитку і самореалізації особистості студента, формування його неповторної індивідуальності.

Таким чином, поєднання диференційного та особистісно-орієнтованого підходів у навчанні англійській мові студентів сприяє підвищенню ефективності різнорівневого навчання.

Крім того, рік за роком, поступово у викладача накопичується досвід підготовки та проведення різнорівневих навчальних занять та аналіз конкретних підсумків. Використання самоаналізу роботи сприяє більш глибокому осмисленню базових ідей, принципів різнорівневого підходу, вдосконалення професійної майстерності. І не варто забувати, що нелегко навчати іноземній мові студентів інших національностей, які мислять і міркують рідною мовою, і для яких українська мова - це вже іноземна.

Література

1. Моор І.В. «Формирование социальной успешности на уроках иностранного языка». – «Актуальные вопросы германистики». Межрегиональный сб. научных статей/отв. ред. И.М. Кунгурова. – Ишим: изд.-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2012. – с. 180.

2. Бондаревська, Є.В. Теорія і практика особистісно орієнтованої освіти/Є.В. Бондаревская.- Ростов на-Дону: Изд-во ростовського педагогічного університету, 2000.-352с.

3. Бухаркина М.Ю. «Метод проектов в обучении английскому языку».- DSW.Media.

4. Крупенкина Ф.Л. «Обучение иностранному языку в разноуровневой группе». – Gigabaza. Kaz.

*Дідковська Т. Л.,
асистент кафедри іноземних мов природничих факультетів
Інституту філології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,
м.Київ*

To Intercultural Competence via Stereotypes Studies: New Approaches under New Conditions

Currently many researches in linguistics and adjacent branches are focusing their studies on the interaction of different cultures, on the way one

culture perceives another. The collective image of a nation preserves ideas and delusions of many generations as a set of stereotypes, actually, “schematic pictures” for comprehending complex objects and concepts [1].

The notion “stereotype”, introduced in 1922 by an American psychologist W. Lippmann, proved to be very fruitful for investigating cognitive processes, schemes and models of thinking. It is known that stereotypes result from two significant reasons: *economy of the efforts*, typical for everyday person’s thinking and speaking (categorization and generalization), and *defense of the group values* (social function) in order to confirm one’s identity and specificity.

The concept “stereotype” has found wide application in foreign languages and intercultural communication teaching as well. It enables to represent globally unordinary behavior, thinking or unique features of the members of other cultural groups, to facilitate their perception, linguistic and cultural differences in distinct sociocultural contexts. Among several positive functions of the stereotypes, the two ones are considered to be the most essential: the *orienting function* of the stereotypes helps to create a simple model of the surrounding reality, to place various social, cultural, ethnic, etc. groups into certain “cells”; the stereotypes *impact function* results in pronounced differentiation of one’s own and other groups. Intensive interdisciplinary researches of the stereotypes allowed to establish their main parameters and methods of evaluation, peculiarities of revealing the variety of the types (social, mental, behavioral, communication, etc.) [2].

We focus our attention on such a category as “ethnic stereotypes” which are considered to be the most stable, shared by most representatives of the ethnic group, emotionally coloured, and what is more important — they are reflected in the national language and constitute the language-biased worldview. To our mind, real intercultural competence can’t be achieved without taking into consideration ethnic stereotypes as an integral part of ethnic identity and a peculiar source of linguistic and extralinguistic information available for effective foreign languages studying with the aim of intercultural communication.

Nowadays traditional relationships among representatives of various cultures and nationalities have greatly changed, and globalization triggered off

new mechanisms of interaction among people from different countries. According to the specialists, there exist three cultural and economic centers — the USA, Western Europe and Japan, where the major global cultural stereotypes of consumption and behavior are created, modeled and transmitted via mass-media and other information channels, the main instrument being the English language, not native for many participants of the intercultural communication in the global world [3].

One of the consequences of this — the necessity to remodel the traditional process of the foreign language teaching, to prepare the students not to the abstract language application, but to real intercultural communication. This new approach implies paying special attention to *nonverbal communication* as the most vivid reflection of the ethnic directives, as well as to some peculiarities of *verbal communication*. The former has been intensively studied by foreign and Ukrainian scholars and described in various researches, manuals, text-books and dictionaries

available for the teachers [4, 5]. Some ideas concerning the stereotypes in verbal communication will be discussed in this paper.

From the standpoint of any European learner of the English language, as well as Ukrainian learners of English, it is important, to our opinion, to concentrate on Western European toponymic and ethnic stereotypes, which, unlike the American ones, are *terra incognita* for many Ukrainian students. According to the special polls, conducted among Ukrainian students of English, due to mass-media and pop culture, various electronic resources etc., they are quite aware of the place names in the USA, anthroponyms, current events in American cinema (not in the literature, theatre, or painting), but have vague ideas about the latest developments in European culture. Japanese culture realities have recently become very popular in the world either, but they are inseparable from Japanese philosophy, mentality, language. For example, the latest borrowings into English from Japanese are *manga, anime, shonen, shojo* (the two last words relate to September 2011 registration in the OED) are not just loan words: they are important notions reflecting ethnic psychology, philosophy, traditional culture.

One of the most productive sources of information for highlighting various types of stereotypes is the so-called *international anecdote*, which reflects both autostereotypes (about one's own nation) and heterostereotypes

(about other nations: e. g. British-American, Ukrainian- American, British-French, British-German-French, etc.). The Internet supplies many examples of these anecdotes to be analyzed and discussed at the lessons of English. Some field studies made by BBC can be used for comparing the ethnic stereotypes fixed in reality and depicted in the anecdotes. This educational procedure enables to focus student's attention on some general and specific characteristics of the representatives of various nations, encourage the learners to apply their own experience in communication with foreigners, evaluate it as positive or negative (because of misunderstanding or "cultural shock").

Another interesting source is *English phraseology* as the constant of culture and language. Phraseological units are regarded as microcontexts, which provide condensed information rich in connotations. They can be extended for multilayered description of the "inner" semantics, its figurative essence along with cultural-ethnic components and connotative meanings. Phraseological units reflect stable and traditional ethnostereotypes, many of which are functioning in the English language as metaphors (cf.: *Spanish money, Scotch talk, Chinese tobacco, French leave* (cf.: Russian 'yūmu no-английски', i. e. "to leave a place without saying good bye"), *Scotch verdict, Russian roulette*, etc.). Quite often phraseological units and idioms include toponyms, hydronyms, ethnonyms, the latter being very important for a politically correct communication. It is known that axiomatic stereotypic ethnonyms affect the whole communication process (cf.: *the Arabian bird* (coined by W. Shakespeare) and *Arab of the gutter; Dutch feast, Dutch courage, Dutch hospitality, all-American, un-American*, etc.).

Proverbs and sayings can be considered as another domain of the ethnic stereotypes concentration. Comprehensive examples can be found in R. Fergusson Dictionary of Proverbs: *All countries stand in need of Britain, and Britain of none; The cold is Russian's cholera; Have the French for thy friend. Not for thy neighbor. The Italians are wise before they deed. The French after the deed. The German's wit is in his fingers* [7].

Thus, effective intercultural communication can be provided by means of stereotypes studies which demonstrate basic ethnic directives, facilitate real communication and help to achieve greater tolerance, embracing

language and culture, eliminating “symbolic racism” (T. Dijk), regional and confessional negativism, ethnophobia and Europhobia [8].

References

1. *Lippmann W.* Public Opinion. – New-York–“Harcourt”, “Brace”. – 1922.
2. *Steele, Claude M.* A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance//American Psychologist ,1997;
3. *Grant C. A.* Multicultural Education: Commitments, Issues, and Applications. URL: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED143609?>;
4. *Hall E. T. , Hall M. R.* Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. – “Intercultural Press”. – 1990.
5. *Andersen P. A.* Nonverbal communication: forms and functions. – Mountain View. – 1999.;
6. *Givens, D. B.* The Nonverbal Dictionary of Gestures, Signs and Body Language Cues. –Washington. – 2003.;
7. *Fergusson, R.* Dictionary of Proverbs. London. — Penguin Books. — 1983.
8. *Miall A., Milsted D.* The Xenophobe’s Guide to the English. – London – Oval books. – 2002.

Євдокімова-Лисогор Л.А.,
викладач кафедри іноземних мов та перекладу ХНЕУ
ім. С.Кузнеця
м.Харків

Особливості креативної комунікації магістрів з туризмознавства в системі професійної підготовки

Інтеграція України у міжнародний простір, процеси глобалізації, розширення економічних зв’язків ведуть до кардинальних змін у країні. Суспільство вимагає нових перетворень у туристичній галузі. На сучасному етапі розвитку суспільства важливо підготувати кваліфікованих, успішних фахівців та формувати у них якості професійно-творчої конкурентоздатної особистості. Магістранти мають навчитися самостійно розв’язувати професійні проблеми та

завдання; усвідомлювати особистісну відповідальність, уміти забезпечувати високу якість послуг відповідно до потреб та уподобань користувача; адекватно сприймати сучасні соціально-економічні зміни на ринку туристичних послуг у країні та за її межами; оперативно та творчо реагувати на вимоги і потреби клієнтів; мислити креативно із застосуванням інноваційних технологій у виконанні професійної діяльності; бути мобільними і гнучкими в опануванні нових знань і вмінь. Це підтверджує необхідність саме творчого розвитку магістрів з туризмознавства в системі професійної підготовки.

Туристична галузь може бути найбільш швидко розвинутим сектором української економіки, про це свідчить приклад європейських країн. Динамічні зміни постійно потребують на ринку праці готовності фахівців до саморозвитку, що неможливо без високого рівня його творчого потенціалу. Це зумовлює появу якісно інших вимог у сфері вищої освіти та потребує перебудови педагогічного процесу у ВНЗ. Кафедра туризму ХНЕУ ім. С. Кузнеця виділяє основні завдання магістерської програми: соціальна, професійна та практична, які є складовими професійних компетентностей [5]. Професійна компетентність – це підготовленість та здатність фахівця успішно виконувати конкретну професійну діяльність [1]. Практична компетентність передбачає поєднання теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності, а також спрямована на формування практичних умінь і навичок особистості. Поняття "соціальна компетентність" та "комунікативна компетентність" розглядаються як близькі та взаємодоповнюючі, комунікативну компетентність необхідно трактувати як здатність особистості виконувати різні соціальні ролі, вміння адаптуватися до різних комунікативних ситуацій. Основою складовою формування комунікативної компетентності - є соціальний простір [2].

Фахівці туристичної галузі працюють з різними партнерами, клієнтами, у тому числі зарубіжними. Розвиток сфери обслуговування передбачає соціальну й професійну комунікацію. Соціальна взаємодія сприяє становленню особистості, розвитку її гуманістичного та творчого потенціалу, у цьому процесі магістр туризмознавства є

продуктом комунікації, носієм взаємовідносин та взаємодії соціального осередку, саме соціальна комунікація є основою суб'єкт-суб'єктних стосунків між людьми.

В умовах глобалізованого світу виникає потреба в кваліфікованих випускниках, які можуть вільно володіти декількома іноземними мовами, а саме мовами міжнародного спілкування. Недарма роботодавці мають нагальну необхідність у фахівцях, які б володіли двома і більше іноземними мовами. Професійна діяльність ґрунтується на спілкуванні з фахівцями, клієнтами, підлеглими як рівноправними суб'єктами цієї діяльності. Слід зазначити, що існує два напрями аналізу комунікацій в туризмі – макро- та мікрорівень. Макрорівень виділяє міжетнічні та кроскультурні відносини. Мікрорівень представлений такими типами відносин: суб'єкт-суб'єктна або міжособистісна комунікація (туристи – місцеве населення; туристи – працівники сфери туризму) та суб'єкт-об'єктні (туристи – туристичні об'єкти). Будь-яка комунікативна дія передбачає наявність певних учасників комунікативного процесу. Отже, з одного боку, виступають соціальні суб'єкти, які подорожують країною або виїжджають за кордон, задовольняючи свої фізичні, духовні та інтелектуальні потреби, тобто туристи; з іншого боку, суб'єктами туризму є підприємства, установи, організації, які здійснюють та регулюють діяльність, спрямовану на задоволення пізнавальних, оздоровчих, спортивних, ділових, релігійних та інших потреб туристів.

Тому магістри сфери обслуговування мають бути професійно підготовлені до міжкультурної комунікації, швидко вилучати та застосовувати необхідну інформацію з іншомовних джерел, бути спроможними до професійного ділового (усного чи письмового) спілкування, перетворювати інформацію на спосіб діяльності, переносити професійні знання й способи діяльності в нову комунікативну ситуацію, моделювати, комбінувати їх та забезпечувати ефективне вирішення проблеми. Творчу діяльність не можна розглядати, як відокремлене явище, тільки в комплексі професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу до підготовки фахівців.

Майбутні випускники повинні володіти сучасними технологіями організації та надання послуг. Окрім цього, кваліфікований фахівець сфери туризму має знати можливості сучасних інформаційних технологій і вміти користуватися спеціальними комп'ютерними програмами; володіти комунікативними здібностями (вміти входити в контакт, налагоджувати взаємовідносини), вербальними здібностями (вміти говорити чітко, ясно, виразно і лаконічно), ораторськими здібностями (вміти грамотно виражати свої думки, переконувати співрозмовника); знати процеси організації ефективної мовленнєвої комунікації у сфері туризму, засвоїти особливості міжкультурної комунікації. Саме креативна комунікація є одним із засобів, який сприяє формуванню вище зазначених професійних якостей. Постає нагальна потреба підготовки фахівців із творчо розвиненими здібностями, оригінальним підходом до вирішення нестандартних ситуацій у професійній сфері.

Фахівці сфери туризму мають володіти високим творчим ступенем готовності до розробки та реалізації проєктів туристичної індустрії, створювати якісно нові туристичні продукти на основі сучасних технологій, приймати творчі рішення в організації туристської діяльності, а також мати системне мислення, навички ефективного спілкування з клієнтами та колегами, організаторські здібності до застосування інноваційних технологій у туристичній діяльності. Тобто професійну підготовку може забезпечити відповідна організація навчально-творчої діяльності магістрів на основі системного підходу, що передбачає розробку педагогічної технології створення педагогічної системи, і впровадження нових дидактичних засобів.

Недостатня орієнтація вищої освіти на підготовку професійно-творчого фахівця вимагає удосконалення педагогічного процесу, оновлення освітніх програм, навчальних курсів та навчально-методичних матеріалів у вищих навчальних закладах. Правильно організована комунікативно-творча діяльність в освітньому процесі забезпечить належний рівень розвитку творчих здібностей, що залежать від змісту і методів навчання, що включають в навчальний процес спеціальні розвиваючі засоби. Педагогічні технології формують

творчі здібності особистості магістранта у навчально-виховному процесі. Зміст навчального матеріалу має бути таким, щоб студенти вміли виходити за рамки зразка, а процес навчання необхідно спрямувати на оволодіння тим матеріалом, що стимулює розвиток комунікативних творчих здібностей. Для цього рекомендується використовувати спеціально сконструйовані варіативні завдання, склад і структура яких орієнтовані на розвиток творчих здібностей у взаємозв'язку магістранта та викладача.

Отже, креативний навчальний процес необхідно організувати та реалізувати як спільну продуктивну діяльність викладача і студента. Він повинен бути організованим у вигляді природного, живого контакту повноправних партнерів, зацікавлених один в одному і у справі, якою разом займаються. Викладач має володіти великим обсягом знань і вмінь, надає поради та рекомендації студентові. Таке навчання творчості, креативності являє собою творчу діяльність. Здатність фахівця до творчості розкривається в процесі діяльності, завдяки попереднього досвіду, результатом якого є розвиток особистості [4].

