

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Кіровоградський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University



Матеріали Інтернет-конференції
**«ІНОЗЕМНА МОВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
СПЕЦІАЛІСТІВ: ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ»**

Internet Conference Proceedings
**"FOREIGN LANGUAGE IN PROFESSIONAL
TRAINING OF SPECIALISTS: ISSUES AND
STRATEGIES"**

ЗБІРНИК ТЕЗ ДОПОВІДЕЙ
[Електронний ресурс]
ONLINE BOOK OF ABSTRACTS

1-10 лютого 2017
February 1-10, 2017

Кропивницький – 2017
Kropyvnytskyi – 2017

ББК 81.2(3)

і – 67

УДК 4И

Збірник тез доповідей [Електронний ресурс] Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» . – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 231 с.

Online Book of abstracts of the International scientific and practical Internet conference “Foreing language in professional training of specialists: issues and strategies”. – Kropyvnytskyi: EPC of Kirovohrad Volodymyr Vynnychenko State Pedagogical University, 2017. – 231 p.

*Друкується за рішенням вченої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 8 від 27. 02. 2017 року)*

РЕДКОЛЕГІЯ:

**Світлана Іванівна Шандрук, доктор наук, професор (Кропивницький, Україна);
Ліна Леонідівна Смірнова, доктор філософії, доцент (Кропивницький, Україна);
Assoc. Prof. Dr. Eda Ustunel (Mugla, Turkey);
PhDr. Edita Ročková, Ph.D. (Trnava, Slovakia)**

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

**Світлана Іванівна Шандрук, доктор наук, професор (Кропивницький, Україна);
Ліна Леонідівна Смірнова, доктор філософії, доцент (Кропивницький, Україна);**

Оргкомітет не несе відповідальності за зміст наукових праць та достовірність наведених фактологічних та статистичних даних.

ЗМІСТ

Section 1. Critical issues of contemporary philology. Literature and Cultural Studies.

Жуковська Вікторія. АНГЛІЙСЬКА АБСОЛЮТНА КОНСТРУКЦІЯ ЯК ТИП ВТОРИННОЇ ПРЕДИКАЦІЇ	9
Андрушенко О. Ю. , Забродська К. Р. СИНТАКСИЧНА СТРУКТУРА АНГЛІЙСЬКИХ ПОЕТИЧНИХ ПАМ'ЯТОК VII–XII СТ.	11
Ведернікова Т.В. ДИСКУРСОЛОГІЯ ТЕКСТУ: ІСТОРІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	14
Ципіна Діана. ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОР У ПРОФЕСІЙНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ ДИСКУРСІ	17
Olha Sushkevych. PERCEPTION AND REPRODUCTION OF THE TEXT: POINT OF VIEW	19
Соловійова Лариса. НАДСЛІВНІ ФОРМИ ВИРАЖЕННЯ ПРЕДИКАТИВІВ ОЦІНКИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	21
Shandruk Svitlana. COGNITIVE APPROACH TO SECOND-LANGUAGE AQUISITION	23
Побережник Ольга. ФОНОГРАФІЧНА АДАПТАЦІЯ АНГЛІЦИЗМІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ)	26
Лаухіна Інна. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ	30
Кирилюк Марія. ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА НІМЕЦЬКІ МОВНІ ІНТЕРЕСИ	33
Черниш Оксана. ДИСТИНКТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖУРНАЛЬНОГО ДИСКУРСУ	36
Valerii Bohdan. HOME READING: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION	38
Božena Petrášová. ENGLISH AS A STRESS-TIMED LANGUAGE	41
Diana Židová. WRITING MEMORIES IN THE SLOVAK-AMERICAN LITERATURE.....	43

Section 2. Foreign language teaching techniques.

Каракатсаніс Тетяна. МЕТОДИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІНШОМОВНИМ ЗМІСТОМ КОНЦЕПТІВ В РАМКАХ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПІДХОДУ CLIL	48
Іванчук Галина. ПРОВІДНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	50

Лозко Оксана. РОЛЬ ГРИ У ВИВЧЕННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ, ЯК ТРЕТЬОЇ ІНОЗЕМНОЇ.....	53
Литвиненко В.Ю.. ЕФЕКТИВНІСТЬ, ПРОДУКТИВНІСТЬ І ПРИБУТОК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	56
Веремюк Людмила. ОСОБЛИВОСТІ ЗАНЯТЬ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРИ ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ.....	58
Lubica Varečková. FOREIGN LANGUAGES AND FACILITATION.....	61
Турмис Ольга. ЕФЕКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВНЗ УКРАЇНИ	64
Щерба Наталія. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ВЕБ-ЗАСТОСУНКІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	69
Папіжук Валентина. МОВНІ ЛАБОРАТОРІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	72
Orlíková Monika. VYUČOVANIE RUSKÉHO JAZYKA NA FAKULTE SOCIÁLNYCH VIED UCM V TRNAVE THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AT FACULTY OF SOCIAL SCIENCES UNIVERSITY OF ST. CYRIL AND METHODIUS IN TRNAVA	75
Олексенко Вячеслав. НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СИСТЕМА.....	80
Огородник Лілія. ВЕБІНАР ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОЛЕКТИВНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ	83
Нагорна Наталія. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ.....	85
Svitlana Muravska. SOME TECHNIQUES OF DEVELOPING FUTURE PILOTS' SPEAKING SKILLS.....	88
Lyudmyla Lysenko. DEVELOPING CREATIVE WRITING: BENEFITS AND TECHNIQUES.....	92
Костікова І.І. НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ.....	94
Кондратьєва Олена. ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	97
Комар Ольга. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	99
Ходоровська Тетяна. МЕТОДИКО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ УСНОМОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ДОДАТКІВ	101
КАПІТАН Тетяна. ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАГАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ПИСЬМА ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	104

Грітченко Ірина. НАВЧАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ «ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ- ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»	108
Olena Habelko. TECHNOLOGIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES	110
Баланова Тетяна. ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ GOOGLE У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	113
Ainur AITKUZHINOVA ARSLAN. INTEGRATING DIGITAL GAME-BASED LEARNING IN ESL CLASSROOM: REVIEW OF CURRENT RESEARCH	115
Müzeyyen Aykaç Erdoğan, Öykü Altan. INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS OF USING WHATSAPP APPLICATION IN THE PRONUNCIATION OF TURKISH WORDS	121
Eda Üstünel, Mehmet Abi, Gurbet Sarıman, Güncel Sarıman, Onur Karasoy THE USE OF NFC AND MOBILE TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING	126
Mehmet ABİ*, Eda ÜSTÜNEL **. NFC-ENABLED VOCABULARY TEACHING ACTIVITIES.....	127
Edita Hornáčková Klápicová. TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOLERS IN A MULTILINGUAL COMMUNITY	130
Section 3. Foreign languages as means for professional training of specialists (theory and practice).	
<hr/>	
Ковальова Інна. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ.....	134
Iryna Glazkova. MODELS AND CHALLENGES OF TEACHER TRAINING AND DEVELOPMENT IN THE USA	137
Жукавіна Тетяна . ФРАЗЕОЛОГІЯ РАДІООБМІНУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ТА ПОМИЛКИ ПІЛОТІВ ПРИ СПРИЙНЯТТІ ПОВІДОМЛЕНЬ В ЦИВІЛЬНІЙ АВІАЦІЇ	140
Hüseyin Yücel. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN GÜDÜLEME STRATEJİLERİ LİSTESİ	142
Eva Smetanová. COGNITIVE STRATEGIES EMPLOYED IN WRITING	150
Jana Koišová. PROFESSIONAL MEDICAL TERMINOLOGY	152
Baranovská Andrea, Doktorová Dominika, Eva Smetanová, THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND LIFE SATISFACTION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS	154
Єрастова-Михалусь Інна. ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	156

Вінг Тетяна.	ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ	159
Eda ÜSTÜNEL*.	THE ACCREDITATION PROCESS AT THE SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES, MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY IN TURKEY	160
Jana Spálová.	TEACHING OF LEGAL ENGLISH – THEORY AND PRACTICE – IN SLADKOVICOVO, SLOVAKIA. WHAT SHOULD BE TAUGHT?.....	162
Lina Smirnova.	ESTABLISHING A PROFICIENCY IN TEACHING ENGLISH FOR FUTURE SPECIALISTS.....	165
Zhanna Shatrova.	ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION IN TURKISH UNIVERSITIES: SOME CONSIDERATIONS OF POLICY AND RESEARCH AGENDA	167
Victoria Piven,	SOME ASPECTS OF TEACHING AVIATION ENGLISH	171
Палагуга Ілона.	ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	173
Olena Oleksenko.	COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGES.....	176
Мартиненко Надія .	РАДІООБМІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК РІЗНОВИД ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	178
Комар Олег.	ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	181
Тетяна КОЛБІНА.	ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	183
Yeva Khachatryan.	DEVELOPING CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS	185
Гутник Валентина.	КОМУНІКАТИВНА ПРОГРЕСІЯ У ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ.....	188
Філіппович Т.М.	ІНШОМОВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ	191
Демченко Інга.	РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	194
Natalia Chala.	MODERN TECHNIQUES IN TEACHING AVIATION ENGLISH	197
Білецька Ірина.	ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США	199

Альошина Олена. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ.....	202
Olha Kozii. THE STYLISTIC ANALYSIS OF MODERN MUSIC LYRICS (based on the study of oxymoron and metaphor).....	205
Шевченко Вікторія. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	207

Section 4. English for Science and Technology.

Rozhkova Natalia. HOW TO COMBINE DIFFERENT TECHNIQUES IN TEACHING ENGLISH: COMMUNICATIVE AND LEXICAL APPROACHES	211
Гуліч О.О. ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	214
Омельяненко Наталія. МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ	216
Edita Poórová. AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT UNIVERSITY.....	219
Yaroslav Chernionkov. MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES OF TRAINING ENGLISH AT NON-LINGUAL FACULTIES	226
Токарь Євгенія. ОСОБЛИВОСТІ РАДІООБМІНУ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ ЯК ПІДМОВИ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ПОВІТРЯНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ	229



**Section 1. Critical issues
of contemporary philology.
Literature and Cultural
Studies.**

АНГЛІЙСЬКА АБСОЛЮТНА КОНСТРУКЦІЯ ЯК ТИП ВТОРИННОЇ ПРЕДИКАЦІЇ

Вікторія Жуковська (м. Житомир, Україна)

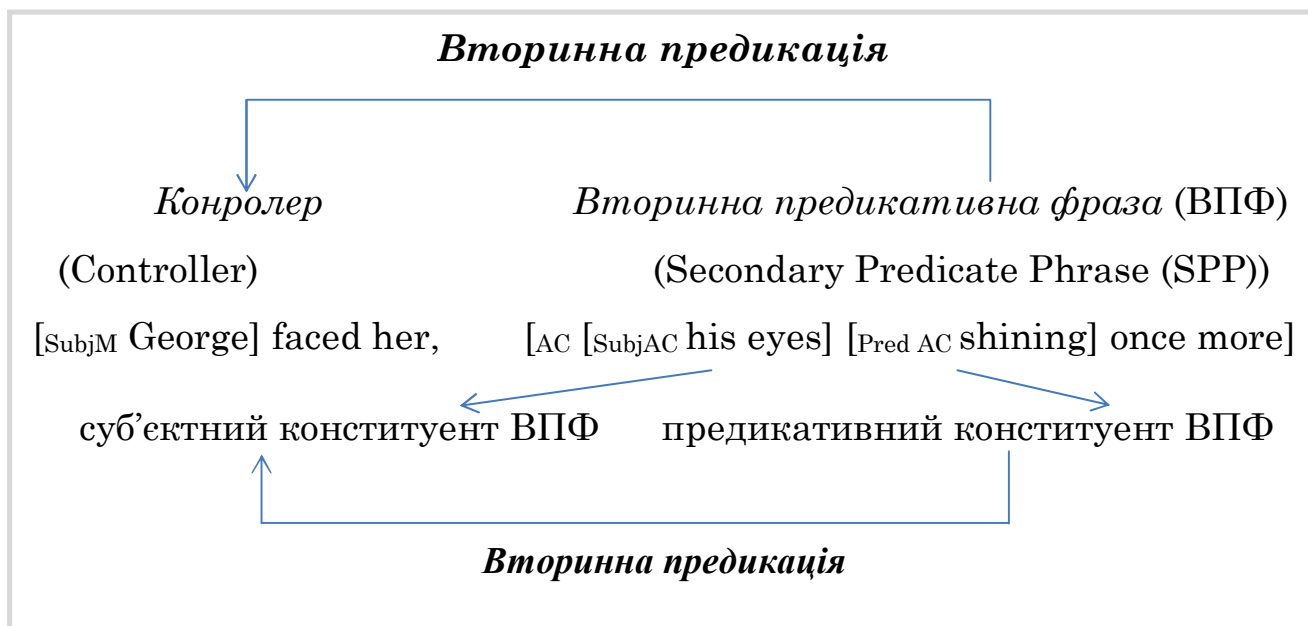
Абсолютна конструкція (АК) є особливою граматичною структурою, що займає окрему нішу в системі конструкцій англійської мови. Вказана конструкція має бінарну структуру, що складається з іменної групи в якості логічного підмета (суб'єктний конститuent) і предикативної групи (логічний предикат) з неособовою формою дієслова (предикативний конститuent) та виконує обставинну функцію відносно головного речення, наприклад:

(1) *Katherine sat silently for a long moment*, [АК **her eyes growing perceptibly wider**], [АК **the color draining from her cheeks**] [BNC, FNT].

(2) *On which the door swing open to reveal MR BACON*, [АК **his eyes bulging slightly**], [АК **his hair wafting in the draught**] [BNC, ASD].

Терміном «абсолютна конструкція» часто позначається різне коло явищ. Абсолютна конструкція трактується як (*предикативне*) *словосполучення*, що у синтаксичній структурі речення виконує функцію складаної обставини (Leech 1989; Maclin 2004; Blokh 1983; Kaushanskaya, Kovner et al. 1963; Ganshina, Vasilevskaya 1964; Gordon, Krilova 1973; Бескровная 1974; Блиндус 1975; Венгерова 1965; Гордон 1960, Бельтюкова 1993); як *редуковане речення*, що виконує функцію підрядного речення (Jespersen 1958; Curme 1961; Greenbaum, Quirk 1991; Biber, Conrad, Leech 2003; Волкова 1970; Shopen 1985); як *самостійне речення* (Poutsma 1929; Onions 1932; Туранский 1968; Кулагин 1974; Комиссарова 1982; Сазонова 1990; Scheurweghs 1997; Tallerman 1998); як мовленнєвий конструкт, що займає *проміжне становище між рівнем словосполучення та рівнем речення* в ієрархічній системі мовних знаків (Алексеева 1975).

У нашому дослідженні ми притримуємося точки зору, згідно якої абсолютна конструкція є особливим типом вторинної предикації, в якій неособова форма дієслова є логічним предикатом та синтаксичною вершиною. Основні компоненти АК співвідносяться один з одним як суб'єкт і предикат, і між ними існують відносини аналогічні тим, які спостерігаються між підметом і присудком, але в той же час відмінні від них (див. Рис 1):



*Рис.1. Абсолютна конструкція як вторинна предикація
(адаптовано з [2: 260])*

Своєю двочленною структурою англійська абсолютна конструкція подібна до речення, проте не може вважатися ним, оскільки 1) позбавлена типової підмето-присудкової структури, а наявна дієслівна форма не є дієсловом в особовій формі; 2) обидва члени конструкції не узгоджуються в особі та числі; 3) конструкція є немаркованою в плані часу та способу. Оскільки предикат АК позбавлений модальних і темпоральних характеристик особової форми дієслова, це спричиняє втрату її комунікативної автономії (тобто здатності самостійно передавати інформацію). Звідси, АК не може використовуватися самостійно і функціонує лише як частина речення, хоча й зберігає бінарну «підмет-присудок» структуру пропозиції з відповідним інтонаційним оформленням, відбиваючи в своїй структурі головні семантичні відношення цільової ситуації чи події.

Отож, в реченнях з абсолютною конструкцією спостерігається ускладнення однієї предикативної лінії за рахунок додавання неповної вторинної предикації, носієм якої є АК. Звідси речення з абсолютною конструкцією ми розглядаємо як поліпредикативне речення, в якому ядерна пропозиція представлена граматичною комбінацією «підмет-присудок», а вторинна пропозиція репрезентована АК. Як вторинно-предикативна структура, абсолютна конструкція підвищує інформаційне ущільнення тексту та збільшує інформаційну насиченість висловлення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Fabricius-Hansen C., Haug D.T.T. Co-eventive adjuncts: main issues and clarifications / C. Fabricius-Hansen, D.T.T. Haug // *Big Events, Small Clauses: The Grammar of Elaboration*. – Berlin, Boston : De Gruyter, 2012. – P. 21-54.
2. Haff M.H. On absolutes in French, German, and Norwegian/ M.H. Haff // *Big Events, Small Clauses: The Grammar of Elaboration*. – Berlin, Boston : De Gruyter, 2012. – P. 259-286.

СПИСОК ІЛЮСТРАТИВНИХ ДЖЕРЕЛ

3. British National Corpus (BNC-BYU) – Електронний ресурс – Режим доступу <http://corpus.byu.edu/bnc/>

СИНТАКСИЧНА СТРУКТУРА АНГЛІЙСЬКИХ ПОЕТИЧНИХ ПАМ'ЯТОК VII–XII СТ.

О. Ю. Андрущенко, К. Р. Забродська
(м. Житомир, Україна)

У статті порівнюється синтаксична структура простих речень в поетичних творах давньо- та середньоанглійського періодів. Матеріалом аналізу виступають поема "Беовульф" ("Beowulf"), найвизначніша пам'ятка героїчного епосу VIII — початку XI століть, та поема "Ормулум" ("Ormulum"), релігійно-дидактичний твір XII століття.

Ключові слова: суб'єкт, V2 тип, інформаційна структура, синтаксис.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку лінгвістичної науки характеризується підвищеним інтересом до вивчення типових синтаксичних моделей у реченні, що відображають його інформаційне навантаження. Ключового значення набуває аналіз поетичних творів, найважливішою ознакою яких є застосування численних синтаксичних модифікацій з метою передачі основної думки автора. Порівняльний аналіз творів різних епох розвитку англійської мови, зокрема давньо- та середньоанглійського періодів, в даній парадигмі досліджень заслуговує на особливу увагу, оскільки аналіз синтаксичних в діяхронній площині дозволить прослідкувати найважливіші зміни та провести порівняльний аналіз інформаційної структури речення англійської мови VII-XII ст. Недостатня розробленість проблеми на сучасному етапі досліджень пояснюється складністю перекладу поетичних творів та необхідністю проводити порівняльний аналіз на різних етапах розвитку мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвідкам простого речення в давньоанглійській мові присвячені праці К. Гофа, В.М. Бін, Дж. Корбета, Р.М. Хога та Дж. Алгео, в той час як Л. Ріцці, П. Портнер та С. Петрова об'єктом свого дослідження обрали зв'язок інформаційної структури із різними моделями порядку слів у реченні. Дослідженням особливостей розвитку різних аспектів середньоанглійської мови займалися Кларк, О. Фішер, Е. Крок, А. Тейлор, Б. Мітчел та ін. Не зважаючи на досить велику кількість наукових досліджень, досі не було здійснено спроби порівняльного аналізу поем "Беовульф" та "Ормулум", з огляду на їх синтаксичне впорядкування.

Мета нашого дослідження – порівняти синтаксис простого речення в давньо- та середньоанглійській мовах з урахуванням особливостей порядку слів у ньому, простеживши вплив на впорядкування основних елементів клаузи з позиції новизни інформації, що в ній представлена.

Виклад основного матеріалу. Синтаксична структура прозових та поетичних творів значно відрізняється. Перш за все, це пов'язано із дотриманням автором останніх віршованого розміру, рими та ритму. Саме тому, для того, щоб охарактеризувати структурно-інформаційну будову простих речень обраного періоду, потрібно провести детальний аналіз поетичних пам'яток. Таким чином, із поем "Беовульф" та "Ормулум" нами було відібрано 600 речень із різним типом порядку слів. Наступним кроком був їх розподіл на типи відповідно до розташування суб'єкта. В центрі нашої уваги перебували превербальні (SVX; SXV; XSV) та поствербальні (VSX; VXS; XVS) моделі простого речення, відсоткове співвідношення яких представлено на Рис.1 і Рис.2.

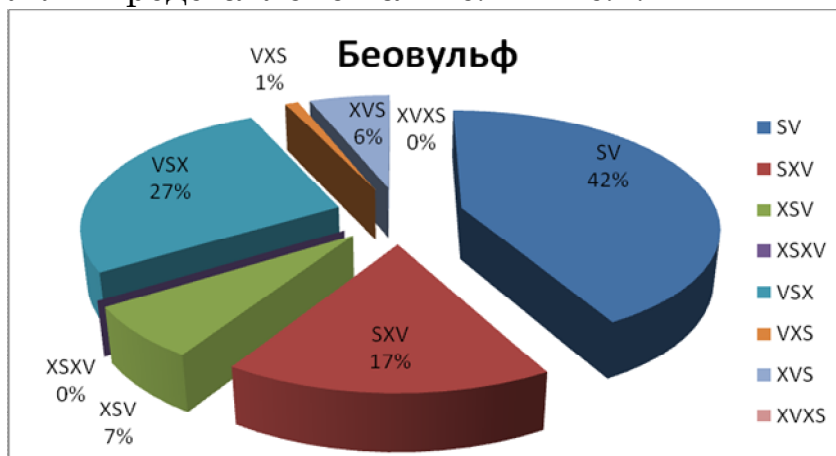


Рис. 1. Відсотковий розподіл речень у поемі "Беовульф"

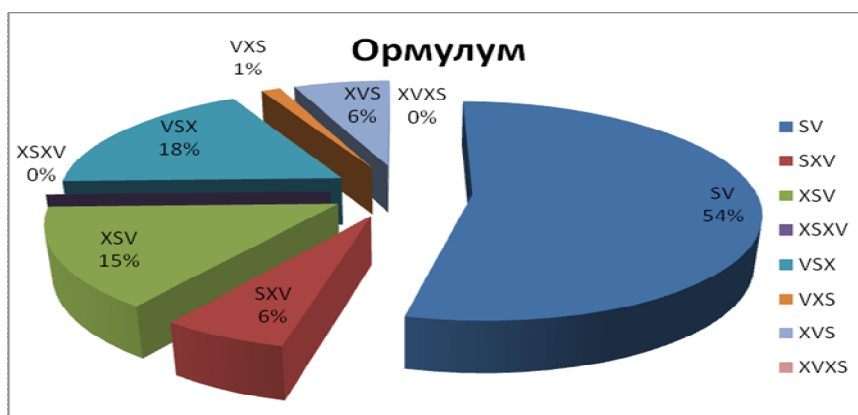


Рис. 2. Відсотковий розподіл речень у поемі "Ормулум"

Дані проведеного нами дослідження не лише підтверджують приналежність давньо- та середньоанглійської мов до V2 типу, а й вказують на помітну зміну порядку слів в діахронічному аспекті. Так, з Табл. 1, слідує, що кількість превербальних порядків підвищилася до 74,6% у поемі "Ормулум", зокрема модель SV досягла 53,8%, а XSV – 14,7%. Щодо поствербальних типів, то їх кількість значно знизилася (від 34% до 25,4%).

**Відсоткове співвідношення речень з різним типом порядку слів
у поемах "Беовульф" та "Ормулум"**

Тип порядку слів	"Беовульф", %	"Ормулум", %
Превербальні суб'єкти	66%	74,6%
SV	42%	53,8%
SXV	17%	6%
XSV	7%	14,7%
Поствербальні суб'єкти	34%	25,4%
V SX	27%	17,6%
V XS	1%	1,3%
XVS	6%	6,5%

Такі різкі синтаксичні зміни пов'язані із переходом середньоанглійської мови до іншої інформаційно-структурної моделі, яка в свою чергу диктує розташування конститuentів висловлювання. Подібно до сучасної англійської мови, старій інформації відводилась ініціальна позиція в реченні. Важливо зауважити, що у превербальній позиції відому інформацію передавав суб'єкт, а його розміщення поствербально, свідчить про його переміщення в область фокуса клаузи.

Висновки. Здійснена порівняльна характеристика синтаксису простого речення в давньо- та середньоанглійській мовах вказує на те, що порядок розташування елементів у реченні пов'язаний із його інформаційним навантаженням. Аналіз поетичних творів підтвердив, що випадки використання речень з поствербальними суб'єктами значно зменшилися в середньоанглійській мові (25,4% від усієї вибірки), що стало вирішальним в розвитку мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Beowulf [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.heorot.dk/beowulf-rede-text.html>
2. Chomsky N. The Minimalist Program / N. Chomsky. – Cambridge, Mass: MIT Press, 1995. – 420 p.
3. Ormulum [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://quod.lib.umich.edu/cgi/t/text/text-idx?c=cme;idno=AFW5744.0001.001>
4. Prince E. F. The ZPG Letter : Subjects, Definiteness, and Information Status / E. F. Prince // Discourse Description. Diverse Linguistic Analyses of a Fund Raising Text / [S. Thomson, W. Mann (eds.)]. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 1992. – P. 295–325.
5. Rizzi, L. The Fine Structure of the Left Periphery // Elements of Grammar. – Dordrecht: Kluwer, 1997. – P. 281–337.

ДИСКУРСОЛОГІЯ ТЕКСТУ: ІСТОРІЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Т.В. Ведернікова (Харків, Україна)

Проблема дискурсу була закладена ще Ф. де Соссюром у дихотомії “мова – мовлення”, “яка визнається чи не найбільшим досягненням лінгвістики ХХ ст.” [2, 47]. Оскільки для попередніх течій мова, що використовується в конкретній ситуації, вважалась досить довільним об’єктом, щоб судити про структуру, то, в основному, ідеї про аналіз мовленневих актів стали базовими для зарубіжних структуралістів.

На цей час спостерігається великий інтерес до проблематики дискурсу в сучасному мовознавстві. Можна говорити про наявність “буму” досліджень в галузі дискурсології. Слід зазначити, що переважна більшість робіт присвячена дослідженням окремих різновидів дискурсу, а саме: історичному, художньому, науково-фантастичному, психологічному, міфологічному, рекламному, політичному, наративному, сатиричному, поетичному, публіцистичному, релігійному тощо.

Дослідниця О.О. Селіванова [3] зазначає, що в сучасному мовознавстві термін “дискурс” вживається в різних значеннях, але найбільш уживаними є чотири його значення. Перше значення дискурсу як тексту, висловлювання, що заглиблено в певну соціокультурну ситуацію, пов’язано з часом появи даного терміна в лінгвістиці. Прийнято вважати, що поняття дискурсу було введено фундатором трансформаційного та дистрибутивного аналізу З. Харрисом у 1952 році.

Друге значення дискурсу походить від першого; воно стало результатом розробки Т. ван Дейком концепції комунікативної природи тексту. Дискурс в широкому сенсі є складною єдністю мовної форми, значення та дії, яка могла бути охарактеризована найкращим чином за допомогою поняття комунікативної події або комунікативного акту, тобто дискурс дорівнюється комунікативній події.

Третє значення дискурсу найбільш поширене у сучасній лінгвістичній літературі, воно виходить з положення французької семіотичної традиції про ототожнення дискурсу з мовленням, переважно усним. Прагматична диференціація всього дискурсивного масиву мови обумовила метонімізацію терміна “дискурс” та використання його в четвертому значенні як дискурсивної практики. Дискурс є комунікативно-прагматичним зразком мовленневої поведінки, що відбувається в певній соціальній сфері, яка має певний набір змінних величин: соціальні норми, відношення, ролі, конвенції, показники інтерактивності тощо. Таке значення дискурсу використовується у функціональній прагматиці, полягає у розгляді його як одиниці, форми мовлення, інтеракції, які можуть бути часткою повсякденної мовленневої діяльності. Основною властивістю дискурсу в даному випадку є регулярність співприсутності того, хто говорить та того, хто слухає.

Серед додаткових завдань перед аналізом дискурсу є:

1. Проблема ідентичності дискурсивної інформації. Відношення до іншої людини не є похідним, а є сутністю дискурсу. Смысл циркулює між певними життєвими позиціями. Ось чому сьогодні відмовляються і від концепції дискурсу як “бачення світу”, і від концепції, згідно з якою дискурс – прояв волі до вираження у колективного суб’єкта.

2. Протиставлення глибинного та поверхневого в аналізі тексту, розрізнення “глибинних” смислів та “поверхневої” організації висловлювань (коли останні вважаються залежними від обставин комунікації). Висловлювання не призначені тільки для презентації змісту, для театралізації вже існуючого смислу.

3. Уявлення про взаємовідношення дискурсу та суспільства. Смысл та мовна діяльність складають окремий незалежний вимір у суспільному житті й завдання в тому, щоб з’ясувати зв’язки між дискурсом та групами, які рухають силами цього дискурсу.

Отже, на думку О.О. Селіванової, аналіз дискурсу повинен дати характеристику того, як у контексті взаємодії людей повідомлення спрямоване на досягнення якої-небудь комунікативної мети. Проте будь в якому разі процес цей є інтерактивним, передбачає взаємодію людей.

Український дослідник у галузі комунікативної лінгвістики Ф.С. Бацевич [1] також зазначає те, що термін “дискурс” використовується у різних значеннях, що дає змогу вченим наполягати на “розмитості” його поняттєвих меж. Зокрема, поняття дискурсу асоціюється з усіма проявами комунікації в суспільстві (комунікативний дискурс, мовний, вербальний, невербальний, сучасні дискурсивні практики, дискурс мовчання), комунікацією в межах окремих каналів (візуальний, слуховий, тактильний), виявом правил спілкування, способів викладу та втілення прагматичної мети мовців (етикетний, лайливий, дидактичний). Дискурс визначають також як носія різних типів інформації в комунікації: раціональної (раціоналізму, об’єктивний, суб’єктивний, правди, істини, брехні); духовної віри, світобачення, поривань тощо (духовний, сакральний, релігійний, філософський, метафізичний, християнський, протестантський, православний, міфологічний, міфічний, апокаліптичний, символічний).

Дехто з учених ототожнює дискурс із предметом дослідження різних наук (соціологічний, політологічний, філологічний). У багатьох текстах дискурс сприймається як прояв культурної комунікації (дискурс культури, культурний, модернізму, постмодернізму), етнокультурних особливостей спілкування (міжкультурний, різномовний, іншокультурності), культурно-історичних особливостей комунікації (дискурс Нового часу, Відродження). Соціальні, вікові та статеві характеристики учасників комунікації також ототожнюються з типами дискурсу (політичний, влади, радянський, молодіжний, феміністичний, лейбористський, радикальний).

Поняття дискурсу часто асоціюється з типами та формами мовлення, принципами побудови повідомлення, його риторикою (монологічний,

діалогічний, наративний, риторичний, іронічний тощо), характеристиками мовлення окремої людини та груп людей (особистісний, неповторний, колективістський, авторитарний). Розглядають дискурс і як функціональний стиль, різновид мовлення (усний, писемний, науковий, художньо-белетристичний, діловий, літературний), різновид функціонального стилю, його реалізацію в різних сферах спілкування (юридичний, судовий, газетний, радіодискурс, кінодискурс, театральний, у сфері публік рілейшнз, рекламний, святковий); як жанр художньої літератури (прозовий, ліричний, драматичний). У лінгвістиці поняттєвий діапазон терміна “дискурс” теж досить широкий.