Розглянемо з яких етапів складається процес творчої комунікації:

- 1) постановка творчого завдання;
- 2) пошук рішення;
- 3) народження ідеї, яка дає ключ до вирішення завдання;
- 4) розробка концепції (плану, сюжету, проекту), в якій завдання отримує рішення;
- 5) матеріалізація результату втілення його у форму, доступну для сприйняття іншими людьми (текст, маршрут, розроблений проект і т. д.).

Тож зазначено, для творчості необхідні глибокі знання і тверді переконання, непохитна впевненість у правильності своїх поглядів. У процесі творчості магістрант повинен, з одного боку, вирішувати поставлене завдання, а з іншого – здійснювати рефлексію щодо своїх дій та їх здійснення, обмірковувати й оцінити їх. Творче мислення являє собою систему розумових процесів, що йдуть одночасно. Думки ведуть до творчих осяянь, породжують нові ідеї, а вже потім відбувається вибір з безлічі ідей саме тих, що ведуть до вирішення

поставлених задач, цілей. На допомогу приходять викладач, який коригує і спрямовує в правильному напрямі та допомагає магістрантам виявити, реалізувати та застосувати на практиці свої професійно-творчі якості.

У підготовці фахівців галузі туризму вкрай важливо звернути увагу на систему зовнішніх, внутрішніх та двосторонніх (інтерактивних) комунікацій. Внутрішні комунікації є частиною процесу обслуговування, в галузі туризму з якісного надання послуги. Вони мають на меті контроль за якістю роботи, саморозвиток та мотивацію тих хто працює з клієнтами, а також до роботи в команді та забезпечення задоволеності клієнта. Інтерактивні комунікації (двосторонні або комунікації взаємодії) створюють можливості творчого підходу до обслуговування клієнта за індивідуальним замовленням, з орієнтацією на його особисті вимоги і потреби. Двосторонні комунікації означають, що сприйняття якості послуги значною мірою залежить від якості взаємодії споживача з фахівцем компанії, який має творчо мислити в процесі надання туристичної послуги. Ефективна взаємодія двох сторін має велике значення для задовільного надання послуги. Зовнішні комунікації дають змогу формувати сприятливе інформаційне поле навколо тієї чи іншої туристичної кампанії, а також формування сприятливого іміджу у сфері обслуговування. Тому на сьогоднішній день актуальним є питання підготовки магістра з туризмознавства саме до креативної комунікації в професійній діяльності.

Саме креативна комунікація сприяє встановленню контактів з клієнтами та надання якісних послуг, ефективному веденню офіційних перемовин, вирішенню різних стандартних і нестандартних проблемних ситуацій під час професійної діяльності. Таким чином, зазначені особливості надають змогу побудувати навчально-творчу діяльність, підібрати зміст, форми, методи та засоби навчання виходячи з потреб фахівців галузі обслуговування та вимог до їх професійної комунікації.

Література

1. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества підготовки спеціалістів, 2004. – 40 с.
4. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Х.: „Каравела“, 1998. – 150 с.
5. http://www.hneu.edu.ua/Speciality_Turyzmoznavstvo

Лазоренко Н.Л.

кандидат педагогічних наук

доцент кафедри іноземних мов ІМВ НАУ,

м.Київ

Глуцька Т.В.

викладач кафедри іноземних мов ІМВ НАУ,

м.Київ

Використання сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземних мов для фахівців туристичної галузі

Реалізація в навчально-виховному процесі сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземних мов для фахівців туристичної галузі сприяє розвитку творчого аспекту мислення студентів, що відкриває викладачеві можливості для проектування і відтворення на практиці науково обґрунтованих педагогічних ідей, спрямованих на формування майбутніх спеціалістів, здатних вирішувати найскладніші завдання сучасного економічного простору.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в Україні, обумовили необхідність оновлення системи освіти у вищих навчальних закладах. Впровадження в життя останніх досягнень

науково-технічного прогресу сприяє тісному поєднанню дидактики та сучасних технологій. Тому основні завдання, які окреслені державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ століття», передбачають такі основні напрями реалізації зазначеного завдання:

- підвищення професійного рівня випускників вищих навчальних закладів згідно до вимог суспільства на сучасному етапі його розвитку;
- перехід освіти на нові концепції, запровадження ефективних технологій у методичному забезпеченні навчального процесу при викладанні іноземних мов;
- усунення однотипності освіти в навчальних закладах та використання авторитарної педагогіки;
- забезпечення та зміцнення матеріально-технічної бази освіти;
- ефективне поєднання освіти та науки, широке запровадження у навчальний процес останніх досягнень педагогіки, психології, передового педагогічного досвіду.

Враховуючи це, основні завдання, які стоять перед вищою школою – це не тільки підготовка майбутніх фахівців в умовах, які диктує розвиток суспільства, а й ефективне застосування передових технологій у навчальному процесі, а саме при викладанні іноземних мов для фахівців туристичної галузі. Тому впровадження сучасних інформаційних технологій навчання (СІТН), вимагає вміння використовувати останні досягнення науки та техніки, вільного володіння персональним комп'ютером, вміння працювати в мережі Internet і ефективно використовувати сучасні програмні засоби.

Впровадження СІТН при викладанні іноземних мов у вищих закладах сприяє досягненню педагогічної мети шляхом застосування комп'ютера та програмних засобів, які підносять процес навчання на більш високий рівень.

Розглядаючи це питання в такому контексті, слід відзначити такі можливості СІТН [1, с.78]:

- швидкий зворотний зв'язок між користувачем та засобом СІТН;
- комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності явищ, які відбуваються як в реальному часі, так і віртуально;

- архівне зберігання значних об'ємів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу і звертання користувача до центрального банку даних;

- автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також опрацювання результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагментів або самого експерименту;

- автоматизація процесів інформаційного методичного забезпечення організаційного управління навчальною діяльністю і контролю за результатами засвоєння;

Реалізація вищезгаданих можливостей СІТН дозволяє організувати такі види діяльності при викладанні іноземних мов для фахівців туристичної галузі у вищих закладах[2, с.56]:

- реєстрація, збір, накопичення, зберігання, обробка інформації про об'єкти, що вивчаються, в явищах, процесах, у тому числі реально існуючих, і передача значних об'ємів інформації, представленої в різних формах;

- інтерактивний діалог - взаємодія користувача з програмною (програмно-апаратною) системою, що характеризується, на відміну від діалогового, реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу;

- управління реальними об'єктами (наприклад, навчальними програмами, що відтворюють реальні комунікативні ситуації);

- управління відображенням на екрані моделей різних об'єктів, явищ, процесів, у тому числі і реально існуючих;

- автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, корекція, тренування, тестування.

СІТН дозволяють будувати процес навчання іноземних мов таким чином, що [3, с.124]:

- у зміст навчання включається вивчення стратегій розв'язування задач, у тому числі творчих;

- забезпечується аналіз і засвоєння студентом своєї власної діяльності;

- зміст професійного навчання будується з урахуванням реальних комунікативних ситуацій.

Використання засобів СІТН у навчальному процесі впливає на методичну систему викладання іноземних мов для фахівців туристичної галузі на всіх її рівнях.

- на рівні цілей навчання – з'являється мета підготовки студентів до умов інформаційного суспільства;

- на рівні змісту навчання - виникає потреба введення в процес навчання нового змісту прикладного характеру та перегляду попереднього змісту;

- на рівні методів навчання - дозволяє ширше застосовувати продуктивні, розвивальні методи навчання дослідницького характеру;

- на рівні організаційних форм - впровадження таких прогресивних форм навчання, як колективно-розподільних, групових та індивідуально-диференційованих.

Застосування СІТН дає можливість значно розширити і поглибити зміст навчання іноземних мов для фахівців туристичної галузі. Це досягається завдяки[4, с.23]:

- можливостям унаочнення змісту, поєднання різних модулностей подання інформації;

- наданню студентам можливості користуватися значним обсягом інформації, вироблення корисних дослідницьких навичок;

- використання СІТН, побудованих на ідеях штучного інтелекту.

Варто зазначити, що у процесі застосування СІТН відбувається інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу[5, с.35]:

- підвищення ефективності і якості процесу навчання за рахунок реалізації можливостей СІТН;

- забезпечення спонукальних мотивів (стимулів), що обумовлюють активізацію пізнавальної діяльності (наприклад, за рахунок комп'ютерної візуалізації навчальної інформації, використання ігрових ситуацій, можливості управління, вибору режиму навчальної діяльності);

- поглиблення міжпредметних зв'язків за рахунок застосування сучасних засобів обробки інформації, у тому числі і аудіовізуальної, при вирішенні завдань з різних областей.

Особливої уваги заслуговує використання СІТН під час проведення контролю з іноземної мови. Для ефективного моніторингу

і управління якістю навчальних досягнень необхідним є механізм, який забезпечив би отримання інформації постійно. Необхідний комплексний підхід до автоматизації тестування. Комп'ютерне тестування охоплює весь технологічний цикл масового контролю рівня навчальних досягнень. Він забезпечує регулярний і об'єктивний контроль рівня навчальних досягнень за короткий термін, виключає вплив людського фактору на результати контролю. При проведенні моніторингу істотно підвищується увага до певних характеристик якості самого тесту як засобу дослідження. Його стандартизованість визначає рівень технологічності та можливість застосування єдиного підходу до процедури проведення, вимірювання рівня знань. Саме стандартизований тест має стати вимірником, об'єктивним засобом оцінки реальних досягнень рівня та якості засвоєння освітнього стандарту студентами.

Варто також зазначити, що технології комп'ютерного контролю знань студентів ґрунтуються на комп'ютерних контролюючих програмах, які дозволяють викладачам іноземних мов проводити поточний і підсумковий контроль знань і умінь, а також відповідних способів навчальної діяльності учнів, набутих ними у процесі навчання іноземної мови. Як правило, це тестові програми з вибором відповіді. Ці програми дозволяють оперативно оцінити й проаналізувати знання великих груп студентів та надрукувати результати на принтері. Деякі програми забезпечують статистичну обробку відповідей студентів, що дозволяє викладачу зрозуміти, які розділи курсу вимагають більш якісного опрацювання або повторення.

Запропонований підхід виділення інваріантів навчального процесу з іноземної мови дозволяє здійснити таку попередню обробку навчального матеріалу, яка дає змогу створити широкий спектр комп'ютерних програм діагностичного, оцінювального та корекційного характеру. Для цього при вивченні лексичної чи граматичної одиниці виділяється група способів навчальної діяльності, правильне виконання яких студентом свідчить про засвоєння даної одиниці на репродуктивному пізнавальному рівні.

На основі виділеної структури поняття розробляються тестові діагностичні завдання, які використовуються при побудові програм

для поточного контролю за формуванням основних лексичних чи граматичних одиниць, пов'язаних з ними корегуючих програм, а також програм тематичного контролю [6, с.36].

Більш перспективними є різноманітні модифікації комплексних тестових контролюючих програм, реалізованих у вигляді універсальних комп'ютерних оболонок, наповнення яких може бути різноманітним і визначається викладачем. Такою є оболонка програми „Тестування”, яку можна застосувати у вищих навчальних закладах при вивченні іноземної мови.

В системах комп'ютерного тестування знань з іноземної мови найчастіше зустрічаються такі форми завдань [6, с.45]:

- завдання одноразового вибору (*single choice*), складені з завдання і кількох варіантів відповіді, серед яких лише один є вірним (екзаменований може вибрати один варіант);

- завдання багаторазового вибору (*multiple choice*), які складаються з завдання і кількох варіантів відповіді, серед яких один або більше є вірні (екзаменований може зазначити довільну кількість варіантів);

- завдання типу так/ні (*yes/no*), в яких екзаменований вказує чи твердження або вислів є вірним (воно може розглядатися як особливий випадок завдання одноразового вибору з двома варіантами відповіді);

- завдання короткої відповіді (*short text/short answer*) – в завданні є принаймні одна прогалина, яку екзаменований повинен заповнити правильною відповіддю (розглядаються також як завдання з доповненнями);

- завдання, які базуються на списках вибору чи впорядкування (*sequencing*), вірній асоціації варіантів (*matching*);

- мультимедійні завдання, які ґрунтуються на графічних об'єктах, наприклад “перетягування” (*drag and drop*), вказання (*hot spot*), а також завдання, які базуються на симуляторах [6, с.55].

Можна також виділити системи тестування, в яких використовують завдання з довгими відповідями (*long answer for surveys*) для перегляду викладачем. Однак, вони не підходять для швидкого, термінового повідомлення результатів, оскільки алгоритми їх оцінки функціонально не узагальнені, хоча, звичайно, можна вказати на певні досягнення в цій галузі. Така форма тестування також

заслугує на увагу, особливо у випадку, коли маємо справу з навчанням виду *blended-learning* [6, с.67], в якому активну роль відіграє вчитель.

В більшості випадків завдання в системах тестування є статичними, тобто зміст і форма завдання є однаковими для кожного екзаменованого, який його розв'язує. Проте можна вказати також підходи, в яких завдання в певному сенсі є динамічними. Це може бути пов'язане з тим, що деякі вхідні параметрами завдання, від яких залежить його розв'язок, вибираються методом жеребкування.

Прикладом системи, яка дає можливість динамічно генерувати завдання, є система WebTest, в якій автори використали концепцію мови, що є розширенням HTML і дозволяє описувати завдання у формі коду [6, с.78]. Такий підхід призначений, перш за все, для опису завдань з розв'язками, які ґрунтуються на математичних обчисленнях. В деяких інших системах автоматичного тестування, наприклад, EQL I-Assess, а також Macromedia Authorware передбачено можливість визначення змінних в питаннях і відповідях на них, величини яких можуть визначатись випадково, а в системі Maple T.A. передбачено можливість визначення завдань на підставі математичних формул.

Підсумовуючи можна вказати основні напрями впровадження СІТН при викладанні іноземних мов у вищих закладах:

1. Застосування СІТН як засобу навчання, удосконалюється процес викладання іноземних мов, що підвищує його ефективність і якість. При цьому забезпечується:

- реалізація можливостей програмно-методичного забезпечення сучасних персональних комп'ютерів в цілях подачі знань, моделювання навчальних ситуацій, здійснення тренування, контролю за результатами навчання;

- використання об'єктно-орієнтованих програмних засобів або систем (наприклад, системи підготовки текстів, різноманітних завдань) в цілях формування культури навчальної діяльності;

- реалізація можливостей систем штучного інтелекту в процесі вживання повчальних інтелектуальних систем.

2. Використання СІТН як інструменту пізнання навколишнього світу і самопізнання.

3. Використання СІТН як засобу розвитку особистості студента.
4. Використання СІТН як об'єкту вивчення.
5. Використання СІТН як засобу інформаційно-методичного забезпечення і управління навчально-виховним процесом, навчальними закладами, системою навчальних закладів.
6. Використання СІТН як засобу комунікацій в цілях розповсюдження передових педагогічних технологій.
7. Використання СІТН як засобу автоматизації процесів контролю, корекції результатів навчальної діяльності, комп'ютерного педагогічного тестування і психодіагностики.
8. Використання СІТН як засобу автоматизації процесів обробки результатів дослідження, а також управління навчальним устаткуванням.
9. Використання СІТН як засобу організації інтелектуального дозвілля, розвиваючих ігор.