У своїх лінгвістичних працях Т. ван Дейк подає дискурс як “розмиту” категорію. Інші вчені вказують на його полісемію, навіть вбачають омонімічні розходження окремих значень, оскільки ця категорія вживається в різних науках з різним значенням.

З огляду на різноманіття тлумачень поняття “дискурс”, Ф.С. Бацевич дає наступне визначення: *Дискурс* (франц. *discour* – мовлення) – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом “форм життя”; залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів [1, 138].

Іншими словами, дискурс – це сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, пов’язаних з пізнанням, осмисленням і презентацією світу мовцем й осмисленням мовної картини світу адресанта слухачем (адресатом). Роль дискурсів в організації засобів мовного коду є значною.

На цей час, лінгвістичній науці відомі три дискурс-теорії:

1. Теорія дискурсу Ернесто Лакло і Шанталь Муфф, яка постулює базисну постструктуралістську ідею про те, що “дискурс формує соціальний світ за допомогою значень, а структура отримує нове значення внаслідок “боротьби дискурсів”, тобто завдяки контактам різних видів дискурсів” [4, 22].

2. Критичний дискурс-аналіз Нормана Феркло, який також надає особливого значення активній ролі дискурсу в конструюванні соціального світу.

3. Дискурсивна психологія, яка досліджує розвиток мови в соціальній взаємодії, а саме, “наскільки гнучко люди використовують існуючі дискурси у побудові та обговоренні своїх поглядів на світ і людей у спілкуванні” [4, 23].

Розбіжність трьох теорій дискурсу полягає в тому, що в теорії дискурсу Лакло та Муфф не доводиться до кінця систематичне емпіричне дослідження використання мови, критичний дискурс-аналіз включає

конкретний, лінгвістичний текстовий аналіз вживання мови в соціальній взаємодії, а дискурсивна психологія сконцентрована на риторичному використанні мови.

На наш погляд, інтерес до даної проблематики буде зростати, продовжаться дослідження окремих видів дискурсів, потім буде проводитися порівняльний аналіз різних видів дискурсу в окремих та різноструктурних мовах, а надалі можливий розвиток і дискурсивної типології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : ВЦ “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. – К. : ВЦ. “Академія”, 1999. – 288 с.
3. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации / Е. А. Селиванова. – К. : Брама, Изд-во Вовчок О. Ю. ,2004. – 336 с.
4. Серажим Е. С. Дискурс як соціолінгвальний феномен сучасного комунікативного простору (методологічний, прагматико-семантичний і жанрово-лінгвістичний аспекти : автореф. д-ра філол. наук : 10.01.08 / Е. С. Серажим. – К., 2003. – 32 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕТАФОР У ПРОФЕСІЙНОМУ ЕКОНОМІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Ципіна Діана (м.Харків, Україна)

Сучасну професійну мову фахівців економічного профілю можна визначити як прагматично-утилітарну, яка, за твердженням науковців, вже не може бути стилістично нейтральною. Останні тенденції її формування пов'язані з експресивними виразними засобами, використанням великої кількості виразних термінів, в основі яких є метафора.

З позицій мовленнєво-актового підходу (Д. Вандервекен, Г.П. Грайс, С. Левін Дж. Сьорл, та ін.) метафоричне висловлювання будується на навмисному порушенні постулату Якості принципу Кооперації Грайса, який охоплює дві субмаксими: а) не кажи того, що ти вважаєш хибним; б) не кажи того, для чого у тебе немає достатньо підстав [2, с.142]. Дослідники метафори як об'єкта прагматичного аналізу виходять з того, що у цьому випадку співвідносяться прямі (буквальні) ілокутивні акти (що говориться) та непрямі (небуквальні, що мається на увазі), тобто явно або неявно співвідносяться два об'єкти (фізичні або металеві сутності, які їх відображають, – ознаки, значення, концепти), як різні референти, що умовно зближуються на основі порівняння, аналогії або уподібнення). Наприклад, метафоричне висловлювання «У цього працівника голова - комп'ютер» має парафраз «Голова цього працівника міркує дуже швидко».

Основою низки метафоричних (фігуральних) висловлювань є буквальні. Наприклад, речення «Тут стає гаряче» може означати як

непрямий мовленнєвий акт з проханням відкрити вікно, або метафоричне висловлювання про наростаючу агресивну атмосферу. Від буквального висловлювання метафоричне відрізняється тим, що у першому значення того, що промовляється, співпадає з тим, що мається на увазі; крім того, буквальне значення задає набір фонових припущень. Отже, сутність метафоричного висловлювання можна передати за допомогою формули [2, с.168]: «Мовець виголошує речення типу $S \in P$, маючи на увазі, що $S \in R$ ».

Важливим питанням є інтерпретування метафоричного висловлювання. Під час сприйняття актуального метафоричного висловлювання реципієнту необхідно знати не тільки рідну/іноземну мову, але й володіти спільними з автором висловлювання фоновими уявленнями, а також додатковою фактичною інформацією, що дозволить йому вірно інтерпретувати метафоричне висловлювання.

Метафоричне висловлювання має первинне та вторинне значення, виявленню першого слугує прагматична компетенція, яка потребує врахування обома комунікантами спільних для них фонових знань, конкретної обстановки мовленнєвого спілкування, правил теорії мовленнєвих актів та Принципу Кооперації. Щоб встановити вторинне значення, комунікант має володіти мовною компетенцією.

Процес інтерпретації метафори ускладнюється, якщо спілкування відбувається іноземною мовою. Вченим Т. Казаковою пропонуються такі способи перекладу метафоричних висловлювань: 1) повний переклад, якщо в мові оригіналу та перекладу збігаються і правила сполучуваності, і традиції вираження емоційно-оцінної інформації, ужиті в метафорі; 2) додавання/опущення використовуються в тих випадках, коли підтекст у мові оригіналу та мові перекладу відмінний, і потрібна або експлікація того, що малюється на увазі у вихідному тексті (прийом додавання), або, навпаки, імплікація словесно висловленого у вихідному тексті (прийом опущення); 3) заміна застосовується у випадках лексичної або асоціативної невідповідності між елементами метафори в мовах оригіналу та перекладу; 4) структурне перетворення застосовується при відмінності традицій граматичного оформлення метафори в мовах оригіналу й перекладу; 5) традиційний відповідник уживається стосовно метафор фольклорного, біблійного, античного походження, коли в мовах оригіналу й перекладу склалися різні способи вираження метафоричної подібності; 6) паралельна номінація метафоричної основи використовується під час перекладу текстів, побудованих на поширеній метафорі, коли необхідна заміна або структурне перетворення вихідної метафори, а за характером інформації, яка передається, вихідний образ слід зберегти [1, с. 245–246].

Успішність метафори у професійному економічному дискурсі встановлюється на основі 8 принципів: 1) релевантність властивостей P ; 2) їх відомість; 3) згода на нереальність для P деяких властивостей R ; 4) міркування здорового глузду, природних та культурних факторів;

5) подібність станів Р та R; 6) обмеженість застосування деяких властивостей Р; 7) реляційний характер метафори; 8) припущення трактування метонімії та синекдохи як особливих випадків метафори [2, с.169–170].

Використання метафор може бути універсальним для будь-якої економічної спеціальності, наприклад: fat cat – багатій, black swan – подія, яку не можна передбачити, lucky dog – щасливчик, under dog – підкорена сторона, cash cow – дійна корова та ін., або вузько спеціалізованим. У біржовій сфері, наприклад, широко застосовуються такі метафори, як hot money – гарячі гроші, cheap money – дешеві гроші, butterfly spread – спред «метелик» та ін.

Отже, використання метафор у професійному економічному дискурсі надають виразності, експресивності та підкреслюють її прагматично-утилітарний характер.

ЛІТЕРАТУРА

1. Казакова Т. А. Приемы перевода метафорических единиц / Т. А. Казакова // Практические основы перевода. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – С. 237–258.
2. Сусов И.П. Лингвистическая прагматика. – Винница : Нова Књига, 2009. – 272 с.

PERCEPTION AND REPRODUCTION OF THE TEXT: POINT OF VIEW

Olha Sushkevych (Uman, Ukraine)

Contemporary world could be interpreted as the system of hypertexts where a human being is constantly decoding messages, produces some of his/her own. In a definite life situation a person is surrounded with a number of texts – TV programmes, books, neighbour's talks and many others which form reality. A speaker is constantly trying to single out something of greater importance, something which really matters in the current of information. Less meaningful aspects of the text are left without thorough consideration [2: 380]. A speaker can also render and interpret information in his/her own way.

But the question is how clearly can an addressee understand the text, its details and how he/she reflects such information in speech or another text? Is this process adequate? To what extent? And what is the role of the speaker's point of view? To find the answer to all these questions it is necessary to single out the criteria according to which the point of view forms. They are *speaker's personal and psychological peculiarities, social background and relations, communicative role and position* as well as *interests and benefits from the message and essence of information*. All these criteria predetermine the way a person realizes his/her "ego" in communication. Still consciously or subconsciously a speaker transmits not only personal point of view but also points of view of someone else – media, government, authoritative people,

general public attitude etc. The processes of forming some point of view could be presented schematically:

Perception → Reflection → Point of View → Reproduction

According to this scheme quite objective facts can easily gain some subjective colouring in speaker’s understanding of the text. It is a complex process. People have sometimes conflicting – wants and needs when it comes to a definite matter. For example, growth of cities provokes different points view. The objective side of such situation is that cities grow in places that were once farmland. Highways cut through long-established neighborhoods. Old buildings are torn down to make way for more modern ones. Here are some points of view concerning this problem:

1. *“To 34-year-old entrepreneur Alex Felix, whose restaurant Poa Poa is a four-year-old success story, Bagamoyo [an ancient town in Zanzibar] feels like “a ghost town on the verge of a major wake-up call”[...] and he welcomes the prospects of port-related construction. I’m confident that Bagamoyo is a city that is growing,” he says.”*[3:15].

2. *“Terri Place, a soft-spoken, pensive American who has lived in Bagamoyo town for 20 years and who directs The Baobab Home, a school and orphanage. [...] “Will this private partnership [bio-fuel project] grant China too much autonomy? She muses. “Will the Chinese perhaps use a portion of the coast as a military base as they have in Pakistan”* [3: 17].

To understand the attitude of the speaker to such change we should:

Recognize that different people have different points of view about the topic;

Articulate those points of view;

Understand whose influence was that if any;

Negotiate differences;

Evaluate who is more likely to benefit from change.

These aspects could be represented in the following table:

Who	Representing whom?	Point of view
Alex Felix (34 years old)	Restaurateur, represents business	Welcomes change, it’s good for his business.
Terri Place	Director of school and orphanage, represents intelligence	Hesitates and is not sure about the benefits from the change.

This example also clearly shows that a speaker can express his/her point of view only about those things he/she knows about and which are some part of his/her world (e.g. port nearby Bagamoyo).

Point of view is necessary and essential for a person: expressing ideas about some problem a person intends to reach some communicative goals – to

persuade someone, to raise a problem, to entertain, to provoke or stimulate some action etc. According to Arutiunova N. D. "satisfaction of addressee's presupposition" is an important condition for the effectiveness of the communicative act, thus the text [1: 358]. Correspondently point of view is an instrument which changes the original text. It undergoes transformations from perception to reproduction. In this process factual information may change as well as the style, logical structure and sense.

Personalization of textual information can be presented with the help of linguistic markers which help to express the point of view such as: *I'm persuaded, I firmly/strongly believe, I think*. The speaker can also present his/her point of view in a generalized form referring to someone else or someone in authority: *Everyone met such things; no one doubts; it's clear that; N wrote in his book that; It was mentioned in BBC etc.*

To conclude we should assume that perception and reproduction of a text are important processes in everyday human communication. A speaker becomes an active transformer of the information he/she perceives and reproduces forming some point of view. The latter is the essential constituent of personal or general ideas we express in written or oral form.

LITERATURE

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата / Арутюнова Н. Д. // Изв. АН СССР. – М.: Наука, 1981. – Т. 40. – Вып. 4– С. 356-367. – (Серия лит. и языка).
2. Руднев В.П. Энциклопедический словарь культуры XX века / Руднев В.П. – М.: Аграф, 2001. – 608 с.
3. Sea change comes to Bagamoyo// *Aramco World*. – Vol. 66, No. 2. – Houston. – P.15-17.

НАДСЛІВНІ ФОРМИ ВИРАЖЕННЯ ПРЕДИКАТИВІВ ОЦІНКИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Лариса Федорівна Соловйова (Житомир, Україна)

Наша розвідка присвячена дослідженню надслівних форм вираження предикативів оцінки у сучасній англійській мові. Словосполучення і словостягнення різних моделей можуть виступати у функції оказіональних предикативів окремої оцінки:

*It's better to be **a has been** than **a never was*** (A.J.Cronin). *(Mother) came toward me, and turned a cheek to be kissed. "You look thin," she said. (...) Suddenly I was fifteen years old again. **All arms and legs and no tongue*** (H.Robbins). *"Jealous?" "No." "Then why bother? Little boys like him are **a dime a dozen**"* (H.Robbins). *Yet it was a very ordinary face and its prettiness was **strictly assembly line*** (R.Chandler). *"Okey, Marlowe", I said between my teeth. "You're a tough guy. **Six feet of iron man**"* (R.Chandler).

В той же час значна кількість предикативів оцінки належить фразеології. В "Англо-російському фразеологічному словнику" О.В.Куніна [1], що містить 29500 одиниць, 300 одиниць є оцінними, з них 67,7% –

субстантивні і 5% – ад’єктивні. Переважна кількість субстантивних фразеологізмів аксіологічного характеру має структури А + N, N + N. Як правило, вони характеризують людину і емоційно забарвлені завдяки образу в основі [2: 204]:

And now he proceeded to explain that Clyde had ever been a rolling stone – one who, by reason of some quirk of temperament, perhaps, preferred to wander here and there (Th. Dreiser). Taken at his face value he certainly is a poor nut (S. Leacock). “What a helpless old gas bag you are” (O. Henry). “(...) Dartie has gone off at last. That’ll be a relief for your father. He was a rotten egg” (J. Galsworthy). “Miss Rossiter and Miss Parton are our guardian angels (...)” (D. Sayers). “You’re a weak sister, Johnnie, and I can’t trust you any more...” (E. O’Connor). “(...) I don’t want to go. If I go I’ll be a wet blanket and spoil the fun (...)” (J. Jones).

Негативна оцінка може поєднуватися з іронічним ставленням до об’єкта висловлювання, наприклад:

“He always was a smart aleck...” (S. Lewis). “I’ve a grandson – up at Oxford – talks and behaves as if he were the last of some ancient family – blue blood. Crusades, moldering castles” (J.B. Priestley). “Benedict’s a bad actor, Scutney. And I’m not referring to his professional competence” (E. Queen).

З іншого боку, деякі фразеологізми, що виступають у функції предикативів оцінки, відрізняються яскраво вираженою національно-культурною маркованістю, наприклад:

a Teddy boy – “стиляга” (за ім’ям англійського короля Едуарда VII, який відрізнявся екстравагантними фасонами одягу); *a blue stocking* – “синя панчоха”, суха педантка, позбавлена жіночності (відомий вчений XVIII ст. Стіллінгфліт з’являвся в одному з літературних салонів Лондона в синіх панчохах); *a Simple Simon* – “простак” (діюча особа у віршах для дітей); *the big bad wolf* – “страшний сірий вовк”, небезпечна, страшна особа (персонаж мультфільму У. Діснея “Три поросяти”); *angry young men* – “сердиті молоді люди” (про молодих англійських письменників 50-х років ХХ століття; фразеологізм виник у зв’язку з постановкою п’єси Дж. Осборна “Озирнись у гніві”); *a Paul Pry* – “людина, яка сує носа в чужі справи” (головна дійова особа комедії Дж. Пула).

Серед оціночних предикативів-фразеологізмів значне місце займають зоосемізми:

“Thanks, Jill. I’ve been happy tonight.” “Is that so rare?” “Yes. I’m rather a dull dog” (J. Lindsay). His family regarded him as a black sheep and a good-for-nothing (K.S. Prichard). He was (...) what we call a grouch-face, a drizzle-puss, a wet blanket, a cold turkey (E.S. Gardner). “This guy, Marshall, is an eager beaver, a go-getter, but he’s relatively inexperienced” (E.S. Gardner).

Роль подібних зоосемізмів в антропоцентричній аксіологічній лексиці сучасної англійської мови досить відчутна, тому що являє собою перенесення на людину “концентрованих” якостей і властивостей тварин,

що вже містять основу для оцінки [2: 207].

Найбільш типова модель ад'єктивних фразеологізмів, що виступають в ролі предикативів оцінки – <as> A as N (стійке порівняння), наприклад:

*“My wife says I’m getting **fat as an alderman**” (D. Carter). “I have been **as blind as a bat!**” he cried, a ring of vexation in his voice (J. London). “Look at you and me; we got our troubles, and ‘ere we are – **jolly as sandboys!**” (J. Galsworthy). She woke in the morning, feeling **bright as a new dime** (A. Saxton). “He was taken bad yesterday (...) and couldn’t get round; but he’s today **as burly as beef**” (H. Wood).*

Крім основних моделей фразеологічних предикативів оцінки – A + N, N + N, <as> A as N слід назвати трохи менш поширені, але не менш експресивні моделі N + Prep. + N, по <+ A> + N, наприклад:

*But he’s an awful bore, really: one of those conceited idiots who thinks he is a genius manque, and is **a pain in the neck** really (K.S. Prichard). “You’re **a babe in the woods** (...). You just don’t have any idea of what the police will do when the going gets tough” (E.S. Gardner). “You’re the damnedest prig I ever saw. You’re **a bag of wind**. Get out of here” (Th. Wilder). “Yes, I know her. Not **a ball of fire**, is she?” (K. Mitford). “I’m **no great shakes**, God knows, and your father’s right, Phyll,” he gasped. “But I want you like hell” (K.S. Prichard).*

Отже, число предикативів оцінки в англomовному розмовному мовленні постійно поповнюється за рахунок надслівних форм. Значна кількість предикативів оцінки належить фразеології (моделі A + N, N + N, <as> A as N, N + prep. + N, по <+ A> + N). Подальша перспектива, на наш погляд, полягає у дослідженні надслівних форм вираження предикативів оцінки у публіцистичному дискурсі.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Англо-русский фразеологический словарь / Сост. А.В. Кунин. Изд. 4. – М.: Русский язык, 1984. – 944 с.
2. Ретунская М.С. Английская аксиологическая лексика / М. С. Ретунская. – Н.Новгород: Изд-во ННГУ, 1996. – 272 с.

COGNITIVE APPROACH TO SECOND-LANGUAGE ACQUISITION

Svitlana Shandruk (Kropyvnytskyi, Ukraine)

The academic discipline of second-language acquisition (SLA) is a subdiscipline of applied linguistics. It is broad-based and relatively new. As well as the various branches of linguistics, second-language acquisition is also closely related to psychology, cognitive psychology, and education. SLA research began as an interdisciplinary field, and because of this it is difficult to identify a precise starting date [4]. However, it does appear to have

developed a great deal since the mid-1960s. The term acquisition was originally used to emphasize the subconscious nature of the learning process, but in recent years learning and acquisition have become largely synonymous.

Second-language acquisition can incorporate heritage language learning , but it does not usually incorporate bilingualism . Most SLA researchers (A. Benatty, S. Gass, R. Mitchell, F. Myles, E. Rod, L. Selinker, B. VanPatten and others) see bilingualism as being the end result of learning a language, not the process itself, and see the term as referring to native-like fluency. A complete theory of SLA must include both a property theory (of what the domain of knowledge is and how it is represented) and a transition theory (of how learners get from one knowledge state to another) (K. Gregg, N. Ellis and others). Thus SLA is a subject of cognitive science par excellence (E. Bialystok, B. McLaughlin, M. Harrington, R. Schmidt and others) [3]. Writers in fields such as education and psychology, however, often use bilingualism loosely to refer to all forms of multilingualism . Second-language acquisition is also not to be contrasted with the acquisition of a foreign language: learning of second languages and learning of foreign languages involve the same fundamental processes in different situations.

Internal factors affecting second-language acquisition are those which stem from the learner's own mind. Attempts to account for the internal mechanisms of second-language acquisition can be divided into three general strands: cognitive, sociocultural, and linguistic. These explanations are not all compatible, and often differ significantly.

Much modern research in second-language acquisition (R. Rueda, D. August, C. Goldenberg, J. Plass, D. Chun, R. Mayer, D. Leutner and others) has taken a cognitive approach [1]. Cognitive research is concerned with the mental processes involved in language acquisition, and how they can explain the nature of learners' language knowledge. This area of research is based in the more general area of cognitive science, and uses many concepts and models used in more general cognitive theories of learning. As such, cognitive theories view second-language acquisition as a special case of more general learning mechanisms in the brain. This puts them in direct contrast with linguistic theories, which posit that language acquisition uses a unique process different from other types of learning.

Cognitive approaches, including Functional Linguistics (T. Bates, B. MacWhinney and others), Emergentism (J. Elman, B. MacWhinney and others), Cognitive Linguistics (R. Langacker, D. Ungerer, R. Schmid and others), and Constructivist Child Language researchers (P. Brooks, C. Slobin, M. Tomasello and others), view the linguistic sign as a set of mappings between phonological forms and conceptual meanings or communicative intentions [3]. They hold that simple associative learning mechanisms operating in and across the human systems for perception, motor-action and cognition as they are exposed to language data as part of a communicatively-rich human social environment by an organism eager to exploit the

functionality of language are what drives the emergence of complex language representations.

The dominant model in cognitive approaches to second-language acquisition, and indeed in all second-language acquisition research, is the computational model [2]. The computational model involves three stages. In the first stage, learners retain certain features of the language input in short-term memory. Then, learners convert some of this intake into second-language knowledge, which is stored in long-term memory. Finally, learners use this second-language knowledge to produce spoken output. Cognitive theories attempt to codify both the nature of the mental representations of intake and language knowledge, and the mental processes which underlie these stages.

In the early days of second-language acquisition research interlanguage was seen as the basic representation of second-language knowledge; however, more recent research has taken a number of different approaches in characterizing the mental representation of language knowledge [1; 97-98]. There are theories that hypothesize that learner language is inherently variable, and there is the functionalist perspective that sees acquisition of language as intimately tied to the function it provides. Some researchers make the distinction between implicit and explicit language knowledge, and some between declarative and procedural language knowledge. There have also been approaches that argue for a dual-mode system in which some language knowledge is stored as rules and other language knowledge as items.

The mental processes that underlie second-language acquisition can be broken down into micro-processes and macro-processes. Micro-processes include attention; working memory; integration and restructuring, the process by which learners change their interlanguage systems; and monitoring, the conscious attending of learners to their own language output. Macro-processes include the distinction between intentional learning and incidental learning; and also the distinction between explicit and implicit learning. Some of the notable cognitive theories of second-language acquisition include the nativization model, the multidimensional model and processability theory, emergentist models, the competition model, and skill-acquisition theories [4].

Other cognitive approaches have looked at learners' speech production, particularly learners' speech planning and communication strategies. Speech planning can have an effect on learners' spoken output, and research in this area has focused on how planning affects three aspects of speech: complexity, accuracy, and fluency. Of these three, planning effects on fluency has had the most research attention. Communication strategies are conscious strategies that learners employ to get around any instances of communication breakdown they may experience. Their effect on second-language acquisition is unclear, with some researchers claiming they help it, and others claiming the opposite [4].

According to the National Center for Education Statistics (U. S. Department of Education, 2004) the number of students in the U.S. who

live in homes where the first language is not English has doubled over the last 20 years [2]. For these language-minority students and their peers who are learning a second language, the goal is to develop several core competencies that allow them to develop and maintain social relationships and communicate ideas. To support these students' acquisition of a second language, researchers have identified two instructional approaches. First, proponents of the structural approach argue that drill and practice is the best way to learn grammar and vocabulary. With this approach, language is usually taught orally with an emphasis on the learner responding to spoken prompts. Second, the cognitive approach emphasizes how the learner interacts with language. An effort is made to make language acquisition a more active process. Instruction is based on activating prior knowledge and allowing the learner to build the cognitive skills required to understand, process, and interact with a language. Effective opportunities to learn a second language with the cognitive approach can be divided into three stages: a)comprehensible input, b) interaction, and c) comprehensible output.

REFERENCES

1. Chamot A. The CALLA Handbook / Anna Uhl Chamot, J. Michael O'Mally. – NY: Brookline Books, 1994. – 340 p.
2. Cognitive Benefits of Learning Languages [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tip.duke.edu/node/866>
3. Ellis N. Cognitive Approaches to SLA / N. Ellis // ARAL, 2012. – Vol.XIX. – pp. 4-28.
- 4.Second-language acquisition [Електронний ресурс] / Wikipedia. – Режим доступу: http://en.wikipedia.org/wiki/Second-language_acquisition#cite_note-FOOTNOTEVanPattenBenati20105-50.

ФОНОГРАФІЧНА АДАПТАЦІЯ АНГЛІЦИЗМІВ У ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВІ (НА МАТЕРІАЛІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ)

Ольга Побережник (м.Умань, Україна)

Пристосування запозичених слів до фонетичних особливостей чужорідної мови – це складний і тривалий процес формальної адаптації іншомовних слів до нового мовного середовища. Унаслідок фонографічної інтеграції англіцизмів орфографія та фонетика французької мови зазнали певних змін, що значно розширило парадигму існуючих та запозичених фонограм. Це питання стало об'єктом дослідження багатьох лінгвістів, однак проблема засвоєння лексики англійського походження під кутом зору її трансформації відповідно до фонетики та графіки французької мови не знайшла належного висвітлення, що й зумовило актуальність теми нашої роботи.

Специфіка запозичених слів залежить від історичного контексту, особливостей мовних систем іншого народу, його культури, традицій, способу входження до мови-реципієнта тощо. Так, на фонографічне

оформлення запозичених слів впливає чимало чинників: відносини між народами – носіями мов та їх контакти з іншими мовами; близькість або віддаленість мовних систем; спосіб запозичення; його подальша словотвірна активність; шлях, яким відбувається запозичення [1, с. 178], [4, р. 170-171].

На початковій стадії підпорядкування фонетичної структури запозичення нормам мови-реципієнта відбувається його фонетична субституція, тобто передача засобами існуючої фонетичної системи [3, с. 53], [2, с. 26]. Розрізняють такі види фонетичної субституції: звукова конвергенція (регулярна заміна декількох іншомовних фонем однією фонемою мови-реципієнта); звукова дивергенція (передавання однієї іншомовної фонемі кількома існуючими); проста субституція (одній фонемі мови-донора відповідає одна фонема мови-реципієнта).

З огляду на характер структурних змін та відтворення зовнішньої форми виділяють такі запозичення [3, с. 58-59]: 1) слова, які зазнали звукової субституції та передаються відповідними засобами мови-реципієнта без будь-яких структурних змін; 2) слова, що зазнали змін у фонемному складі та структурі.

Однією з основних характеристик англійських запозичень французької мови є збереження їх орфографії, але в коренях слів спостерігаються певні фонетичні зміни, що спричиняє появу додаткових звукових відповідників, зумовлених відмінністю фонетичних систем французької та англійської мов. Так з'явилися не тільки фонетичні еквіваленти монограми **a** (*/a/* – *caméra, magazine, flash-back; */a/* – *jazz, jazzman*), а й додаткові (*/ɛ/* – *remake, space opera, fading; */o/* – *music-hall, negro-spiritual, talk over; */ɔ/* – *all-over, cake-walk, walkman; */œ/* – *serial*); а монограма **i** сприяє появі у французькій мові англійських фонетичних еквівалентів (*/aj/* – *live, prime time, ragtime, digest; */œ/* – *girl, taxi-girl, cover-girl*).*****

Деякі сталі буквосполучення, або диграми, розширили парадигму основних звукових еквівалентів і частково зберегли англійську вимову: **am** – */ã/* – *vamp, – /am/* (*camp, flam (film), jam-session), – /ɛm/* (*sampling, sample*). Значно поповнилися парадигми основних і додаткових звукових відповідників існуючих та запозичених гетерогенних приголосних диграм: **ch** – */ʃ/* (*charleston, sketch, sketching); – /tʃ/* (*chill out, preaching, dialogue-coach), – /k/* (*techno, new school, psycho-killer*). Натомість деякі приголосні диграми набули переважно спрощеної вимови основного звукового відповідника: **bb** – */b/* (*hobby, bubble gum music*).

Парадигма триграм поповнилася в основному за рахунок англійських трибуквених комплексів: **igh** (*/aj/*) – *copyright, sunlight, night-club; **iew** (*/ju/*) – *interview, preview*. Буквосполучення **ain** у складних лексемах *action painting, blue ridge mountain music та smokey mountain*, не є в англійській мові триграмою і має окремі фонетичні еквіваленти */ei/*, */n/* та */i/*, */n/*. Отже,*

відбулася інтерференція, викликана омографією французького *ain* /ɛ̃/ та англійського буквосполучення *ain*.

Серед інтерлітер переважає інтервал, що пояснюється великою кількістю складних лексем, які позначають музичні стилі, жанри, напрямки і яким властива оказіональність використання: *modern dance, space opera, rhythm and blues*.

Менше використовується дефіс, який виконує графічну функцію лексикалізації та є показником асиміляції запозичення (*soap-opera, non-stop, heavy-metal*) або свідчить про усталеність традиції (*hit-parade, show-business, country-music*).

В англійських запозиченнях відбуваються фонографічні трансформації з морфо-фонетичною адаптацією: суфікс *-er*, де кінцевий *r* не має звукового відповідника за нормами британської вимови, зазнав інтерференції гомологічний суфікс *-eur* французької мови. Це сприяло закріпленню фонем */œ/* за монограмою *e*, наприклад, *drummer, interviewer, rocker, mixer, flyer* тощо.

Запозиченнями з морфо-фонетичною адаптацією можна вважати й ті, які набули фіналів на французькому ґрунті. В одних випадках це не вплинуло на фонетичний образ англіцизму, а змінило його графічну форму: *staffe /staf/ < англ. staff, scripte /skript/ < англ. script*. В інших випадках трансформації відбулися також на фонетичному рівні: *pamphlet /pãfle/ < англ. pamphlet, curios /kyrjɔ/ < англ. curious*. У кореневій частині англіцизмів даної категорії також спостерігається зсув у бік графіки: *ea – /i/ (reader, leader, speaker); ee – /i/ (tweeter, screen-writer)*. Виявляється і протилежна тенденція до подовження фонетичного слова: *i – /aj/ (designer, rewriter); u – /ju/ (tuner); o – /wa/ (one-liner)*.

Більш уживаною інтерлітерою у даних запозичень є дефіс (*screen-writer, cliff-hanger, one-liner, psycho-killer, best-seller, tax-shelter, science-fiction, non-fiction*). На другій позиції стоїть інтервал (*french lover, money maker, sensors soother*).

Субституція гомологічних і синонімічних формантів та суфіксів (*-ism > -isme; -ist > -iste; -er > -(t)eur/ -aire / -euse / -trice; -ess > -esse, -et > -ette; -y > -ie; -ous > -eux; -ic/ -al > -ique; -lith > -lithe; -ive > -if*), поява дієслівних суфіксів сприяли збільшенню фонографічної асиметрії. Іноді це зумовлено появою фіналі - *e* (*celliste, diariste, starlette, psychédélique, rhapsodique), іноді фонографічними змінами в ініціалі (**gg** – /g/ (*taggueur / tagguer*); **ll** – /l/ (*celliste, illustrative*). Оформлення дієслів та поява в них суфікса *-er* з фіналлю *-r* закріпило не тільки фонему */e/* за монограмою *e*, а й спричинило інші фонетичні та орфографічні зміни в ініціальній частині: появу звукового відповідника */juv/* у запозиченої триграмі **iew** в *interviewer* (< англ. *to interview*) – трансформація, що сталася саме на французькому ґрунті; в інших випадках фонетичні зміни супроводжувалися графічними трансформаціями: англ. *to program* > фр. *programmer*, англ. *to zap* > фр. *zapper*.*

Оскільки кальки є запозиченнями з повною морфемною субституцією, де іншомовна модель відтворюється цілком засобами мови-реципієнта, то описово-перекладені елементи у більшості випадків значно подовжують графічну синтагму, де об'єднувально-лексикотвірну функцію виконує інтервал, наприклад: *opéra de savon, opéra savonneux* < англ. *soap-opera*; *réservation en aveugle* < англ. *blind-booking*; *conseiller pour la couleur* < англ. *color-consultant*. Мовна економність зумовила переважне використання таких описово-перекладених запозичень: *nuit américaine* < англ. *day for night photography*; *cache-mobile* < англ. *travelling matte*.

Серед морфо-синтаксичних кальок трапляються складні лексеми, де лексикотвірну функцію виконує дефіс (*haut-parleur, Moyen-Âge, politique-fiction*) та інтервал (*haute fidélité, Moyen Âge, acrylique lyrique, protest song*).

У простих лексемах поморфемний переклад зумовлює заміну орфограм: англ. *nominated* > фр. *nominé*, англ. *functionalism* > фр. *fonctionnalisme*, англ. *functionalist* > фр. *fonctionnaliste*; англ. *aesthete* > фр. *esthète*. Натомість у складних лексемах заміна орфограм супроводжується наслідуванням синтаксису іншомовної моделі, в основному це препозиція прикметника, що є характерним для французької мови: англ. *acrylic lyric* > фр. *acrylique lyrique*; англ. *middle ages* > фр. *moyen(-)âge*; англ. *contest song* > фр. *protest song* [5, р. 61].

Таким чином, можна стверджувати, що фонографічна адаптація англіцизмів певною мірою вплинула на асиметрію між орфографією та фонетикою французької мови. Перш за все це пов'язано з розширенням поліфонічної парадигми орфограм. Варто також зазначити провідну роль семантики при звуковому оформленні кінцевого **-er** у запозиченнях з морфо-фонетичною адаптацією, що характеризується появою фіналі **-e** та вживанням інтерлітер. Структурні та перекладені кальки розглянутих англіцизмів у більшості випадків є менш економними синтагматично, але сприяють парадигматичній економії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биржакова Е. К. Очерки по истории лексикологии русского языка XVIII в. Языковые контакты и заимствования / [Е.К. Биржакова, Л.А. Войнович, Л.А. Кутина]. – Л.: Наука, 1972. – 430 с.
2. Обухова И. Н. Функционирование и словообразовательная активность англицизмов в современном русском языке (на материале современной прессы): дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 «Русский язык» / Инна Николаевна Обухова. – Днепропетровск, 1991. – 151 с.
3. Сергеева Г. А. Англомовні запозичення в українській правничій термінології: дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук.: спец. 10.02.01. «Українська мова» / Галина Анатоліївна Сергеева. – Харків, 2002. – 250 с.
4. Catach N. L'orthographe française / Nina Catach. – Paris: Fernand Nathan, 1980. – 334 p.
5. Hagège Cl. Le Français et les siècles / Claude Hagège. – Paris: Odile Jacob, 1987. – 320 p.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНИХ ЗАПОЗИЧЕНЬ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Інна Лаухіна (м. Умань, Україна)

Міжмовна взаємодія, яка відбувається під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, відображає не тільки сутність мови як засобу людського мислення й спілкування, а також її динамічний характер. Тому дослідження взаємовпливу мов та їх зв'язок з певними галузями людської діяльності залишаються актуальними в сучасній лінгвістиці. Хоча проблему мовних взаємопроникнень розглядало багато вчених під різними кутами зору (І. О. Бодуен де Куртене, Р. О. Будагов, В. В. Виноградов, В. Г. Гак, Л. В. Щерба, У. Вайнрайх, Ж. Вандрієс), питання про лексичні запозичення не можна вважати вирішеним, що пояснюється відкритістю лексико-семантичної системи. Отже, актуальність теми зумовлена інтересом науковців до поповнення лексичної системи французької мови іншомовними лексичними одиницями в галузі культури.

Основними зовнішніми чинниками запозичення виступають політичні, економічні та культурні зв'язки між народами, а його головна причина полягає в необхідності позначення нових предметів, осіб, місцевостей, понять тощо. Для більшості лінгвістів термін «запозичення» є синонімом «лексичного запозичення», оскільки найбільш відкритою до розширення вважається лексична система. Так, Уїтні зазначав, що на першому місці за легкістю запозичення знаходяться слова (перш за все іменники), потім суфікси, флексії, фонетичні одиниці [6, р. 1–26]. Ю. Жлуктенко виділяє такі три стадії мовного засвоєння іншомовних елементів: 1) використання іншомовних одиниць для даного конкретного повідомлення (перебування їх на поверхні мовної системи); 2) запозичення іншомовних одиниць, тобто сприймання їх копій іншою мовною системою як гетерогенних, але вже постійних елементів (перехід до зовнішньої частини периферії мовної системи); 3) інтеграція, тобто таке засвоєння іншомовних одиниць, за якого носії мови вже не відчують їх іншомовного характеру (перехід у внутрішню частину периферії або до ядра мовної системи). На останньому етапі запозичення набуває майже всі основні характеристики, властиві для даної мовної системи [4].

Між мовою й культурою існує тісний зв'язок, обидві виконують функції соціальної інтеграції, організації, пізнання, комунікації та самоідентифікації людини. Розбіжності між мовними картинами виявляються в специфічних словах, які не перекладаються іншими мовами та запозичуються лексичною системою останніх. Культурологічні запозичення і є носіями такої специфіки, вони виокремлюють особливості культури певного народу. Зокрема, у французькій мові можна виділити такі лексико-семантичні групи: музика, кіно, театр, образотворче мистецтво, архітектура, література, засоби масової інформації та ін.

За структурним параметром можна виокремити кілька типів культурологічних запозичень у французькій мові:

1. Власне запозичення – лексеми без морфемної заміни, які переносять, крім значення, весь свій морфемний склад і характеризуються фонемною заміною.

2. Запозичення з частковою морфемною заміною (гібридні запозичення).

3. Запозичення з повною морфемною заміною (кальки), коли іншомовна модель відтворюється морфологічними засобами мови-реципієнта:

а) структурно-морфологічні кальки (перекладені запозичення), які відтворюють

морфо-синтаксичні характеристики моделей мови-донора шляхом поморфемного перекладу;

б) описово-перекладені еквіваленти запозичених лексем, які не відтворюють їхню морфологічну структуру;

в) запозичення на основі семантичної контамінації, коли в лексеми мови-реципієнта виникає нове значення або відтінок значення.

Питання адаптації лексичних запозичень є основним при дослідженні іншомовної лексики, адже долю запозиченого слова визначає система мови мови-реципієнта. Його специфіка полягає в тому, що слово запозичується не як повне, закінчене, графічно оформлене, а лише як більш-менш безформний уривок лексичного матеріалу, що набуває нового оформлення лише в системі й за допомогою засобів мови-реципієнта [5, с. 235].

Науковець Т. Амірова визначає п'ять умов освоєння запозиченої лексики [1, с. 10]: 1) передача запозиченого слова фонетичними та графічними засобами мови-реципієнта; 2) співвіднесеність слова з граматичними класами та категоріями мови-реципієнта; 3) семантичне освоєння; 4) регулярне вживання в мовленні; 5) словотвірна активність.

Трансформація семантичного обсягу запозичення пов'язана з проявом його потенційних можливостей у мові-реципієнті в процесі лексико-семантичного освоєння (деякі втрачають свою екзотичність і використовуються для номінації власних реалій). Розширення сфери використання, продуктивність запозичень сприяють розширенню семантики слова, а отже, зумовлюють виникнення нових лексико-семантичних варіантів (ЛСВ) на ґрунті мови-реципієнта.

Традиційно в лінгвістиці виділяють такі основні типи семантичних змін запозиченої лексики:

- спрощення семантичної структури (слово запозичується здебільшого в одному значенні при його значно ширшій полісемії у мові-донорі);
- ускладнення семантичної структури (поява нових значень на ґрунті мови-реципієнта);
- звуження значення внаслідок його спеціалізації;

- розширення значення, зумовлене генералізацією відповідних понять;

- зміна значення (слово вживається в системі мови-реципієнта в значенні, якого не має відповідник у мові-донорі) [3, с.121].

Уважається, що лексична одиниця засвоюється не як матеріально виражена форма словесного знака, а як сукупність зовнішньої та внутрішньої форми слова, оскільки в кожному конкретному мовному відтворенні реалізується лише одне із значень полісемантичного слова. Отже, одиницею запозичення в умовах полісемії є не слово, а значення лексичної одиниці (семема) як один із сукупності її лексико-семантичних варіантів (семантеми) [2, с. 437].

Зміна будови запозичених слів у французькій мові зумовлює ускладнення / спрощення структури семем. Ускладнення семантичної структури супроводжується появою нових семем або лексико-семантичних варіантів в основному шляхом метафоричного та метонімічного переносу. Під спрощенням структури слова розуміється втрата семем, переінтеграція може відбуватися за рахунок появи нових значень у мові-реципієнті та зміни ієрархії у відповідних семантемах. Розширення / звуження відбуваються в запозичених словах як результат розвитку їх семантики у мові-реципієнті: поряд із зміненим значенням співіснує вихідне значення слова. Чинниками даного процесу можуть виступати: 1) частотність використання даної лексичної одиниці; 2) наявність більш вживаних синонімів; 3) відсутність умотивованості запозичень, втрата їх внутрішньої форми; 4) хронологія запозичення.

При запозиченні часто спостерігається втрата контекстного значення та десемантизація лексичної одиниці, отже, іншомовне слово зазнає не тільки впливу мови-реципієнта, а й стимулює розвиток питомого словника, зумовлює перерозподіл у межах лексико-семантичних груп (ЛСГ), сформованих на основі певних семантичних відношень. Найчастіше це відбувається як явище синонімії. Так, серед пар «запозичення – питоме слово» часто переважають родо-видові зв'язки, й іншомовні слова використовуються для уточнення родового поняття, вираженого питомою лексичною одиницею, або, навпаки, для узагальнення значень ряду видових термінів. Запозичені лексичні одиниці вступають також в омонімічні зв'язки як із питомою лексикою, так і з іншими запозиченнями.

Отже, запозичення є складним і тривалим процесом перенесення-відтворення іншомовних лексичних одиниць. Основною причиною запозичення є прагнення заповнити відсутні ланки в описі мовної картини світу й таким чином сприяти комунікації. Розбіжності між мовними картинками виявляються, у першу чергу, в лінгвоспецифічних словах, які не перекладаються іншими мовами та запозичуються лексичною системою останніх. Семантична адаптація іншомовних слів зумовлює у мові-реципієнті низку трансформацій: 1) розширення, звуження, зміну значення, розгалуження-спрощення семантичної структури слова

(метафоризація, метонімія); 2) виникнення синонімів, омонімів, паронімів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амирова Т. А. Очерки по истории лингвистики: [монографія] / [Т.А. Амирова, Б.А. Ольховиков, Ю.В. Рождественский]. – М.: Наука, 1975. – 560 с.
2. Ганич Д. І. Словник лінгвістичних термінів / Дмитро Іванович Ганич, Іван Степанович Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
3. Д'яков А. С. Основи термінотворення. Семантичний та соціолінгвістичний аспекти / [А.С. Д'яков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько.]. – К.: Вид. Дім «КМ Academia», 2000. – 216 с.
4. Жлуктенко Ю. О. Мовні контакти. Проблеми інтерлінгвістики / Юрій Олексійович Жлуктенко. – К.: Вид-во Київського ун-ту, 1966. – 135 с.
5. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / [Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Поствалова и др.]; отв. ред. Борис Александрович Серебренников; Ин-т языкознания АН СССР. – М.: Наука, 1988. – 242 с.
6. Whitney W.D. On Mixture in Language / William Dwight Whitney // Transactions of the American Philological Association. – 1881. – № 12. – P. 1–26.

ЄВРОПЕЙСЬКІ ТА НІМЕЦЬКІ МОВНІ ІНТЕРЕСИ

Марія Кирилюк (Умань, Україна)

У Європейському Союзі (ЄС) постійно підкреслюється значення багатомовності як свідчення мовної та культурної різноманітності Європи. Сьогодні загальна чисельність населення країн ЄС становить близько 500 млн. людей, котрі розмовляють на майже 80 мовах, не враховуючи мов численних мігрантів. Ця культурна та мовна різноманітність є неймовірним капіталом, котрий слід плекати та захищати : « ... *die sprachliche Vielfalt ist eines der charakteristischen Merkmale der Europäischen Union. Die Beibehaltung der Vielzahl der Unionssprachen ist Grundprinzip der EU.* » [3, с. 111].

Втім багатомовність декларується як принцип мовної політики на світовому рівні і є скоріше правилом аніж винятком як стосовно держави, так і особистості. В Європі індивідуальна багатомовність особливо посилилася в останні десятиліття у зв'язку зі зростанням міграційних процесів. При цьому щонайменше двомовними виявляються скоріше представники мовних меншин, оскільки вони потребують мови більшості, які, однак, є досить малочисельними і не можуть впливати на реальну ситуацію індивідуальної багатомовності у всеєвропейському масштабі [3, с.115].

З метою з'ясування стану справ із багатомовністю громадян ЄС проводяться їх систематичні опитування, коли респонденти самі оцінюють власну іншомовну компетенцію (*Eurobarometer Spezial*). За даними таких досліджень, лише кожен десятий із опитаних може похвалитися володінням трьома іноземними мовами, кожен четвертий щонайменше двома, а децю більше половини можуть спілкуватися щонайменше однією

іноземною мовою, переважно англійською [3, с. 116]. Відзначається також, що іншомовна компетенція європейців розподіляється територіально нерівномірно : на заході (у Великобританії, Ірландії), на півдні (в Іспанії, Португалії, Італії), а також в Угорщині індивідуальна багатомовність громадян є невисокою. Із соціодемографічної точки зору багатомовний європейець характеризується як молодий; добре освічений або такий, що ще навчається; народився в іншій країні, аніж перебуває; використовує іноземну мову в професійних цілях та мотивований до навчання [3; 5].

Досить очікуваним є підтвердження того факту, що найважливішою іноземною мовою визнається опитуваними англійська, а уже потім обираються інші : німецька, французька чи іспанська. Разом з тим мотивація європейців до вивчення іноземних мов є незначною : бракує часу, стимулу, вивчення потребує коштів, оскільки лише в школі вони вивчаються безкоштовно, хоча при цьому визнається, що вивчення іноземної мови є корисним.

Насправді володіння іноземними мовами є для громадян сучасної Європи не тільки бажаним, але й необхідним. При цьому володіння лише однією іноземною мовою, якою нині є переважно англійська, не забезпечує повною мірою бажаної мовної різноманітності. Важливості в цьому контексті набуває друга (третя, четверта) іноземна мова, якою стають інші європейські мови, в першу чергу німецька, французька, а останнім часом набуває все більшого поширення, як друга іноземна мова, іспанська.

Щодо німецької мови (НМ), то, як відомо, вона найчастіше є рідною мовою для європейських громадян і як ніяка інша європейська мова не визнана офіційною в такій кількості країн Європи. Однак, на відміну від англійської, французької та іспанської НМ є суто європейською, а не світовою мовою [3, с. 113].

Стосовно власне німецьких мовних інтересів в руслі політики підтримки багатомовності, то тут дослідниками констатуються як позитивна тенденція помітні ознаки зростаючого інтересу німців до своєї власної мови [4, с.134], які проявляється зокрема в зусиллях, спрямованих на розвиток та унормування літературної мови (*Hochdeutsch*). Свідченням небайдужості до чистоти німецької мови може бути активність в боротьбі із засиллям англіцизмів, що є домінуючою темою в діяльності багаточисельної за своїм складом Спілки німецької мови (*Verein Deutsche Sprache*) [4, с.135]. Разом з тим, враховуючи зростаючу тенденцію використання англійської мови як єдиної мови міжнародного спілкування, їй надається перевага перед іншими як першій іноземній мові. При цьому сповідується прийнята в ЄС як принцип індивідуальної багатомовності європейців модель *M + 2 Fremdsprachen* (рідна мова плюс дві іноземних).

Якщо панування англійської, як першої іноземної мови, визнається беззаперечним, то своєрідний територіальний розподіл між іншими мовами як другої іноземної бачиться як пріоритетний для німецької у північних та східних, а для французької у західних та південних регіонах Європи. Так,

наприклад, НМ все більше втрачає свої позиції в Бельгії та Нідерландах, перестаючи бути обов'язковим предметом у вишах, а присутня у статусі лише третьої іноземної мови [3, с. 121]. Студенти, які орієнтуються на кар'єрний ріст, роблять вибір скоріше на користь англійської та французької, оцінюючи НМ як менш важливу з точки зору їх життєвих перспектив.

В Східній Європі, зокрема в Угорщині та Чехії, НМ має більше шансів бути обраною як друга іноземна мова, поступаючись в престижності, знов таки, передусім англійській. В умовах домінування англійської мови НМ має виборювати статус другої іноземної в конкурентній боротьбі з російською, іспанською, французькою та італійською мовами [1; 2].

Дослідники, які зацікавлені в поліпшенні ситуації з НМ як іноземною в сусідніх з німецькомовними країнах, вважають за необхідне переглянути існуюче ставлення до англійської першості і розглядати відношення німецької мови до англійської не через призму суперництва, а як функціональне взаємодоповнення. Якщо англійська мова виступає домінуючою у всьому світі як *Lingua franca* сучасності, то німецька мова має усі підстави стати регіональним засобом комунікації між країнами центру та сходу Європи, що зумовлено історично і підтверджено мовними та культурними традиціям регіону [там же].

Таким чином, можна констатувати, що німецькі мовні інтереси як у внутрішньому, так і у зовнішньому векторі відповідають мовній політиці ЄС, спрямованій на підтримку багатомовності, що засвідчується посиленням уваги до проблем унормування та функціонування власної мови, всіляким утвердженням її престижу та забезпеченням привабливості як іноземної в Європі та світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kostrzewa, Frank. Die Situation der deutschen Sprache in Ungarn / Frank Kostrzewa // Der Sprachdienst. 56. Jg., 2012, H.2. – S. 66-70.
2. Lopuchovska, Vlasta A. Deutsch als Fremdsprache in Tschechien / Vlasta A. Lopuchovska // Der Sprachdienst. 56. Jg., 2012, H.6. – S. 265-272.
3. Lutjeharms, Madeline. Mehrsprachigkeit und Spracherwerb aus Brüsseler Sicht / Madeline Lutjeharms // Muttersprache 117. Jg., 2007, H.2, S. 110-123.
4. Stickel, Gerhard. Deutsche und europäische sprachliche Interessen / Gerhard Stickel // Muttersprache 117. Jg., 2007, H.2, S. 134-144.
5. http://ec.europa.education/doc/official/keydoc/act-lang/act_lang_de.pdf.

ДИСТИНКТИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЖУРНАЛЬНОГО ДИСКУРСУ

Оксана Черниш (Житомир, Україна)

За умов глобалізації та інформатизації сучасного суспільства пересічний мовець повністю занурений у мережу засобів масової комунікації, що постають провідним інститутом його соціалізації, інтегрування у суспільство та реалізації власних здібностей. Саме тому виникає необхідність вивчення сучасного англomовного мас-медійного дискурсу й різноманітних форм його втілення, зокрема журнального дискурсу.

Журнальний дискурс вважається системою взаємозалежних лексичних, фразеологічних і граматичних засобів [8, с. 15], що сприймаються як ієрархічна вербальна єдність [7, с. 34], яка спрямована на інформування читачів про події у світі та складається з текстів новин, репортажів, оголошень, інтерв'ю та реклами, що, взаємодіючи із візуальними образами, забезпечують краще сприйняття інформації адресатом.

Сучасні дослідники журнального дискурсу виділяють низку притаманних йому характерних функцій: (1) *переконання* (Д. М. Шмелев (1977), Г. Я. Солганик (1997), С. Є. Сметанина (2002)), яка проявляється в безпосередньому агітуванні, впливаючи на сприйняття та оцінку читачем тих чи інших фактів сучасного буття; (2) *функція впливу* (Р. М. Блакар (1987), М. Р. Желтухіна (2003)), яка передбачає, що будь-яке спілкування є впливом, оскільки майже неможливо висловитися нейтрально [1, с. 9]; (3) *інформаційна (інформаційно-змістовна) функція* (О. Ю. Дубенко (2001)), яка зумовлює використання різноманітних жанрів та пов'язана з документальністю, об'єктивністю, актуальним викладом інформації, офіційністю, логічністю й аргументативністю.

Журнальний дискурс має свої дистинктивні ознаки, однією з яких є його максимальна інтердискурсивність, оскільки у цьому типі дискурсу спостерігається тісний зв'язок з багатьма іншими дискурсами – політичним, рекламним, освітнім, науковим, літературно-критичним, релігійним тощо [4, с. 35]. Зазначеному типу дискурсу притаманна соціальна оцінність, особливий характер експресивності та взаємодія функцій впливу й інформування [6, с. 202–210]. Оцінка актуального та її впровадження в масову свідомість задається заздалегідь, закладається в повідомлення, але її присутність у тексті непомітна, оскільки не нав'язується, а поступово навіюється адресатові [2].

Основним призначенням журнального дискурсу є інформувати, висловлювати певну громадську позицію, переконувати людей в її істинності та прийнятності, а іноді й формувати відповідну думку. Незважаючи на те, що мова журнального дискурсу містить мовні кліше як специфічні форми швидкої подачі й сприймання інформації, вибір мовних

засобів журналістом зумовлено їх соціально-оцінними характеристиками і можливостями ефективного, цілеспрямованого впливу на масову аудиторію, що досягається шляхом поєднання логічності викладу матеріалу з наданням емоційного забарвлення, яке покликане пожвавити виклад повідомлення, зацікавити читача, надати новині емоційного заряду, що і є дистинктивною ознакою текстів цього дискурсу. Відповідно, слід виокремити принципову неоднорідність стилістичних засобів, поєднання стандартних та експресивних засобів мови, використання спеціальної термінології, абстрактної, конкретної та емоційно забарвленої лексики. Таким чином, журнальний дискурс постає відкритою інваріантною системою мовних засобів, що дозволяє журналістам звертатися до елементів інших функціональних стилів і вживати різноманітну лексику, включаючи нелітературні слова і вирази, необхідні для достовірної передачі подій та їх учасників [3, с. 65].

Специфіка будь-якого журнального тексту в тому, що він повинен містити в собі більшою чи меншою мірою риси авторської особистості [5, с. 253]. Авторська позиція в журнальному дискурсі завжди впливає на стилістичний вигляд медіатексту, надаючи йому відповідних варіативних рис. Автор, який має власний погляд на події та ситуацію, власну оцінку всього, що відбувається, намагається сформуванати та втілити індивідуальну позицію у своїй творчості, знайшовши їй відповідну вербальну репрезентацію, яка сприятиме ефективності впливу матеріалу на читача. Висвітлюючи світоглядні погляди, автор виявляє особливості своєї самосвідомості, що у структурі медіатексту проявляється на рівні чуттєвих та раціональних утворень, які виникають у свідомості автора і відображаються ним у певній знаковій системі та становлять варіативні ознаки.

Таким чином, журнальний дискурс як підтип мас-медійного дискурсу є надзвичайно динамічним, гнучким, неоднорідним та поєднує як тенденції до стандарту, так і тенденції до експресивності, що свідчить про виразну настанову на особистісне, суб'єктивне самовираження, прояв власної індивідуальності автора-журналіста, а також стимулювання пошуку нових риторичних та стилістичних засобів, нових форм впливу на масову аудиторію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Блакар Р. М. Язык как инструмент социальной власти / Р. М. Блакар // Язык и моделирование социального воздействия / Р. М. Блакар. – М. : Прогресс, 1987. – С. 88–125.
2. Клушина Н. И. Языковые механизмы формирования оценки в СМИ [Електронний ресурс] / Н. И. Клушина // Журнал "Грамоты.ру". – 2001. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_79.
3. Сердобинцева Е. Н. Профессионализмы в публицистическом стиле / Е. Н. Сердобинцева // Русская словесность. – 2006. – № 10. – С. 65–69.
4. Силантьев И. В. Газета и роман: риторика дискурсных смещений / И. В. Силантьев. – М. : Языки славян. культуры, 2006. – 224 с.

5. Сметанина С. И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века) / С. И. Сметанина. – СПб., 2002. – 328 с.
6. Солганик Г. Я. Стилистика текста / Г. Я. Солганик. – М. : Флинта : Наука, 1997. – 257 с.
7. Швейцер А. Д. Проблемы контрастивной стилистики (к сопоставительному анализу функциональных стилей) / А. Д. Швейцер // Вопросы языкознания. – 1991. – № 4. – С. 31–45.
8. Harris Z. Discourse Analysis / Z. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28, № 17. – P. 1–30.

HOME READING: PROBLEMS AND WAYS OF SOLUTION

Valerii Bohdan (Berdiansk, Ukraine)

The analysis of belles-lettres, scientific and special texts revealed that it is fiction that has significant linguistic and methodical potential for teaching grammatical phenomena, enriching vocabulary, developing oral communication skills and forming sociocultural competence of students. However, despite its considerable importance, far too little attention has been paid to home reading both by researchers and methodologists. So its potential has not been realised fully yet [3, 4], which lead to the insufficiency and unsystematic character of the existing methodological support and conducting home reading classes according to outdated patterns. Recently, however, the attempts have been made to adopt a different approach to this academic discipline, which would allow to optimize the use of time in class and improve its efficiency [1, 3, 4, 6].

Teachers of foreign languages are very much aware of the problem of shortage of coursebooks for reading modern literature. The existing materials by both domestic and foreign authors are mainly based on the classic stories and novellas. A few methodological works based on the contemporary Anglo-American literature are far from satisfactory for a number of reasons. They are often limited to a brief methodological text support that is insufficient for a comprehensive study of a text.

The suggested home reading coursebook [1] is designed for upper-intermediate or advanced college students in the third, fourth or fifth year of study at Foreign Languages Departments or Philological Faculties who have chosen English as a major. It can also be used in parallel with the existing textbooks as supplementary class material or as independent reading.

The development of reading and speaking skills as well as expansion and development of active vocabulary of students as well as their intercultural competence is the main purpose of this coursebook. The coursebook contains the system of wide variety of practice exercises to the original text of the novel *The Pelican Brief* by John Grisham, a famous master in the genre of a legal thriller.

The coursebook comprises 13 units which provide practice in reading, use of English, speaking and writing. Each unit includes 2 – 4 chapters of the

novel. A typical sequence begins with *Comments* on the text of the unit (providing interesting factual information of country-specific character), *Comprehension Check* exercises (testing how well the learners understand the course of the story, *Active Vocabulary and Grammar Work* exercises (giving the targeted vocabulary special emphasis, including both individual words and common phrases. There is also a deliberate focus on word building) and *Additional Activities* (offering more challenging and contrastive practice in speaking or guided writing).

Among the ten rather big exercises of the units there are open and closed task formats, namely:

Comprehension check

For each statement (1 to 15) the learners must choose one correct answer (true, false, or doesn't say. In addition, students must correct the wrong statements; to give answers to the questions on the text.

Active vocabulary and grammar work

To find correspondence, to remember the situations in which certain lexis from the active vocabulary was used and give their own examples with it, to fill the gaps, to find English or Ukrainian equivalent phrases, to find in the text certain nouns, adjectives or adverbs relating to the to the given word with a common root, and to do a crossword puzzle. The latter task is dedicated to the mastery of legal terminology.

Additional activities

Those are tasks to develop speaking skills and teach students the basics of literary text analysis. Here the main emphasis is put on tasks, the aim of which is individual work. They stimulate thinking process and, therefore, develop communication skills of students while expressing their personal attitude to a text and its characters orally or in writing. That is each unit ends with a creative activity task (to talk about a certain event on behalf of a certain character, to hold a press conference, to tell a sensational news story (to write a news ticker or a short reportage, etc.). Based on the content of the *Comprehension Check* section, it appeals to students' personal experience and opinions, invites to discuss polemical topics. Many questions require the search for additional country-specific information, expanding reader's cultural horizons.

The originality of the coursebook resides in the presence in the exercises of colloquial words and expressions that are common in modern English. This layer of vocabulary is largely absent in classic university textbooks, but it is commonly used in everyday life, literature, films, the Internet, etc.

Of course, the range of tasks can be expanded, taking into account the level of language proficiency of each separate group of students (see, for example, a great variety of practice exercises, interesting ideas and useful tips for working with home reading coursebooks in the materials of the British Council, Macmillan Publishers, Penguin Readers and many others [7; 10; 11; 12; 13]).

Part one of the coursebook ends with *A Short Glossary of Legal Terms Used in the Novel* that can be really useful for law majors or those who has been actively interested in law problems.

Part two of the coursebook [2] contains tests and answers keys to all the exercises with a direct reference to the relevant pages of the novel, which greatly facilitates the work on the educational material.

REFERENCES

1. Богдан В. В. Практикум з домашнього читання за романом Дж. Грішема «Справа про пеліканів» : [навч. посіб.] / В. В. Богдан. – Ч. 1. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2014. – 152 с.
2. Богдан В. В. Практикум з домашнього читання за романом Дж. Грішема «Справа про пеліканів» : [навч. посіб.] / В. В. Богдан. – Ч. 2. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О.В., 2015. – 148 с.
3. Євченко В.В. Використання домашнього читання як засобу формування комунікативної компетенції студентів / В.В. Євченко, Сидоренко С.І. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/8392/97/> .
4. Кульчицька О. Домашнє читання як інтегративний компонент навчання іноземній мові у вищій педагогічній школі / Кульчицька О., Лисенко О., Глазиріна В. // Нові підходи до створення учбово-методичних комплексів для викладання другої іноземної мови // Філологічні студії. – Луцьк : Волинський державний університет ім. Лесі Українки, 2004 р. – Вип. 3. – С. 68-73.
5. Персональний сайт Джона Грішема [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.jgrisham.com/bio/> .
6. Рябих М.В. Оптимізація проведення занять з домашнього читання студентів молодших курсів / М.В. Рябих, М.О. Князева. – Режим доступу : <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6478/2/10rmvsmk.pdf> .
7. Clandfield L. Using Readers in the ESL, EFL Classroom / [Електронний ресурс] / Lindsay Clandfield, Jo Budden. – Режим доступу : <http://www.onestopenglish.com/section.asp?docid=146513> .
8. Falla T. Solutions Upper-Intermediate. Student's Book / Tim Falla, Paul A. Davies – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 144 p.
9. Grisham J. The Pelican Brief / John Grisham – N.Y. : Dell Publishing, 1993 – 436 p.
10. Houltyby J. Reading aloud / [Електронний ресурс] / James Houltyby [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/reading-out-loud> .
11. Stanley G. Extensive reading / [Електронний ресурс] / Graham Stanley [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/extensive-reading> .
12. Using Graded Readers / Teaching English // BRITISH COUNCIL BBC [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/using-graded-readers-0> .
13. Using Graded Readers in the Classroom / Macmillan Readers [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.macmillanenglish.com>

ENGLISH AS A STRESS-TIMED LANGUAGE

Božena Petrášová (Trnava, Slovakia)

Speech is the ability making people unique. Animals can communicate too but people, as the only living creatures, are able to speak by using words combined to sentences. We communicate with other people daily, either in a spoken or written form of communication. To understand each other, we are supposed to master and use the same code, i.e. the same language. A so-called *speech chain* includes a sender and a receiver who transmit the information they want to share through a channel.