Література

1. Іваськів І.С. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів на основі систем штучного інтелекту при навчанні інформатики в старшій школі. Дис. ...канд. пед. наук. К.. 2012. -250с.
2. Кухаренко В.Н., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є видання / За ред. В.М. Кухаренка, - Харків: НТУ «ХПУ», «Торсінг», 2014, -320 с.
3. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2015. – 239 с.
4. Искусственный интеллект. Справочник в 3 книгах. Кн. 1. Системы общения и экспертные системы / Под ред. З.В. Попова. - М.: Радио й связь, 2000. - 304с.
5. Солодка Т.В. Контрольное тестирование как метод контроля за результатами учебной деятельности студентов. – Дис. канд. пед.наук. 13.00.01. – Х., 1994. – 170 с.
6. Савенкова Л.О. Теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх викладачів іноземної мови до професійного спілкування. – К., 1997. – 128 с.

*Поночовна-Рисак Т. М.,
канд. пед. н., доцент
Національний університет державної
податкової служби України,
м. Ірпінь*

Інноваційні методи навчання у підготовці фахівців фіскальної служби

Оновлення освіти все складніше здійснювати традиційними технологіями. Виникає об'єктивна потреба в інноваційних методах. У сучасних умовах розвитку освіти постійно оновлюється зміст навчання: з'являються нові предмети, інтегровані курси. Ця обставина зумовлює пошуки нових форм передачі знань, впровадження нових навчальних засобів, а отже розробку нових педагогічних технологій, що відповідали б початковим потребам освіти.

Різні аспекти педагогічної інноватики досліджують вчені: О. Арламов, М. Бургіц, Т. Волоковська, М. Дичківська, В. Журавльов, В. Загвязинський, Т. Коляда, Г. Овчаренко, А. Ніколс, Ф. Паламарчук, Н. Юсуфбекова та ін.

Поняття “інновація” означає “оновлення, новизна, зміна всередині системи; створення та впровадження різного виду нововведень, що породжують значимі прогресивні зміни в соціальній практиці.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення та прогнозування на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на активні та конструктивні дії в швидко змінних ситуаціях.

Процес формування професійних якостей майбутніх фахівців фіскальної служби потребує окрім активних й інтерактивних методів, ще й інноваційних методів щодо застосування на практиці набутих знань, перетворення їх в уміння та навички, професійні стереотипи.

Ефективними методами формування професійних якостей майбутніх фахівців фіскальної служби є спеціальні PR-методи, які, безсумнівно, можна розглядати як інноваційні методи.

Спеціальні PR- методи:

Написання прес-релізів – це письмове повідомлення до засобів масової інформації, з метою оголошення цікавих новин, які мають важливе значення для організації чи суспільства в цілому [1]. Прес-реліз - це документ, у якому установа подає інформацію про певну подію або захід до засобів масової інформації (ЗМІ). Метою написання прес-релізу є ознайомлення ЗМІ з подією та подальше висвітлення її у найбільш вигідному або важливому для установи аспекті. Інколи журналісти використовують прес-релізи у своїх статтях без змін.

Прес-реліз варто писати, якщо є дійсно цікава новина. Щоб матеріал прес-релізу був надрукований у потрібних ЗМІ, бажано, щоб він відповідав такими правилами:

- інформація прес-релізу повинна бути цікава і потрібна аудиторії того видання, куди подається прес-реліз;
- інформація повинна бути актуальною;
- інформація повинна бути близька читачам, суспільно значимою. Добре, якщо інформацію можна пов'язати з суспільно важливою проблемою;
- інформація повинна бути “свіжою”;
- добре, якщо в прес-релізі присутні думки одного або кількох лідерів на обрану тему.

Важливе значення має структура прес-релізу. Заголовок і вигляд прес-релізу є найбільш важливими. Саме з перших рядків журналіст визначає, чи цікава ця новина для видання. Тому заголовок повинен бути яскравим, щоб максимально зацікавити будь-кого, хто його буде читати. Лід – це перший абзац. Він повинен складатися з одного речення, в якому коротко викладається суть новини (події і т. п.). Тут важливо вказати інформацію у наступному порядку: хто є учасником події, новини, що за подія, новина, коли і де вона відбулася або відбудеться, чому вона відбулася.

Прес-релізи бувають кількох різновидів.

- Прес-реліз-анонс – інформація у такому прес-релізі інформує про подію, яка відбудеться незабаром. Вчасно розісланий прес-реліз забезпечить присутність представників преси на цьому заході. Крім викладу суті майбутньої події у цьому прес-релізі можна надати відповідну передісторію, яка допоможе зацікавити пресу.

- Прес-реліз-новина (нюс-реліз) – несе в собі інформацію про подію, яка вже відбулася. Цей прес-реліз містить короткі коментарі діючих або зацікавлених осіб.

- Інформаційний прес-реліз – інформує про поточну, ще не завершеному подію. У цьому прес-релізі подається тільки звіт про поточні або неочікувані зміни, припускаючи, що суть цієї події вже відома.

Прес-реліз не повинен містити оціночних суджень або інформації рекламного характеру, він повинен бути невеликим за обсягом (не більше двох сторінок) та містити в собі інформацію тільки про одну-єдину новину. Інформація у пресі-релізі повинна відповідати вимогам того видання, куди він був відправлений.

Створення бекграундера. Бекграундер – текстовий матеріал, який часто готується фахівцями для журналістів та інших спеціалістів, що збирають інформацію про діяльність податкових та фінансово-економічних структур [2, с. 70]. У ньому, зазвичай, представлена інформація фахового характеру про діяльність та профіль роботи фахівців податкових інспекцій, продукти та послуги. Зазвичай бекграундер не містить будь-яких сенсаційних повідомлень. Він не містить персонального звернення, не несе новинного навантаження та є доцільним доповненням до прес-релізу у випадку, якщо необхідні більш детальні відомості про діяльність організації. Бекграундер можна використовувати в якості інформаційної бази при підготовці брошур, статей, нюс-релізів; він є корисним новим співробітником для ознайомлення із діяльністю фіскальної служби. Інформація, яку представлено у бекграундері, повинна бути неупередженою, оскільки вона використовується не з рекламною метою, а для інформування різних цільових груп, із якими працюють чи пов'язані податкові інспекції.

Авторська стаття чи байлайнер (англ. – by-liner) направлена на створення та підтримку іміджу фіскальної служби [2, с. 133]. Підписує таку статтю керівник чи особа, близька йому за посадою (керівник служби зв'язків із громадськістю чи будь-хто із заступників директора). Текст починається зі звернення до читачів й закінчується факсимільним підписом автора. Це надає статті особистісного

характеру. Іноді таку статтю пише сам керівник, проте частіш – PR-спеціаліст. Форма авторської статті використовується для того, щоб звернути увагу громадськості до тієї чи іншої важливої проблеми. У пресі друкується велика кількість таких статей.

Випадок із життя чи кейс-історія (англ. – *case story*) зазвичай містить розповідь про послугу чи продукт. Головний акцент роблять на тому, яким чином даний продукт допомагає у вирішенні певної проблеми. Схема подання матеріалу така: опис проблеми – підхід до її вирішення – опис власного досвіду та можливості його використання.

Оглядова стаття (англ. – *roundup article*) пишеться, як правило, для професійних спеціалізованих журналів з метою інформування про діяльність фіскальної служби, розповісти про участь у соціальних програмах. Ці статті дозволяють читачам зробити порівняльний аналіз, тому користуються популярністю. Багато видань регулярно друкують таку інформацію.

Ньюс- (медіа-, прес-) кіт. Слова “медіа-” та “прес-” вказують на напрям (для ЗМІ), а “ньюс-” – на характер (містить інформацію про новини) матеріалу.

Ньюс-кіт іноді називають інформаційним дос’є, оскільки він акумулює у собі декілька видів PR-матеріалів та обов’язково використовується при проведенні прес-конференцій, презентацій, виставок щодо діяльності фіскальної служби. Це може бути папка, на внутрішній стороні якої є спеціальні кишені для матеріалів. На самі ж кишені прикріплюють візитні картки осіб, які представляють організацію. У папку дозволяється помістити й матеріали на електронних носіях. Доцільно також зібрати матеріали у вигляді брошури. Для виставок та презентацій краще використовувати папки, для прес-конференцій – брошури.

Таким чином, можна зробити висновок, що системне використання зазначених методів у навчанні сприяє створенню цілісності процесу формування професійних якостей майбутніх фахівців фіскальної служби. Подальшого аналізу потребує дослідження методичних підходів щодо організації самостійної роботи у підготовці майбутніх фахівців фіскальної служби.

Література

1. Press Release. http://en.wikipedia.org/wiki/News_release
2. New Webster's Dictionary & Thesaurus of the English Language. – Lexicon publication, inc. Danbury, CT, 1993. – 1144 p.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел] – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2001. – 1736 с.

Iryna Sandovenko, senior teacher
Liubov Bezugla, teacher,
Institute of International Relations (NAU)

Web-Quests in Teaching ESP to Students Majoring in Tourism

The advances in technology urge ESP practitioners in the field of tourism studies to integrate information technology (IT) into language teaching. Various IT applications allow teachers to leave behind the traditional approach of language learning where students are considered as passive recipients of transmitting knowledge with the prime task of memorizing the material necessary to pass exams and to shift to a mode of active learning.

One of the practical IT applications that promote active learning in the field of ESP for Tourism is web-quests. They are inquiry-oriented, collaborative assignments with the focus on using Web-based information to enhance higher-level analysis, synthesis, and evaluation. Activities are designed to pose authentic, motivating problems, to direct students to resources that provoke analysis, and to culminate in an achievable, measurable result [1, 9]. The web-quest can help ESP teachers to design tailor-made materials that cater for different specific needs thus encouraging their students to bring to the language class the knowledge they gained from taking different subjects of their major in tourism.

There are a number of web-quests offered to the students majoring in Tourism of the Institute of International Relations (NAU). One of such web-quests was dedicated to promote new tourism destinations in Ukraine.

The web-quest comprised the following parts: *Introduction* where some background information was provided creating interest and making the students reflect on the topic of the task. *Stage 1* where the students were asked to design a leaflet highlighting the advantages of a new destination;

Stage 2 where students made their videos of the chosen destination in Ukraine; at *the final stage* students delivered their presentations using multimedia materials.

Students were provided with a number of Internet links in each stage but unlike the web-quests for middle or high schools where one of main prerequisites of an effective project is to give learners all the links they needed, students were given rather directions for their further inquiries. The project also stated the registration date, deadlines for each stage and assessment rubrics to complete all the stages successfully. To motivate and encourage students' best performance each of three stages culminated with mini contexts where the panel of English instructors along with the administration representatives assessed the students' work.

Recognizing the importance of summative and formative user evaluations the online questionnaire were designed where students could reflect upon the project experience.

Web-quests being part of a content-based approach to ESP help students majoring in Tourism to utilize both language and professional skills already acquired and gained new ones. But if ESP practitioners want their students to be benefited from using IT, the educational goals, the language skills and sub-skills that students need to practice, the kind of learners, their linguistic competence and their knowledge of Internet skills should be taking into consideration [3, 179].

References

1. Margaret M Thombs, et al (2009). 'Using webquests in the social studies classroom: a culturally responsive approach' - Corwin Press - 137pp.
2. Minister of Education, Youth and Sports of Ukraine
http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/13_01/4/
3. Elisabet Arno Macia, et al. (2006). 'Information Technology in Languages for Specific Purposes' - Educational Linguistics Volume 7 – 257pp.

Самофалова Н.В.
викладач кафедри романської філології і перекладу
Київський національний лінгвістичний університет,
м.Київ

Використання ресурсів інтернету у навчанні іспанської мови студентів другого року навчання

На сьогоднішній день вже всі розуміють, що Інтернет має колосальні інформаційні можливості й надає не менш вражаючі послуги. Але якими би властивостями не володів той або інший засіб навчання, інформаційно-предметне середовище, первинні дидактичні завдання, особливості пізнавальної діяльності студентів, обумовлені певними цілями. Інтернет з усіма своїми можливостями й ресурсами – це засіб реалізації саме цих цілей і завдань. Завдання, які можна виконувати за допомогою Інтернету:

- включення матеріалів мережі в зміст уроку (інтегрування їх у програму навчання);
- самостійний пошук інформації студентами в межах поставленого завдання;
- поглиблене самостійне вивчення іноземної мови;
- самостійна підготовка до здачі кваліфікаційного іспиту екстерном;
- систематичне вивчення певного аспекту іноземної мови дистанційно під керівництвом викладача;
- підвищення мотивації й створення потреби у вивченні іноземної мови за допомогою живого спілкування;
- формування й розвиток умінь і навичок читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності;
- формування й розвиток умінь і навичок аудіювання на основі автентичних звукових текстів мережі Інтернет, також відповідно підготовлених викладачем;
- удосконалювання вмінь монологічного й діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення, представленого викладачем матеріалів у мережі;
- удосконалювання вмінь письмової мови, письмово відповідаючи на запитання друга з переписки;

- поповнення словникового запасу як активного, так і пасивного, лексику сучасної іноземної мови, що відбиває певний етап розвитку культури народу, соціального й політичного пристрою суспільства, використовуючи автентичні тексти із країни досліджуваної мови;

- знайомство із культурою країни, мова якої вивчається, що включає в себе мовний етикет, особливості мовної поведінки різних народів в умовах спілкування, традицій країни досліджуваної мови.

Як же виконати всі ці завдання? Розглянемо більш докладно деякі з них.

Викладач можете знайти різну інформацію в мережі з проблеми, що має обговорювати, досліджувати, або може дати завдання - знайти інформацію студентам, грамотним користувачам мережі, але, зрозуміло, визначивши сферу пошуку. Пропонуючи подібні матеріали студентам у малих групах, викладач може дати завдання – підібрати відповідну для обговорюваної проблеми інформацію, погодитися з нею, узяти до відома в роботі над темою, або, навпаки, аргументовано її заперечити, для чого необхідні факти, інформація. Кожній групі, що працює над своєю проблемою, можна запропонувати відповідний матеріал для обговорення. Залежно від уроку й рівня підготовки студентів конкретної групи можливо нормувати отриману інформацію через використання Інтернет. Наприклад, на другому році навчання вивчається тема «Подорожі», студенти дізнаються на занятті про шляхи паломників у Сантьяго де Компостела, а додому отримають завдання дізнатися, скільки шляхів існує або вибрати самий довгий і цікавий шлях. Можна також дати завдання дізнатися як потрапити на такий захід або вибрати самі зручні й недорогі готелі на цьому шляху. Викладач сам вирішує, чи дати студентам підказку чи ні. Наприклад, можна запропонувати кілька посилань на сайти готелів, знову-таки конкретизуючи чи ні їхні назви. Можна влаштувати конкурс на найощадливішого туриста, який знайде протягом маршруту найдешевші номери заданої категорії (люкс, напівлюкс, економ). У завданнях такого виду студенти не тільки активують і поповнюють лексико-граматичний матеріал - вони зіштовхуються із цілком життєвою проблемою, що дозволяє їм побачити практичне застосування іноземної мови в реальній ситуації, і усвідомити, що

навіть їхніх знань уже цілком достатньо, щоб розв'язати таку важливу транспортну проблему, як «добратися до заданого пункту». Можна підібрати досить широкий набір тем, до яких досить легко застосувати подібні завдання, що дозволяють із невеликим лексико-граматичним запасом розв'язувати досить складні завдання, але цілком реальні, такі як «Вегетаріанська вечеря в барі на суму 100€ на двох», «Підібрати комплект весняного одягу на підлітка 13 років» тощо. Рівень складності подібних завдань встановлює сам викладач, залежно від ступеня знання студентами мови.