Whereas verbal communication includes words consisting of speech sounds, i.e. vowels and consonants, non-verbal communication comprises prosodic phenomena (intonation, stress, rhythm), paralinguistic ones (voice qualifiers and qualifications), kinesic aspects (facial movement, eye gaze, eye contact, head movement, hand movement, gestures, posture) and standing features (appearance, clothes, bodily adornment, proxemics, touch) (Pavlík 2000).

All the before-mentioned issues are in the centre of study of linguistic disciplines dealing with language, communication and speech phenomena called phonetics and phonology. We combine speech sounds to words, words to sentences and sentences to an utterance. Speech sounds do not occur as individual segments of speech, they are combined to a continuous stream of sounds, without clear-cut borderlines between them to reach a smooth connected delivery of information. When we speak in such a way, with a minimum number of pauses, we use *connected speech*. Its aspects are analysed by suprasegmental phonology which is predominantly interested in *stress, rhythm* and *intonation*. The other phenomena connected speech implies are *linking, strong and weak forms, elision* and *assimilation*.

We encounter rhythm in everyday situations. Our heart beats rhythmically, we breathe rhythmically, quite a lot of events in nature is rhythmical, e.g. seasons or moon phases and alternations of day and night. Rhythm is also present in music, in poetry or in engines of vehicles.

English speech is also rhythmical. Rhythm is closely connected not only with a word stress but also with a sentence stress. In terms of *word stress*, every word comprises stressed and/or unstressed syllables. Primary (main) stress and secondary (subsidiary) stress have a different degree of prominence. The number of stressed syllables in an utterance depends largely on the nature of words in it. *Sentence stress* focuses on differentiating lexical and grammatical words. Lexical, i.e. notional words such as nouns, adjectives, adverbs and lexical verbs are stressed, function words, i.e. pronouns, auxiliary verbs, prepositions, conjunctions, adverbial particles and determiners are unstressed. Function words are stressed only for specific purposes, mainly when they are used to express emphasis or comparison.

A term *rhythm* can be explained as alternation of stressed and unstressed syllables in speech or as Radoslav Pavlík says, it is “temporal organization of stressed and unstressed syllables in connected speech” (Pavlík 2010, p.76). According to Alan Cruttenden, “English rhythm has an isochrony based on stresses” (Cruttenden 1997, p.24). David Crystal also does not understand rhythm as a single problem. This phenomenon is closely connected with “features of pitch, loudness, speed and silence. These are combined to produce the effect known as speech rhythm” (Crystal 2011, p.249). All these properties form *prosodic features* of a language.

The English language is a *stress-timed* one. According to Daniel Jones, “English speech has a rhythm that allows us to divide it up into more or less equal intervals of time called *feet*, each of which begins with a stressed syllable” (Jones 2003, p.459). Radoslav Pavlík supports this characteristics. He claims that there is “a tendency towards taking an approximately equal period of time between one stressed syllable and the next” (Pavlík 2010, p.76) and Peter Roach concludes this problem when he says that “the feet are supposed to be of roughly the same duration” (Roach 1998, p.123). Peter Roach presents the fact that “some theories of rhythm point to the fact that some feet are stronger than others, producing strong-weak patterns in larger pieces of speech above the level of the foot” (Roach 1998, p.121). In his example *twenty places*, the second word of this phrase carries stronger stress, i.e. it is “rhythmically stronger” (ibid.). David Crystal highlights peculiarities of spontaneous speech in which rhythm is often broken by hesitations interfering with the stream of speech (Crystal 2011). Therefore, when using such a way of pronunciation, we speak *arhythmically*, i.e. *without rhythm* whereas on the contrary, in a typical style of public speaking, we have to speak *rhythmically* (Roach 1998).

The feet (stress-groups) are treated as the smallest rhythmic units. All the syllables of a stress-group are linked together as if they made a single word. Words within rhythmic units are joined together by juncture (a break between sounds usually marking the phonological boundary of a word, clause or sentence).

Languages like e.g. Slovak, in which “the length of each syllable remains more or less the same as that of its neighbours whether or not it is stressed are called *syllable-timed*” (Jones 2003, p.459). Stressed syllables in Slovak do not occur regularly at time intervals. The rhythm in Slovak is based on the number and the type of syllables within words and their succession. In Slovak, syllables are treated as short if any of the short vowels *a, o, i, e, u, y* functions as a syllable nucleus. Long vowels *á, é, í, ó, ú, ý* and diphthongs *ia, ie, iu, ô* form peaks of sonority in long syllables. Syllabic consonants */l̩ r̩ ɹ̩/* can also function as a centre of syllabicity in Slovak. If these consonants are short, i.e. */l̩ r̩/*, in e.g. *prvý* /pɾv̩í/, the syllables including short */l̩ r̩/* can be followed by long ones but in the case */l̩/* or */r̩/* function as peaks of sonority in long syllables, the following syllable has to be short, e.g. *vĺča* /vɹ̩č̩a/. In Slovak, according to a so-

called *rhythmical law*, two long syllables cannot go one after another within one word, so a long syllable has to be followed only by a short one. Of course, exceptions to the rhythmical law exist but just a few words with two long neighbouring syllables occur in Slovak, e.g. *lístie* /líšťie/. In the English language, alternation of short and long syllables is not so strict but in English words which are not borrowed from other languages such tendencies occur.

Stress and rhythm are closely connected. It is possible to say that to a certain degree, stress determines rhythm and rhythm can influence stress. Stress gives an English sentence its characteristic rhythmic pattern.

In poetry, alternation of more and less prominent units form the metrical patterns in lines of verses. Such issues of organising syllables to verses is in the centre of interest of versification. Stressed and unstressed syllables combined to form *feet* are counted and thus recognized as various kinds of poetic rhythm. David Crystal mentions five syllable types with examples for each of them. Stressed syllables are marked / and for unstressed ones he uses a specific symbol ∪. Thus, as an example for *iamb*, i.e. *iambic foot* he uses a word *demand* ∪/, for *trochee* or *trochaic foot* he chooses a word *soldier* /∪, for *spondee* or *spondaic foot* an expression *dry dock* // is used, *dactyl*, i.e. *dactylic foot* is represented by a word *elephant* /∪∪ and *anapest* or *anapestic foot* is demonstrated on a word *disbelieve* ∪∪/ (Crystal 2011, p.415).

Foreigners often make a mistake in pronouncing all syllables with an equal stress. This can make the utterance sound monotonous or even incomprehensible. David Crystal speaks about “the most noticeable feature of the English spoken throughout South Asia“ because of its “syllabic rhythm“ and follows the idea that this “can be a source of comprehension difficulty for those used to a stress-timed variety, especially when speech is rapid“ (Crystal 2011, p.360). Different rhythm can thus cause misunderstanding or not understanding a stream of words a speaker produces.

REFERENCES

- CRUTTENDEN A. *Intonation*. Cambridge University Press, 1997.
CRYSTAL D. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. New York: Cambridge University Press, 2011.
JONES D. *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. Cambridge University Press, 2003.
PAVLÍK R. *Phonetics and Phonology. Exercises in English*. Bratislava: PdF UK, 2010.
PAVLÍK R. *Phonetics and Phonology of English. A Theoretical Introduction*. Bratislava: PdF UK, 2000.
ROACH P. *English Phonetics and Phonology*. Cambridge University Press, 1998.

WRITING MEMORIES IN THE SLOVAK-AMERICAN LITERATURE

Diana Židová (Trnava, Slovakia)

The two contemporary American writers – Rita Malie and Andrew Krivák – bring unusual stories with several common traits. *Goodbye America* and *The*

Sojourn retell the stories of Slovaks who found their new home in America. Both writers bring remarkable "from the life" stories springing from the reminiscences of their relatives.

A 2001 Danube river cruise in Slovakia becomes an inspiration for writing mother's memoir *Goodbye America* written from Malie's perspective. On the other hand, in *The Sojourn*, Krivák tells a story about the turbulent journey of his grandfather who fights as a sharpshooter in the World War I. Fate, however, leads their steps back to the land of their relatives situated in the central and east sites of present Slovakia. Literature is then significant in the way that by writing and reading stories we can understand that the role of humanities in the 21st century lies in keeping memories alive.

Rita Malie grew up in Youngstown, Ohio and worked in healthcare administration for over thirty years. In 2001, Rita travelled on a cruise down the Danube River visiting Slovakia, the homeland of her grandparents. The cruise inspired her to write her mother's memoir *Goodbye America* (2006) which received four first place awards from Florida Writers Association, Royal Palm Awards for Best Children's Unpublished Nonfiction, Best family Saga and finally she received first place from the 2005 Promoting Outstanding Writers Awards for unpublished Children's/Youth Category. The book has been a popular item in the Ellis Island Immigration Museum since 2007.

The book has two parallel stories. In the first narrative, Malie's mother called Baba tells a story of her life every Thanksgiving Day to her great-granddaughters. She is nearly ninety and she has been telling her story for three generations. Morgan and Madison want to hear it again while the rest of the family is preparing the Thanksgiving dinner: "Baba tell us your story again. That's the best part of our visit." (Malie, 2006, p. 6)

The second narrative is about Baba - Anna Baron who lives with her family in America. After father's death during the flu epidemic of 1919, her mother takes four children back to her home village Pohorelá, situated in what used to be Czechoslovakia at that time. Realizing that life filled with misery, hunger and unfavorable nature in Slovak mountains has not really changed since she has emigrated, Mommo takes two elder children and heads back to America. Anna and her younger sister Julie stay with grandparents in Pohorelá for five long years after they eventually return to their native land - America.

Baba's narrative is a colorful and touching story filled with historical information provided by Lubor Matejko from Comenius University in Bratislava. Matejko provides old photos of different ceremonies and festivities held in Pohorelá. Conversely, the book is enriched with pictures of little Anna and her family or with her Great-Granddaughters too. A little map of Czechoslovakia is printed too, but paradoxically, it is dated sometime in the regime of socialism, because it gives names of Czech Socialist Republic and Slovak Socialist Republic.

Both story lines, although stylistically different, are very plausible. Baba's conversation with Morgan and Madison is dynamic and colloquial. In these lines they are talking about what will happen in the following chapters, so it reinforces curiosity and expectation: "Do you remember the next part of my story, moje anjels?" (Malie, 2006, p. 16)

The narrative of Anna as a little girl is on the other hand filled with traumatic memories and problematic relationship between her and mother. Anna's mother blames her for losing husband. In the scene at their arrival to Pohorelá, Anna is introduced to grandparents as follows:

"Last is Anna. I call her *ciganočka* (my little gypsy) because she likes pretty, colorful clothes. I think she'll like the Slovak dress with all its fancy embroidery and colors. She's now four, tall, skinny and sickly. She used to sing a lot and was happy like her Deddo, until he died. Now she's been sad ever since we left America. She's allergic to milk and has a bad stomach. She had the flu the same time as Karl. I don't know how God took my Karl, who was healthy, and left, Anna who was sickly. She's always been so frail. We never thought she'd live much beyond three years old, but here she is. Mommo never looked at me the whole time during introduction. My heart sank. Again, I felt those words stabbing me. I guess Mommo will never change. She'll never let me forget that somehow God sacrificed Deddo for me." (Malie, 2006, p. 22)

Andrew Krivák's first novel *The Sojourn*, published in 2011, is a great success. Krivák was the National Book Award Finalist and won the Chautauqua Prize in 2012. He was inspired by the story of his grandfather Jozef Vinich who was uprooted from a 19th-century mining town Pueblo in Colorado. After a shocking family tragedy when his mother dies in a train accident, Jozef and his father travel back to his native village near Prešov. Life with envious stepmother and her two sons is hard. Jozef sees his escape in joining the upcoming war with another adopted brother peculiarly nicknamed Zlee. Together they get to the southern front in Italian Alps and become notable sharpshooters. After Zlee is hit by an enemy and subsequently dies, Jozef is captured by victorious enemy and put in prison. When he is freed, his steps lead him to the only place he can call home, his village in the Slovak mountains. Realizing that his father is dead, Jozef intuitively travels back to America, his birth place.

On his desk, Krivák kept a photograph he had of his grandfather, a boyish-looking seventeen, posing with three other "gunners" of the Austro-Hungarian army with what he would discover later was a makeshift anti-aircraft gun. The picture is dated spring 1918, just before the battle of the

Piave River. In a matter of months, the other three men would be dead and his grandfather would be on a forced march across Italy to his internment on the Island of Sardinia. Krivák traveled to the battlefields where they died: the Isonzo, the Piave, the Carinthian Alps, the Bainsizza Plateau. Like Jozef, (the protagonist of *The Sojourn*), his grandfather also grew up with a stepmother, who said to him when he walked through the door, “Why aren’t you dead like all the rest of them?” That question has haunted the author ever since he heard it told around the stove in his grandmother’s kitchen so many years ago. His grandfather’s survival, his coming-of-age story in another country, is the reason why he can think of what it means to come of age, to have a history, to reflect on a past in another place, and to write about it. In his novel, he wanted to take the survival spirit of his grandparents and great aunts and uncles—the American spirit—and place it back in the old country, in the mind, heart, and body of one man, and see how it was that that spirit survived in the sojourn of its youth (Krivák, 2011).

Krivák argues that *The Sojourn* is not only a war story, but on another level we may consider it as a love story or even a coming of age story. Interestingly, the story is only loosely based on real facts, although Krivák includes experience of his relatives:

“I had grown up hearing about my grandmother’s life in “the old country” and about my mother’s and father’s lives as the children of Slovak immigrants trying to realize the promise of America during the time of the Great Depression. Those stories always followed the arc of a beginning, middle and end, recreating a scene of a place and time that I knew nothing of, and yet knew it was real because people I could touch had come from there.” (Krivák, 2011).

Both books – *Goodbye America* and *The Sojourn* show that keeping memories alive is a basic motivation for humans to understand their past, present and future life. By writing down what they have heard enables authors to reconstruct their identity in the country of immigrants and their descendants. It is strongly believed that ethnic features make a colorful impact in the touching story, but they do not exceed the artistic merit of the work itself.

REFERENCES

- KRIVÁK, A. 2011. *The Sojourn*. New York : Bellevue Literary Press, 2011. 191 p. ISBN 19-3413-734-0.
- KRIVÁK, A. 2011. *A Conversation on The Sojourn*. [online]. 07.04. 2011 [cit. 01.02.2017]. Available from: <https://www.andrewkrivak.com/book-extras/news/2011/04/07/a-conversation-on-the-sojourn/>
- MALIE, R. 2006. *Goodbye America: A Great-Grandmother's Personal Childhood Story*. Jacksonville Beach, FL : High-Pitched Hum Pub., 2006. 73 p. ISBN 09-7879-957-7.



Section 2. Foreign language teaching techniques.

МЕТОДИ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ІНШОМОВНИМ ЗМІСТОМ КОНЦЕПТІВ В РАМКАХ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ПІДХОДУ CLIL

Тетяна Каракатсаніс (Україна, м. Запоріжжя)

Євроінтеграційні та глобалізаційні процеси, характерні для сучасної освітньої сфери України, детермінують зростання наукового інтересу до вивчення іноземної мови (Указ Президента України №641/2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні»). Одним з найпоширеніших у світі підходів до вивчення іноземної мови сьогодні є предметно-мовне інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL), яке передбачає вивчення предметів навчального курсу іноземною мовою, а також вивчення мови через предметно орієнтований зміст навчального матеріалу [2]. Відповідно, CLIL дає можливість сформувати в учнів іншомовні лінгвістичні та комунікативні компетенції у тому ж навчальному контексті, в якому відбувається розвиток їх загальних знань, умінь та навичок.

Цей підхід базується на так званих чотирьох ‘С’: content (зміст), communication (спілкування), cognition (процес пізнання), culture (культура) [1], й допомагає ознайомити учнів з ширшим культурним контекстом, підготувати їх до інтернаціоналізації та професіоналізації, підвищити загальну й специфічну мовну компетенцію, розвинути багатомовні інтереси й ставлення, урізноманітнити методи та форми навчання й підвищити мотивацію учнів [3].

Важливим аспектом реалізації CLIL є ознайомлення з іншомовним змістом концептів, які відносяться до певної предметної сфери. Від вибору методів великою мірою залежить ефективність цього процесу. Аналіз науково-педагогічних джерел [4-7] показав, що на сьогоднішній день найбільш цитованими методами, що застосовуються для ознайомлення з відповідним матеріалом у рамках імплементації підходу CLIL, є такі:

- методи візуалізації;
- активне дослідження понять;
- групова робота над контентом концептів (з можливим використанням рідної мови);
- огляд основної лексики і ключового змісту понять на уроці.

Методи візуалізації

Ці методи широко використовуються в навчальному процесі в цілому, проте в CLIL набувають особливого значення. Через відсутність залежності від мови методи візуалізації допомагають представити зміст концептів ясно й значуще, адже учні пов'язують його з певним референтом за допомогою фотографій та предметів реального життя. До цієї групи відносять різні методи, включаючи комп'ютерне моделювання, графіка, жести, роздатковий матеріал тощо.

Наприклад, розглядаючи особливості поведінки домашніх тварин на воді під час вивчення теми “Nature”, можна запропонувати учням візуалізувати ці процеси за допомогою власноруч створених макетів і далі описати результати проведеного спостереження.

Активне дослідження понять

На перших етапах реалізації підходу CLIL багато учителів, які не мають відповідного досвіду або володіють обмеженою кількістю навчальних стратегій CLIL, намагаються пояснити складний іншомовний зміст концептів використовуючи лише іноземну мову без додаткової підтримки, що часто призводить до неправильного розуміння контенту.

Досвідчені педагоги та науковці радять мінімізувати обсяг вербального пояснення відповідного матеріалу іноземною мовою й надати можливість учням активно дослідити зміст понять за допомогою різних завдань, що можуть включати аудіювання, говоріння, письмо, спостереження, експериментальну роботу, малювання, відбір, розфарбовування тощо.

Наприклад, вивчаючи класифікацію видів тварин (тема “Animals”), учням можна запропонувати розглянути декілька відповідних моделей, проаналізувавши їх за допомогою наданої вчителем інструкції.

Групова робота над контентом концептів (з можливим використанням рідної мови)

На ранніх етапах вивчення іноземної мови, а також у роботі слабких учнів у CLIL аудиторії, вчені радять не обмежувати використання рідної мови, адже, по-перше, вони лінгвістично не готові до використання іноземної мови для всіх комунікативних функцій, мисленневих та метакогнітивних процесів, які їм необхідно буде застосувати під час виконання завдань на уроці; по-друге, працюючи в групах, слабкі учні втрачають постійну підтримку вчителя та швидко втомлюються розмовляти “складною мовою”, й передчасна вимога педагога використовувати їх лише іноземну мову може демотивувати останніх до вивчення предмета.

Наприклад, зазначений метод можна використати під час роботи над темою “Getting about town”, запропонувавши учням змоделювати певні складні ситуації на дорозі й пояснити, обговоривши в групі, правила поведінки задіяних учасників дорожнього руху.

Огляд основної лексики і ключового змісту понять на уроці

Часто CLIL учням необхідно більше часу й можливостей для практики та повторення змісту концептів. Такі можливості можуть бути надані через постійні або тимчасові демонстрації ключових слів і понять, за допомогою коротких вікторин в різних формах, зокрема ігрових (настільні, командні або електронні ігри), а також пісень, які включають концепти, що вивчаються, наприклад, веб ресурс: www.songsforteaching.com. Такі методи забезпечують швидкі й привабливі способи огляду основної лексики і ключового змісту понять на уроці. Крім того, слабким учням часто важко в

потоці іншомовного мовлення самостійно виокремити важливу для запам'ятовування інформацію, тому постійні огляди вивченого матеріалу з акцентом на важливих елементах допоможуть таким учням у цих ситуаціях.

Отже, знайомство з іншомовним змістом концептів у рамках імплементації підходу CLIL, на думку багатьох науковців та досвідчених педагогів, необхідно здійснювати не лише за допомогою іноземної мови, а використовувати методи візуалізації; активно досліджувати зміст понять за допомогою різних завдань, що можуть включати аудіювання, письмо, спостереження, експериментальну роботу тощо; групову роботу над контентом концептів з можливим використанням рідної мови, особливо на ранніх етапах вивчення іноземної мови та у роботі слабких учнів; а також постійно здійснювати огляд основної лексики і ключового змісту понять на уроці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освіта в Польщі [електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу: http://osvita.ua/abroad/higher_school/poland/45671.
2. Руднік Ю. Методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL): мировой опыт: материалы Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики» (м. Львів, Україна, 9 серпня 2013 р.). – С. 63-67.
3. British Council. Content and Language Integrated Learning [електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning>.
4. Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe [edited by Y. Ruiz de Zarobe, R. M. Jiménez Catalán]. – Bristol: Multilingual Matters, 2009. – 235 p.
5. Dalton-Puffer, Ch. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms / Ch. Dalton-Puffer. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. – 331 p.
6. Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education [edited by S. Ioannou-Georgiou, P. Pavlou]. – European Commission: 2011. – 157 p.
7. Mehisto, P. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education / P. Mehisto. – Oxford: MacMillan Education, 2008. – 238 p.

ПРОВІДНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Галина Іванчук (м. Умань, Україна)

У «Плані дій щодо створення єдиного європейського індикатора провідних компетентностей» (The European Indicator of Language Competence) іншомовна комунікативна компетентність розкривається через такі три компоненти:

– лінгвістичну компетентність (система внутрішньо засвоених комунікантом знань щодо функціонування іноземної мови, що виявляється у їх використанні в мовленнєвій діяльності);

– соціальну компетентність (охоплює соціокультурну, соціолінгвістичну та професійну складові, які сприяють реалізації основної

мети сучасної освіти, коли іноземна мова постає засобом соціокультурного розвитку особистості, збагачення знаннями нової культури);

– комунікативну компетентність (володіння властивими кожному висловлюванню правилами, що підпорядковуються загальним правилам граматики, забезпечуючи здатність індивіда використовувати мову в процесі комунікації) [5].

У цьому разі іншомовна комунікативна компетентність постає узагальнюючим поняттям, внутрішній зміст якого розкривається через характеристику лінгвістичної, соціальної та комунікативної компетентностей, які водночас можна розглядати як її структурні компоненти.

Закладені «Рекомендаціями» та «Планом дій» погляди до визначення сутності іншомовної комунікативної компетентності, набули уточнення у працях дослідників, які займаються вивченням питань підвищення іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

У контексті різних підходів (особистісного, системно-структурного, акмеологічного) до окреслення сутності іншомовної комунікативної компетентності звертається Н. Копилова. З погляду особистісного підходу, ця компетентність, на її погляд, уособлює актуалізацію іншомовних компетенцій як базових навичок, передбачає готовність до їх прояву, володіння знанням змісту компетенцій, досвідом демонстрації компетенцій у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, ставлення до змісту компетенцій та об'єкту їх застосування, емоційно-вольову регуляцію процесу і результату застосування компетенцій. У рамках системно-структурного підходу, іншомовна комунікативна компетентність постає як система, до складових якої належать: комунікативні та пізнавальні здібності, пізнавальна активність, мотивація, креативність і готовність до іншомовного спілкування. З погляду акмеологічного підходу, іншомовна комунікативна компетентність становить багаторівневу інтегральну особистісну якість, що дає людині змогу висувати та ефективно вирішувати задачі та проблеми різного рівня складності в сфері іншомовної взаємодії [2].

Більш виваженим уявляється трактування іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного особистісно-професійного утворення, що втілюється в психологічній і технічно-операційній готовності особистості до виконання успішної, продуктивної та ефективної професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури та забезпечує ефективну взаємодію з навколишнім середовищем, розглядає іншомовну комунікативну компетентність І. Секрет [4]. Цим самим наголошується на тісному взаємозв'язку між професійною компетентністю та іншомовною комунікативною компетентністю, які у сукупності забезпечують ефективність здійснення професійної діяльності.

На погляд С. Ніколаєвої, під іншомовною комунікативною компетентністю слід розуміти «здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Вона базується на знаннях, навичках і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу «вплести» ці знання в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, в якій вона зможе їх застосувати» [3, с.12]. Наведене формулювання фокусує увагу на ціннісній складовій іншомовної комунікативної компетентності та володінні відповідним досвідом використання набутих знань, умінь і навичок, що також наближає її сутнісні ознаки до професійної компетентності майбутнього вчителя.

Не заперечуючи доцільності наведених поглядів, хотіли б звернути увагу на те, що вони, незважаючи на свою обгрунтованість, певною мірою утруднюють прикладне вивчення іншомовної компетентності майбутніх учителів, яке потребує визначення та чіткого окреслення структурних компонентів, критеріїв і показників її сформованості. Адже в першому випадку ця компетентність постає як сукупність певних компетенцій, у другому – як система, у третьому – як багаторівнева інтегральна особистісна якість. Усі ці інтерпретації помітно різняться між собою, утруднюючи вибір орієнтирів для проведення емпіричного дослідження.

Іншомовна комунікативна компетентність – це комплекс знань, умінь і навичок, а також досвіду їх використання, що дає майбутньому вчителю змогу ефективно й продуктивно застосовувати іноземну мову для здійснення професійної діяльності. Ця компетентність становить інтегральну характеристику професійної компетентності, забезпечує її успішну реалізацію в різноманітних соціокультурних і педагогічних ситуаціях з урахуванням специфіки лінгвістичних, соціальних і морально-етичних норм та правил, а також вимог, що висуваються до досвідченого користувача іншомовного спілкування, та завдань, які покладаються на майбутнього вчителя іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2016. – № 37 – 38, ст.2004.
2. Копылова Н. В. Психолого-акмеологические закономерности и механизмы становления иноязычной коммуникативной компетентности будущих специалистов в неязыковых вузах: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.13 / Копылова Наталья Вячеславовна. – М., 2006. – 634 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С.11–17.
4. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/322/84>
5. The European Indicator of Language Competence. Report from the Educational Council to the European Council. Barcelona, March 2002. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu.languagelearning.com.ua>.

РОЛЬ ГРИ У ВИВЧЕННІ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ, ЯК ТРЕТЬОЇ ІНОЗЕМНОЇ

Оксана Лозко (м. Житомир, Україна)

Спілкування іноземною мовою, як засіб і необхідність міжкультурної комунікації, закладається саме на уроках іноземної мови. Спілкування є провідною діяльністю людини, частиною якої є комунікативна гра, яка має величезну цінність і в навчанні іноземної мови, будучи соціальною за своєю природою, своїм змістом та походженням.

Мета статті — проаналізувати використання комунікативних ігор та довести їх ефективність у процесі вивчення іноземної мови в умовах стислої програми та порівняно невеликої кількості практичних годин.

„Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати учням практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається, але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використовується для спілкування” [4: 8].

Усно-мовленнева комунікативна компетенція передбачає собою здатність слухати, розуміти та розмовляти. Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості учнів [3: 65].

Значення ігрової діяльності у вивченні іноземної мови досліджували такі методисти, як Э.І. Пассов, М.Н. Скаткін, Л.С. Виготський, Л.С.Андреевська-Левінстерн та ін. Важливо усвідомлювати, — вирішенню яких дидактичних задач повинна сприяти дана гра, на розвиток яких психічних процесів вона спрямована [6: 96]. Гра – це лише оболонка, форма, змістом якої повинне бути навчання, оволодіння видами мовної діяльності [5].

Л. С. Виготський доводив, що між мовою та грою існує двосторонній зв'язок. З однієї сторони, мова розвивається та активізується під час гри, а з іншої — сама гра розвивається під впливом розвитку мовлення [2].

В першу чергу, гра використовується як модель реальної ситуації спілкування, де вся увага учня спрямована на практику та розвиток мовних навичок і вмінь і він не лише концентрується на своїй відповіді, а й змушений уважно слухати партнера, аби правильно зрозуміти його питання.

Гра виконує декілька функцій, а саме: навчальну функцію (оскільки вона сприяє розвитку мовних навичок та дозволяє моделювати спілкування в різних ситуаціях), виховну (за допомогою якої виховується дисципліна, взаємодопомога, самостійність, уміння відстоювати свою точку зору та проявляти ініціативу) та інші.

Гра несе в собі елемент раптовості, з яким учні часто стикаються в реальних життєвих ситуаціях.

Спілкування, яке є основною метою навчання іноземної мови, є ситуативним, адже воно завжди відбувається в певній ситуації. Ситуації є чудовою основою для навчання спілкування, тому в них задаються умови та ролі, які моделюють реальні життєві ситуації [1].

Застосування різноманітних ігор під час занять з іноземної мови є ефективним засобом привертання та утримання уваги. Багато сучасних навчальних матеріалів пропонують найрізноманітніші ігри, які спрямовані на закріплення лексики та граматики, але головним чином вони розраховані на розвиток різних видів усного спілкування.

Пропонуємо розглянути декілька комунікативних, рольових та настільних ігор, які, в свою чергу, підвищують ефективність навчального процесу та можуть бути використані на заняттях з французької мови, як третьої іноземної:

1) Гра «*Compliments*».

Студенти, сидячи за партами, починають говорити один одному компліменти, приємні, добрі слова. Перший починає, говорячи сусіду комплімент, сусід йому дякує та говорить вже іншому і так по черзі, наприклад: «*Tu est très joli ! Merci, toi aussi/ c'est gentil* ».

Гра досить проста, але змушує студента згадати певний граматичний матеріал, а саме прикметники, їх узгодження та правильну побудову речень.

2) Гра «*Grande famille*».

Гра націлена на вміння правильно вживати присвійні прикметники, використовуючи при цьому лексику по темі «Сім'я». Перед грою необхідно повторити зі студентами присвійні прикметники, правила їх вживання та написати на дошці декілька прикладів. Далі, нам знадобиться роздатковий матеріал, підготовлений раніше: паперові кубики, на кожній стороні якого написані 2-3 присв. прикм., а також невеликі карточки із зображенням різних членів сім'ї. Студентів ділимо на групи по 4-6 чол., у кожній групі на столі знаходиться 1 кубик та з десяток карточок із зображеннями. Студент кидає кубик, витягує будь-яку карту із зображенням і повинен утворити одне чи декілька можливих словосполучень, наприклад: на карточці зображена маленька дівчинка (*une FILLE*) а на кубіку випали такі прикм.: *MA, TON, LEUR*. Отже, гравець має утворити два словосполучення: *MA fille; LEUR fille* або речення: *C'est MA fille*.

3) Гра «*Questions*».

Ця гра чудово підійде для повторення перших уроків, на яких вивчались такі теми, як: дієслова першої групи теперішнього часу, утворення питань та відмінювання дієслів *être* та *avoir*.