Значимість інформації в мережі Інтернет саме в тому, що завжди можна скористатися, якщо це необхідно, найсвіжішою інформацією або підібрати певний дайджест з тієї або іншої проблеми. Можна скористатися й послугами чату або електронної пошти, щоб отримати думку носіїв мови. Потім обговорити на уроці різні точки зору на ту саму проблему (наприклад, події в різних куточках світу, думки про прочитану книжку, традиції святкування тих самих свят у різних країнах, наприклад Різдва, тощо). При цьому можна підібрати необхідні й дуже цікаві ілюстрації. Отже, відбувається діалог культур безпосередньо на занятті, стимульований реальними контактами із представниками цієї культури.

Щодо оволодіння міжкультурною компетенцією on-line газета або журнал є незамінним помічником. Вони дозволяють учням зануритися в гущавину світових подій, що відбуваються зараз із різних точок зору. Також цікавим для нашої проблеми є одне з останніх посилань – send us feedback, що здійснює інтеракцію читача з видавництвом. Більшість журналів і газет цікавляться думкою своїх читачів. Отже, є можливість висловити своє ставлення щодо прочитаного й особисто поговорити з автором певної статті. Іноді може з'являтися екстразв'язок з головною дійовою особою статті. Але, зазвичай, на ваш feedback відповідають стандартно: «Вашу думку було враховано», тому особливо цінним являється живе спілкування в соціальних мережах, що дозволяє опублікувати свої міркування й узяти участь у дискусії на тему, яка цікавить вас, в іспаномовному співтоваристві.

Безпосередня робота в режимі on-line з носіями іспанської мови відкриває перед нами необмежені можливості в придбанні нових

граматичних навичок, приклади яких зустрічаються в Інтернет-публікаціях, а також на Інтернет-форумах. У результаті такої роботи студент цілком може створити свій власний іспаномовний живий журнал, де обговорюватиме події, що його цікавлять з іспаномовними друзями і в невимушеній формі буде опановувати навички живої розмовної мови.

Отже, при вмілому використанні Інтернет надає викладачу величезну допомогу у викладанні іспанської мови. Починаючи від готових посібників і закінчуючи наданням можливості живого спілкування.

Література

1. Краснопольский В.Э. Некоторые аспекты применения компьютерных технологий в обучении иностранному языку студентов гуманитарного направления подготовки // Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземним мовам: Зб. наук. праць / СНУ ім. В.Далі. – Луганськ, 2005. – №3. – С.139-142.

2. Машбиць Ю. Нові інформаційні технології навчання // Педагогічна газета. – 2004. – листопад (№ 11). – С. 3.

3. Подопригора Л.А. Использование Интернет в обучении иностранным языкам // Иностран. языки в школе. – 2003. – №5. – С. 25-31.

4. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностран. языки в школе. – 2001.– №3. – С. 5-12.

5. Ткачук В. Інформаційні технології в системі вищої освіти: етапи впровадження // Вища освіта України. – 2002. – №4. – С.43-47.

6. <http://ime.edu-ua.net>

*Robert Hartigan,
Methodologist at Pearson–Dinternal,
Ireland*

Collaborative Writing for Skills Improvement

Introduction

Although rarely practised in our lessons, there are many benefits to using writing activities during class time. Of course it is important to

practise writing for exams, but as well as this, writing tasks give our students the opportunity to get more practice of vital vocabulary and grammar areas.

In this article, we are going to discuss collaborative writing– what it is and why it is useful, We will then look at some writing tasks which can be done in class, are easy to organise and don't take much preparation time.

Developing the writing habit – Collaborative Writing

As the name suggests, collaborative writing is when students work together in pairs or groups to complete a writing task in class. They are given a writing task and together think of ideas, grammar and vocabulary to complete it. Such tasks involve students working in pairs to produce a single piece of writing. It may be a letter, story, poem and so on.

Advantages of collaborative writing in class

1. One big advantage here is that this allows students the opportunity to learn from each other. Students always have different levels and so this allows weaker students to get help from the stronger ones if necessary.

2. It enables the teacher to monitor her students writing in class. This way she can see how her students approach a writing task and at which areas they are weak. It also gives the teacher a chance to deal with language problems as they appear during the writing process.

3. By working together, students discuss what grammar or vocabulary to use; they suggest changes and improvements, thereby improving their language.

4. Collaborative writing gives students a shared goal, and this can be very motivating. Furthermore, sharing your ideas with your partner can give you more security in what you are doing and make you feel less isolated.

5. Having the teacher in the classroom will increase the concentration of the students. The teacher is likely to be coming around to watch what they are doing.

What is the role of the teacher in a collaborative writing class?

First of all, the teacher plays the role of organiser and controller. She puts the class into groups or pairs, deciding who works with who. She may want to pair strong students with weak, for example. Next, the teacher needs to state the task clearly – what she expects of the learners. The task may

come from the coursebook, or it may be something provided by the teacher herself.

When the students have started writing, the teacher will want to go around the class to monitor – to watch what the students are doing – and she may want to provide words or phrases to those who need them. The teacher may also want to check what the students are writing. Therefore, mistakes and irrelevant information can be dealt with there and then.

Collaborative writing tasks for use in the classroom:

A) Letter on the board

1. Students are given a clear writing task from the coursebook or by their teacher. It could be a letter to a friend, a letter of enquiry etc.

2. The class read through the task together, and a writing plan can be made.

3. Next, one student goes up to the board and starts the letter, writing only one sentence. For example, for a letter of enquiry, student A would write *Dear Sir / Madam*. Student B would come to the board and write the next sentence: *I am writing to enquire about...*, and so on.

4. As each student is writing their sentence the others in the class watch, and make suggestions about grammar, spelling, phrases etc. All done in English.

5. Finally, when the completed letter is on the board, it needs to be re-read, and students can be encouraged to make any changes they think necessary.

6. When the students agree that the letter is correct, the teacher can give feedback – she can tell the students what they did well, and what language areas were incorrect in their letter.

Comments

This is best done with a group of about 10 – 12 students, to make sure that they are all attentive, and they all get a chance to come up to the board. It might be difficult to keep all their concentration if you have bigger groups.

One of its advantages is that they can all see the letter, meaning that they can see its grammar and structure. The student at the board can be helped with grammar or ideas by those sitting down. By discussing the writing of the letter together, the experience may be more memorable for

students. A similar piece of writing may be given for homework either this lesson or the next lesson.

B) Dictogloss

This is not a dictation, nor does it mean learning a text by heart and re-telling it. Here is how it works:

1. The teacher chooses a text – it could be part of a text recently read in the coursebook (one or two paragraphs). The teacher reads the text aloud to the students, who sit and listen.

2. When the teacher finishes, the students, in pairs, discuss the story they have heard. They try to remember as many details as they can about the story. No writing yet.

3. The teacher then reads the text again, but this time students make notes on what they hear. It is important that they don't try to write everything, because they won't be able to keep up.

4. When the teacher finishes reading, students compare their notes and try to write one complete version of the story. Here, they will be trying to use the grammar and vocabulary correctly.

5. Finally, after students have had some time to reconstruct the story in pairs, the teacher reads the story again and the students listen carefully and then have a chance to work together again to make adaptations to their story, making it as close as possible to that read out by the teacher.

6. To finish, the teacher shows the class the version that she read out, and the students can correct the mistakes that they made.

Comments

Students can get anxious about this at first, as it may be a new type of activity for them. Therefore, it is important to make them feel comfortable. Allow for mistakes and give them plenty of encouragement when they are re-constructing the story.

This is a really good activity if you want to practise / review a certain grammar or vocabulary point. If that language area is in the story, students will inevitably need to use it as they rebuild the text, all the time communicating with their partner (in English) about the text and the language they need. When the students see the teacher's version of the text, then they will notice their own mistakes; they might also notice some interesting vocabulary or grammar patterns.

C) **Diary entries / replies**

A lot of the materials that we use for listening and reading tasks can be developed on by writing the imaginary diary entry for the main character in the text. In pairs, or groups of three, students together imagine that they are one of the characters in the story, and write his / her diary entry for that day.

Alternatively, depending on the type of text, students could together write a reply to what they have read – they could reply to the main character, giving their opinion on what happened or trying to help him solve his problems etc. If it is a text giving information about something, students could write a reply on what they learned from the text and what information in it they found useful.

Comments

This is quite a simple activity to organise, and doesn't need any special preparation; teachers can just work with the texts / listening material that is available to them. It can also be used as a post-reading or post-listening activity. Having students do this work in groups allows for better, more detailed discussion of the text. Such a discussion can ensure that students help each other and clarify areas of the text that were difficult. In addition, by working together, there is a greater chance that students will re-use some interesting vocabulary from the text.

Finally, in such activities it can be useful to have a 'scribe' – an assigned student who does the writing. This allows each student in the group to think of ideas and formulation more clearly. Furthermore, having one text makes the students work more closely as they will need to re-read parts of it to each other to check for errors etc.

Conclusion

As seen above, it is worth spending some class time on writing in groups. This time can be well-spent because it involves communication, practice and recycling of the main language points of the lesson. Most importantly, when done regularly, it gets students into the habit of creating pieces of writing, meaning that students are more ready, able and motivated to complete those tasks which we see as exam-orientated.

References

1. Burgess, S. and Head, K. (2005), *How to Teach for Exams*, London: Pearson.
2. Harmer, J. (2004), *How to Teach Writing*, London: Pearson.
3. Harmer, J. (2012), *Essential Teacher Knowledge*, London: Pearson.

СЕКЦІЯ 3. ЛІНГВІСТИЧНІ СТУДІЇ

Бонацька І.В.

к.філ.н., доцент,

Національний авіаційний університет, м.Київ

Номінації невербальних засобів комунікації в іспаномовних художніх текстах

У процесі своєї пізнавальної діяльності, людина здатна сприймати, розуміти і відображувати в дискурсі певний фрагмент реальності з різних точок зору, деталізуючи або узагальнюючи зміст. В процесі спілкування, різноманітність засобів передачі інформації також залежить від різних прагматичних чинників: від наміру автора висловлювання, його суб'єктивного ставлення до змісту висловлювання і від завдання комунікації. Таким чином, об'єктивний зміст в процесі мовлення проходить через подвійну призму автора висловлювання: особливості сприйняття і різноманітність репрезентації. Відповідно до принципів аналізу текстів, розроблених Г.А. Золотовою [1], ми розрізняємо тексти (текстові блоки) інформативного і дескриптивного мовленнєвих реєстрів. Зміст конкретного фрагмента дійсності можуть бути представлені у вигляді конкретного і детального опису або абстрактної інформації про нього. Характерні особливості цих двох реєстрів в загальних термінах може бути представлений як опозиція між а) «Я це бачив і чув» та б) «Це відомо»:

a) El senador estaba en la habitación contigua reunido con los principales del Rosal del Virrey, a quienes había convocado para cantarles las verdades que ocultaba en los discursos. Eran tan parecidos a los que asistían siempre en todos los pueblos del desierto, que el propio senador sentía el hartazgo de la misma sesión todas las noches. Tenía la camisa ensopada en sudor y trataba de secársela sobre el cuerpo con la brisa caliente del ventilador eléctrico que zumbaba como un moscardón en el olor del cuarto.

b) Desde que conoció al senador Onésimo Sánchez en la primera campaña electoral, Nelson Farina había suplicado su ayuda para obtener una falsa cédula de identidad que lo pusiera a salvo de la justicia. El

*senador, amable pero firme, se la había negado. Nelson Farina no se rindió durante varios años, y cada vez que encontró una ocasión reiteró la solicitud con un recurso distinto. Pero siempre recibió la misma respuesta.**

* Всі приклади взяті з текстів Габріеля Гарсія Маркеса.

Саме текстові фрагменти дескриптивного реєстру рясніють номінаціями невербальних засобів комунікації [3,4]. В процесі спілкування тільки частину інформації ми отримуємо зі слів співрозмовника. Вважається, що від 60 до 70 відсотків спілкування здійснюється за допомогою мови тіла, тобто, жестів, зовнішнього вигляду, постави, погляду і виразу обличчя.

Художні тексти містять багато номінацій невербальних засобів комунікації, які дозволяють читачеві «бачити» і «чути» персонажів:

Se había tendido de espaldas en el catre y yacía con la cabeza echada hacia atrás, fijos los ojos en el lugar en que habría estado el techo...

... el enorme negro ... salió atropellándose por encima de los muebles, levantados y amenazantes los puños...

У більшості випадків, вони є описами пози, жесту, виразу очей персонажа, його манери говорити, його голосу і т.д.:

Se había tendido de espaldas en el catre y yacía con la cabeza echada hacia atrás, fijos los ojos en el lugar en que habría estado el techo...

... el enorme negro ... salió atropellándose por encima de los muebles, levantados y amenazantes los puños...

Одним із засобів, що використовуються для опису таких ситуативних характеристик персонажу є так звані дескриптивні звороти, або конструкції [4], які складають семантико-функціональну групу в рамках традиційних іспанських абсолютних конструкцій з дієприкметником: *llegada la noche, terminada la guerra, llegado el médico, etc.*

На відміну від традиційних абсолютних конструкцій, ДЗ:

- в якості свого предикативного компонента можуть мати не тільки дієприкметники, але й прикметники, прислівники і групи «прийменник + іменник»;

- предикативний компонент може знаходитись у препозиції;

- можуть вводитись у склад речення за допомогою прийменника

«con»;

- в деяких випадках мають ад'єктивізовані еквіваленти, зі ще більш імпліцитною предикативністю:

***baja la cabeza – la cabeza baja – con la cabeza baja – cabizbajo
abierta la boca – la boca abierta – con la boca abierta - boquiabierto***

Часто такий опис зовнішнього вигляду персонажу використовується, щоб позначити його емоційний стан: з відкритим ротом – від подиву, з тремтливими руками – від страху, хрипким голосом – від хвилювання і т.д. У цьому випадку ми можемо говорити про непряму номінацію емоційного стану.

Багато ДЗ у функції непрямої номінації емоційних станів, перетворюються на фразеологізми, значення яких вже не сприймається як опис певної пози, жести тощо:

con las alas caídas; con el alma en el hilo; con las armas en la mano/armas en mano; con los brazos abiertos; con los brazos en alto; con la cabeza alta; perdida la cabeza; con la lengua suelta; con las manos vacías; con los ojos cerrados; con el rabo entre las piernas (refiriéndose a un ser humano); ***con el pulso seguro***

Eréndira escuchó la música sin parpadear, con el alma en un hilo, hasta que sonó la campana para comer.

... no podía venirme con las manos vacías.

Carmichael no es un hombre... Pero en la política hace lo que hay que hacer: lleva la contabilidad con los ojos cerrados.

Феномен ДЗ дуже мало вивчений в іспаністиці, можна знайти тільки згадки про подібні звороти в працях видатних лінгвістів, без глибокого аналізу їх синтаксичних, лексичних, текстоутворюючих та прагматичних особливостей [5,6,7,8]. Недостатньо уваги звертається також на номінації невербальних засобів комунікації, що підтверджує важливість поглиблених досліджень в цьому напрямку.