Для гри необхідно підготувати 20 карточок з питаннями, наприклад: *Comment tu t'appelles ? / As-tu un frère ? / Quelle est ta nationalité ? / Comment allez-vous ?* та 20 карток з відповідями : *Je m'appelle Dorian / Non, j'ai une soeur / Je suis Français / Bien, merci ! Et vous ?*

Студентів можна також поділити на невеликі групи, дати кожному однакові питання і відповіді та поставити перед ними завдання розкласти питання перед собою і якнайшвидше знайти до них відповіді. Така гра моделює реальну ситуацію спілкування та вчить мислити.

4) Гра «Ma journée».

Гра спрямована на закріплення теми «Мій робочий день» та повторення годин. Пропонуємо розділити студентів на групи, в кожній з яких на столі має бути кубик з зображенням годинника, який показує різний час та розкладений набір карточок з дієсловами та невеликими реченнями в інфінітиві, наприклад: *Aller à l'Université/ Se lever/ Prendre une douche/ Déjeuner/ Lire un livre* та ін. Гравці по черзі кидають кубик, далі обирають карточку з дієсловом чи реченням та утворюють речення, відмінюючи його правильно, наприклад: *A 7h du matin je me lève/ A midi je déjeune*. Якщо учень правильно утворив речення, він залишає карточку собі, якщо ні – відкладає її в сторону. Виграє той, у кого більше карточок, тобто більше правильних відповідей.

За допомогою цієї гри, учні мають цікаву нагоду повторити цифри, утворення годин у французькій мові, відмінювання дієслів I, II і III групи та підготуватись до розповіді на тему «Мій робочий день».

5) Гра « Qui est-ce ? ».

Настільна гра « Qui est-ce ? » передбачає дві дощечки, на яких закріплені маленькі прямокутні карточки, схожі на віконечка, на кожній із них зображені обличчя абсолютно різних людей з несхожою зовнішністю. Гра розрахована на двох гравців одночасно, які сідають один навпроти одного, тримаючи кожен свою дощечку з різними обличчями людей. У кожного з гравців однакові зображення. Перед початком гри кожен гравець обирає з колоди (в якій ті ж самі зображення людей) одне обличчя, яке противник має відгадати та ставить його перед собою так, аби інший гравець не бачив. Далі гравці по черзі ставлять один одному питання про зовнішність, відповідь на які має бути лише «Так» чи «Ні», наприклад: *Est-ce que ton personnage a les cheveux longs?* (У твого персонажа довге волосся?) Якщо другий гравець відповідає на це питання «Так», то перший, який ставив питання, закриває на своїй дощечці всі обличчя з коротким волоссям. Якщо ж він почув відповідь «Ні», в такому випадку, він закриває всі обличчя з довгим волоссям. Питання ставляться по черзі. Виграє той, хто перший відгадає приховане обличчя супротивника.

Ця гра чудово тренує правильну побудову питання, а також дає змогу закріпити лексику на тему «Зовнішність». Таку гру можна як купити, так і зробити самому. Також, можна варіювати правила гри, демонструючи, наприклад, учням одну велику дощечку з різними обличчями та поставити завдання описати одного з представлених персонажів, а інші мають відгадати про кого йде мова.

Такі серії ігор об'єднують учнів, тренують їх правильно вживати лексику, граматично правильно будувати питання, що часто буває

проблемою в навчанні усного мовлення. Ігри такого характеру можна використовувати як на основних заняттях, так і на факультативних. Вони не забирають багато часу, активізують комунікативну діяльність студентів, дозволяють їм реалізувати свої знання та здібності.

Отже, використання ігор на заняттях з французької мови, як третьої іноземної, сприяє кращому та ефективному засвоєнню мови та має позитивний вплив на формування пізнавальних інтересів тих, хто навчається. Комунікативні ігри мотивують розвиток мовленнєвої діяльності, адже саме під час гри в учня виникає необхідність щось сказати чи поставити запитання. Гра пробуджує прагнення учнів до контакту один з одним та до безпосереднього контакту з викладачем, створює рівні умови в розмовній діяльності та руйнує певний бар'єр невпевненості. Гра – це інструмент викладання, який активізує пам'ять учнів, та, найголовніше, зміцнює мотивацію до вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Василенко М. Граючись – віграємо / М. Василенко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 104–106.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. — 512 с.
3. Калмыкова Е. И. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции // Сб. науч. тр. МГЛУ. – М., 1999. – Вып. 431. – С. 65-67.
4. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови (Communicative methods and materials / Перекл. і адапт. Л.В. Биркун. – [Електрон. ресурс]. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 49 с. – Режим доступу: www.oup.com.
5. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе/ Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
6. Скаткин М.Н. Школа и всестороннее развитие детей. //М.: Просвещение, 1980. – 144 с.

ЕФЕКТИВНІСТЬ, ПРОДУКТИВНІСТЬ І ПРИБУТОК ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

В.Ю. Литвиненко (м. Умань. Україна)

Питання оцінювання належить традиційно до економічному реєстру, але це не означає, що освіта ототожнюється з товаром, а її вартість та цінність визначається у франках чи у доларах. Навпаки, ми займатимемось специфічними особливостями оцінювання у процесі навчання. Розгляд освіти з точки зору економіки означає бачення в ній не лише способу відбору соціально-розвинутих осіб з високим рівнем знань, освіта – це більше ніж нагромадження знань, це формування також різноманітних моральних якостей людини. Отже, виховання і освіта – процес набагато складніший, він має безліч непередбачених, сумнівних ситуацій, і його оцінювання не може відбуватися за допомогою лише математичних дій. Ми спробуємо зрозуміти функціонування учбового

закладу з середини тому що саме там відбувається повсякденна педагогічна дія. І саме тут є що оцінити. Це положення надає відповідальність прямим учасникам освітнього процесу і наділяє головною роллю безпосередньо шкільного учителя. Для успішного навчання не достатньо щоб учні відвідували школу і проводили там деякий час. Потрібно, щоб цей час був ефективно використаний, адже лише за таких умов учні з меншими здібностями можуть наздогнати успішніших, підвищити свій інтелектуальний рівень і досягти поставленої мети. Освітня дія, власне, відбувається між учителем і учнем і спрямована на засвоєння знань. І оцінювання розглядається не лише як зовнішня дія, навпроти, воно є невід'ємною частиною педагогічного процесу, стимулом для його удосконалення. Така позиція зумовлює дослідження того, що відбувається в економіці освіти, і виникнення ряду наукових робіт з педагогіки, які стосуються економічної методології.

Економічний підхід до аналізу освітнього процесу виник завдяки ідеї про продуктивність навчання, яка виражається через якість набутих учнями знань. Школа стає предметом уваги економістів. Продуктивний характер освіти описав ще Адам Сміт у своїй праці "Багатство націй". Потім цим питанням зайнялися інші економісти. Маршал, наприклад, вважає освіту процесом споживання, а не виробництва. Науковці знову мобілізують свій інтерес до питання економіки освіти у шістдесятих роках минулого століття, коли з'ясовується, що не можливо оцінити економічне зростання, не врахувавши якісних факторів роботи. Збільшення їх кількості недостатньо для пояснення зростання виробництва.

Перші роботи щодо економіки освіти на початку шістдесятих років, стосуються продуктивності навчання. Вони ігнорують педагогічні процеси, які відбуваються у школах та в інших освітніх установах. Увага приділяється лише кількості грошей, витрачених на освіту, тобто інвестиціям у людський капітал. Нова серія робіт, які були проведені у США наприкінці шістдесятих років за державним замовленням, торкається більшою мірою навчального процесу в закладах освіти. Цього разу дослідники уже звертають увагу на специфічність навчально-виховного процесу й учнівські знання стають предметом розгляду. Американськими вченими розробляється методологія, запозичена з економетрії, для дослідження навчального процесу і визначення співвідношення між засобами й результатами цієї діяльності. Робота надзвичайно важка, вона охоплює різні рівні навчання. Економіка освіти включає дві окремі області: фактори, які впливають на ефективність освітньої системи ззовні, і фактори, які відносяться до внутрішньої ефективності. Зовнішня ефективність стосується співвідношенням між освітою і продуктивністю підприємств, їхнім економічним розвитком взагалі, внутрішня ефективність - це ефективність освітньої продукції у рамках системи освіти. Але, при дослідженні внутрішньої ефективності, виникають труднощі щодо визначення продукту освіти. Науковці

намагаються вирішити цю проблему, відокремлюючи у навчально-виховному процесі адміністративні задачі і безпосередні навчальні задачі. Наприклад публікації Організації Економічного Співробітництва й Розвитку відрізняють наступні три поняття: ефективність, продуктивність і прибуток. Ефективність є відношенням між фінансовими і матеріальними витратами (бюджет освіти) і їх застосуванням; критерій ефективності служить для того, щоб визначити яким чином адміністрація закладу розпорядилася наданими ресурсами. Продуктивність стосується безпосередньо навчального процесу, тому що визначає відношення між навчальною діяльністю і учнівськими результатами. Нарешті, прибуток встановлює зв'язок між витратами на освіту і навчальними результатами. Він поєднує адміністративну й освітню дію. Розмежування адміністративних і освітніх задач і призводить до складностей, тому що за відсутності ринку освітніх продуктів, не можливо визначити ціну цих продуктів і витрати на виробництво.

ЛІТЕРАТУРА

1. Smith A. La richesse des nations. – Paris: Gallimard, 1776.
2. Gravot P. L'économie de l'éducation. – Paris: Economica, 1993.
3. Jarousse J-P. L'économie de l'éducation: du capital humain à l'évaluation des processus et systèmes éducatifs// Perspectives documentaires en science de l'éducation. –1991. – № 23. – pp. 79-105.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАНЯТЬ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПРИ ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

Людмила Веремюк (м. Умань, Україна)

Показник успішності впровадження дистанційного навчання диктується ступенем досягнення поставлених цілей та успішності використання сучасних технологій в процесі навчання. Відповідно до положення про дистанційне навчання навчальний процес за дистанційною формою навчання здійснюється у таких формах: самостійна робота; навчальні заняття; практична підготовка (у ВНЗ); контрольні заходи. Усі вище згадані форми допомагають успішно досягнути поставлених цілей занять з німецької мови.

Особливістю занять з німецької мови у вищому навчальному закладі є розвиток таких навичок: письмо, читання, говоріння, аудіювання.

Дистанційний курс – це комплекс навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для організації дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій для реалізації моделі дистанційного навчання.

Основними елементами дистанційного курсу є такі: система навчально-методичних матеріалів та система освітніх послуг, які поділяються за формою і за змістом.

Система навчально-методичних матеріалів включає такі форми:

- структуровані електронні інтерактивні навчальні матеріали, що розміщені у віртуальному навчальному середовищі, для організації навчання через Інтернет;

- друковані матеріали (навчальний посібник, опорний конспект або робочий зошит, методичні рекомендації для слухачів, методичні рекомендації для викладачів), необхідність розроблення яких визначається його специфікою;

- додаткові навчальні засоби та носії навчальної інформації (компакт-диски, відеокасети, аудіокасети), що містять довідки і енциклопедичні посилання, призначенням яких є поглиблення пізнавальних можливостей дистанційного курсу і необхідність розроблення яких визначається специфікою дистанційного курсу.

Дистанційний курс має структуру, що сприяє створенню умов до навчання у діяльності та співробітництві. Ця структура має враховувати життєвий цикл людини [8].

Обов'язковими елементами у структурі дистанційного курсу є такі: “Передмова” – інформаційна сторінка курсу (презентація курсу), що відкрита для всіх бажаючих;

“Автори курсу” – сторінка, яка відкрита для всіх бажаючих та характеризує викладачів як особистостей;

“Тьютор” – відкрита сторінка для всіх бажаючих;

“Новини курсу” – відкрита сторінка для всіх бажаючих;

“Програма курсу” – сторінка містить основні складові курсу і відкривається лише для слухачів курсу, допущених до навчання;

“Головна сторінка тижневого заняття” (типова для всіх розділів) – відкривається лише для студентів, допущених до навчання [3].

Модуль “Тести” призначений для складання та проведення навчальних або підсумкових тестів. Тест можна опублікувати – дати можливість пройти тест іншим користувачам. Налаштування модуля “Тести” дозволяють зробити його доступним студентам прикріпленим до певної дисципліни. Існує можливість формувати звіти про результати тестів.

Інформаційна сторінка курсу, або передмова, передує курсу, має ознайомчий характер, включає назву курсу, мету і загальні відомості, обсяг та тривалість вивчення курсу, результати навчання, вимоги до слухачів та короткий опис організації навчання за курсом. Вона виконує педагогічні та соціальні функції: мотивує студента, привертає увагу, збуджує інтерес, зв'язує зміст навчання зі структурою знань, активізує до соціального та комунікативного навчання, встановлює віртуальні соціальні зв'язки між тьютором та студентами [1; 5-12].

У програмі курсу наводиться перелік модулів та практичних занять, що включає методичні вказівки до практичних занять, та перелік

основних елементів дистанційного курсу (навчальний посібник, опорний конспект, методичні посібники, компакт-диск, відео чи аудіо тощо).

Структура “Сторінки практичного заняття” має типову форму для всіх розділів та включає назву розділу, мету.

Метою дистанційного курсу є формування комунікативної компетенції студентів у межах тематики з фаху, а також розвиток умінь та навичок читання, аудіювання, розуміння та перекладу фахової літератури.

Дистанційний курс орієнтований на студентів, які вміють користуватися електронною поштою, робити пошук інформації в Інтернет та мають доступ до мережі Інтернет.

Успішне проходження курсу – це виконання практичних завдань, контрольних робіт, ІНДЗ та прикінцевого тесту в курсі .

Стосовно контролю й оцінювання знань студентів з гуманітарних дисциплін, зокрема з іноземної мови, то доцільно виділити специфічні риси. Щодо об'єкту контролю й оцінювання знань студентів з іноземної мови, то його вбачають у поєднанні трьох компонентів. Першим з них є знання та сформовані на їх основі мовленнєві навички, тобто мовленнєва компетенція. Другий компонент включає вміння користуватися набутими знаннями та навичками у різних ситуаціях, що складає комунікативну компетенцію. До третього компонента належать знання держави, мову якої вивчають, її національний колорит використання власної мови, мовленнєвої поведінки носіїв мови, що й складає соціокультурну компетенцію [2; 46-60].

Отже, для викладача та студента, що схиляються до математичного мислення, використання інформаційних технологій є ближчим для розуміння, експлуатації та впровадження у власну діяльність як сучасного явища. Тому питання впровадження інформаційних технологій, а саме системи MOODLE, у навчальний процес з гуманітарних дисциплін залишається недостатньо дослідженим питанням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антощук С.В. Створення дистанційного курсу (модуля): навчально-методичний комплекс спецкурсу; НАПН України, Ун-т менеджменту освіти. – К., 2010. –24 с.
2. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус.яз., 1989. – 276 с.
3. Уваров А. Ю. Ключевые компоненты распространения новых педагогических практик. Вопросы информатизации образования. Вып. 11. http://npstoik.ru/vio/inside.php?ind=articles&article_key=272

FOREIGN LANGUAGES AND FACILITATION

Lubica Varečková (Trnava, Slovakia)

Abstract:

A foreign language teacher, as a permanent professional, requires further improvement of the foreign language skills and competencies, backed by positive psychology. Some students as well as adults learning foreign languages, have to beat communication barriers, what for them becomes incredibly difficult. Foreign language teachers or lecturers, therefore implement facilitation, positive motivation and positive emotions as a challenging tool, that enables, provokes and sets the course with direct teaching activities.

Key words:

foreign language learner, facilitation, positive atmosphere, motivation

Positive psychology and humanistic approach in teaching process are very close to each other because they are aimed at mental processes of a person, their further development together with hidden but also potential abilities, in the case the individual is allowed of spontaneous, authentic and creative responses. So, the potential of each individual is connected with the importance and capability of own growth and actualization, bound with the essence of humanistic psychology and the faith in initial goodness, and that mental and social problems deepen in deviations of natural character (Ručková, 2011) C.R. Rogers proposed a new theory of personality, with "self" concept, emphasizing the unity and uniqueness of each person, further developed into the approach to counselling, known as Client-Centred Counselling and Client-Centred Psychotherapy, as the non-directive and non-manipulative psychotherapy that supports empathy and accepts a client "as he is"(in Atkinson, 2003). Maslow's theory of motivation, together with the hierarchy of needs, places in the top positions: own personal potential utilization, self-fulfilment and self-realization. At present, principles of humanistic psychology and Rogers' client-centred approach are not any more used as a therapeutic procedure, but also are used in the sphere of healthcare, education, personnel management etc. (Maslow, 1970).

The Rogers' thought, that each individual is a carrier of a huge source of self-understanding, has the ability to change the self-acceptance, thus can be applied in the relationship of a therapist and a client, a parent and a child, teachers and students etc.

Three conditions of appropriate atmosphere are:

1. Congruence – (authenticity, spontaneity) Congruent relationship of teachers and students create a basis for positive influence in education.

2. Acceptance - (care, respect) Where the teacher positively accepts students in a way who they are, without prejudice or imposing conditions, setting targets, with the acceptance of their real language competences, etc then the acceptance is manifested in the belief that each student can be better, more successful, smarter, through study can acquire new knowledge, strengthen it and get better.

3. Empathy - (empathic understanding) If the teacher empathizes, sees and understands the world from the student's perspective, understands various manifestations of students' thoughts, then is able to empathize with possible difficulties and overall survival and understand the students' needs, unblock fear and anxiety and can lead to released and creative forces. The teacher should focus not only on what the student knows, but also what and how the student feels and survives, and through the open discussion shows interest in his needs, views and opinions.

Foreign language teachers should share optimistic perspectives with students (adults included), create positive atmosphere and allow some changes. When a person is accepted and valued in the society or group, then the person tends to have more caring attitude towards himself, as well as to the "duties" bound with works or tasks, in our case during foreign language teaching. Passive language learning is related to the knowledge of language, but for active communication are necessary skills. Acquisition of foreign language competences cannot be only limited by the learning process, but must be understood as a life-long process. It is irrelevant which level of language competence the student reaches, but important is ensuring his further smooth and continuous development of communication skills or possibilities, resembling or imitating real communications and using the foreign language in everyday or working life situations that the learner can encounter, when the foreign language becomes a source for knowledge complementing. Expanding vocabulary must be implemented in real communication. Important is encouraging and leading learners to express themselves and give immediate reactions, further developed in discussions, given arguments based on a topic, but important is to praise and evaluate even a partial success and effort, through the verbal appraisal and criticism expressed and highlighted by informal means such as facial expressions, smile, tone of voice, gestures.

Effective communication is essential in our daily lives but the ability of effective communication means: be able to learn, listen, write, understand, speak and also give presentation in a foreign language. Eligibility of active listening: listening to each other, giving signals on participation, showing the interest, expressing emotions.

How to bring to active communication in a foreign language? Is the facilitative approach really helpful?

A teacher with the specific type of approach can become a **facilitator** (*facilitare* from original Latin word, with meanings of lightness, agility, smoothness, willingness, friendliness, kindness, affection, friendliness), in English means **accompanying, making things easier**.

Psychological dictionary defines facilitator as a leader or teacher who retreats from its dominant position, promotes interaction in a group, develops moral teachings, takes the role of a moderator in the group with belief that active learning is more effective (Hartl, Hartlová, 2004).

Vašutová J. (2002) states that the role of facilitator is associated with learning support, with the key factor - a specific teacher-students relationship, often expressed in the ability and willingness of informal communication, in created friendly atmosphere suitable for mutual openness and ability to open up and communicate.

The role of a **teacher – facilitator** is connected with adequate evaluation of students needs and abilities, followed by adequate methods and techniques determination to ensure the continuous improvement in learning basics and essential skills, engagement of students allowed to interconnect across disciplines.

Learning is an open lifelong process, so patience, used effort and seeking the adequate steps towards effective communication can enrich both- teachers and students.

Contribution of facilitator in the foreign language acquisition is mainly aimed at the change of relationship between teachers and learners – from asymmetric to symmetric model where those who are learning are more and more drawn into the process and active participation in teaching. The teacher in this case is not the only and absolutely dominant one, passes significant changes, the teacher is the supporter, creator of positive atmosphere, so the student feels well and feels confidence to the teacher, confidence to the group and to himself with a very clear intention: *I want to learn*. The atmosphere with enhanced mutual interaction and acceptance supports communication of weaker individuals, so the teacher has the possibility to modify the objectives and democratically respects the requirements of students, but it does not mean that he resigns the management process.

The teacher supports and respects the values of self-knowledge, self-esteem, self-image, but further promotes peer reviewing, choosing topics closer to the student etc. Essential is that the teacher rejects memorization but leads to various forms of acquisition and subsequent presentation of knowledge, thereby enhance intrinsic motivation to learn through the open atmosphere in the group, the need for feedback, discussion, exchange of opinion, giving arguments through supportive and effective methods of expressing own opinions, approaches and attitudes in a foreign language.

Conclusion

Humanistic approach is anchored in trust in the strengths and abilities of a student, the student's acceptance as a personality, emphasizing the need for own activities, self-education, self-esteem, self-regulation and self-realization of students and teacher facilitator. All these attributes are necessary for development of foreign language competences. Creative, positive, triggering atmosphere breaks barriers, the teacher-facilitator accompanies, supports and encourages students, participates in the responsibility for the learning process and what is important leads students to continuous and partial acquisition of foreign language knowledge and skills, that are only able to be achieved

through systematic internally motivated process and self-discipline. The centre is the one who is learning - a student.

REFERENCES

1. ATKINSON, R. L.: *Psychologie. Praha : Portál, 2003*. ISBN 80-7178-640-3.
2. GAVORA, P. 2003. *Učitel a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK, ISBN 80-223-1716-0
3. HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X
4. MASLOW, A.H.: *Motivation and personality* (2nd edition), New York, Harper&Row, 1970
5. ROGERS, C.R.: 2000. *Klientom centrovaná terapia*. Modra: Persona ISBN 80-967-9803-0.
6. ROGERS, C.R.: 1983. *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.
7. ROGERS, C.R.: 1969.: *Freedom to learn: a view of what education might become*. Columbus, OH, Charles E. Merrill.
8. RUČKOVÁ, G.: 2011. *Úvod do pedagogiky* (ed.SIROTOVÁ, M.a kolTrnava: UCM, ISBN 978-80-8105-279-8
9. VAŠUTOVÁ, J.: 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha. UK, ISBN 80-7290-100-1

ЕФЕКТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ У ВНЗ УКРАЇНИ

Ольга Турмис (Одеса, Україна)

Відомо, що головним завданням навчання іноземної мови у ВНЗ є завдання сформувати в студентів іншомовну компетенцію – навчити студентів користуватися іноземною мовою як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях реального життя.

Одним з аспектів у реформуванні освіти є впровадження нових методик оцінки навчальних досягнень студентів. Ефективність та надійність такої оцінки може реалізуватися шляхом контролю. Контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів є важливою складовою навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Контроль (від фр. control) у дидактиці вищої школи слід розуміти як педагогічний супровід, спостереження і перевірку успішності навчально-пізнавальної діяльності студентів. Природно, що протягом навчання студенти можуть досягти лише певного рівня спілкування в ситуаціях, обмежених програмою. Для того, щоб дізнатися, чи володіють вони іноземною мовою на належному рівні, необхідно здійснити точний та об'єктивний контроль, під час якого визначається рівень навчальних досягнень тестованих.

Процес контролю, здійснюваний викладачем, передбачає декілька етапів:

1) **перевірку** (виявлення рівня отриманих студентами знань, умінь та навичок);

2) **оцінювання** (вимірювання рівня знань, умінь і навичок та порівняння їх із певними стандартами, окресленими вимогами навчальних програм);

3) **облік** (фіксація результатів у вигляді оцінок, балів, рейтингу в журналі, заліковій книжці, залікових чи екзаменаційних відомостях).

Відповідно до цілей контролю, які визначають педагоги, для ефективної реалізації цих форм перевірки використовують певні **методи**.

Методи перевірки - це сукупність прийомів і способів педагогічної діагностики ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечувати повну й змістовну інформацію про перебіг дидактичного процесу у навчальних закладах та про його дієвість і результативність.

Основні методи перевірки успішності студентів у дидактичному процесі та визначення ефективності цього процесу, **побічне спостереження, усне опитування, вправління, програмований контроль, письмовий контроль, тестування** тощо.

За допомогою методу **спостереження** за навчально-пізнавальною діяльністю студентів педагог докладно пізнає їх діяльність, ставлення, волю й бажання, з'ясовує нахили і здібності, успіхи, поведінку, можливості та способи дій у певних ситуаціях, визначає обсяг і глибину оволодіння професійними знаннями, рівень опанування відповідними навичками та вміннями, ступінь сформованості особистісних якостей, визначає недоліки й шляхи їх усунення тощо. Контрольне спостереження можна здійснити в будь-який час і на будь-яких заняттях.

Ще одним методом перевірки є **усне опитування**. Його здійснюють за допомогою бесіди, оповідання студента, тлумачення певних теорій, ідей, поглядів професійних явищ тощо, їхня найбільша методична цінність - те, що вони забезпечують безпосередній живий контакт педагога з тими, хто навчається. В основі усного опитування - монологічна відповідь студента або бесіда. Цей метод, завдяки своїй специфіці й характеру застосування, використовують і щоденно на планових заняттях, і на різноманітних перевітках. Під час опитування особливу увагу слід приділяти формуванню доброзичливої морально-психічної атмосфери в групі, яку опитують. Спочатку педагог чітко формулює запитання, і тільки після певної паузи (15 — 20 секунд) визначає студента, який має відповісти.

На вищу оцінку заслуговують студенти, які активно пропонують нестандартні шляхи розв'язання проблеми. Тільки тоді, коли студенти не спроможні дати правильну відповідь, потрібно спрямувати їхні обмірковування у правильне русло, уміло підказавши необхідний напрям пошуку правильної відповіді

Досить ефективним методом перевірки результатів навчання студентів є метод **вправління** - практичні заняття, практикуми, практики тощо.

У вищих навчальних закладах також починають застосовувати для контролю та оцінки знань студентів **програмований контроль**. У цьому

широкі можливості дають комп'ютери, які забезпечують негайний зворотний зв'язок між відповіддю того, хто навчається, і запрограмованим навчальним матеріалом, дають змогу відразу отримати інформацію про рівень відповіді.

Письмовий контроль забезпечує глибоку й всебічну перевірку опанування програмного матеріалу. За допомогою письмових робіт одночасно контролюють значну кількість студентів у різних галузях знань. Цей метод досить об'єктивний, бо надає можливість порівняти знання різних студентів за допомогою стандартних запитань, виявити теоретичні знання, практичні навички та вміння, а також адекватне їх застосування для розв'язання конкретних професійних завдань. У результаті такого аналізу в педагога формується уявлення про кожного студентами, про його переваги та недоліки.

Об'єктивний і всебічний аналіз має надзвичайно сильний виховний та дидактичний вплив і на науково-педагогічного працівника, і на інших студентів.

Ефективним засобом організації контролю у навчанні іноземної мови є **тестування**. Тестовий контроль є оптимальною формою контролю, яка може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

Основними показниками якості тесту, як засобу проведення контролю є його валідність, надійність, диференційна здатність, практичність та економічність.

Валідність - характеристика тесту, яка показує, що саме вимірює тест і наскільки ефективно він це вимірює. Валідність тесту означає його придатність для визначення рівня володіння певними іншомовними мовленнєвими навичками і вміннями.

Надійність - це необхідна умова валідності тесту. Надійність тесту визначається стабільністю його функції як інструмента вимірювання. Надійний тест дає приблизно однакові результати при повторному застосуванні.

Диференційна здатність - характеристика тесту, яка вказує на здатність даного тесту виявляти встигаючих і невстигаючих тестованих, тобто з достатнім і недостатнім рівнем володіння іншомовними навичками і вміннями.

Практичність – характеристика тесту, яка визначає:

1. доступність та посиленість інструкцій тесту і змісту тестових завдань для розуміння тих, хто виконує тест;
2. простоту організації проведення тестування в різних умовах;
3. простоту перевірки відповідей і визначення результатів та оцінки.

Економічність - характеристика тесту, яка передбачає мінімальні витрати часу, зусиль і коштів на підготовку тесту від планування до видання.

Отже, як підтверджує багаторічний досвід, велику користь може принести перевірка знань відразу всіх студентів у формі невеликих за об'ємом контрольних завдань, тестів. Тести є не тільки найекономнішою формою контролю, але і об'єктивнішим показником ступеню засвоєння аудиторією мовного матеріалу, ніж дані поточної індивідуальної перевірки.

Основна відмінна риса тесту від, наприклад, традиційної контрольної роботи полягає в тому, що він завжди передбачає вимір. Тому оцінка, яка виставляється за підсумками тестування, позбавлена можливого суб'єктивізму викладача, оскільки базується не на враженнях викладача, його особистих симпатій чи антипатій по відношенню до того чи іншого студента, а на статистичних даних результатів оцінювання.

Водночас, освітянам не слід забувати, про те, що ефективність педагогічного контролю залежить і від додержання **вимог до організації контролю**, таких, як:

- **індивідуальний підхід до оцінки навчальних успіхів студентів** що передбачає виявлення рівня знань, умінь і навичок кожного студента, вибору методів контролю з урахуванням індивідуальних особливостей особистості (типу темпераменту, здібностей, потенційних можливостей тощо);

- **об'єктивність**, тобто максимально точне визначення рівня навчальних досягнень студентів та їх справедливої оцінки (незалежно від особистісного ставлення викладача до студента) на основі єдиних вимог до всіх студентів згідно критеріїв, окреслених навчальними програмами у відповідності з загальнодержавними стандартами;

- **систематичність і системність** – здійснення постійного, цілеспрямованого контролю протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі з використанням поточних результатів (у тому числі модульних контрольних робіт) і тематичних перевірок та підсумкового контролю;

- **оптимізація контролю**, що передбачає: по-перше, адекватність змісту і методів контролю цілям навчання; по-друге, валідність контролю, який має охоплювати весь обсяг навчального матеріалу, окреслений навчальними програмами; по-третє, надійність – усталеність результатів, одержаних повторним контролем через певний проміжок часу, а також кореляцію результатів під час проведення контрольних заходів різними викладачами; по-четверте, використання такої методики контролю, яка потребує мінімальних затрат часу і зусиль викладачів для отримання необхідної інформації щодо стану знань умінь та навичок студентів;

- **гласність контролю** полягає в ознайомленні студентів з результатами перевірки рівня знань, їх аргументованій оцінці; обов'язковим визначенням тем і розділів програми, які підпорядковуються контролю, та термінів і засобів контролю;

- **всебічність контролю** означає перевірку і оцінювання теоретичних знань, а також здатності студентів до їх застосовувати на практиці;

- **дотримання етичних норм** полягає в педагогічній тактовності при аргументації оцінки, доброзичливості і делікатності при висловлюванні критичних зауважень, відчутті міри в заохоченні чи покаранні студентів;

- **професійна спрямованість** контролю зумовлюється цільовою підготовкою спеціалістів у ВНЗ та має сприяти підвищенню мотивації до навчально-пізнавальної діяльності студентів - майбутніх фахівців.

Згідно сучасній гуманістичній педагогічній парадигмі викладач – не контролер навчання студента, а, в першу чергу, помічник і фасилітатор його навчально-пізнавальної діяльності, організатор учбового процесу.

Під час проведення та контролю викладач, як і лікар, має постійно додержуватися вимоги клятви Гіппократу «Не нашкодь!».

Адже, для студента, який на момент оцінювання виявив не досить високий рівень знань, або недостатньо високий з огляду на рівень його мовної підготовки, недоброзичливе або байдуже ставлення викладача при висловлюванні критичних зауважень чи виголошенні оцінки, може призвести до того, що студент з легкістю розчарується у своїх можливостях до набуття знань, втратить будь-який інтерес до опанування предмету взагалі.

Чим таке ставлення викладача обертається надалі? Студент зневіряється в собі, втрачає стимул вчитися далі, бере на себе «хрест невдахи», в кращому випадку відсиджується за останньою партою, починає пропускати заняття, починає шукати «братів по нещастю», з якими можна у інший спосіб провести час – таким чином, і у такий спосіб, який допоможе йому відновити свої позиції в товаристві, – самоствердитись, відчувати в собі лідера, самореалізуватись як особистість. На жаль, першим кроком на шляху до такого заміщення в системі цінностей може слугувати банальна незадовільна оцінка і відсутність тактовності та доброзичливості з боку викладача.

Сучасний викладач має розуміти, що його завдання, – перш за все, організувати навчальний процес, аби він проходив у комфортній атмосфері, сприятливій для засвоєння нових знань. Справжній педагог розуміє, що студенти, які вирізняються з загальної аудиторії низьким рівнем знань потребують найпильнішої уваги та доброзичливого ставлення, оскільки їх пригнічений стан на занятті із групою впливає на загальну атмосферу, робить її напруженою, непридатною до ефективного опанування матеріалу всією аудиторією.

І навпаки, якщо буде інтерес та зацікавлення в робочому процесі у всієї групи, навіть у найслабших її представників, – це буде стимулювати гарних студентів вчитися ще краще, адже в колективі спрацьовує принцип здорової конкуренції. Недарма у навчальних закладах Японії оцінювання успішності робиться для всієї групи студентів, а не стосовно окремих її представників – принцип так званої солідарної відповідальності.

Викладачеві слід усвідомити, що педагогічний контроль має не лише виявити недоліки, але й допомогти молодій людині пізнати себе, повірити у власні сили, надати їй можливість творчо реалізувати набуті знання і навички у майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с. 4.
2. Корнешук В.В. Взаимное обучение как нетрадиционная форма организации обучения в высшей школе / В.В. Корнешук // Науковий вісник КДПУ ім. К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. – О. : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1998. – № 8–9. – С. 62–65.
3. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н.Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2008. – 447 с.
5. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов / Р.Ю. Мартинова. – К. : Вища шко- ла, 2004. – 456 с.
6. Савчин М.В. Педагогічна психологія / Мирослав Васильович Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.
7. Вольвач Ж.В. Сучасні методи групового навчання у вищій школі [Електронний ресурс] / Режим доступу до джерела: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Dtr_gn/2011_4/files/GN411_16.pdf
8. Павлович А. Використання інформаційних технологій в сучасних методах викладання іноземної мови професійного спрямування [Електронний ресурс] / А. Павлович. – Режим доступу до джерела: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1021> .
9. Педагогіка вищої школи. Види та форми контролю. [Електронний ресурс] – Режим доступу до джерела: http://pidruchniki.com/10310208/pedagogika/vidi_formi_kontrolyu
10. Современный словарь по педагогике / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн. : Современное слово, 2001. – 928 с.
11. Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В.А. Мижериков ; под общ. ред. П.И. Пидкасистого]. – М. : Сфера, 2004. – 448 с.

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ВЕБ-ЗАСТОСУНКІВ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Наталія Щерба (Житомир, Україна)

Методика викладання іноземних мов (ІМ) постійно розвивається за рахунок використання новітніх технологій, розроблених у суміжних науках, до яких належить і інформатика. Поширення інформації про ІКТ, використання яких може вирішити ті чи інші методичні проблеми, та освоєння педагогами відповідних активів є надзвичайно своєчасним внеском у розвиток теорії і практики іншомовної освіти.

Рекомендації щодо інформатизації освіти зафіксовані в чинній освітньо-нормативній документації (див., напр., [3; 4]). Постійне нарощування світового потенціалу ІКТ визначає *актуальність* цієї публікації. Її *метою* є вивчення можливостей застосування низки веб-застосунків у навчанні іноземних мов.

Поняття "застосунок" (англ. application; рос. приложение) визначається як користувацька комп'ютерна програма, що дозволяє вирішувати прикладні задачі користувача. За тлумаченням Вікіпедії це поняття введено, щоб підкреслити його відмінність від операційної системи, бібліотек, драйверів, системних утиліт тощо (які забезпечують функціонування власне комп'ютерної системи та підтримують її працездатність) та засобів і середовищ розробки [1].

Застосунки розподіляють на 2 різновиди:

1. **Загального призначення** – ті програми, що широко використовуються серед різних категорій користувачів: текстові редактори (*Word, Lexicon*); графічні редактори (*Paint Brush, Adobe PhotoShop*); табличні процесори (*Excel, Quattro Pro, Works*) тощо.

2. **Спеціального призначення** – прикладні програми, що виконують функції, корисні в певній сфері діяльності. До них належать, наприклад, програми бухгалтерського обліку; проектування деталей машин; розрахунку будівельних конструкцій, а також навчання іноземних мов (*Anki, PlayPosit, Voxorop, LessonPath (Mentormob)*) тощо [2].

Розглянемо детальніше останній різновид веб-застосунків у співвідношенні з їх потенційними практичними можливостями у вивченні ІМ. Проведений аналіз доступних нам класифікацій виявив наступні:

1. **Створення уроків:** *Nearpod* – це платний застосунок, що працює на пристроях Android, дозволяє використовувати запропоновані чи створювати нові уроки та відправляти їх учням. Урок може містити: інтерактивні вправи, відео, можливості для малювання та голосування, тощо. *Screenchomp* – безкоштовний застосунок, що працює на iPad і дозволяє створювати і розсилати короткі уроки. Дозволяє демонструвати ілюстрації, малювати і розказувати, зберігати та розміщувати матеріали на сайті ScreenChomp.com. Учням дається адреса посилання.

2. **Запис і використання аудіофайлів.** *Voxorop* – це безкоштовна програма для запису голосових повідомлень і їх розміщення на сайті, де учні можуть презентувати себе, слухати повідомлення інших, а також отримувати коментарі від носіїв мови, які ініціюють "теми". Застосунок допомагає покращити вимову та сприяє розвитку усного монологічного мовлення. Робота з *Voxorop* вимагає установки Java. *Audacity* – це безкоштовна програма, призначена для створення, редагування та експорту аудіо файлів. Її можна використовувати для запису текстів, диктантів, їх переносу в інші програми, для створення музичних роликів, додавання звукових ефектів. Програма сприяє навчанню аудіювання. *Voices* – це безкоштовна програма, що дозволяє комбінувати фото, геополітичні карти і записи голосу для створення інтерактивних віртуальних турів. Їх можна переглядати в Інтернеті та на мобільних пристроях, а також завантажувати на персональні вебсайти. Застосунок можна використовувати для презентації соціокультурної інформації та організації аудіювання.

3. Робота з відеофайлами. *DotSub* – безкоштовна програма, яка дозволяє завантажувати, підписувати, перекладати і розповсюджувати відео на різних мовах. Це можна зробити, ввівши посилання на відео на Youtube. Застосунок може бути корисним у навчанні усного і писемного мовлення в опорі на відео. *KEEPVID* використовується для завантаження будь-яких відео з Інтернету, які можна далі опублікувати у презентацію. *Educanon (Playposit)* – безкоштовний застосунок, що дозволяє публікувати відео, розбиваючи його на частини, і вставляти між ними блоки з запитаннями. Правильність відповідей оцінюється вчителем інтерактивно (онлайн). Це сприяє розвитку вмінь аудіювання.

4. Презентація матеріалу засобами слайдшоу. *Today's Meet* – це безкоштовний сайт по створенню мікроблогів. Учні можуть писати висловлювання до 140 літер, інформацію можна зберігати. Застосунок сприяє, таким чином, навчанню писемного мовлення. *Animoto* – застосунок, що дозволяє скласти слайд шоу з музики і зображень, обраних учителем. Ці презентації можна публікувати на блозі і показувати учням. На їх основі можна розвивати всі 4 мовленнєві вміння. *Haiku Deck* – це безкоштовний застосунок для створення слайд шоу з великим вибором шаблонів з Інтернету. Він дозволяє розміщувати таблиці, фото, скріншоти та їх описи, що дозволяє розвивати вміння читання та продуктивних видів мовлення, презентувати нову лексику і граматику. *VoiceThread* – застосунок, що дає можливість створити мультимедійне слайд шоу з фото, відео та текстовою інформацією. До нього можна публікувати коментарі з додаванням голосу, тексту, аудіо, відео (в т.ч. з веб-камери), що визначає широкі практичні можливості застосунку.

5. Створення і публікація учнями текстових документів. *WordPress* – це безкоштовна програма, яка дозволяє створити і відредагувати свій власний блог, де можна розмістити текстову інформацію, відео, аудіо, дозволяти чи не дозволяти коментарі. *Wikispaces* – це застосунок для організації та співробітництва учнів і вчителів, що дозволяє зберегти робочі текстові матеріали курсу. Він передбачає створення інтерактивних обговорень. *PB Works Wiki* – це застосунок, що дозволяє учням взяти участь у письмових обговореннях. Всі ці застосунки сприяють розвитку писемного мовлення.

6. Вивчення лексики / граматики. *Anki* – застосунок, що дозволяє створення учнями чи вчителем карток нових слів, які вони зможуть вивчати на комп'ютері чи телефоні. *Memrise* також оснований на створенні та оперуванні електронними лексичними картками. Результати вивчення фіксуються і учні можуть їх зрівнювати з іншими. *MindSnacks* – це платний застосунок, що дозволяє учням вивчати лексику (практикувати правопис, перекладати фрази) у процесі гри. *LearningApp* – це безкоштовний застосунок, який дозволяє створювати інтерактивні лексичні і граматичні вправи більш як 20 типів з будь-якої потрібної теми.

7. Організація он-лайн спілкування з носіями ІМ. *HelloTalk* – це застосунок, що дозволяє співрозмовникам обмінюватись інформацією через текст, фото чи голосові повідомлення. Він виправляє правопис надрукованих слів. *HiNative* дозволяє обмінюватись текстовими повідомленнями. Користувачі можуть посилати один одному і записи свого голосу для корекції вимоги. Обидва застосунки сприяють розвитку продуктивних мовленнєвих умінь, а також допомагають покращити вимову.

Підсумовуючи все сказане, можна зробити висновок, що вивчення та використання веб-застосунків може буде корисним для вирішення низки методичних питань, актуальних для вітчизняної іншомовної освіти усіх рівнів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Застосунок / Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Застосунок>
2. Прикладне програмне забезпечення. Його класифікація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://informatuka.at.ua/publ/leksija_2/leksija_2_4_prikladne_programne_zabezpechennja_jogo_klasifikacija/3-1-0-14
3. Указ Президента України "Про Національну доктрину розвитку освіти" (від 17.04.2002 № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
4. Указ Президента України "Про Національну стратегію розвитку України на період до 2021 року" [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>

МОВНІ ЛАБОРАТОРІЇ В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Валентина Папіжук (Житомир, Україна)

У сучасному світі значно зросла роль інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в різних сферах людської діяльності і з'явилося поняття «освіта через усе життя». У зв'язку з цим суспільство висуває нові вимоги до системи вищої професійної освіти і до фахівців з вищою освітою. Спеціаліст в будь-якій сфері повинен мати високий рівень інформаційної компетенції, вміти використовувати ІКТ для вирішення різних професійних завдань, в тому числі і для самостійного професійного розвитку. Останнє передбачає високий рівень навчальної автономії – готовності людини самостійно визначати і коригувати свою освітню траєкторію, приймати рішення і нести відповідальність за право вибирати що, коли, де і в якому обсязі вивчати для вдосконалення в професії і самоосвіті, і основи цієї готовності повинні закладатися в період його навчання у вузі.

Сучасна цифрова революція ставить під сумнів традиційні освітні моделі, звертаючи увагу освітніх установ на питання розподілу, обробки і

організації знань. Будь-яка людина сьогодні може вивчати іноземні мови за межами школи. Автономія індивідуума завжди була метою системи освіти в демократичних країнах, пристрої, розроблені в цій перспективі, в основному розвивалися одночасно з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, в галузі мовної освіти за останні двадцять років [2, 85]. Лейтмотив навчання протягом усього життя, необхідність адаптації до економічного та технічного прогресу штовхає людей до розвитку відповідальності за своє навчання. Суспільні потреби вимагають знати іноземні мови для розвитку кар'єри, спілкування і, можливо, проживання за кордоном.

Разом з тим рівень використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі вищої професійної освіти далеко не завжди відповідає можливостям і вимогам сьогоднішнього дня. Навіть при наявності сучасних технічних засобів, вузи не використовують в повній мірі їх можливості для оптимізації аудиторної та самостійної роботи, для формування інформаційної компетенції майбутніх фахівців. Очевидно, низький рівень навчальної автономії студентів у системі вищої професійної освіти пов'язаний, перш за все, з переважною орієнтацією традиційного вузівського навчального процесу на підвищення виконавчої дисципліни студента, але не на розвиток його самостійності та ініціативності в навчально-пізнавальній діяльності [3, 78].

Нові освітні стандарти орієнтують ВНЗ на системне включення ІКТ в освітній процес, підвищення на цій основі рівня навчальної автономії студентів, збільшення частки самостійної роботи по відношенню до роботи аудиторної, але при цьому не прописують можливі шляхи і засоби досягнення цих цілей. Викладання іноземних мов, в силу своєї специфіки, найбільше потребує комплексного впровадження засобів ІКТ в процес навчання іноземної мови майбутніх фахівців [3, 186].

Серед сучасних засобів навчання на особливу увагу заслуговують мовні лабораторії, що відомі під різними назвами, наприклад, цифрова мовна лабораторія, мультимедійна мовна лабораторія, мовний центр мультимедіа та мультимедійний центр навчання, і т.д..

Сучасні мовні лабораторії пропонують загалом:

- Тексти, зображення, аудіо та відео, які легко можуть бути складовими навчального процесу; викладачі можуть модифікувати ресурси для задоволення їх потреб;
- Студенти можуть записати свій власний голос і відтворювати свої записи, взаємодіяти один з одним і з викладачем та зберігати свою роботу;
- Викладачі можуть контролювати роботу на комп'ютерах студентів зі свого робочого місця, стежити за їх роботою і т.д.
- Вільний доступ до індивідуального навчання, що означає доступ до ресурсів за межами класної кімнати.

Метою мовної лабораторії є активне залучення студентів до тренувальних вправ у навчанні мови і виконання більшої кількості вправ, ніж це було б можливо в традиційному класі.

Спільні компоненти сучасної мовної лабораторії:

- Викладач має комп'ютер з відповідним програмним забезпеченням, що дозволяє йому виконувати мовні вправи;
- Викладачі і студенти носять гарнітури (маленькі мікрофони), які їх ізолюють від зовнішніх шумів;
- Студенти мають віртуальний магнітофон для відтворення мультимедійних ресурсів і запису свого голосу;
- Робочі місця викладача і студентів підключені до локальної мережі, в деяких випадках також за допомогою окремого аудіо кабелю;
- Сервер або окремий пристрій для зберігання інформації часто використовується для розміщення цифрових навчальних матеріалів[1, 68].

Навіщо використовувати лабораторію для навчання мови?

У середньому на уроці з іноземної мови, студенти говорять тільки 23,5% часу всього уроку [4]. На уроці з 45 хвилин, 23,5% складають близько 10,5 хвилин. Оскільки цей час призначений для говоріння всіх студентів, час говоріння кожного студента зменшується зі збільшенням розміру групи.

Яка тривалість усного висловлювання на уроці в 45 хвилин, залежно від розміру класу:

	Клас 10 учнів	Клас 30 учнів
традиційний клас	~1 хвилинка	~21 секунда
Клас з мовною лабораторією	~11 хвилин*	~11 хвилин*

З мовною лабораторією, всі студенти в класі можуть говорити одночасно, не відволікаючи один одного, незалежно від розміру класу. Без мовної лабораторії, в класі, де більше 10 студентів, кожен студент буде говорити менше 1 хвилини.

* Примітка: час говоріння студента може бути значно збільшений за типом вправ, розроблених вчителем.*

Отже, багатофункціональна мовна лабораторія для системи вищої мовної освіти може слугувати засобом оптимізації навчальної автономії студента в процесі оволодіння іноземною мовою і навчально-методичної діяльності викладача, орієнтованої на застосування засобів ІКТ в лінгводидактичному процесі, на стимулювання іншомовної активності студентів, облік їх індивідуальних, вікових та особистісних особливостей, реальне або віртуальне занурення в іншомовне мультимедійне освітнє середовище, а також як бази для розробки електронних навчальних комплексів і майданчиків для їх впровадження і використання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. FOUGEROUSE M.-C. dir. L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur. – Paris : L'Harmattan, 2010 – 170 p.

2. MINERVA N., REINFRIED M. Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives/ Le Français dans le monde : recherches et applications, juillet , 2012, n° 52, 176 p.
3. Лукша И. В. Языковая лаборатория как средство оптимизации учебной автономии в мультимедийном профессионально ориентированном контексте : на примере факультета иностранных языков педагогического вуза : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / И.В.Лукша; – Томск, 2008.– 239 с.
4. <http://www.sanako.com/fr-fr/ressources/laboratoire-de-langues/>

VYUČOVANIE RUSKÉHO JAZYKA NA FAKULTE SOCIÁLNYCH VIED UCM V TRNAVE THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AT FACULTY OF SOCIAL SCIENCES UNIVERSITY OF ST. CYRIL AND METHODIUS IN TRNAVA

Orlíková Monika, SK

Abstrakt : *Autor príspevku poukazuje na súčasný stav vyučovania ruského jazyka na fakulte sociálnych vied Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Zároveň poukazuje na nevyhnutnosť zaradenia vyučovania cudzích jazykov do študijných programov na všetkých univerzitách a vysokých školách na Slovensku.*

Kľúčové slová: *Študent, Cudzí jazyk, Jazyková gramotnosť.*

Abstract: *The author of this article points out the current state of Russian language teaching in the Faculty of Social Sciences at The University of St. Cyril and Methodius in Trnava. Author also points out the necessity of inclusion of teaching foreign language curricula at all universities colleges in Slovak Republic.*

Key words: *The Student, The Foreign language, The Language literacy.*

Úvod

Jednou z kľúčových úloh Národného programu a vzdelávania Milénium z roku 2001 bolo rozvinutie systému vyučovania cudzích jazykov.

O tom, aký význam má vzdelávanie v cudzích jazykoch netreba hádam nikoho presvedčať. V danej súvislosti je často spomínaný termín cudzojazyčná gramotnosť.

Schopnosť cudzojazyčnej komunikácie v globalizujúcom svete sa stáva významnou zložkou ľudského kapitálu. Tendencia vo svete jasne ukazuje vzostupný charakter v počte ľudí schopných aktívne participovať vo svete informácií v medzinárodnom kontexte (Bálintová, 2003, s. 6).

V súčasnosti si doba vyžaduje, aby bola cudzojazyčnému vyučovaniu a lingvistike venovaná veľká pozornosť na všetkých typoch škôl v našej spoločnosti. Je to podmienené spoločensko - ekonomickými, politickými, ale i kultúrnymi zmenami. Na trhu práce je stále viac naliehavšia požiadavka ovládať minimálne jeden cudzí jazyk, okrem jazyka materinského. Pre vyučovanie cudzích jazykov i na slovenských školách má význam predovšetkým úsilie členských krajín EÚ o jazykovom vzdelávaní, ktorého ciele boli stanovené v Barcelone v roku 2002, aby sa deti od útleho detstva

učili minimálne dva cudzie jazyky (Prieskum Eurobarometra). *Jazyková politika Európskej únie je v podstate vo všetkých dokumentoch zameraná na podporu jazykovej rozmanitosti i formou štúdia cudzích jazykov. Preto sa snaží dopĺňať národné systémy vzdelávania mnohými iniciatívami a finančnou podporou. Jedným z takýchto príkladov podpory je program EÚ v oblasti celoživotného vzdelávania* (Tito, 2013, s. 14). Úlohou programov EÚ je povzbudiť a motivovať občanov EÚ učiť sa cudzie jazyky na všetkých úrovniach vzdelávania a v každom veku, zlepšiť prístup k zdrojom výučby jazykov, rozvíjať inovatívne metódy a postupy vyučovania a zvýšiť povedomie o dôležitosti viacjazyčnosti. Európska únia sa snaží predovšetkým zvyšovať povedomie o štúdiu jazykov, zaoberá sa novými metódami výučby jazykov, podporuje mobilitu občanov a snaží sa motivovať k štúdiu nielen študentov, ale i učiteľov jazykov. Vláda SR schválila 12. septembra 2007 dokument: „Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách“, ktorý zdôrazňuje, že „základnou filozofiou reforiem v oblasti jazykovej politiky je podporovať vznik multikultúrnej európskej spoločnosti, čo predpokladá dosiahnutie komunikačných kompetencií minimálne v dvoch cudzích jazykoch (<http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/kvcudzj.pdf>).

Konceptia vysokoškolského jazykového vzdelávania tvorí súčasť „**Vízie vysokého školstva na Slovensku v 21. storočí**“ a vychádza zo svetovej „**Deklarácie UNESCO o vysokoškolskom vzdelávaní pre 21. storočie**“. Základnou charakteristikou koncepcie vysokoškolského jazykového vzdelávania je definovanie poznatkov potrebných na úspešné uplatnenie absolventov v praxi. Tie sú univerzálnou výhodou, ktorá je predpokladom uplatnenia absolventov v kariérnej praxi doma i v zahraničí. Konceptia vysokoškolského vzdelávania cudzích jazykov vychádza zo základného východiskového dokumentu „Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky“ (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge, 2001), ktorý bol vytvorený na pôde Rady Európy.

Cieľ

Cieľom príspevku je poukázať na vyučovanie ruského jazyka na FSV UCM v Trnave.

Výsledky

Cieľom výučby cudzích jazykov je pripraviť študentov na konkurenciu na medzinárodnom globálnom trhu práce a na mobilitu ľudského kapitálu.

FSV UCM v Trnave dala výučbu cudzieho jazyka do ponuky pre všetky odbory v 4 semestroch ako povinný predmet. Výučba cudzieho jazyka začína v 1. ročníku v letnom semestri. Študenti si môžu zvoliť ako povinný predmet anglický, nemecký alebo ruský jazyk, v ďalšom semestri majú možnosť vybrať si ako voliteľný predmet aj iný cudzí jazyk. V študijnom odbore európske štúdiá sa prioritne odporúča študentom anglický jazyk, a ako druhý cudzí jazyk ruština.

Ruský jazyk mal pred rokom 1989 štatút povinného jazyka od 5. triedy ZŠ. Do obdobia pred revolúciou mal pozíciu prvého cudzieho jazyka a za ním nasledovali anglický, nemecký, či francúzsky. *Po zmenách v našej spoločnosti na začiatku 90. rokov, došlo k rekonštrukcii cieľov v obsahu a metód vyučovania cudzích jazykov. Súčasne bola rozpracovaná nová koncepcia jednotlivých filologických disciplín, plánov a programov. Ruský jazyk prišiel o výsostné postavenie v hierarchii vyučovacích predmetov* (Bálintová, 2003, s. 52). Postoje ľudí voči ruskému jazyku boli po revolúcii značne negatívne. V praxi sa to prejavilo tak, že sa ruský jazyk začal úplne odmietat a postupne sa celkom vytrácal z vyučovacích predmetov na ZŠ a SŠ v našej spoločnosti. Na druhej strane nastal „boom“ anglického jazyka.

Podľa Spišáka po roku 1993 sa pomaly začal záujem o ruský jazyk zvyšovať. Najskôr bolo cítiť, že záujem učiť sa a postoje k ruštine boli veľmi vlažné. Dnes je situácia iná.

Praktické možnosti využitia ruštiny dnes prevládli nad politickou minulosťou, s ktorou sa tento jazyk spájal. Ruský jazyk si udržuje už dlhšie obdobie postavenie tretieho najobľúbenejšieho cudzieho jazyka v jazykových školách.

Podľa Valerija Kupku z Katedry ruského jazyka a prekladateľstva Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity, prežíva ruština opäť určitú „renesanciu“. Vytváranie vzťahu k ruskému jazyku medzi mladou generáciou však nie je jednoduché. Existujú ešte umelé prekážky pri vyučovaní tohto svetového jazyka na stredných, základných a vysokých školách, keď skupinu môže vytvoriť podľa predpisov len 12 žiakov. A medzi riaditeľmi niektorých základných a stredných škôl pretrváva podľa Kupku ešte "určitá alergia na ruštinu".

Preto sa na FSV stretávame so situáciou, že sa s ruským jazykom stretlo na základných a stredných školách veľmi málo študentov. Čo má za následok to, že na ruský jazyk sa prihlasujú na našej fakulte úplní začiatocníci, nakoľko títo študenti nemali možnosť v predchádzajúcom štúdiu možnosť výberu ruského jazyka ako druhého jazyka. Výučba ruského jazyka na FSV UCM prebieha formou seminárov, respektíve cvičení, dve hodiny týždenne. Študenti sú hodnotení priebežne, pričom predmetom hodnotenia sú rôzne čiastkové úlohy, priebežné testy, záverečný test a ústna skúška. Percento úspešnosti je 70 percent. (Obsah, štruktúra, predpokladané výsledky vzdelávania a kritériá hodnotenia študentov sú uvedené v informačných listoch zverejnených v AISE.).

Cieľom vyučovania ruského jazyka na FSV je naučiť študentov všetky formy dorozumievania sa v danom jazyku, aby mohli uplatňovať svoje jazykové zručnosti pri hovorení, počúvaní, či už priamo cez živú osobu, alebo prostredníctvom rozhlasu a televízie.

V prvom semestri ruského jazyka (úplní začiatocníci) sa oboznamujú s osobitosťami ruského jazyka, dostanú základnú informáciu o azbuke, ruskom jazyku, jeho zvukovej a grafickej stránke. Študenti si osvojujú základné

jazykové zručnosti grafiky, základy ortografie, fonetiky, gramatického a lexikálneho aparátu minima. Na konci semestra dokážu písať a čítať v ruskom jazyku. Zvládajú jednoduché ústne a písomné vyjadrovanie v každodenných životných situáciách v cudzom jazyku.

Na hodine ruského jazyka pre začiatočníkov používame učebnicu **Raduga po novomu + pracovný zošit** pre študentov stredných a jazykových škôl a CD – nahrávku. Táto učebnica je kvalitná a veľmi premyslene spracovaná pre študentov –začiatočníkov.

Študenti v priebehu troch týždňov ovládajú azbuku v písomnej a aj tlačenej forme. A následne môžu postupovať podľa vopred určených cieľov.

To, do akej miery boli splnené ciele výučby ruského jazyka a ako boli študenti úspešní pri získavaní vedomostí v konkrétnom semestri sa dozvedajú prostredníctvom učiteľovho hodnotenia. *Hodnotenie predstavuje prostriedok na pomoc študentom pri štúdiu, je to spôsob na referovanie o študentovom pokroku. Zvyčajne zahŕňa celú škálu informácií o študentoch zhromažďovaných a sumarizovaných ich učiteľmi* (Poórová, 2016, s. 27).

„Hodnotenie je definované ako zisťovanie, meranie a porovnávanie vedomostí a zručností žiakov alebo iných subjektov vzdelávania, ktoré je dosahované na základe výučby určitých predmetov či tém v školách“ (Průcha, 2000, s. 127). Hodnotenie na hodine ruského jazyka na FSV sa skladá z : aktívna účasť na hodinách, pričom majú povolenú 1 absenciu, 1 s ospravedlnením. Musia absolvovať priebežný test, záverečný test na 70% a ústnu skúšku. Ústna skúška sa skladá z čítania neznámeho textu, z dialógov a z cvičenia zameraného na gramatiku.

Kvantitatívne ukazovatele:

Tab. 1 Prehľad počtu študentov podľa záujmu o ruský jazyk

	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
EŠ	17	10	3	17
VS	31	19	15	16
POLI	4	3	3	3
SOSL	-	-	2	-
SPOLU	52	32	23	36

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z tabuľky vyplýva, že najväčší záujem o ruský jazyk je medzi študentmi z Verejnej správy. A takmer žiadny vidíme u študentov z odboru Sociálne služby a poradenstvo, čo vyplýva zrejme z toho, že študenti si vyberajú anglický alebo nemecký jazyk, nakoľko tento jazyk už ovládajú na určitej úrovni. A na skúšku čerpajú zo získaných vedomostí.

Tab. 2 Stavba hodiny ruského jazyka:

Stavba hodiny	Cieľ hodiny
Úvod	Oboznámenie sa s cieľom hodiny
Kontrola domácich úloh	Skúšanie ústne alebo písomné.

	Opakovanie prebraného učiva. Hromadná alebo individuálna ústnu formu.
Rozvoj rečových schopností	Nácvik fonetiky a fonológie, kde využívame nahrávky z CD. Pričom študenti počúvajú správnu výslovnosť a intonáciu a následne sa ju snažia opakovať.
Práca s novým textom	Cielom je maximálne vnímanie a pochopenie textu. Po prečítaní študenti plnia úlohy, súvisiace s textom po skupinách alebo individuálne. Prípadne sa snažia prečítaný text prerozprávať alebo zahrať formou dialógov
Gramatika	Študentom je vysvetlená gramatika v danej lekcii a následne si ju precvičujú písomnou alebo ústnou formou v cvičeniach, ktoré sú v učebnici alebo vypracovávajú cvičenia z pracovného zošita.
Záver hodiny + zadanie domácej úlohy	Študenti sú rozdelení do skupín a každá skupina dostáva zadanie, ktoré musia formou dialógu splniť.

Zdroj: Vlastné spracovanie

Záver

Základnou požiadavkou systému výchovy a vzdelávania v EÚ je zabezpečiť neustály prístup k vzdelaniu, ktorý funguje na princípe viacjazyčnosti a multikulturality, čo v praxi znamená možnosť získania komunikačných kompetencií aspoň v dvoch cudzích jazykoch s prihliadnutím na ich komunikačnú a kultúrnu dimenziu. Cudzí jazyk ako médium bežnej komunikácie, ale aj odbornej získava na vysokých školách čoraz výraznejšie postavenie. Úroveň vyučovania cudzích jazykov na univerzitách odzrkadľuje podmienky spoločnosti, rešpektuje požiadavky jednotlivých študijných odborov a v neposlednom rade vychádza z medzinárodných potrieb Slovenska. Aj z týchto dôvodov dochádza na vysokých školách k prehodnocovaniu doterajších študijných programov a k vytváraniu nových koncepcií výučby cudzích jazykov, ktoré vyhovujú súčasným požiadavkám a naplňajú úlohu moderného odborne orientovaného vyučovania cudzích jazykov (http://www.agris.cz/Content/files/main_files/61/139365/zelen.pdf).