Література

1. Золотова Г.А. Комунікативні аспекти російського *синтаксису*, М., Наука, 1982.
2. Comunicación No Verbal. Disponible en: <http://www.formanet.info/arb/htm/articulos/articulos/ComunicacionNoVerbal.pdf>
3. Comunicación verbal y comunicación no verbal. Disponible en: http://www.profesorenlinea.cl/castellano/ComunicacionVerbal_y_NoVerbal.htm
4. Бонацкая И.В. Средства описательно-образной номинации эпизодических состояний (на материале испанского и русского языков). //Теоретические проблемы лексики и грамматики испанского языка, Киев, КГПИИЯБ, 1991-1992, С. 7-11
5. Alarcos Llorach, Emilio. Estudios de gramática funcional del español, Madrid, Gredos, 1970.
6. Bello, Andrés. Gramática de la lengua castellana, Buenos Aires, Sopena, 9ª ed., 1973.
7. Gutiérrez Ordóñez, Salvador. Construcciones atributivas absolutas, VERBA, 5, 1978, pp. 305-314. Disponible en: https://dspace.usc.es/bitstream/10347/3543/1/pg_307-316_verba5.pdf
8. Molina Huertas, Natalia. Estudio de los medios de expresión de semipredicatividad en ruso y en español. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4575/1/Tesis.pdf>

Бокова П.М.
канд. філол. наук, доцент КНЛУ,
м. Київ

Символіка кольору в іспанській фразеології (перекладацький аспект)

Символіка кольору має стародавню історію. Здавна люди надавали особливого значення «мові кольорів», що знайшло своє відображення у стародавніх міфах, народних оповіданнях, казках, різноманітних релігійних і містичних вченнях. В астрології промені Сонця, розкладені у спектрі мають сім кольорів, що відповідало семи

основним планетам: червоний – колір Марса, синій – колір Венери, жовтий – колір Меркурія, зелений – колір Сатурна, пурпуровий – колір Юпітера, фіолетовий – колір Місяця. При цьому кольори символізували не тільки планети та їх вплив, але і соціальний стан людей, їх психологію. Це виявлялось як в одязі певного кольору, так і народних говірках, звичаях, традиціях тощо. У різних народів склалась певна символіка кольорів, яка дійшла і до наших часів. [1:47]. І на сьогоднішній день проблема кольорового символізму є однією з центральних проблем сучасної лінгвістики, психології, культурології тощо. Походження кольорового символу, його зміст, відношення до тих чи інших подій та явищ в житті людей, міжкультурна різниця у кольоровій символіці – є одним із головних питань цієї проблеми, що найяскравіше виявилось у фразеології, котра є одним з чи не найдавніших мовних пластів. Є країни, образ яких сприймається крізь призму кольору. Іспанія – найяскравіший тому приклад.

У створенні образу Іспанії колір бере активну участь як засіб пізнання і осмислення картини світу. Фіксує унікальну інформацію про навколишню природу, своєрідність етнічного шляху народу, його етнічних традицій, особливостях художнього бачення тощо. «... Бувають періоди часу, коли сонце, як келих розтопленого золота, розтрощується, торкнувшись гірських вершин, і ніжне світло, синє, фіалкове, яскраво червоне, розливається по схилах гір і по долинах, м'яко окреслюючи все навколо... », - пише іспанський філософ і письменник Хосе Ортега і Гасет про пейзаж Центральної Кастилії, про Ескоріаль, один із символів країни [2:142].

Колір є одним із концептів культури, що має багатосистемну, багаторівневу структуру, переплетену з іншими концептами і ознаками. За ним стоїть світ образів, метафор, система соціальних відносин. Це – мова, що співвідноситься з простором і часом, і саме тому, він відіграє таку важливу роль в житті людини. Кольорова картина світу не є виключенням і тому у лінгвістів кольороназви – є однією з популярних лексичних груп. Мовознавці, фахівці з типології та етимології дослідили десятки мов і дійшли висновку, що існує низка універсальних рис в системі кольороназв.

Крім того, різне ставлення до того чи іншого відтінку відображається в усталених виразах, говірках, прислів'ях та приказках. Всі вони акумулюють соціально-історичну, інтелектуальну, емоційну інформацію конкретно національного характеру і яскраво виявляються у фразеології, котра є одним з чи не найдавніших мовних пластів. Загальновідомим є те, що основною одиницею фразеології є фразеологічна одиниця, під якою розуміється відносно стійка структурно-семантична єдність лексико-граматичних утворень, що характеризуються стійкістю словникового складу, експресивністю та відтворюваністю, що має свою семантику, яка відрізняється від семантики повнозначного слова: фразеологізми є семантично багатшими від окремих слів вільного вживання. В іспанських та українських фразеологізмах лексеми на позначення кольорів, можуть уживатися як у прямому, так і в переносному значенні. Переносне значення кольористичного компонента фразеологізмів може пов'язуватися із символікою того чи іншого кольору.

Дослідники символіки кольору вважають, що розуміння кольору, а також пов'язані з ним асоціації, ґрунтуються на віковичних традиціях певного етносу [3:8]. Крім цього, ступінь загальної психофізіологічної дії кольору залежить від його світлоти і насиченості: чистий спектральний червоний колір може символізувати сонце, вогонь, кров, жовтий колір — сонце, золото, чорний — ніч, безодню, нещастя, сірий — сум, буденність. Розглядаючи фразеологічні одиниці, компонентом яких є назва кольору, можна побачити, що семантика цього компонента нерідко відрізняється від семантики цієї ж назви кольору у вільному вживанні. Слово (у даному випадку колір), яке входить у вільне словосполучення, є самостійною лексичною одиницею, а слово, що входить до складу фразеологічної одиниці, частково втрачає свої попередні семантичні характеристики, «позбавляється самостійного значення і набуває нової якості»[4:31]. І саме тому ця проблема викликає жвавий інтерес у перекладознавців, оскільки колір є одним із найважливіших засобів емоційного впливу на читача. У багатьох культурах **чорний** колір є символом нещастя, смерті, горя, зла і таємності, він асоціюється з острахом і чимось невідомим. Так, у стародавній Мексиці при ритуальному жертвопринесенні людини

обличчя і руки жреців були пофарбовані у чорний колір. Чорні очі і дотепер вважаються небезпечними і заздрісними. На противагу білому чорний завжди має негативну семантику і слугує для опису цілої низки негативних характеристик: *verlo todo negro* – бачити все в чорному кольорі; *venirle la negra a uno* – прийшла біда, відкривай ворота; *sobre negro no hay tinta* – горбатого могила виправить; *más negro que el alma de Judas* – мати душу чорнішу ніж Іуда; *ponerle negro a uno* – сердити когось, роздратувати, образити тощо. **Червоний** колір перш за все асоціюється з вогнем і кров'ю. Його символічні значення є різноманітними і навіть, мають протиріччя. Червоне символізує красу, любов, повноту життя, а з іншого боку ворожнечу, помсту, війну, сором, гнів і т.д. Червоний є основним геральдичним кольором. На прапорі він символізує бунт, революцію, боротьбу.

Цікавим є той факт, що у багатьох народів Африки, Америки, Австралії воїни, готуючись до бою, розфарбовували тіло і обличчя у червоний колір. У стародавньому Китаї повстанці називали себе «червоні воїни», а карфагеняни і спартанці під час війни носили червоний одяг. Червоне означає також владу, велич. У Візантії тільки імператриця мала право носити червоне взуття, а імператор підписувався пурпурними чорнилами і сидів на пурпурному троні. У багатьох народів червоний колір символізує південь, полум'я і спеку. [1:48]. У Стародавньому Римі червоний символізував божественність. Це колір патрищів, імператорів, знаті. Всі ці протиріччя можна дослідити на наступних прикладах: *estar al rojo* – розсердитись; *ponerse rojo* – почервоніти від люти; *más rojo que el fuego (sol)* – розпалитися; *rojo como una guinda (amarola, tomate)* – стати червоним від сорому як вишня, (мак, помідор); *al rojo blanco* – довести до кипіння (від гніву). **Білий** колір символізує чистоту, радість, добродійність, цнотливість, незаплямованість. Він асоціюється з денним світлом, з ним пов'язані уявлення про загальноприйняте, законне, дійсне. В християнській традиції біле означає світло, що йде від Бога. В білому одязі зображені ангели, святі, проповідники. У деяких народів білий одяг вдягали царі, жреці як символ величі. Проте, білий колір може отримувати і протилежне значення. За своєю природою він немов би поглинає, нейтралізує всі інші кольори і

співвідноситься з пустотою, безтілесністю, льодяним мовчанням і в решті решт - зі смертю. Слов'янські народи вдягали померлих в білий одяг і покривали білим саваном. В Китаї та в деяких країнах Азії, Африки білий колір є кольором скорботи. Таким чином, в іспанських фразеологізмах, незважаючи на переважно позитивну семантику, зустрічаються також і з негативним значенням. Прослідкуємо це на прикладах: *позитивне значення – blancas como las novilladas vírgenes, las doncellas – білий як цнотлива наречена; blanco como la verdad – свята правда; blanco como el Jasmín – білий як жасмін; caballo blanco – білий кінь; негативне значення – estar en blanco – нічого не знати; servir de blanco – бути предметом пліток; pisar en blanco – принижувати когось; no distinguir lo blanco de lo negro – не розрізнати біле від чорного.*

Гнів та лють в іспанській лінгвокультурі бувають не тільки чорними і червоними, але й зеленими: *irsele a uno la mula verde*, що означає *спалахнути від люті*. **Синій** колір у багатьох народів символізує небо і вічність. Також може символізувати доброту, вірність, а в геральдиці означає цнотливість, чесність, добру славу і вірність. Кольором чистоти у християнстві є, як відомо, не тільки білий, але й синій (саме тому Діва Марія зображена з голубим покривалом). У зв'язку з цим пояснюється існування такого фразеологізму як *puro como el azul del cielo – чистий як синє небо*. Слід відмітити, що в іспанській лінгвокультурі порівняння такого типу відображають особливості менталітету іспанців, їх повага Діви Марії, особливості релігійного виховання, в якому особливою якістю була цнотливість і чистота дівчини. Цей колір є атрибутом багатьох небесних богів, таких як Амон у Стародавньому Єгипті, грецький Зевс (у римській міфології Юпітер), Гера (Юнона) [5]. Як пише Д.Тресиддер, асоціації між голубою кров'ю і аристократією походить від часто вживаною французькими аристократами у середні віки клятви «кров'ю Бога», де евфемізмом «Бога» було слово «голубий», що з часом призвело до сленгового виразу «*sangre azul*», яке говорить про знатне походження. Біль пізнішим є ідіоматичний зв'язок з меланхолією, що можливо бере свій початок у вечірніх сумних піснях африканських рабів у Північній Америці. В іспанській мові є

фразеологізми зі значенням поганого настрою, суму, до складу яких входить компонент кольору «*azul*», як наприклад «*tiempos azules*». Крім того синій колір наближається до чорного і отримує схожі з ним символічні значення. Він вважався траурним у Стародавньому Єгипті і у деяких народів Південної Африки. У слов'янських народів синій слугує кольором печалі, горя, асоціювався зі світом диявола. Старовинні легенди описують чорних та синіх бісів, наприклад «*diablo azul*». **Жовтий** колір є дуже сприятливим, він символізує мудрість, терпіння, досвід, владу. Жовтий – колір золота, який у стародавні часи сприймався як застигле сонячне світло. У грецькій міфології жовтий – колір Аполлона, в Китаї – колір імператора, монгольські лами носять одяг жовтого кольору з червоним поясом. З іншого боку жовтий має негативне значення. У деяких народів Азії цей колір є символом трауру, смутку, хвороби. Крім того, жовтий – це колір зради, ревнощів, боягузтва, брехні.

Переляк в іспанській мові також представлено фразеологізмами з білим та жовтим кольорами. Це значення жовтого кольору відображається у фразеології як іспанської так і української мов. Порівняймо: *amarillo como la cera (o como un muerto), más amarillo que la epidemia; como el ungüento amarillo (que para todo sirve y para nada aprovecha); demonio amarillo; ponerle de verde y amarillo a uno; en amarillos aprietos; bandera amarilla*. Стосовно **зеленого** кольору, то це колір трави і листя. У багатьох народів він символізує юність, надію, радість, хоча іноді – і незрілість, недостатню досконалість. Існує достатньо прикладів фразеологічних одиниць з подібним значенням як в іспанській, так і в українській мовах, але більшість з них має позитивний відтінок. Наприклад: *verde y sin segar; entre verde y seco; arder verde por seco; darse uno un verde; darse un verde de una cosa; dejar sacar un verde; no dejar verde un seco; pagar las verdes y las maduras; chite verde; viejo verde; cuento verde etc.* У іранців зелений колір асоціюється як з бурним зростанням і свіжістю, так і з нещастям, сумом і тому про нещасну людину кажуть «зелена нога», а про кладовище – «зелений дім». У середньовічній Європі блазні носили зелений з жовтим одяг, а банкрути в Германії повинні були вдягати зелені шапки.

Коричневий колір є кольором надійності здорового глузду, практичності та «відчуття твердої землі під ногами». Асоціюється з осінню, землею, відданістю, нудьгою, страхом, зневірою, меланхолією, ностальгією. [5].

Вправність, спритність, вміння влаштуватись у житті в іспанській мові представлені саме у коричневих тонах: *gramática lógica/filosofía parda* – бура граматики (філософія) (цей вираз на теперішній час не вживається і його походження достеменно не відомо), хоча існує версія, що бурий колір асоціювався з низькими прошарками населення, які не мали вищої освіти, а їх життєва мудрість мала назву «бурої граматики»; *andar(irse)de picos pardos; irse al Pardo; día pardo; gente de cara parda; un camisa parda; día pardo; voz parda*.

Таким чином, бачимо, що стародавня символіка кольорів та їх інтерпретації в різних культурах знаходить своє підтвердження в сучасних лінгвістичних теоріях і, зокрема, в перекладознавстві. Переклад був і залишається потужним засобом спілкування між людьми, народами і культурами. Для забезпечення такого опосередкованого спілкування потрібно мати відповідну мовну та культурну компетенцію у вихідній та цільових мовах.

Література

1.Немыкин В.В. Символика цвета. // Вестник АлтГТУ им. И.И.Ползунова. – 2010.- № 1-2.- с.47-49. 2.Астахова Е.В. Цвет в образе Испании.// Вестник МГИМО. – 2012.- №3.- с. 142-147. 3.Бабій І. М. Семантика, структура та стилістичні функції назв кольорів у сучасній українській мові (на матеріалі малої прози В. Стефаніка, М. Коцюбинського, М. Хвильового): Автореферат дисертації к. ф. н.— К., 1997.—20 с. 4. Медведєв Ф. П. Українська фразеологія: Чому ми так говоримо?— Харків.— 1982.— 231с. 5. Тресиддер Д. Словарь символов. М., 1990. – 298 с.

Джерела ілюстративного матеріалу

1.Испанско-русский фразеологический словарь: 30 000 фразеологических единиц/ Э.И.Левинтова, Е.М.Вольф, Н.А.Мовшович, И.А.Будницкая под ред. Э.И.Левинтовой. – М., 1985.- 1080 с.

*Верховцова О.М.
ст. викладач, м. Київ*

Переклад безеквівалентної лексики

(на прикладі роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита»)

Переклад художнього твору пов'язаний з особливими труднощами, оскільки перекладач часто стикається з так званою безеквівалентною лексикою, тобто культурно-специфічними елементами, які не мають прямих відповідників в мові перекладу. На відміну від технічних та наукових текстів, де точність і відповідність стоїть на першому місці, в перекладі художнього твору допускається певна вільність особливо при передачі фразеологізмів, гри слів, як особливого виду гумору, всього того, що ми називаємо безеквівалентною лексикою. Поняття «безеквівалентність» досліджували відомі вчені в галузі перекладознавства та лінгвістики (Гак В.Г., Комісаров В.Н., Виноградов В.С., Бархударов Л.С., та ін.), проте чіткого його визначення досі не існує.