Ruská federácia v súčasnosti dosahuje status jednej z najsilnejších ekonomík sveta s výrazným obchodným potenciálom do budúcnosti. Čoraz častejšie sa v západnej časti Európy požaduje znalosť ruského jazyka ako

jedného z dominantných komunikačných prostriedkov. Je len otázkou času, kedy i v podmienkach Slovenskej republiky bude na trhu práce vysoký dopyt po ľuďoch ovládajúcich ruský jazyk. Možnosti uplatnenia sú vďaka ruštine veľmi široké a študenti si to uvedomujú čoraz viac a preto si začínajú zaraďovať ruský jazyk do študijného programu. Snahou každej školy by malo byť, aby bola mladá generácia na túto dobu pripravená.

LITERATÚRA

BÁLINTOVÁ, H. 2003. Cudzie jazyky , áno, ale ako? Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie. UMB 2003. ISBN 80-8055-763-4

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Cambridge, 2001 www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf [02. 02. 2017]

Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách schválené vládou SR dňa 12. septembra 2007 uznesením vlády SR č. 767/2007. URL: <http://www2.statpedu.sk/buxus/docs/predmety/kvcudzj.pdf>

POÓROVÁ, E. 2016. Skúška na vysokej škole ako pedagogický problém. In: *Dizertačná práca*. Univerzita Karlova v Prahe. 2016 s. 27

Prieskum Eurobarometra: Aké majú Európania jazykové schopnosti? URL: http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eurobarometer-survey_sk.htm [29. 1. 2017]

PRÚCHA, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.

TITO, L. 2013. Jazyková politika Európskej únie a súčasnosť. In: *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii*. Vydavateľ Technická univerzita vo Zvolene ISBN 978-80-228-2533-7

<https://korzar.sme.sk/c/4715681/konferencia-o-postaveni-ruskeho-jazyka.html>

ZELENICKÁ, E. K problematike výučby cudzích jazykov na vysokých školách.

<https://www.bing.com/search?q=%C3%BDu%C4%8Dbu+jazykov+na+univerzit%C3%A1ch&qsn&form=QBRE&sp=->

[1&pq=v%C3%BDu%C4%8Dbu+jazykov+na+univerzit%C3%A1ch&sc=0-](https://www.bing.com/search?q=%C3%BDu%C4%8Dbu+jazykov+na+univerzit%C3%A1ch&sc=0-30&sk=&cvid=FE9FD904CC4A4662A3B39DA0CB949666)

[30&sk=&cvid=FE9FD904CC4A4662A3B39DA0CB949666](https://www.bing.com/search?q=%C3%BDu%C4%8Dbu+jazykov+na+univerzit%C3%A1ch&sc=0-30&sk=&cvid=FE9FD904CC4A4662A3B39DA0CB949666)

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СИСТЕМА

Вячеслав Олексенко (Харків, Україна)

В умовах євроінтеграції України та модернізації системи її вищої освіти особливої гостроти й актуальності набуває проблема навчання іноземної мови. Парадигмальні перебудови в освіті, відмова від трансляційної педагогіки, зміна моделей навчання, сучасні реалії викладання іноземних мов вимагають нової педагогічної технології, яка б гарантувала високу ефективність навчальної діяльності.

Навчальна діяльність – це цілеспрямована й упорядкована сукупність дій, прийомів і операцій, що забезпечують мотиваційну й активну включеність суб'єктів діяльності в організований дорослими процес навчання [2]. Аналіз цього визначення дозволив дійти очевидного висновку, що в ньому прослідковуються елементи технологічного процесу.

Встановлений факт підтверджується й тим, що навчальна діяльність вимагає від її учасників бачення в ній мети, змісту, способів дій, управління і контролю за її результатами.

С. Бондар наголошує, що навчальна діяльність як система у загальноосвітніх навчальних закладах включає діяльність вчителя (викладання) і діяльність учня (учіння) [1]. Звідси випливає, що в університетах навчальна діяльність включає діяльність викладача чи професорсько-викладацького складу в аспектах навчально-методичної роботи і діяльність студента.

Розкриємо дидактичні вимоги до навчальної діяльності пов'язаної з вивченням іноземної мови в університетах.

На початку навчання треба знати різні можливі характеристики студента: здібності, чим він керується у своїй пізнавальній діяльності, як бажає її здійснювати. Пізнання розглядається як процес, у якому студент пізнає, прагне до істини, у той же час розуміє необхідність самозмінюватись. Пропонується новий спосіб здобуття не тільки знань, а й інших компетентностей. Готове знання існує поряд з уже дослідженим, яке студент сам досліджує. Знання структуруються залежно від значимості. Студент має до них вільний доступ і творчо засвоює їх у процесі навчання. Компетентності розглядаються як засіб розвитку студентів, а їх здобування – необхідною умовою конкурентоспроможності в майбутньому.

Особистість розкривається лише тоді, коли проявляє активність. Результатом такої активності стають нові якості самої особистості, що створює передумови для подальшого розвитку. Активність досягається з урахуванням того, що нове знання подається студентам не в готовому вигляді, а його необхідно самостійно відкрити в єдності теорії і практики в процесі свідомого виконання певних дій. Педагогічна майстерність викладача виявляється в умінні мотивувати таку діяльність, викликати в студентів цікавість до свого незнання, потребу його самостійно подолати і вчасно надавати необхідну допомогу. Навчально-пізнавальна активність сприяє розвитку мислення, формуванню особистісних поглядів, розширенню і поглибленню знань, що дуже важливо в структурі професійних якостей. Під час такої активності розкриваються риси, властиві кожному, які мають на даний момент практичне значення. У почуттєвих формах пізнання суб'єктивність обумовлена здебільшого особливостями нервової системи, логічними та мовними формами, а також попередніми знаннями.

Для того, щоб студент свідомо і самостійно працював, його необхідно навчити раціональних методів самостійної роботи: працювати з словником, підручником, довідником, робити висновки, ставити запитання спочатку рідною мовою, а потім іноземною. З цією метою проводяться загальний і індивідуальний інструктаж-рекомендації, консультації, роздаються спеціальні пам'ятки тощо.

Навчальна діяльність організовується із застосуванням методів і форм роботи, які дають можливість вільно обмінюватись думками, творчої діяльності, введення студентів у єдиний процес здобуття та засвоєння знань, створення позитивного емоційного фону, на якому відбувається вивчення теми, забезпечення комунікативної активності, стимулювання пізнавальної діяльності вихованців.

Взаємини між викладачем і студентом під час навчальної діяльності докорінно змінюються. Передбачається відмова від тоталітарного чи авторитарного стилю спілкування. Відносини будуються як стосунки між партнерами. Встановлюється взаєморозуміння, підтримка намірів щодо самореалізації та самоствердження. Співробітництво базується на колективній взаємодії.

Надається відносна свобода в діях студентів як суб'єктів педагогічного процесу. Студенти – вільні істоти, які самостійно визначають і висловлюють своє ставлення до того, що відбувається. Втілюється орієнтація на максимальну активізацію особистісного потенціалу, максимальне використання власних індивідуальних можливостей у творчій діяльності.

Обов'язково створюються ситуації для індивідуальної творчості, що дозволяє визначити та розвивати індивідуальні особливості студентів. Діяльність студентів пройнята елементами нового, вдосконалення, збагачення, розвитку, спрямовується на створення різних цінностей. Творчі здібності не формуються як будь-які навички чи сума знань і умінь. Створюються об'єктивні умови для їх зародження і розвитку як в індивіді, так і навколо нього. Здійснюється творче приваблювання творчості.

Комунікативна взаємодія ґрунтується на розумінні ставлень, почуттів, психічних станів одногрупника з або без активного втручання. Комунікація здійснюється так, щоб у процесі співпереживання ці почуття залежно від їхнього змісту, форми, необхідності ставали глибшими, доцільнішими або нейтралізувалися. Для спілкування характерне доброзичливе, толерантне ставлення до будь-кого, безконфліктний розвиток особистості. Молоді люди вчаться гуманним стосункам між собою, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, прислуховуватись до думки інших, культурі ведення діалогу.

Прилюдно помічаються і підтримуються будь-які намагання студентів розвивати свої природні та соціально набуті здібності. Підкреслюється найменша успішна діяльність студентів, за її відсутності висловлюється надія на успіх найближчим часом. Створюється можливість кожному відчути радість від самоусвідомлення власного зростання і розвитку. Забезпечення успіху в діяльності сприяє позбавленню різного роду негативізмів, додатково створює і підсилює суб'єктивний психічний стан задоволення наслідками своєї праці.

Розкрити навчальну діяльність ефективно можна здійснювати на студактивних заняттях [3]. Студактивну педагогічну технологію висвітлено в [4].

При розробленні технології проведення студактивних занять враховано, що будь-яка навчальна діяльність включає загальнонавчальні, предметні та інтелектуальні уміння і навички. У процесі такої діяльності вони формуються, а наявні удосконалюються. Більше того, розвиваються пам'ять, мислення, творчість, загальні і специфічні здібності, формуються знання, набувається життєвий досвід. Зважено на труднощі, які виникають під час вивчення іноземної мови, моральних, розумових, вольових та емоційних рисах студентів. На студактивних заняттях створюються умови для розвитку самої навчальної діяльності як системи. У результаті виникають нові форми і способи діяльності.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бондар С.П. Цілісний підхід до методів навчання як основа моделювання навчальної діяльності учнів /С.П. Бондар. – К., 2001.
2. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К., 2008.
3. Oleksenko V. Innovative Trend of Acquiring and Mastering Knowledge by Students / Viacheslav Oleksenko // International Letters of Social and Humanistic Sciences. – Switzerland, 2015. – V. 65. – P. 88-95.
4. Олексенко В.М. Горизонтальна структура студактивної педагогічної технології / В.М. Олексенко // Гуманітарні проблеми вищої освіти: зб. наук. пр. – Харків: ХНАДУ, 2011. – Вип. 1. – С. 28-40.

ВЕБІНАР ЯК СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТ КОЛЕКТИВНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛІ

Лілія Огородник (м. Умань, Україна)

Вимоги Болонського процесу, євроінтеграційні процеси, інтернаціоналізація освіти в Україні визначають вимоги до системи шкільної освіти, зміст якої знаходиться під постійним впливом сучасних тенденцій та інноваційних процесів у навчанні. Основне завдання школи – формувати всебічно розвинену особистість. Реалізація цього завдання в сучасних умовах реформування освіти в Україні передбачає якісно новий підхід до ефективного вивчення іноземних мов. На сьогодні знання іноземних мов – це не пасивний «баласт», а активний інструмент міжкультурного спілкування, бізнес-операцій, культурного обміну та наукового пошуку. Відповідно, опанування таким інструментом дасть можливість сьгоднішньому школяру завтра отримати престижну високооплачувану роботу та бути затребуваним в різних сферах життя. У свою чергу, англійська мова займає провідну позицію у міжнародній комунікації.

На сучасному етапі вивчення англійської мови відбувається різними способами. Поширеним явищем стала організація груп з вивчення іноземних мов на промислових підприємствах, в офісах, установах. Але прогрес не стоїть на місці і однією із форм групових тренінгів став вебінар.

У школі на уроках іноземних мов педагоги тенденційно надають перевагу традиційним методам і засобам навчання. Проте вебінар як одна із ефективних форм засвоєння матеріалу може застосовуватися в навчальному процесі. Крім того, така додаткова форма навчання урізноманітнює урок. Вебінари також стають інструментом підвищення кваліфікації вчителів.

Вебінар (англ. *webinar*) – спосіб організації зустрічей онлайн, формат проведення семінарів, тренінгів та інших заходів за допомогою Інтернету [5].

Для організації вебінару використовуються технології відео-конференції, інтернет-телефонії та ін. Вебінари поширені в діловому середовищі. Дедалі більшого значення набувають вебінари й у дистанційній освіті [4; 31]. Слово вебінар утворено від веб та семінар. Веб (англ. *Web* – мережа, павутина) – загальноприйняте позначення приналежності до комп'ютерної мережі. Семінар – інтерактивне навчальне заняття, в ході якого слухачі виступають з доповідями, ставлять запитання, беруть участь в обговоренні, дискутують [3; 43]. Виходячи з цього, вебінар означає «семінар, що проходить в комп'ютерній мережі».

Зрозуміло, що вебінар не можна застосовувати постійно на уроках. Доцільно його брати як одну із форм проведення уроку для закріплення матеріалу, проведення презентацій, диспутів, відкритих уроків, онлайн-уроків. Вебінари можуть бути використані і в методичній роботі – для проведення лекцій вчителям, тематичних семінарів, групової роботи в проекті, тощо.

На сьогодні вебінар став популярною формою дистанційного навчання.

Вебінари можуть бути спільними і включати в себе сеанси голосувань і опитувань, що забезпечує повну взаємодію між аудиторією та вчителем. У деяких випадках вчитель може говорити через телефон, коментуючи інформацію, що відображається на екрані, а слухачі можуть йому відповідати, переважно по телефону з гучномовцем. На ринку також присутні технології, в яких реалізована підтримка VoIP-аудіотехнологій, що забезпечують повноцінний аудіозв'язок через мережу онлайн [5].

Вебінари англійською мовою допомагають оволодіти мовними навчаннями, не виходячи з класу, працюючи вдома. Цінність такої форми вивчення англійської мови полягає у залученні думки носіїв мови або представників різних країн.

Слід відзначити такі позитивні сторони використання вебінару на уроці англійської мови:

- мережевий характер навчання, що дозволяє вести заняття дистанційно;
- економічність;
- одночасність (можна слухати і бачити викладача, переглядати слайди);
- перегляд вебінару у будь-який час;
- інтерактивна взаємодія між доповідачем і слухачами, також слухачами між собою і т. д.

Разом з тим, у такої форми навчання є свої недоліки:

- відсутність безпосереднього спілкування;
- постійний доступ до інтернету та технічне оснащення;
- відсутність емоційного зв'язку;
- різні часові пояси (іноді трапляється, що учасники і лектор знаходяться в різних часових поясах).

Враховуючи вимоги розвитку сучасної освіти в Україні можна зробити висновок про те, що розширюються форми вивчення іноземних мов, зокрема, вебінар займає своє місце серед традиційних підходів. Він є прогресивним та ефективним засобом дистанційного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.
2. Вікіпедія [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B5%D0%B1%D1%96%D0%BD%D0%B0%D1%80>
3. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
4. Грищенко Я.С. Інтернет як засіб підвищення ефективності викладання іноземної мови на заочному відділенні технічних ВНЗ //Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов: Матеріали міжнар. науково-практ. конференції, 26-27 лютого 2010р. – К.: «Політехніка», 2010. – С.43-45
5. Морзе Н.В., Ігнатенко О.В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання / Н.В. Морзе, О.В. Ігнатенко // Інформаційні технології в освіті: зб. наук. пр. – Херсон: ХДУ, 2010. – Вип. 5. – С. 31-39.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ НА ПРОФІЛЬНОМУ РІВНІ

Наталія Нагорна (Кропивницький, Україна)

Важливою проблемою для педагогічної теорії та практики залишається питання удосконалення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів, особливо на профільному рівні в старших класах.

Завдання сучасної школи – навчити учнів самим планувати свою діяльність, самостійно здобувати знання. У цьому полягає основна відмінність традиційної школи, що переказує знання, від сучасної, яка керує знаннями. Стандарти міжнародної освіти тим і відрізняються від догматичної освіти, що в центрі демократичної школи завжди перебуває особистість: її свобода розвитку, свобода думки і свобода слова.

За таких умов не можна обійтися без активних методів навчання.

Активні методи навчання - це методи, які спонукають учнів до активної розумової і практичної діяльності у процесі оволодіння навчальним матеріалом. Активне навчання передбачає використання такої системи методів, яка спрямована головним чином не на виклад викладачем готових знань, їх запам'ятовування і відтворення, а на самостійне оволодіння учнями знаннями і вміннями у процесі активної розумової і практичної діяльності.

Існує багато активних методів навчання. Підбирати такі методи необхідно з урахуванням вікової категорії групи, класу, їх життєвого досвіду та знань. Великий інтерес викликають наступні методи: дискусійний, метод рольових ігор, метод проектів, використання мультимедійних (комп'ютерних) технологій, метод учнівського портфолію, проблемне навчання та кооперативне навчання.

Кооперативна навчальна діяльність — це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. Така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання. За такої організації навчання вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь.

Зарубіжні дослідження кооперативного, конкурентного й індивідуального

навчання мають тривалу історію і безперечно доводять, що співробітництво, на відміну від конкуренції та індивідуальної діяльності, забезпечує: вищий рівень досягнень і більшу продуктивність; панування турботливіших, чуйніших взаємин; міцніше психологічне здоров'я дітей, соціальну компетентність і самоповагу.

Сьогодні в методичній літературі описано багато видів технологій кооперативного навчання. Дослідники нараховують понад 50. Найбільш відомі з них такі:

Робота в парах. Парна робота вимагає обміну думками і дозволяє швидко виконати справи, які в звичайних умовах є часомісткими або неможливими (обговорити подію, твір, взагалі інформацію, вивести

підсумок уроку, події тощо). Після цього один з партнерів доповідає перед класом про результати.

Ротаційні (змінні) трійки. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу й обговоренню нового матеріалу з метою осмислення, засвоєння, закріплення його. Розробіть різноманітні питання, аби допомогти учням почати обговорення нового або роз'ясненого матеріалу. Об'єднайте учнів у трійки. Разом усі трійки мають утворити коло.

Поставте кожній трійці відкрите питання (однакове для всіх). Кожен у трійці має відповісти на це питання по черзі. Після короткого обговорення запропонуйте учасникам розрахуватися від 0 до 2. Учні з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а учні з номером 2 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Учні з номером 0 залишаються на місці й є постійними членами трійки. Результатом буде зовсім нова трійка. Ви можете змінювати трійки стільки разів, скільки у вас є питань.

Два – чотири – всі разом. Використовується, коли необхідно, щоб учасники обговорили якесь питання спершу в парах, потім у квартетах, пізніше в октетах тощо. Важливим для навчання як викладення так і вислуховування поглядів, аргументів, характеристики речей, ознайомлення з різними підходами. Переваги методу в тому, що навчає вести переговори і робити вибір. Проте слід пам'ятати, що його використання (багаторазове повторення) буде ефективним тоді, коли проблема цього варта.

Карусель.

Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Розставте стільці для учнів у два кола. Учні, що сидять у внутрішньому колі, розташовані спиною до центру, а в зовнішньому - обличчям. Таким чином, кожен сидить навпроти іншого. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє - рухливе: за сигналом ведучого всі його учасники пересуваються на один стілець вправо і опиняються перед новим партнером. Мета – пройти все коло, виконуючи поставлене завдання. При організації роботи в групах, необхідно "пускати по колу" результати роботи кожної групи (заповнений аркуш, створена таблиця, намальований сюжет тощо) для поповнення новими ідеями, поглиблення новим змістом тощо.

Робота в малих групах. Робота в малих групах дозволить вам набути навичок спілкування та співпраці. Обговорення в малій групі – це діяльність, яка дозволяє слухачам обмінюватися досвідом та враженнями чи вирішувати проблему. Учні об'єднуються у групи по 4-6 осіб і отримують завдання у вчителя. Встановлюється певний визначений учителем час для виконання цього завдання.

Сучасна школа вимагає від нас – учителів - сучасних методів у системі навчання. Сьогодні навчальний заклад повинен прищеплювати інтерес до отримання знань, формувати прагнення учнів навчатися протягом усього життя, усіма сучасними засобами та методами розвивати комунікативні навички, вчити школярів ставити проблеми та вирішувати їх самостійно й у команді.

Постійна робота мислення веде до розвитку самостійності того, хто навчається, внаслідок чого відбувається плідна робота над виявленням особистих здібностей, нахилів, способів вирішення навчальних завдань, а також до розвитку комунікативної компетенції учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі: затверджена наказом Міністерства освіти і науки України № 1456 від 21 жовтня 2013 року
3. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб.
5. <http://www.learnenglish.org.uk>
6. <http://www.teachingenglish.org.uk>

SOME TECHNIQUES OF DEVELOPING FUTURE PILOTS' SPEAKING SKILLS

Svitlana Muravska (Kropyvnytskyu, Ukraine)

English language training for pilots focuses almost exclusively on improving their listening and speaking skills. Effective verbal communication is essential to ensuring safety in civil aviation. Communications are voice only, that is controllers and pilots talk to each other at a distance, through radiotelephony communications. The verbal message is the only communication tool at their disposal.

Classroom activities that develop learners' ability to express themselves through speech would therefore seem an important component of a language course. Yet it is difficult to design and administer such activities. First of all, it is necessary to give definition to "an effective speaking activity".

Characteristics of a successful speaking activity:

1. Learners talk a lot. As much as possible of the period of time allotted to the activity is in fact occupied by learner talk. This may seem obvious, but often most time is taken up with teacher talk or pauses.

2. Participation is even. Classroom discussion is not dominated by a minority of talkative participants: all get a chance to speak, and contributions are fairly evenly distributed.

3. Motivation is high. Learners are eager to speak because they are interested in the topic and have something new to say about it, or because they want to contribute to achieving a task objective.

4. Language is of an acceptable level. Learners express themselves in utterances that are relevant, easily comprehensible to each other, and of an acceptable level of language accuracy [5, p.120].

Our observation has shown that there can be the following problems with speaking activities:

1. Inhibition. Unlike reading, writing and listening activities, speaking requires some degree of real-time exposure to an audience. Learners are often inhibited about trying to say things in a foreign language in the classroom: worried about making mistakes, fearful of criticism or losing face, or simply shy of the attention that their speech attracts.

2. Nothing to say. Even if they are not inhibited, you often hear learners complain that they cannot think of anything to say: they have no motive to express themselves beyond the guilty feeling that they should be speaking.

3. Low or uneven participation. Only one participant can talk at a time if he or she is to be heard; and in large group this means that each one will have only very little talking time. This problem is compounded by the tendency of some learners to dominate, while others speak very little or not at all.

4. Mother-tongue use. In classes where all, or a number of, the learners share the same mother tongue, they may tend to use it: because it is easier, because it is unnatural to speak to one another in a foreign language, and because they feel less “exposed” if they are speaking their mother tongue. If they are talking in small groups it can be quite difficult to get some classes – particularly the less disciplined or motivated ones – to keep to the target language [5, p.121].

What the teachers can do to solve some of the problems:

1. Use group work. This increases the sheer amount of learner talk going on in a limited period of time and also lowers the inhibitions of learners who are unwilling to speak in front of the full class. It is true that group work means the teacher cannot supervise all learner speech, so that not all utterances will be correct, and learners may occasionally slip into their native language; nevertheless, even taking into consideration occasional mistakes and mother-tongue use, the amount of time remaining for positive, useful oral practice is still likely to be far more than in the full-class set-up.

The students in groups may discuss the following questions:

- *Do you believe in unmanned aviation?*
- *History of aviation is written in blood.*
- *Why is so much attention paid to air crashes investigation?*

2. Base the activity on easy language. It is a good idea to teach or review essential vocabulary before the activity starts.

When you give students the task to describe a picture with sequence of aircrafts, you may present such vocabulary to make it easier for students to speak: *commercial, sequence, instrument, configuration, final, radar*.

3. Make a careful choice of topic and task to stimulate interest. On the whole, the clearer the purpose of the discussion the more motivated participants will be. The topics should be professionally oriented. You may suggest discussing the following questions learning Airfield and Navigation Equipment Failure:

- *Which navigation aids do you use in your job?*
- *What problems can occur when using the navigation aids?*
- *Have you ever had navigation equipment failure?*
- *How have navigation and ATC systems improved?*
- *What technology do you expect to see in the future?*

4. Give some instruction or training in discussion skills. If the task is based on group discussion then include instructions about participation when introducing it. For example, tell learners to make sure that everyone in the group contributes to the discussion; appoint a chairperson to each group who will regulate participation.

5. Keep students speaking the target language. You might appoint one of the group as monitor, whose job it is to remind participants to use the target language, and perhaps report later to the teacher how well the group managed to keep to it. Even if there is no actual penalty attached, the very awareness that someone is monitoring such lapses helps participants to be more careful.

However, when all is said and done, the best ways to keep students speaking the target language is simply to be there yourself as much as possible, reminding them and modeling the language use yourself: there is no substitute for nagging [5, p.121-122].

The given below discussion activities are to encourage future pilots and controllers to speak:

1. Describing pictures. One of the examples can be a picture with a fire in the Control Tower. While describing students are encouraged to use the words from the box: *extinguish, fire damage, blackened, explosion, evacuate, fire fighting*.

2. Picture differences. A well-known activity which usually produces plenty of purposeful question-and-answer exchanges. The vocabulary is specific and fairly predictable. The teacher may put down unknown words on the blackboard.

3. Things in common. An “ice-breaking” activity, which fosters a feeling on solidarity by stressing shared characteristics of participants. For example, one student says: “I am going to work as a pilot and Ivan, Dmytro are going to do the same. I have already flown Boeing 737 and Sergey and Vova have flown this plane too”.

4. Shopping list. Students imagine that they are in the miracle shop. They have a list of things which they may buy. They are to choose 4 things from the list. They should explain their choice. Future pilots are offered the following choice:

- ✓ good weather conditions during flights;
- ✓ flying the latest model of Boeing;
- ✓ excellent English listening and speaking skills;
- ✓ a big private house with all conveniences, a swimming pool and a tennis court;
- ✓ working as a pilot for Pacific International Airlines;
- ✓ perfect health;
- ✓ more free time;
- ✓ more patience;
- ✓ popularity.

5. Solving a problem. This is particularly suitable for people who are themselves adolescents, or involved with adolescent education. It usually works well, producing a high level of participation and motivation; as with many simulation tasks, participants tend to become personally involved: they begin to see the characters as real people, and to relate to the problem as an emotional issue as well as an intellectual and moral one [5, p.128].

The example of the situation can be the following: *you are a private pilot of the President of Ukraine. You are flying to Russia at the present moment. The President and the members of delegation are on board now. Your plane is going to land in a few minutes in one of small airports. But weather conditions are not favorable and the airport does not have special equipment. You think it's dangerous to land but there is pressure from the President and the members of delegation. If you refuse, you may lose your job which is prestigious and well-paid. If you try to land your plane, everything may happen. What decision will you take in this situation?*

It is crucial for pilots and air traffic controllers to have excellent communication skills to provide safe flights. The good knowledge of phraseology is sufficient in 95%, but in emergency situations good and understandable communication may save the lives of pilots and their passengers. According to statistics human factor is a leading cause of air crashes. We should try to do our best to decrease the number of air crashes due to human factor.

REFERENCES

1. Emery H. Check Your Aviation English / Henry Emery, Andrew Roberts. – Oxford: Macmillan Education, 2010. – 127 p.
2. Grice H.P. Logic and Conversation. / Martinich A.P. (ed.). Philosophy of language. – N.Y.: Oxford University Press, 1975. –P.165-175.
3. *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements.* ICAO Doc 9835 AN /453, 2010.

4. Petrashchuk O. Test of English for aviation personnel to meet ICAO language proficiency requirements / Olena Petrashchuk // Вісник НАУ. – 2012. – №3. – С.160-163.
5. Ur P. A course in language teaching. Practice and theory / Penny Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 375 p.

DEVELOPING CREATIVE WRITING: BENEFITS AND TECHNIQUES

Lyudmyla Lysenko (Kropyvnytskyi, Ukraine)

Creative writing is an important element in students overall learning experience. It is also a part of our professional development as educators and teachers. Creativity, be it in writing or in any other project, does not come from the void and we are not born creative minds. There are mechanisms for developing creativity and fostering imagination. Creative writing normally refers to the production of texts which have an aesthetic rather than a purely informative, instrumental or pragmatic purpose. Most often, such texts take the form of poems or stories, though they are not confined to these genres. (Letters, journal entries, blogs, essays, travelogues, etc. can also be more or less creative.) In fact, the line between creative writing (CW) and expository writing (ER) is not carved in stone. In general, however CW texts draw more heavily on intuition, close observation, imagination, and personal memories than ER texts.

One of the chief distinguishing characteristics of CW texts is a playful engagement with language, stretching and testing its rules to the limit in a guilt-free atmosphere, where risk is encouraged. Such writing combines cognitive with affective modes of thinking. The playful element in CW should not, however be confused with a lax and unregulated use of language. On the contrary, CW requires a willing submission on the part of the writer to the 'rules' of the sub-genre being undertaken. If you want to write a Limerick, then you have to follow the rules governing limericks. If not, what you produce will be something other than a limerick: obvious, perhaps, but important too. The interesting thing is that the very constraints which the rules impose seem to foster rather than restrict the creativity of the writer. This apparent paradox is explained partly by the deeper processing of thought and language which the rules require [3].

What are the benefits of CW for learners?

• CW aids language development at all levels: grammar, vocabulary, phonology and discourse. It requires learners to manipulate the language in interesting and demanding ways in attempting to express uniquely personal meanings. In doing so, they necessarily engage with the language at a deeper level of processing than with most expository texts. [4, p.671-675]

- As mentioned above, a key characteristic of CW is a willingness to play with the language. Such playfulness survives into adulthood, so that many social encounters are characterized by language play (punning, spontaneous jokes, ‘funny voices’, metathesis, and a discourse which is shaped by quasi-poetic repetition [5]. These are precisely the kinds of things learners are encouraged to do in CW activities. This playful element encourages them to play creatively with the language, and in so doing, to take the risks without which learning cannot take place in any profound sense.

- Much of the teaching we do tends to focus on the left side of the brain, where our logical faculties are said to reside. CW puts the emphasis on the right side of the brain, with a focus on feelings, physical sensations, intuition and musicality. This is a healthy restoration of the balance between logical and intuitive faculties. It also affords scope for learners whose hemisphere dominance or learning-style preferences may not be intellectual or left brain dominant, and who, in the normal process of teaching are therefore at a disadvantage.

- Learners also tend to discover things for themselves about the language... and about themselves too, thus promoting personal as well as linguistic growth. Inevitably, these gains are reflected in a corresponding growth in positive motivation. Among the conditions for promoting motivation, Dornyei cites:

- Create a pleasant and supportive atmosphere.
- Promote the development of group cohesiveness.
- Increase the students’ expectation of success in particular tasks and in learning in general.
- Make learning more stimulating and enjoyable by breaking the monotony of classroom events.
- Make learning stimulating and enjoyable by increasing the attractiveness of tasks.
- Make learning stimulating and enjoyable for learners by enlisting them as active task participants.
- Present and administer tasks in a motivating way.
- Provide students with regular experiences of success.
- Build your learners’ confidence by providing regular encouragement.
- Increase student motivation by promoting cooperation among the learners.
- Increase student motivation by actively promoting learner autonomy.
- Increase learner satisfaction.[6]

All these conditions are met in a well-run CW class. The exponential increase in motivation is certainly supported by my own experience in teaching CW. Learners suddenly realize that they can write something in a foreign language that has never been written by anyone else before, and which others find interesting to read.

Finally, CW feeds into more creative reading. It is as if, by getting inside the process of creating the texts, learners come to understand intuitively how such texts function, and this makes similar texts easier to read. Likewise, the development of aesthetic reading skills provides the learner with a better understanding of textual construction, and this feeds into their writing.

To sum up, we conclude that, developing creative skills should be ignored in modern English classroom. Its benefits are myriad, its results often a pleasant surprise. Creative writing opens the door to exploring the world around students. Through creative writing we may find stronger English speakers, and Ukrainian students eager to challenge themselves and their role and place in society.