Зрозуміло, що перш за все під цим поняттям ми розуміємо ступінь якості перекладу, те наскільки його формальна та змістовна сторона відповідає оригіналу. Текст перекладу ніколи не може бути повним і абсолютним еквівалентом до тексту оригіналу, - писав Л. С. Бархударов.[1: 94] Чи означає це, що передати смисл безеквівалентної одиниці в її контексті неможливо?

Переклад безеквівалентної лексики вимагає від перекладача знання не лише вокабуляра і граматики іноземної мови, а й того середовища, в якому вони функціонують. Носії мови, для яких перекладається художній твір, мають не лише зрозуміти його зміст, а й отримати можливість оцінити його естетичну цінність, образність літературної мови, її стилістичні та стильові особливості.

Ставлення мовознавців до перекладу чітко висловив В. Гумбольдт в листі до відомого німецького письменника і перекладача Августа Шлегеля: «Всякий перевод представляется мне безусловно попыткой разрешить невыполнимую задачу. Ибо каждый переводчик неизбежно должен разбиться об один из двух

подводных камней, слишком точно придерживаясь либо своего подлинника за счет вкуса и языка собственного народа, либо своеобразия собственного народа за счет своего подлинника»[5:31]

На прикладі перекладів роману М. Булгакова «Майстер і Маргарита» англійською та французькою мовами розглянемо, як вирішували перекладачі деякі проблеми перекладу безеквівалентної лексики.

Однією з труднощів, з якими часто стикається перекладач є відсутність в мові перекладу еквівалента через відсутність у носіїв мови такого предмета чи поняття.

«Дайте **нарзану**, – попросил Берлиоз.

– Нарзану нету, – ответила женщина в будочке и почему-то обиделась.

– А что есть? – спросил Берлиоз.

– **Абрикосовая**, только теплая, – сказала женщина.[2:424]

Перекладач-англієць замінив слово *нарзан* на *лимонад*, хоча це різні напої, а француз знайшов вдаліший варіант додавши до *нарзану* слово *вода*, а абрикосова вода перетворилась в сік :

'A glass of **lemonade**, please,' said Berlioz.

'There isn't any, replied the woman in the kiosk. For some reason the request seemed to offend her.

'Well what have you got?' asked Berlioz.

'**Apricot juice**, only it's warm' was the answer. (англ.)

– **Donnez-moi de l'eau de Narzan**, demanda Berlioz à la tenancière du kiosque. – *Y en a pas, répondit-elle en prenant, on ne sait pourquoi, un air offensé. Qu'est-ce que vous avez, alors ?* demanda Berlioz. – **Du jus d'abricot, mais il est tiède**, dit la femme. (фр.)

Ще одним прикладом перекладу виразу, що означає специфічну реалію є наступне:

– Ну что же, они – люди как люди.... в общем, напоминают прежних... **квартирный вопрос** только испортил их... [2:541].

Окремо слова *квартирный вопрос* не представляють труднощів, проте у сполученні, як соціальна реалія, вони означають поняття, яке було і залишається проблемою, добре відомою в СРСР та

пострадянських країнах. Коли ми говоримо про квартирне питання, ми чітко розуміємо, що йдеться про проблему з житлом, його недостатню кількість. *La question du logement* існує і як вираз, і як проблема для франкофонів, але англійський варіант *the housing shortage* є роз'ясненням проблеми і вдалим перекладом.

Однією з особливостей художнього перекладу є передача не лише змісту, значення слів та виразів, а й колориту, додаткових відтінків та специфічного забарвлення, особливого гумору.

— *Добрий день, симпатичнейший Степан Богданович!* [2:493] або переклад цих фраз англійською та французькою мовами абсолютно позбавлений значення, закладеного в оригіналі. Називаючи Степана Богдановича, який перебував в огидному стані похмілля '*симпатичнейший*', Воланд підсміюється над ним, тоді як фрази '*Good morning, my dear Stepan Bogdanovich!* (англ.)'– '*Bonjour, très sympathique Stepan Bogdanovitch!* (фр.)' мають нейтральне забарвлення.

Поширеним явищем в літературі є використання плеоназмів. Плеоназм -це дублювання сенсу якогось елемента, при якому відбувається використання зайвих за змістом слів. У художньому тексті вживання такого повтору зумовлене експресивною метою висловлювання. (Напр.: «Чорніше чорної землі», «путь-дороженька», «слезы выплакать», *the most unkindest, with my own eyes*). У романі «Майстер і Маргарита» речення «*За двадцать лет своей деятельности в театрах Варенуха видал всякие виды*» [2:522] не знаходить аналога в жодному з перекладів, що порівнюються:

«*In twenty years of experience in the theatre Varenukha had seen plenty...*» (англ.)

«*Depuis vingt ans qu'il s'occupait de théâtre, Varienoukha en avait vu de toutes les couleurs...*»(фр.)

Мистецтво перекладу вимагає від перекладача не лише відмінного знання мови, його головним завданням є максимально доступне пояснення суті чи моралі висловлювання.

Но кот отмочил штуку почище номера с чужими часами. [2:536]
But the cat put the watch trick in the shade. (англ.)

Mais le coup de la montre n'était rien en comparaison du tour qu'exécuta le chat. (фр.)

– *Сеанс окончен! Маэстро! Урежьте марш!! [2:547]*

– *That concludes the evening! Maestro! Finale, please! (англ.)*

– *La séance est terminée! Maestro! Déguéule-nous une marche! (фр.)*

Досить часто в описі фразеологічних відповідностей перекладач стикається з проблемою еквівалентного відтворення значень образних фразеологічних одиниць. Семантика таких одиниць являє собою складний інформативний комплекс, що має як предметно-логічні, так і конотативні компоненти. Переклад стійких фраз і крилатих виразів досить трудомісткий творчий процес. Заради справедливості потрібно відзначити і те, що коли перекладами займаються професіонали, вони не завжди використовують аналогії, запропоновані словниками. Зазвичай для надання більшої жвавості, розмовності, барвистості (або іншої якості) мови доречно буває просто підібрати еквівалент. Іншомовному читачеві це здається більш природним. Але зовсім неприйнятний переклад слово в слово. Такий спосіб є абсолютно варварським, непрофесійним, він може просто позбавити висловлювання змісту.

Произошло подсчитывание, пересыпаемое шуточками и прибаутками Коровьева, вроде «денежка счет любит», «свой глазок – смотрок» и прочего такого же. [2:515]

...an accompaniment of witticisms from Koroviev of the 'better safe than sorry' variety. (англ.)

Celui-ci se mit à compter les billets, interrompu par les propos bouffons – « Les bons comptes font les bons amis », « L'oeil du maître engraisse le cheval » – d'un Koroviev décidé-ment en veine de facéties. (фр.)

Оскільки значення одиниць різних мов повністю не збігаються, заміщають один одного елементи оригіналу і перекладу, як правило, не тотожні за змістом.

– *Здравствуйте, я ваша тетья!* – воскликнул Римский [2:521]

'Thanks--and I'm a Dutchman!' exclaimed Rimsky (англ.)

– *Bravo! Et à la tienne, Étienne!* s'écria Rimski. (фр.)

Ще один приклад:

...Начальству втирают очки! [2:499]

Pulling the wool over the boss's eyes... (англ.)

Il jette de la poudre aux yeux de ses supérieurs! (фр.)

Перекладачі зуміли в даному випадку зберегти емоційність, стилістичну забарвленість та образність висловлювання.

У художньому перекладі текст дослівно може і не збігатися з оригіналом. Головне, щоб переклад означав для носіїв мови перекладу те ж саме, що означає оригінал для носіїв мови. Справжнім майстром художнього перекладу може бути тільки фахівець, що володіє письмемними здібностями.

Перекладач як носій мови викладає, по суті, не вихідний текст оригіналу, а своє розуміння цього тексту. Отже, літературний переклад неможливий без всебічного осмислення оригіналу, і одного знання іноземної мови тут мало, потрібна особлива майстерність – вміння інтерпретувати гру слів, почуття мовної форми, здатність відтворити художній образ, передаючи національний колорит, крім того, перекладачам, як і письменникам, необхідний багатосторонній життєвий досвід, а ще потрібно невідпинно поповнювати запас вражень – без знання життя передати ідею, дух, колорит твору неможливо.

Література

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод / Леонид Степанович Бархударов. - М.: Международные отношения, 1975— 240 с.

2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита/ Михаил Афанасьевич Булгаков. -М.: Художественная литература, 1973- 812с.

3. Boulgakov Mikhail. Le Maître et Marguerite.-Traduction par Claude Ligny.-« Ebooks libres et gratuits », 2008 -631p.

4. Bulgakov Mikhail. The Master and Margarita.- Translation by Diana Burgin and Katherine Tiernan O'Connor. Ardis Publishing, 1993

5. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)/Венедикт Степанович Виноградов. - М.: ИОСОРАО, 2001-224с.

6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода/Андрей Бенедиктович Федоров. - М.: Высшая школа, 1983- 278с.

Верховцова О.М.
ст. викладач,
м. Київ
Слобоженко Р.А.
ст. викладач,
м. Київ

Синтактико-семантичний аналіз складених прикметників в англійських економічних текстах

Складені слова - це одна з найбільш продуктивних форм словотворення в сучасній англійській мові. Найбільшу групу таких слів складають іменники та прикметники. В даній роботі ми хотіли б зупинитись на словотворчих особливостях прикметників, а саме так званих складених або двох-, трьох- та багатокомпонентних прикметниках, що вживаються в економічних текстах.

Однією з проблем у вивченні складених прикметників є те, що не існує чіткого визначення, що відображало б всю природу складених слів. Багато лінгвістів, як, наприклад, Ахманова О.С., не розмежовують терміни "складний" і "складений", що створює термінологічну плутанину, оскільки в англійській мові ці терміни строго розрізняються (complex - compound). [2] Антрушина Г.Б., Афанасьєва О.В. та Морозова Н.Н. розділяють прикметники на похідні (derived), що утворюються шляхом афіксації, та складені (compound), наголошуючи, що вони складаються з двох або більше основ (лексикологія англійського мови). [1]

В нашій роботі ми розрізнятимемо ці два поняття і класифікуватимемо складні прикметники, як такі, що утворені від простого прикметника за допомогою афіксації, наприклад: *trustless*, *underestimated*, та складені, ті що утворюються при поєднанні двох або

більше самостійних слів, що можуть належати до різних частин мови, при цьому бути означенням у реченні:

Second-hand goods

Eye-to-eye conversation

Такі прикметники можуть утворюватися з найрізноманітніших комбінацій повнозначних частин мови, можуть містити частки, писатися разом або через дефіс.

Наприклад:

...ever-changing economic needs

... roll-on-roll-off ferries

...by-law-passed instrument

Однією з синтаксичних особливостей економічних текстів є велика кількість конструкцій атрибутивного характеру. Піддати чіткій класифікації складені прикметники неможливо, бо багато з них можуть утворюватись спонтанно і мати разове вживання. В досліджуваних нами текстах найчастіше вживаються такі комбінації:

Noun-adjective:

*Routine tasks, by their very nature, exclude the employee from the **decision-making** process. [5]*

*In the UK, the proportion of those who are engaged in **wealth-creative** activities is becoming smaller. [8]*

*His **center-right** Conservative Party is effectively neck-to-neck in opinion polls with the **center-left** Labour Party, the main opposition. [6]*

Noun-noun:

*Scattered violence has continued in Ukraine despite last month's **cease-fire** accord reached in the Belarussian capital of Minsk. [7]*

*As a result, we think that **interest-rate** cuts will be much more modest than most expect. [6]*

*But Finance Minister warned that the risk remains of a further **oil-price** drop. [8]*

Adjective-adjective:

***Planning-programming-budgeting** organizations are carried out by government departments in consultation with the Treasury. [4]*

*The Fed's center of regularly authority is now a **little-known** committee run by Fed governor Daniel Tarrullo. [6]*

Adjective-noun:

*Fisher recently said the New York Fed should have less sway in **monetary-policy** decisions. [7]*

*The New York Fed said the facts didn't support her assertions; her **wrongful-dismissal** suit was dismissed, a ruling she is appealing. [6]*

*The European Union should share the cost of filling Ukraine's natural-gas storage tanks if it wants to prepare for **worst-case** scenarios next winter. [8]*

Verb-verb:

*a **make-believe** world of fantasy [4]*

Verb-noun:

*These travel around the British coast although they make short **cross-channel** trips. [4]*

Numeral-noun:

*If the goods are sold **second-hand**, top quality cannot be expected. [5]*

*In a world awash in crude, oil producers and traders are facing a **billion-barrel** conundrum: where to put it all. [8]*

Numeral-adjective:

*China is finding difficult to loosen its extensive grip over the world's **second-largest** national economy. [7]*

*...member-country Cyprus, one of the bank's **twice-yearly** policy meetings held away from its Frankfurt headquarters. [6]*

Adverb-adjective:

***Constantly-changing** prices make money as a measure of value less reliable. [7]*

*The European Central Bank begins its **much-anticipated** purchases of sovereign bonds on Monday. [8]*

*The problem is that Europe's companies have **too-little** reason to invest in growth when doing so subjects them to complex and expensive labor laws, regulations and high taxes. [6]*

Combinations with auxiliary words:

*The Federal Reserve Bank of New York has lost power in a **behind-the-scenes** reorganization at the nation's central bank. [6]*

*... in charge of a **post-financial-crisis** overhaul. [7]*

*This excludes **non-profit-making** organizations such as youth and sports clubs. [8]*

*“The government should be bold in imposing reform on itself so as to leave ample space for the market”, Premier Li Keqiang said in a nationally televised **state-of-the-nation** address. [6]*

Намагання вмістити максимум інформації в одну фразу іноді призводить до вживання нестандартних означень:

*Guaranteed prices also encourage farmers to produce as much as possible which leads to “**butter mountains**” and “**wine lakes**” massive surpluses.*

*Mail order catalogues have always had a “**down market**” image.*

При цьому такі структури не дають відчуття ускладненості, а навпаки, роблять їх досить інформативними і такими, що сприяють стислості висловлювання при збереженні всієї інформації.

Синтаксичною особливістю складених прикметників є те, що багато з них можна нескінченно модифікувати шляхом заміни одного компоненту:

Short-term long-term

Full-time part-time

High-level costs- Low-level costs

*In business, corporate strategy is a **high-level** description, a list of who does what jobs is a **low-level** description. [5]*

*Current liabilities appear on the company's balance sheet and include **short-term** debt, accounts payable, accrued liabilities and other debts. [6]*

*Depending on the type of security, a **long-term** asset can be held for as little as one year or for as long as 30 years or more. [8]*

З семантичної точки зору відношення між складовими елементами складених прикметників можна поділити на рівнозначні, антонімічні та підрядні. Рівнозначність демонструє вагомість значення кожного з компонентів при сприйнятті. Такий тип прикметників ми зустрічаємо в реченнях:

*Teams of management students analyze the relationship between quality and output, as well as **employer-employee** relations.*

До цієї групи можна віднести підсилювальні конструкції як, наприклад, *win-win-* безпрограшний, такий, при якому всі сторони

виграють і нікому не доводиться чимось жертвувати. Так, *win-win agreement*- це угода, що не ущемляє нічийх інтересів, а *win-win relations* – це взаємовигідне співробітництво, *to play win-win* значить діяти так, щоб ніхто не програв. Ці складені прикметники часто вживаються на ділових зустрічах та в економічній літературі.

Антонімічний тип відношення представляє протилежність значень складових частин прикметника. Тут ми можемо спостерігати два протилежно направлені семантичні процеси:

Win-lose situations result when only one side perceives the outcome as positive. Thus, win-lose outcomes are less likely to be accepted voluntarily. [4]

*The fire service makes **life-and-death** decisions in a war that never ends firefighting.*

*If a four-year-old chair is destroyed by fire, a **new-for-old** policy will pay the full cost of a brand new replacement.* [4]

Підрядні відношення породжують різновиди синтаксичних конструкцій складених прикметників, що залежать від їх елементів та порядку їх появи в самій конструкції:

Cherry-red red-cherry

Fruit-market market-fruit

Life-boat boat-life

Аналіз різноманітних економічних текстів показав, що ця група складених прикметників є найбільшою у порівнянні з іншими складеними повнозначними частинами мови. Досить часто частинами цих конструкцій є такі слова: *high-, end-, top-, low-, wide-, bottom-, short-, long-, full-, part-, etc.*, які залежно від комбінацій з різними словами можуть мати різні значення. Так, прикметник *high-end* має значення високоякісний, сучасний, тоді, як *low-end* може означати щось просте, придатне для початківців. Інші приклади: *first-class, first-hand, ill-equipped, ill-advised, ill-timed.*

Лексичне значення складених атрибутивних конструкцій не лише виражає поняття, а й може характеризуватися певним стилістичним забарвленням. Всі складені прикметники в англійській мові можна поділити на стилістично немарковані та стилістично марковані. Більшість складених прикметників, що вживаються в економічних

текстах стилістично не марковані, бо, як правило, такі тексти є емоційно нейтральними та інформаційно стислими.

Отже, зробивши синтаксичний і семантичний аналіз складених атрибутивних конструкцій в економічних текстах, ми дійшли висновку, складені прикметники - це семантично мотивовані одиниці, значення основ яких може бути абсолютно різним, тому що при з'єднанні вони формують нове семантичне ціле. Вони утворюються при з'єднанні двох або більше кореневих морфем за допомогою відкритого, закритого або дефисного способу написання, залежного від історичного походження слова, від частоти його вживання, а також від функції, яку вони виконують у реченні. Складені прикметники досить широко вживаються в англійських економічних текстах, бо вони характеризуються чіткістю, лаконічністю, дають вичерпну характеристику поняття та допомагають уникнути лексичної перенасиченості.

Література

1. Ангрушина Г.Б., Афанасьєва О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. – М.: Дрофа, 2001. – С. 286.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов . 2-е изд., стер. - М: Едиториал, 2004. – С. 571.
3. Харитончик З.А. Имена прилагательные в лексико-грамматической системе современного английского языка. – Минск: Высшая школа, 1986. – С. 176.
4. Fearn P. Business studies. – Hodder & Stoughton, UK, 1998. – 320 p.
5. Gorman G. Business and Commerce. – Hodder & Stoughton, UK, 1990. – 248 p.
6. The Wall Street Journal. Vol. XXXIII NO. 25, March 6-8, 2015. – 1 – 20 p.
7. The New York Times. Wednesday, April 8, 2015. – 6 – 8 p.
8. Financial Times. Thursday, March 26, 2015. – 4 – 8 p.

*Воєхевич А.І.,
ст. викладач,
Чорноморський державний
університет ім.Петра Могили,
м.Миколаїв*

Порівняння у фразеологічних зворотах сучасної іспанської мови

Розум людини – це невичерпна скарбниця і джерело ідей, які відображують реальність за допомогою тих чи інших лінгвістичних засобів, які має у розпорядженні та чи інша мова.

Розмовна іспанська мова рясніє фразеологізмами та прислів'ями, які містять порівняння. Ступінь застосування таких експресивних засобів в живій сучасній мові є найвищим. Жива іспанська мова широко використовує гумористичний елемент тісно пов'язаний з експресивністю, емоціональністю, метафоричним значенням, іронією, гіперболою тощо. Креативне уявлення та застосування подібних засобів не має ніяких табу, ані соціолінгвістичних, ані соціокультурних кордонів. Вони розповсюджені як в окремих соціальних групах, так і в живій мові студентської молоді, у професійному жаргоні вуличних музикантів та співаків, у міському жаргоні та виникають в комунікативній ситуації між співрозмовниками, маючих певну долю близькості стосунків, інтересів, тематики, де йдеться про спільні реальності незалежно від соціальних характеристик, але вони відображують географічне походження, вік та соціокультурний рівень мовця.

В іспанській фразеології окремо постають стійкі порівняльні звороти, які в статтях іспанських дослідників Кармен Наварро, Педро Альвареса де Мірандо, Хосе Мільона та інших називаються компаративними фразеологічними одиницями. Фразеологічні порівняння або ідіоми – це максимально лексиколізовані звороти мови, які здебільшого не мають ніякого зв'язку із значенням їх членів. Ідіоми часто включають слова, невідомі та незрозумілі сучасним носіям [1, с.15-17].

Порівняння складають окрему групу у фразеології. Ці словосолучення найбільш рясно відображені у будь-якій мові,

особливо в іспанській. Вони виникають під час порівняння схожості двох або більше явищ. Це один з найвиразніших та найпрекрасніших засобів щоб лінгвістично натякнути на ту чи іншу характерну рису або якість предмета чи людини, яка виникає у свідомості співрозмовника (письменника) під впливом його власної фантазії [2, с. 124-125].

Усталені фразеологічні порівняння вживані у сучасній іспанській мові є предметом даного дослідження.

Фразеологічні порівняння мають певну структуру:

- частина, яка порівнюється: суб'єкт або явище, обумовлене текстом, передане шляхом порівняння;

- зв'язуючий елемент, тобто дієслово допоміжне (*ser, estar*) або специфічне (*beber, comer*);

- компаративна основа, спільна для перших двох елементів, найчастіше буває виражена прикметником або іменником (напр.: «*tener menos seso que un mosquito*»);

- формальний символ фразеологічного порівняння, який виражає відношення між елементами порівняння. В іспанській це *más o menos*, інколи *antes que* («*antes que me coman los gusanos*» або *como si* («*corre como si le hubieran puesto un cohete*»);

- порівняльна частина, тобто то, з чим порівнюється перший елемент.

- присутності агента дії, людини або колектива: «*Pepe manda más que Franco*» (досл. «Пепе командує більше, ніж Франко»).

Якщо компаративна база відсутня, межі між нею і зв'язуючим елементом втрачаються: «*estar como un pito del sereno*» = «**нуль без палочки, пусте місце**». Інколи в конструкції *más que* зникає останній елемент порівняння – порівняльна частина, фраза залишається без закінчення, що відбувається за рахунок вимови з підвищенням інтонації, напр.: «*Ave María, qué chico más feo...*» (досл.: «Мати Божия, яке страховисько...») [3, с.301-302].

Порівняльна частина є ядром фразеологічного порівняння, вона актуалізує й тлумачить суб'єкт і може бути виражена іменником, який означає сутність, людину («*estar más tonto que los hermanos Calatrava*»/досл.: «бути дурнішим, ніж брати Калатрава»), тварину, будь-яку істоту, реальну або вигадану («*ser más tonto que Abundio, que*

vendió el coche para comprar gasolina»/досл.: «бути дурнішим, ніж Абундіо, який продав машину, щоб купити бензину»), предмет («*estar como una regadera*» = «бути мокрим, як хлющ»), дію («*hace un frío que corta*» = «мороз тріщить»), стан («*mirar como las gallinas que no saben donde poner huevo*»/ досл.: «дивитись, якби курка, яка не знає, де їй звестися»).

Джерелом фразеологічних порівнянь можуть бути будь-які аспекти оточення: повсякдення («*ser más gordo que un lechón*»/досл.: «бути товстішим, ніж порося», «*estar como un acocil*» = «почервоніти, як рак»); «*fumar como un carretero*» = «палити, як возниця»; «*jurar como un carretero*» = «ругатися, як возниця»; сучасне життя («*estar más sobado que la barrandilla del metro*»/досл.: «бути більш спрацьованим, ніж більце метро»), персонажі реальні та фіктивні («*ser más viejo que Maricastaña*»/досл.: «бути старішим, ніж Марікастанья»; «*mas feo que un sombrero de jipijapa*»/досл.: «бути огиднішим, ніж шляпа з пальми», мистецтво, спорт («*estar más aburrido que un domingo sin futbol*»/досл.: «бути більш нудним, ніж неділя без футболу»), назви літературних творів («*ser más pesado que el Quijote*»/досл.: «бути більш незграбним, ніж Дон Кіхот»), персонажі кінофільмів («*ser más aburrido que un documental*» /досл.: «бути нуднішим, ніж документальний фільм»), топоніми («*como de aquí a Buenos Aires*» досл.: «як звідси до Буенос-Айреса»), політичні («*mentir más que el gobierno*»/досл.: «брехати більше, ніж уряд»); «*hablar mas que Castelar en el Congreso*»/ «говорити більше, ніж Кастелар в Конгресі», хвороби («*comer más que una fiebre tifoidea*»), святкові дні («*ser más tierno que San Valentín*»).

Компаративні фразеологізми створюються згідно з певними синтаксичними моделями і не втрачають фразеологічного характеру, хоча співвідношення між елементами, які входять в їх состав, не мають стійких форм.

Література

1. Peramos, N., Leonaridi, E., Ruiz, M. Las unidades fraseológicas en español. – Salónica: Universidad Aristóteles de Salónica(Grecia), ed. Alberto Crida Alvarez, en *Paremia*, 2, 2010.

2. Vígara, A. Pre-texto y realización del sentido en el español coloquial. – Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2010.

3. Millón, J.A. El mundo entero te saldrá al encuentro. Las comparaciones en sus repertorios. – Madrid: Arco/Libros, 2002.

4. Левитинова, Э. Испанско-русский фразеологический словарь. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1983.

5. Фирсова, М.Н. Испанско-русский словарь. Латинская Америка. - Москва: Наука, 1998.

*Михайлова В.І.,
ст. викладач кафедри іноземних мов ІМВ НАУ,
м.Київ*

Врахування інтерференції першої іноземної мови при викладанні другої іноземної мови

Викладання другої іноземної мови багато в чому відрізняється від вивчення та викладання першої іноземної мови. Психологи, вчені-лінгвісти, закордонні та вітчизняні викладачі-практики набули значного досвіду у виявленні того, що сприяє прискоренню вивчення другої іноземної мови, полегшує та прискорює цей процес, а що гальмує її правильне вивчення.

Одним з таких факторів є досвід вивчення попередньої іноземної мови, прийоми роботи, вміння переключатися з однієї мовної системи на іншу. При цьому неможливо обійтись як без позитивного так і негативного впливу навичок вивчення мов. В результаті багаторазового виконання різних видів роботи при вивченні першої іноземної мови, які пов'язані з відтворенням звуків, запам'ятовуванням певних граматичних форм і т.п., у студентів формується добра слухова та артикуляційна чутливість. При вивченні другої іноземної мови в результаті такого переносу можна швидше оволодіти артикуляцією, простіше засвоїти семантичні відмінності. Оскільки англійська та німецька мова відносяться до однієї групи германських мов, відпадає необхідність витратити час на детальне пояснення вимови, достатньо лише пояснити деякі особливості вимови приголосних та дифтонгів.

Ще одним сприятливим фактором є той факт, що знання двох мов дає більше можливостей для встановлення зв'язків, що допомагають запам'ятовувати. Наприклад, вираз *Das ist/sind* в німецькій мові можна порівняти з аналогічним в англійській *There is/are*; або особливості вживання *viel* та *vieler* можна порівняти з *much* та *many*. Також відпадає необхідність пояснювати що таке допоміжне дієслово, дієприкметник минулого часу, або особливості вживання дієслова «бути» (*sein*).

Але вивчення другої іноземної мови (особливо близької до першої) пов'язано і з певними труднощами. Схожість мовних явищ найчастіше є причиною інтерференції: студенти сприймають схожі явища, але не враховують відмінностей. Наприклад, при вивченні правил вимови у німецькій мові, звуки *t*, *d*, *r*, та *v* плутають із схожими звуками в англійській мові. Також певні труднощі при вивченні німецької мови як другої іноземної виникають у зв'язку із існуванням у німецькій мові граматичних родів та відмінків, яких не існує в англійській мові. У таких випадках краще спиратися на відповідні явища в рідній мові, але варто зробити наголос, що хоча ці явища і схожі, існує відмінність у їхньому вживанні. Наприклад, багато іменників в німецькій мові мають інший граматичний рід, ніж в українській, отже на це треба постійно звертати увагу студентів, особливо на початковому рівні вивчення другої іноземної мови. Щодо відмінків, треба зробити наголос на тому, що хоча схожість німецької та української мов полягає в існуванні відмінків, але правила вживання відрізняються, особливо після деяких дієслів у німецькій мові. Наприклад, після дієслова «*witam*» ми використовуємо знахідний відмінок, після дієслова «*gratulieren*» - *Dativ* (давальний відмінок); після «*telefonieren*» - давальний відмінок, а після «*anrufen*» - *Akkusativ* (знахідний).

Треба також враховувати, що неправильні навички вивчення мови, які були набуті при вивченні першої іноземної, переносяться на другу мову. У такому випадку, краще зробити наголос на схожість деяких явищ з відповідними у рідній мові.

Отже існує як позитивний, так і негативний вплив з боку першої іноземної та рідної мов. Цей вплив по-різному проявляється на різних рівнях навчання.

- інтерференція першої іноземної мови зумовлена рівнем знань, умінь та навичок студентів
- при вивченні граматики та постановці вимови частіше спостерігається вплив першої іноземної, ніж рідної
- при вивченні лексики може бути позитивний вплив першої іноземної мови, але частіше має вплив рідна мова, тому що знання та навички у першій іноземній нетривкі.
- необхідно звернути увагу на схожість і відмінність мов. Якщо немає достатнього рівня оволодіння першою іноземною, краще порівнювати з рідною мовою
- при роботі над фонетикою більш дієвим є контрастний підхід: порівнювати артикуляцію та пояснювати відмінності.

Отже можна зробити наступний висновок: необхідно спиратися на знання рідної та першої іноземної мови, щоб стимулювати явища переносу та попереджати, а потім нейтралізувати інтерференцію. Для цього бажано, щоб викладач другої іноземної мови володів першою іноземною у деякій мірі.

Патієвич О. В.
асистент,

Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів

Лінгвальні особливості наукових текстів у навчанні академічного письма студентів магістратури

Одним з пріоритетних завдань у контексті навчання іноземних мов, що постають перед студентами сьогодні, є оволодіння компетентністю у письмі. Писемне мовлення передбачає розумову діяльність по відборі лексичних одиниць, організації їх у граматично коректні речення та об'єднанню цих структур у великі відрізки мовлення - абзаци - для виявлення логічних зв'язків між окремими думками.

Комунікативною функцією наукового повідомлення є функція обміну науковою інформацією. Пошук, виявлення і осмислення оптимальної композиційно-змістової та лінгвостилістичної організації наукової статті є комунікативними завданнями, які повинні бути

вирішеними магістрантами у процесі продукування текстів академічного стилю. Науковий стиль має ряд універсальних ознак, які не змінюються у текстах залежно від їхньої національно-культурної приналежності: абстрагованість, логічність, об'єктивність, точність, ясність, короткість, нейтральна емоційність, насиченість фактичною інформацією, безпідтекстність, обґрунтованість, достатність, інтертекстуальність; використання термінологічної, загальнонаукової, спеціалізованої лексики; комунікативна мета, образ автора, образ адресата, диктум, фактор минулого, фактор майбутнього, формальна організація.

Особливого значення тут набувають лінгвальні особливості наукових текстів.

Домінування лексики логіко-поняттєвого характеру.

Насиченість термінами, спеціальною галузевою загальнонауковою лексикою, яка забезпечує точність, абстрагованість, узагальненість викладу інформації. В ролі термінів можуть використовуватись як слова, що вживаються майже виключно в рамках певного стилю, так і спеціальні значення загальнонародних слів. Терміни повинні забезпечувати однозначне розуміння фахівцями переданої інформації. Терміни, запозичені з інших мов часто бувають немотивованими, або мають помилкову мотивацію. Терміни позначають а) найбільш загальні категоріальні поняття, властиві для всіх наук; б) поняття, характерні для окремих суміжних наук; в) вузько спеціальні поняття [1, с. 54].

Галузева загальнонаукова лексика – слова і словосполучення, які не є термінами, але вживаються майже виключно в певній галузі науки, відібрані вузьким колом фахівців, звичні для них, що дозволяють їм не замислюватися над способом вираження думки, а зосереджуватися на суті справи.

У наукових текстах зустрічається ***безеквівалентна та культурно маркована*** загальнонаукова лексика, яка відображає наукову картину світу певного етносу: наукові концепти по-різному відображаються в різних культурах і, відповідно, по-різному відображається у мовних системах різних етносів.

Використання слів, які *абстрагують суб'єктивну позицію автора* відносно об'єктивності знань (researchers (scientists) believe, scientists have proved) [3].

Використання у реченнях наукових текстів *займенників* they і one без вказівки на виконавця дії, які відповідають неозначено-особовим реченням в українській мові [3].

У наукових текстах поширені *безособові речення*, які за своєю структурою є двоскладними: мають займенник one у функції підмета (Наприклад: The way of solving the problem is more common than that one.) [3].

Специфіка англійського наукового стилю виявляється в заміні означальних підрядних речень *прикметниками в постпозиції* – the samples sent і у використанні форм інфінітива у функції означення, the results to be received [3].

Поширене використання *еліптичних конструкцій* low-pressure producers, випадки опущення артикля general view, biological engineering [3].

Часто використовуються *конструкції з прийменником* – of the oxidizer, of liquid oxygen, численні атрибутивні групи pay-as-you-earn income tax scheme (план справляння прибуткового податку відповідно з заробітком) [3].

Слова, які виражають *модальність повідомлення* – авторське ставлення до того, що він говорить: достовірність, припущення [2].

Використання спеціальних *абревіатур* для підвищення рівня щільності когнітивної інформації тексту (E.V.A. – extra vehicular activity), абревіатур-латинізмів (i.e. = id est – «тобто», etc. = &c. = et cetera – «і т.д.») [2].

Для наукового стилю характерне використання спеціальної фразеології, *кlišованих фраз* (to come to a conclusion, to arrive at a conclusion (deduction) — прийти до висновку, to draw a conclusion, conclude, infer — зробити висновок; to advance / formulate / propose a hypothesis — висунути гіпотезу, to confirm a hypothesis — підтвердити гіпотезу, to test a hypothesis with experiment — перевірити гіпотезу на досліді) [2].

Використання *інфінітивних і герундіальних зворотів* [2].

У сучасній англійській науковій літературі прийнято вести виклад як від першої особи (In this paper I suggest - у цій роботі я пропоную...), так і від третьої особи. Часто застосовуються безособові і неозначено-особові конструкції типу: it was decided, it has been found expedient, it is to be noted, it is necessary, it is important, care must be taken [2].

Для наукового стилю характерні різноманітні засоби вираження **пасивності** по відношенню до формального підмета: дієслівні форми пасивного стану, дієслівні конструкції з пасивним значенням [2].

Традиційно вважається, що науковий стиль бідний виразними засобами. Проте яскравою особливістю англійських наукових текстів є те, що їх мова, як правило, більш експресивна й емоційна, ніж мова українських наукових текстів. Розмовна лексика та образні звороти – звичайне явище в англійських науково-технічних, науково-популярних, спеціальних та публіцистичних текстах, і їх поява там не привертає особливої уваги читачів [2].

У практиці навчання студентів магістратури передбачається опанування студентами насамперед лінгвостилістичних особливостей англійського наукового академічного підстилю, основними стратегіями наукового дискурсу, формування умінь складати описові та аргументативні тексти з дотриманням основних структурно-композиційних та лінгвостилістичних характеристик.

Література

1. Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка. Научный стиль речи. – М. :Русский язык, 1976. – 192 с.
2. Володарская Е.Б. Английский язык. Методология написания рефератов: Учеб. Пособие // Е.Б. Володарская, М.М. Степанова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 84 с.
3. Дочкина Т. В. Обучение переводу специализированных текстов в техническом вузе. / Т. В. Дочкина // Известия Волгоградского государственного технического университета. – №7. – Т. 8. – 2010. – С. 75–76.

*Ржевська Д.О.
викладач,
ІМВ НАУ,
м. Київ*

Когнітивна лінгвістика та поняття фрейму

Сучасна лінгвістика відіграє вагому роль у пізнанні концептуальної картини світу та принципів описання окремих її фрагментів. Центральною ідеєю, яка поєднує численні когнітивні дослідження мови та мовних значень, стали своєрідні уявлення про те, що наші знання, відображені у мовній формі, розподіляються за допомогою певних структур – когнітивних моделей, і те, що мовні категорії – це лише наслідки саме такої організації наших знань.

Серед широкої низки напрямів та методів дослідження мовних значень з точки зору когнітивної лінгвістики, саме фреймову семантику виділяють як багаторівневу теорію значення, яка, переважно, використовує пропозиційні моделі структурування значень.

Фрейм – це лексичний концепт, який набув широкого вжитку. У той час як більшість термінів у лінгвістиці мають латинське походження, то «фрейм» походить від англійського слова *frame* – рамка, каркас. Поняття «фрейм» ввів у 1974 р. американський вчений М. Мінський, який дослідив проблеми штучного інтелекту та способи представлення знань про комп'ютер. В основі теорії фреймів лежить гіпотеза про те, що знання про світ є структурованим, тобто складається з певних сценаріїв з фіксованим набором стереотипних ситуацій – фреймів [2, с.139].

На сучасному етапі фреймова семантика дає можливість моделювати принципи структурування та вираження певної частини людського досвіду, знань за допомогою мовних одиниць, а також способів активації загальних знань, які забезпечують порозуміння в процесі мовної комунікації.

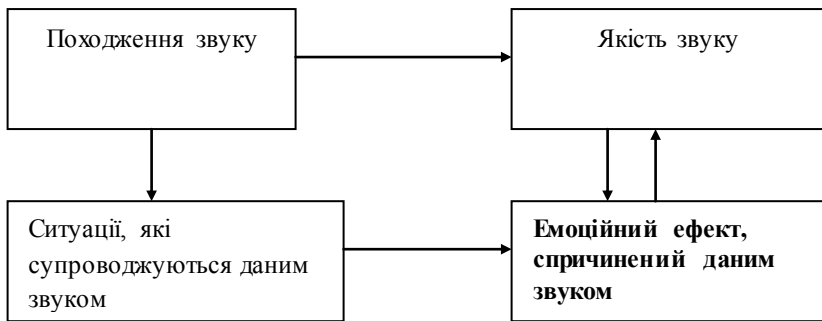
Звукосимволізми як невід'ємна частина словникового складу мови неодноразово ставали об'єктом дослідження у найрізноманітніших аспектах, проте стилістичні функції звукосимволізмів у когнітивному плані залишаються найменш вивченою сферою на сучасному етапі,

оскільки головна увага дослідників була приділена іншій близькій області – фоносемантиці як розділу науки, що вивчає звукосимволізм як систему мови.

Найбільш послідовний і теоретично обґрунтований метод когнітивного опису лексики дає саме теорія фреймів. Семантика кожного звукосимволізму визначається як окремий фрейм, *тобто як інформаційна структура, що відображає весь комплекс знань, які є у певні лексичній одиниці, що позначає певний звук*. Фрейм звукосимволізму включає в себе інформацію про якість звуку, його походження, ситуації, які супроводжуються даним звуком, а також ефект, який ним створюється.

Структуру фрейму можна зобразити наступним чином:

Структура фрейму звукосимволізму



Необхідність використання фреймів зумовлена особливостями семантики звукосимволізмів, які, як і назви кольорів, характеризуються поняттям семантичної розмитості або дифузності. Ця особливість полягає у тому, що людині буває дуже важко назвати той чи інший звук, з яким вона зустрічається в об'єктивній реальності. Один і той самий звук може бути названий по-різному. Аналогічно, важко пояснити причину вибору конкретного значення в синонімічних парах звукосимволізмів.

Автор художнього прозового твору формує певну картину в своїй уяві; він чує звуки «внутрішнім вухом», і його головна мета – описати

під своєї уяви словами так, аби читач зміг отримати таке ж саме враження, яке письменник створив у себе в уяві. Унаслідок дифузійної природи звуку все це здається, на перший погляд, просто неосяжним, але, справжній художник слова може впоратися з цим завданням досить просто. Читач буквально стає свідком цих подій, відчуває те, що відчувають герої художнього твору, бачить, те, бачать вони, і «чує» звуки, які супроводжують дії. Такий парадокс можна ефективно вирішити за допомогою використання фреймного підходу, який надає змогу залучити до дослідження фонові знання отримувача інформації. У пізнавальній діяльності активність суб'єкта, спрямована на певний об'єкт, повертається до суб'єкта у якості знань про цей об'єкт. На це опирається письменник, який бере участь у діяльності сфери літературної творчості, яка є різновидом пізнавальної [1, с.4].

Ономатопоетична лексика, до складу якої в японській мові належать звуконаслідування та звукосимволізми, використовується для лаконічного та емоційного опису, поживлення наративу, а також для створення «ефекту присутності». Не менш важлива функція японських ономатопоей полягає в тому, аби уточнити або звузити загальне значення певних дієслів. В українській та англійській мовах існує велика кількість дієслів, конкретне значення яких, виражається за допомогою окремої лексеми. В японській ж мові конкретний відтінок значення дієслову часто надає те чи інше ономатопоетичне слово, яке поєднується з даним дієсловом.

Необхідно також нагадати про деякі фонетичні категорії, які реалізуються в протиставленнях. Релевантними є додаткові відтінки значень ономатопоетичних одиниць, які виникають у наслідок реалізації протиставлень різноманітних категорій, наприклад, дзвінкі та глухі приголосні, закриті та відкриті звуки.

Голосні приголосні протиставляються, в першу чергу, по закритості-відкритості. На думку І. Таморі, ономатопоетичні слова, які мають звук [a], виражають більшу широту, відкритість, ясні звуки, адекватність, енергійність, а ті, до складу яких входить звук [o], - закритість (скромність, стриманість), нечіткі та неясні звуки, відсутність активності.

Із ономатопоетичними словами дуже часто використовується службовий елемент *то*, який виділяє та посилює значення ономатопоетичної одиниці, надає автономності від дієслова, а також емфатичного навантаження, наприклад *yukkuri – yukkuri to*. У такому випадку можна запропонувати використання емфазі – використання ступеневих прислівників («дуже», «сильно») чи заміни порядку слів [3, с.8].

Для того, щоб з'ясувати чи зберігається значення фрейму при перекладі з японської на українську та англійську мови, візьмемо за основу ономатопоетичне слово *jitto* у кількох випадках.

У системі звуконаслідувань японської мови ономатопоетичне слово *じつと(jitto)*, першопочаткове значення якого «не рухаючись, не рухаючись/незворушно», належить до групи звукосимволізмів 擬態. Слово *じつと (擬と)*, яке у своєму складі містить звук [o], як вже зазначалося вище, дійсно вказує на відсутність динаміки.

Х. Какехі виділяє 3 способи вживання ономапоетичних слів, поділяючи їх на детерміновані, комплементарні та автономні сполучення з певними дієсловами. Ономатопоетичне слово *じつと(jitto)* належить групи автономних сполучень, тобто таких, що не є стійкими. Одиниці таких словосполучень можуть поєднуватися з різними дієсловами, уточнюючи ступінь інтенсивності дії чи стану [3, с.7].

Здійснюючи переклад роману Х. Муракамі «Хроніки заводного птаха» значення ономатопоетичного слова *じつと(jitto)* у сполученні з дієсловом *見る(miru)* та *覗き込む (nozoki komu)* «бачити», «вдивлятися». І.Дзюб майже в усіх випадках передає за допомогою прислівника «пильно», зберігаючи фрейм ступеню глибини дії, створюючи ефект «об'ємності дії».

- «...それから僕の顔をじつと見た。」 - «...якийсь час мовчав, а потім **ПІЛЬНО** глянув на мене.»;

- «...私の顔をじつとのぞきこみました。» - «...пильно глянув мені в очі»;

- «... 私の顔をじつと覗き込むように...» - «...пильно вдивляючись мені в очі...»

При перекладі цих моментів на англійську мову Дж. Рубін також досягає ідеального збереження фрейму ступеню глибини дії, але вже за допомогою інших слів та граматичних конструкцій. Так, при перекладі першого речення, ономапоетичне слово じつと(jitto) з дієсловом 見る(miru), він передає за допомогою словосполучення «to took somebody straight in the face». «...he looked me straight in the face. ». У другому реченні Дж. Рубін використовує сталий вираз «to fix one's eyes on something » для перекладу じつと(jitto) з дієсловом 覗き込む (nozoki komu) «вдивлятися», зберігаючи фрейм глибини дії, який намагався показати Х. Мураками у своєму романі. «...He fixed his eyes in mine...». Для перекладу останнього речення використовується ідіоматичний вираз «to take a hard look», який ідеально передає ефект «пильності» в погляді, який в японському реченні є властивий для ономапоетичного слова じつと(jitto) з дієсловом 覗き込む (nozoki komu) «вдивлятися». «...looked hard at me and said...».

Таким чином фреймовий підхід для аналізу функціонування ономапоетичної лексики та збереження її при перекладі, дає можливість пояснити, що одне й те ж саме слово може використовуватися для створення позитивного або негативного ставлення до подій чи ситуацій. Такий підхід передбачає аналіз семантики звуко символізмів та їхньої подальшої реалізації в тексті на основі екстралінгвістичної інформації. Фрейм звуко символізму не може реалізовуватися «частинами», він завжди буде виступати неподільною одиницею, що дає можливість автору художнього твору, а також перекладачеві більшу варіативність можливостей для зображення дійсності.

Література

1. Болдырев Н.Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц [Электронный ресурс] / Н.Н. Болдырев. – Режим доступа: <http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru%3Byandsearch>.
2. Коляденко О. О. Термін фрейм у лінгвістиці / О. О. Коляденко // Термінологічний вісник. – 2013. – Вип. 2(1). – С. 139-144. – Режим доступа: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/terv_2013_2\(1\)__17.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/terv_2013_2(1)__17.pdf).
3. Румак Н. Г. Теоретические и практические проблемы межъязыковых соответствий: на примере перевода оноματοпозитической лексики в японском языке: автореферат дис. кандидата филологических наук: 10.02.22 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. Ин-т стран Азии и Африки. – М., 2007. – 24 с.