REFERENCES

1. Carter, Ronald. (2004) Language and creativity: the art of common talk. London: Routledge.
2. Csikszentmihalyi. M. (1997) Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial.
3. Cook, Guy (2000) Language Play: Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
4. Craik, F.I.M and R.S Lockhart (1972) 'Levels of processing: a framework for memory research' Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour. 11. 671-685.
5. Crystal, David (1998) Language Play. London: Penguin
6. Dornyei, Zoltan (2001) Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕКТРОННИХ СЛОВНИКІВ

Костікова І.І. (Харків, Україна)

Останнім часом все гостріше відчувається необхідність оптимізації процесу викладання іноземних мов з використанням сучасних електронних засобів, а такий дидактичний матеріал, як електронні словники, виходить за межі навчально-методичного комплексу і стає сполучною ланкою не тільки між мовознавством та інформатикою, а й між навчанням, розумовим розвитком і вихованням учнів. Тому використання досягнень сучасної комп'ютерної лексикографії в процесі навчання англійської мови є актуальним.

Необхідно визначити вклад сучасних вчених та викладачів-практиків в галузі прикладної лінгвістики, інформатики, психології та методології викладання іноземних мов, що стосується комп'ютерної лексикографії, її ролі, завдань та проблем щодо використання електронних словників при навчанні англійської мови. Серед досліджень можна назвати праці О. Ю. Балалаєвої, М. С Бодрової, А. В. Данченко, Р. Лью, А. О. Новожилової, О. І. Плугатарьової, О. В. Смірної, А. В. Шиби, Є. О. Шовгеніної та ін.

Мета дослідження – охарактеризувати роль і місце електронних словників на уроках англійської мови.

На сьогоднішній день вже створено досить велику кількість електронних словників, різних за призначенням, зручністю користування, спеціалізацією тощо – від мультимедійних енциклопедичних словників до вузькофахових спеціалізованих.

Серед найбільш авторитетних ми називаємо АБВУД Lingvo, Мультитран, Polyglossum, Urban Dictionary, Мультилекс, Wordsmyth English Thesaurus Online, Англо-український фразеологічний словник К. Т. Баранцева, Оксфордський словник англійської мови, TheFreeDictionary.com, Babylon, словники видавництва Longman, Cambridge University Press, McMillan Press та ін.

Бурхливий розвиток комп'ютерної лексикографії наприкінці ХХ ст. надав можливість використання електронних словників як дидактичного матеріалу при навчанні іноземним мовам. Але, на жаль, відсутність єдиної класифікації словників на сьогодні, на наш погляд, ускладнює роботу викладачів та методистів, які працюють над методичними рекомендаціями використання цього матеріалу в навчальному процесі.

Зараз в науковій літературі ведеться велика полеміка з приводу методик використання електронних словників в навчанні, їх можливостей, переваг та недоліків як дидактичного матеріалу. Порівняльний аналіз характеристик найбільш вживаних словників доводить, що найбільш вдалим, по-перше, є універсальні словники АБВУД Lingvo, які мають у своєму арсеналі й українську мову, по-друге, Мультитран, який має якісний рівень запропонованих ним варіантів і зручність використання настільки високі, що можна змиритись з додатковим українсько-російським та російсько-українським перекладом [3, с.361].

Врешті-решт, всі охарактеризовані нами словники в тій чи іншій мірі можуть бути використані в якості дидактичного матеріалу. І серед таких можливостей в навчальному процесі можна назвати індивідуалізацію навчання; оперування великими обсягами інформації; комплексний мультисенсорний вплив на різні канали сприйняття шляхом використання тексту, графіків, звуку, мультиплікації, відео; необмежену кількість завдань; надання зворотного ув'язку; адаптивність, нелінійність надання інформації, індивідуальність дизайну; автоматизований контроль.

Отже, переваги комп'ютерних словників в наш час очевидні, і вони полягають, на наш погляд, перш за все, в посиленні внутрішньої мотивації учнів до роботи над іноземною мовою завдяки наявності різноманітного ілюстративного матеріалу, в організації та актуалізації їх самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Тому ми приділяємо досить велику увагу саме внутрішній мотивації до навчання та шляхам її посилення. Також переваги цього дидактичного матеріалу – в об'ємі запропонованої інформації, раціональній структурі та в інформації завдяки її

зонуванню гіпертекстовими технологіями, забезпеченні міжпредметних зв'язків, можливості засвоєння навчального матеріалу за допомогою спеціальної системи вправ та ін.

Але є й недоліки цього матеріалу, головний з них полягає в тому, що в результаті дуже швидкого поповнення лексичних баз автори і редактори часто не встигають здійснити верифікацію всіх словникових одиниць. Особливо це стосується таких словників, в які зареєстровані користувачі можуть додавати свої коментарі і варіанти перекладу. Це, насамперед, словники Мультигран та Urban Dictionary.

Крім того, є певні труднощі в організації навчального процесу з використанням електронних засобів, притаманні саме українській освіті. І це не тільки недостатнє забезпечення навчальних закладів комп'ютерною технікою. Досліджуючи основні недоліки підготовки майбутніх фахівців електронними засобами, визначають, що на загальну результативність та ефективність процесу навчання іноземній мові негативно впливають такі чинники: стихійність, епізодичність їх використання з боку викладачів; відсутність необхідного програмного забезпечення; неспроможність інтегрувати знання й уміння щодо електронних засобів та перекладацьких дисциплін для вирішення професійних завдань; неусвідомлення цінності електронних засобів та відсутність потреби їх використовувати [2].

Проте зазначають, що негативний вплив більшості цих чинників можна подолати за допомогою:

1) активного практичного ознайомлення учнів та викладачів із сучасними електронними ресурсами та новими інформаційними технологіями, які допомагають оптимізувати процес навчання, що, у свою чергу, створює мотивацію до подальшого використання таких ресурсів;

2) використання для цього ресурсів мережі Інтернет, де наявні як перевірені часом розробки, так і найновіші (з описом, інструкціями, відгуками користувачів, а інколи й з пробними версіями) [3].

На наш погляд, комп'ютерні словники або енциклопедії повинні використовуватися для розуміння тексту в читанні й перекладі, підготовки доповідей, рефератів та інших видів усних і письмових робіт з іноземної мови виконання лексичних завдань різного ступеня складності (пошук інформації про значення слова, стильові характеристики, частотність вживання, сполучуваність, етимологію, синоніми, слова однієї тематичної групи й т. ін.). Озвучені ключові слова і тексти словникових та енциклопедичних статей можуть використовуватися в якості додаткового матеріалу з аудіювання та мовлення. Довідкові блоки з орфографії, граматики, пунктуації, стилістики можуть використовуватися при вивченні відповідних тем [1].

З усього вище сказаного можна дійти висновку, що електронні словники не тільки можна, а й необхідно використовувати в навчальному процесі при навчанні англійської мови. Щодо певних труднощів, недоліків та проблем, то вони свідчать тільки про те, що науковцям, теоретикам і

практикам, які займаються розробкою та розвитком електронних словників, а також методик їх використання в навчальному процесі, ще є над чим працювати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костікова І. І. Професійна компетентність майбутніх перекладачів на засадах впровадження інформаційно-комунікаційних технологій : монографія / І. І. Костікова, Ю. Г. Білецька. – Х. : вид. Рожко С. Г., 2016. – 212 с.
2. Мацюк О. О. Формування професійної компетентності майбутніх перекладачів засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Мацюк. – Тернопіль, 2011. – 242 с.
3. Шиба А. В. Використання нових інформаційних технологій у процесі формування професійної компетентності майбутнього перекладача засобами інтерактивних технологій / А. В. Шиба // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук, пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. — № 28 (81). — С. 356–365.

ЗАСТОСУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Олена Кондратьєва (Бердянськ, Україна)

Найважливішою умовою реалізації полікультурної освіти є використання потенціалу полікультурного освітнього середовища вищих навчальних закладів з метою культурного взаємозбагачення, взаєморозуміння суб'єктів навчального процесу, задоволення пізнавальних, культурних, освітніх інтересів і потреб студентів, виховання їх у дусі миру. Полікультурне навчально-виховне середовище забезпечує формування системи ціннісних орієнтацій і відносин у процесі міжетнічної взаємодії, збереження цілісності своєї держави а також ефективно пристосування студентів до умов життя в сучасному полікультурному суспільстві, сприяє реалізації творчого потенціалу особистості через розвиток як пізнавальної, так і соціальної активності.

Процес вивчення іноземної мови розглядається як відображення культури відповідного народу, оскільки у цьому контексті відбувається ознайомлення з культурою, традиціями, історією та сучасністю країни, тому доцільним є застосування лінгвокраїнознавчого підходу, оскільки такий підхід передбачає методичні прийоми подачі відомостей про країну, вивчення національних стереотипів поведінки, трансформацію ціннісних орієнтацій, культурної специфіки культури іншомовної країни, що обумовлює реалізацію принципу полікультурності та діалогу культур у процесі підготовки майбутніх фахівців.

У вітчизняній науці питання застосування та специфіку лінгвокраїнознавчого підходу вивчали Г. Глибоковський, О. Артюхова, А. Сабітова, О. Фадеева, Н. Борисенко. Зарубіжні вчені М. Вурам,

V. Esarte-Sames, G. Zarate, Ch. Kramsh, N. Bonvillain досліджували питання мови як відображення культури народу. Лінгвокраїнознавчому підходу та створенню країнознавчо-орієнтованої методики викладання іноземних мов присвятили наукові роботи Н. Алмазова, Є. Верещагін, Г. Гритчук, А. Daphi, Г. Колшанський, В. Костомаров, А. Maley, Т. Швець.

Як вважає Ю. Сичова, необхідність опанування іноземної мови в тісному зв'язку з культурою народу, мова якого вивчається, розглядається в сучасній методиці викладання іноземних мов як аксіома. Іноземна мова дає можливість глибше пізнати культурні цінності, які належать носіям мови [3].

В основі лінгвокраїнознавства лежать наступні принципи. Перший принцип – це суспільна природа мови. Єдність мови і національної культури реалізується в ряді функцій, з яких для лінгвокраїнознавства особливо важливою є комунікативна – бути основою передачі інформації від одного учасника акта комунікації іншому (ця функція у процесі вивчення мови не може бути забезпечена, якщо в процесі навчання не будуть використані відомості про країну). Другий принцип - засвоєння людиною, що виросла в одній національній культурі, істотних фактів, норм і цінностей іншої національної культури. Потрібно не тільки засвоїти інформацію про країну але й сформуванати в нього позитивне відношення до неї. Третій принцип - формування позитивної установки до народу – носія мови, адже вивчення мов починається з метою зближення народів. Четвертий принцип втілює в собі вимоги цілісності і гомогенності мовного навчального процесу: країнознавча інформація має бути отримана з автентичних навчальних текстів. Для отримання образу природного культурологічного середовища, використовуються автентичні матеріали, а саме: афіші-оголошення, анкети, квитки проїзні і вхідні, вивіски, етикетки, меню, рахунки, карти, рекламні проспекти з туризму. Їх специфіка полягає в тому, що вони забезпечують ознайомлення з реальними предметами, стимулюють комунікацію: студенти грають визначені ролі, вирішують проблеми (купівлі, екскурсій, вибору навчального центра і професії, заповнення анкет, вибору меню).

Таким чином, одним з пріоритетних напрямків сучасної професійної освіти є підготовка особистості майбутнього фахівця, здатного до організації діалогу культур та засвоєнню традицій інших країн. Лінгвокраїнознавчий підхід у процесі вивчення іноземної мови сприяє пізнанню цінностей та традицій поведінки, побуту, етикету та особливостей культури, реалій, та інтеграції цих знань до національної світової культури забезпечує засвоєння національної та іншомовної культури, розвиток комунікативних умінь та навичок, розширюють світогляд, який орієнтований на взаємодію в умовах полікультурного освітнього простору.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Попроцька О. Лінгвокраїнознавчий підхід до вивчення іноземної мови у вітчизняній школі / О. В. Попроцька. // Вісник ЛНУ ім. Т.Шевченка. - № 9 (220) Ч. III. - 2011р. - С. 111 - 114.
2. Резнік Н. В. Основні аспекти полікультурного виховання в процесі вивчення іноземної мови в ВУЗі / Н. В. Резнік. // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. - № 6. – 2011 р. - С. 25 - 28
3. Сичова Ю. Роль країнознавчого матеріалу у активізації пізнавальної діяльності учнів / Ю. Сичова, Л. Кибенко. // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93 – 94.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ольга Комар (м. Умань, Україна)

Сучасний стан методики навчання іноземних мов і накопичені знання викликають необхідність у поверненні до концепції комунікативного навчання. З урахуванням перспектив розвитку економіки та соціальної сфери, сьогодні, важливо сформувати у студентів нові професійні та особистісні якості, такі як системне творче мислення, екологічну, інформаційну культуру, мовну та комунікативну компетентність, здатність до самоаналізу. Враховуючи те, що це можна досягти лише за рахунок комунікативного підходу, мета якого полягає в тому, щоб навчитися вільно орієнтуватися в іншомовній сфері та адекватно реагувати у різних ситуаціях, ми вважаємо доцільним саме його використання під час навчання англійської мови.

Перш за все, варто розглянути поняття «комунікативне навчання» та «комунікативно-орієнтоване навчання» іноземних мов.

Комунікативне навчання іноземних мов являє собою процес навчання на основі завдань комунікативного характеру, тобто спілкування. Комунікативно-орієнтоване навчання має за мету навчити іншомовній комунікації, тобто спілкуватися іноземною мовою, використовуючи для цього усі (не тільки комунікативні) необхідні завдання та приклади [4; 80].

На практиці, навчання на основі лише комунікативних завдань майже не зустрічається. Тому, вищезазначені поняття поступово стають синонімічними.

Отже, сьогодні, завдання викладача полягає у досягненні головної мети навчання іноземної мови: навчитися орієнтуватися в іншомовному середовищі та умінню адекватно діяти в різних ситуаціях в процесі комунікації.

Аби добре володіти іноземною мовою, потрібно створити реальні життєві ситуації (тобто те, що називається принципом автентичного спілкування), які будуть стимулювати вивчення матеріалу та виробляти адекватну поведінку. Отож, готувати студентів до участі в процесі іншомовної комунікації потрібно в умовах спілкування іноземною мовою на заняттях. Саме це і визначає сутність комунікативного навчання, що полягає в тому, що процес навчання виступає моделлю процесу спілкування.

Комунікативний підхід є гарною мотивацією для тих, хто вивчає мову, адже має на меті зацікавити їх вивчати мову за рахунок накопичення і розширення їх

знань та досвіду. Студенти повинні бути готові використовувати мову для реальної комунікації поза межами занять, наприклад, під час поїздки за кордон чи запрошенні гостей-іноземців до себе додому, під час переписки тощо. При цьому поняття комунікативність, за словами І.Л. Біма, «являє собою не лише встановлення соціальних контактів за допомогою мови, оперування туристичною мовою. Це долучення особистості до духовних цінностей інших культур – через спілкування та читання» [1; 7]. Цей підхід подобається студентам через можливість зосередитися на темах, які їх цікавлять і виборі текстів та завдань для досягнення мети програми. Комунікативні навички студентів розвиваються через вирішення ними важливих реалістичних завдань, успішне виконання яких підвищує їх впевненість у себе та свої сили.

Комунікативна методика сприяє швидкому оволодінню навичками усного мовлення. Це забезпечується за рахунок засвоєння різних видів монологічного мовлення, типових діалогів та форм моделювання мови. Отож, на першому місці стоїть конкретна мовленнєва модель. Головною складовою заняття і усієї стратегії навчання за цією методикою є акт говоріння.

Особливості комунікативного підходу навчання іноземним мовам найбільш чітко відображаються в положеннях, які містять важливі передумови навчальної діяльності, необхідних для побудови теорії навчання, основою для розробки відповідного метода та орієнтира для належної організації навчального процесу. Такі положення набувають статусу принципів навчання [3; 87].

Принципи навчання відповідно до комунікативного підходу можуть бути концептуальними і рефлексивними, які мають окремі ознаки.

Концептуальні принципи:

- Розробляються в межах теоретичної концепції
- Формулюють теоретичні положення про організацію процесу навчання
- Вважаються «теорією думки»
- Відображають стан ідей в науковому світі
- Походять з теоретичних роздумів
- Мають загально-абстрактний характер
- Визначені теоретичною логікою
- Відповідають сучасним науково-дослідним інтересам.

Рефлексивні принципи

- Виходять за межі визначеної концепції
- Формулюють практичні рекомендації щодо організації навчання
- Вважаються «теорією дій»
- Відображають переконання викладачів
- Обирають практичний досвід викладання
- Визначаються з педагогічного досвіду
- Мають конкретний прикладний характер
- Визначені на основі педагогічної практики
- Відповідають реальним практичним потребам викладачів та студентів [2; 19].

Різниця між цими принципами полягає в тому, що концептуальні принципи базуються на основі теорії навчання іноземних мов і опираються на науково-

дослідний досвід, а рефлексивні принципи базуються на практиці та досвіді викладачів, а це означає, що вони відповідають реальним практичним потребам викладачів та студентів.

Отже, розглядаючи основні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземної мови, можна виділити три основні визначення: «про діяльнісну основу комунікативного навчання», «про формування комунікативної компетентності» і «про автентичні форми навчання». Усі ці три принципи, які присутні у комунікативному підході до навчання іноземних мов, ми вважаємо за доцільне використовувати при побудові плану наших занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Об одном из важных подходов к составлению программы по иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 1. – С. 3-16.
2. Мильруд Р.П., Максимова І.Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов // Іноземні мови в школі – 2000 – № 5. – С.17-21.
3. Пассов Е.И.. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Swain, M. A critical look at the communicative approach (2). ELT Journal, 39(2), 1985. – P.76-87.

МЕТОДИКО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ УСНОМОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННИХ ДОДАТКІВ

Тетяна Ходоровська (Житомир, Україна)

Електронні засоби навчання використовуються сьогодні освітніми закладами світу все ширше. Це продиктовано їх доступністю, можливістю з їх допомогою економити час і вдосконалювати практично усі компоненти навчального процесу. Іноземна мова у даному контексті являє собою яскравий приклад дисципліни, яка піддається успішному вивченню засобами електронних додатків. Оскільки фахівці-випускники немовних ВНЗ у професійній та особистій діяльності найчастіше використовують саме усне мовлення, а також, зважаючи на те, що усне мовлення є індикатором засвоєння студентами учбового матеріалу, у даній статті ми зосередимось на можливостях розвитку усномовленневої компетенції у студентів.

Розвиток усного мовлення студентів немовних ВНЗ спирається на низку освітньо-нормативних вимог, що висуваються до рівнів володіння іноземною мовою (ІМ), на яких знаходяться студенти. Виходячи з того, що випускники середньої загальноосвітньої школи за вимогами Державного стандарту базової і повної середньої освіти [2:49-51] мають володіти ІМ на рівні В1-В1+, цей рівень характеризує і студентів І курсу немовного ВНЗ, де усне мовлення, у складі комунікативної компетенції, окреслено як "стратегічно важливе для мовного компонента". Як зазначено у Програмі з

англійської мови для професійного спілкування, на ОКР "бакалавр" вони повинні підвищити рівень своєї комунікативної компетенції до В2. Передбачається, що магістри немовних ВНЗ повинні оволодіти іноземною мовою на рівні С1 [5:2].

Згідно з вимогами Державної національної програми "Освіта" ("Україна ХХІ століття"), інформатизацію вітчизняної освіти зазначено як пріоритетний напрям її реформування [3]. Одним із аспектів інформатизації освіти є впровадження у процес навчання електронних додатків.

Поняття "**електронний додаток**" (англ. application або application software) тлумачиться як програма, що розроблена для виконання специфічних задач або цілей [1]. Сьогодні виникає сотні нових електронних додатків, що можна використовувати в освітній діяльності, тому їх вивчення та використання під час навчання усного мовлення становить перспективну та актуальну задачу вищої освіти.

Проблематикою навчання усномовленневої компетенції займалися багато вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких: Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Є. Сахарова, Н.Ф. Шаркова, О.Є. Мисечко, Р. Скарселла, К. Братт Паулсон, М.Г. Лонг, Г. Ріттенбах, А. Лазаратон, М. Бірам, С.Дж. Савін'йон, К. Перес-Льянтада. Проте проблема застосування електронних додатків у даному контексті залишається недостатньо вивченою.

Для коректного використання можливостей ІКТ у навчанні необхідно знати його цілі, етапи та інші методико-організаційні особливості. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [2] окреслено **4 цілі навчання**: практична, розвивальна, загальноосвітня та виховна, які залишаються ключовими і на етапі вищої освіти. Розглянемо їх детальніше.

1. Практична ціль навчання усного монологічного мовлення втілюється у розвитку спроможності студентів спілкуватися в межах професійної, побутової та особистої сфер, тобто викладач повинен навчити їх продукувати зв'язний монолог згідно з життєвою ситуацією. Досягнення цієї мети реалізується поетапно, в залежності від підходу до організації навчання.

О.Є. Мисечко пропонує **2 підходи** до навчання усного монологу:

- **індуктивний** – студентам пропонується відстежити закономірності матеріалу, що вивчається і вивести з цього загальне правило;
- **дедуктивний** – студентам пропонується правило, втілення якого вони повинні знайти у матеріалі, що вивчається.

В межах індуктивного підходу (що буде розглянутий у нашій статті) виділяють 3 етапи навчання, кожен з яких характеризується специфічними завданнями і вправами: **1 етап** – побудова студентами коротких висловлювань у зв'язку з темою (ситуацією); **2 етап** – конкретизація та уточнення сказаного зі збільшенням об'єму

висловлювання; **3 етап** – побудова самостійного розгорнутого висловлювання з елементами аргументації, оцінки, причинно-наслідкових зв'язків [4:132-134].

2. Розвивальна ціль втілюється в розвиткові у студентів когнітивних, творчих здібностей, а також їхньої пам'яті, уваги, уяви, сприйняття, мислення, мови. На етапі вищої освіти вона, в першу чергу, реалізується через набуття студентами навичок критичного мислення. Це досягається використанням таких технологій, як: діаграма Вена, fishbone, наведення аргументів “за” та “проти”, sequences&consequences, FRIEDs (facts, reasons, incidents, examples, decisions), “Шість капелюхів мислення”, Тик-так тощо.

3. Загальноосвітня ціль полягає у сприянні розширенню світогляду студентів, оволодінню знаннями з предмету і реалізується за рахунок лінгвокраїнознавчої інформації, поданої у підручниках, аудіоматеріалах, обговореннях та дискусіях тощо.

4. Виховна ціль включає у себе, зокрема, виховання соціально корисних рис особистості студентів і реалізується під час опрацювання додаткових матеріалів з теми, обговорень та дискусій, які дають підґрунтя до рефлексії і порівняння морально-етичних підходів до вирішення проблемних ситуацій.

Наведені навчальні етапи та техніки можуть бути реалізовані і засобами електронних додатків. Деякі з них пропонують вбудовані вправи та прийоми, інші дозволяють створювати освітній контент самостійно.

Так, цілі першого етапу за індуктивним підходом можуть бути реалізовані засобами Socratic, Kahoot, Quizlet, Learning Apps тощо. За їх допомогою студенти засвоюють граматичний, лексичний та фонологічний компоненти іноземної мови, необхідні для правильної побудови усного монологу. Вправи, що слугують для набуття навичок критичного мислення, можуть бути реалізовані у наступних додатках: Padlet, Kahoot, Zaption тощо. Вони дозволяють викладачеві створювати освітній контент на дотекстовому і текстовому рівнях. Додаток Kahoot, завдяки його інтерфейсу, що потребує інтерактивного екрану, можливо використовувати під час аудиторних занять для створення проблемних ситуацій, що пропонується розв'язати студентам для розвитку навичок несподіваного мовлення.

Отже, всі три етапи навчання можуть бути реалізовані засобами електронних додатків, що дозволяє суттєво скоротити аудиторний час, розвивати у студентів навички самоосвіти і критичного мислення, сприяти розширенню їхнього кругозору та зосередитися під час аудиторних занять на безпосередньому продукуванні усного мовлення.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Application software [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/application-software>

2. Кабінет Міністрів України. Постанова від 23 листопада 2011 р. № 1392. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
3. Кабінет Міністрів України. Постанова від 3 листопада 1993 р. № 896. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття") [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
4. Мисечко О.Є. – Методика навчання англійської мови у середній школі. – Посібник-практикум для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: «Полісся», 2012 р. – 253 ст.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування. [Колектив авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Костицька, Т.І.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗАГАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ПИСЬМА ТА ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тетяна КАПІТАН (м. Кропивницький, Україна)

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її до європейського та світового простору зумовлюють розглядати іноземну мову як важливий засіб міжкультурного спілкування. В житті кожної людини письмо відіграє дуже важливу роль.

Основне призначення навчання іноземної мови – сприяти в оволодінні учнями уміннями і навичками спілкування в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. Саме середня школа є тим навчальним закладом, де формуються базові механізми іншомовного спілкування, котрі випускники зможуть розвивати і удосконалювати відповідно до власних потреб.

Письмова мова дозволяє зберегти мовні та фактичні знання, служить надійним інструментом мислення, стимулює говоріння, слухання і читання на іноземній мові.

Наприкінці ХХ століття проблемою навчання письма займалися такі відомі методисти, як І.Л. Бім, С.Ф. Шатілов, Г.В. Рогова, Н.І. Гез, О.О. Миролюбов, І.В. Рахманова, С.Ю. Ніколаєва, К.І. Онищенко та інші.

Метою статі є загальне визначення письма та писемного мовлення, а також роль письма в навчанні іноземної мови в школі.

В сучасній методичній літературі розрізняють письмо та писемне мовлення. На думку Онищенко К.І., одні дослідники використовують термін «письмо», розглядаючи при цьому його вузьке значення, тобто техніку використання графічної та орфографічної систем даної мови, а інші розглядають термін «письмо» в широкому значенні, тобто писемне мовлення – вміння викладати думки у письмовій формі [3, с.210]. Подібна

граничність пов'язана з особливостями механізму письма, яка складається з двох етапів: складання слів із літер та складання письмових повідомлень, до складу яких входять слова, словосполучення [2, с.352].

За твердженням Онищенко К.І., «письмо – видатне надбання людства, величезний здобуток кожного народу, кожної людини, що оволодіває писемністю. Воно використовується в різноманітних галузях діяльності людини: в організації виробництва, в науці, культурі, засобах масової інформації та зв'язку, в міжнародних, політичних відносинах, у просвітницькій роботі. Історики вказують на те, що письмо – неперехідна пам'ять поколінь, яка зберігає повідомлення про події та справи минулих віків і тисячоліть. Письмо іноді розглядають як особливу графічну форму мови і навіть як писемне мислення. Рельєфне визначення письма можна дати, порівнюючи його не з мовою, а з мовленням. Як відомо, мовлення – це мова в дії. Письмо ніби зупиняє мовленнєвий потік, дає можливість «слухати, чути» (тобто читати) сказане (тобто написане) в будь-який час. На цій основі письмо розглядається як графічна фіксація мовлення, точніше – тексту мовлення. Написання – процес такої фіксації, письмовий текст – її результат. Письмо можна порівнювати і з мовою. Мова – це система засобів спілкування та правил їх вживання. Аналогічно цьому письмо є системою письмових засобів та правил їх використання [3, с.205-206].

Як зазначає Миролюбов О.О., «в основі реалізації першого етапу лежить оволодіння графікою та орфографією, при чому воно повинно бути доведеним до рівня навичок, а для реалізації другого етапу характерним є вираз думок за допомогою визначеного графічного коду, тобто необхідним є мовленнєве уміння. Необхідно відмітити, що писемне мовлення включає в себе як обов'язкові елементи графічних та орфографічних навичок. Писемне мовлення являє собою специфічний вид мовленнєвої діяльності: кодування інформації з урахуванням графічного каналу зв'язку. Писемне мовлення відрізняється від інших видів мовленнєвої діяльності не тільки своєю специфікою, але й ступенем розповсюдження використання його в побуті [1, с.294-295].

На думку Миролюбова О.О., писемне та усне мовлення відрізняються каналами передачі інформації. У першому випадку ми маємо графічний канал, який характеризується просторовим виміром, а у другому – звуковий канал, якому притаманний часовий вимір. Різниця виражається і у походженні. Так звукова мова (усне мовлення) є першоджерелом, основним по відношенню до писемного. Значні відмінності спостерігають і в структурному відношенні. Так, для усного мовлення у порівнянні з писемним характерні свої граматичні та лексичні засоби, що дозволяють говорити про стиль усного та книжно-писемного мовлення. Також відмінним є процес видачі усних та писемних повідомлень. Н.І. Жинкін з цього приводу відмічає: «Робота мовно-рухового аналізатора різко змінюється при переході до писемного мовлення» [1, с.27-28].

Мовознавці та методисти відмічали, що передача та прийом інформації відбувається в основному у вигляді усного мовлення (говоріння та аудіювання) або читання. При цьому використання писемної мови було значно обмеженим.

В шкільних програмах з іноземних мов письмо та писемне мовлення визначали як засіб навчання, а не мету. На різних етапах навчання іноземних мов роль письма змінюється. Наприклад, на початковому етапі реалізується мета оволодіння технікою письма, проходить формування навичок, які пов'язані з засвоєнням звуко-буквених відповідностей. Вказані уміння є необхідними для розвитку читання та писемного мовлення. На середньому етапі приділяється увага орфографії у зв'язку з наповненістю нового мовного матеріалу. Рівночасно розвивається писемне мовлення як засіб, що сприяє формуванню вмінь та навичок усного мовлення. На старшому етапі придбані раніше навички письма удосконалюються поряд з аналогічним удосконаленням усного мовлення. Визначне місце займає робота над орфографією, під час якої засвоюються нові мовні одиниці. На цьому етапі писемне мовлення виконує ще одну важливу роль – воно стає допоміжним засобом у самостійній роботі учнів, зокрема у вигляді складання анотацій та планів за прочитаними текстами [1, с.295].

У навчанні письма дослідники виділяють три етапи:

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

Для кожного з етапів характерні різні типи і види вправ. Основною метою другого етапу, поряд з орфографічними навичками, є формування лексико-граматичної правильності письма. На цьому етапі найбільш поширеними визнаються такі види вправ: вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу, на трансформацію мовного зразка, на підстановку, на розширення та скорочення, диктанти. Останній вид вправи широко використовується на різних ступенях навчання. На всіх етапах письмо здатне служити ефективним засобом контролю.

Об'єктами вивчення письмового мовлення є речення, абзац та зв'язний текст. Письмове мовлення використовується як самостійна форма спілкування, однак оволодіння ним відбувається на базі звукового мовлення. Відзначають, що письмова мова ні для жодної людини у світі не може бути рідною мовою в буквальному розумінні слова, тому що завжди є друга мова, яка насалюється на усну.

Отже, для навчання писемного мовлення, тобто вміння висловлюватись за допомогою графічних знаків, методисти рекомендують два типи вправ: умовно-комунікативні та комунікативні. Умовно-комунікативні вправи використовуються для засвоєння мовного матеріалу

у графічному оформленні, а також для автоматизації операцій, пов'язаних з письмовим викладом думок. Серед комунікативних вправ чільне місце займає відтворення груп речень, пов'язаних змістом. Виконується вправа у формі самодиктанту. Для удосконалення вміння висловлюватися своїми словами використовують переказ, розповідь, опис, твір, написання листа зарубіжному другу.

Що стосується чинної шкільної програми, як зазначає Онищенко К.І., письмо є метою і важливим засобом навчання іноземної мови. В Державному освітньому стандарті з іноземних мов зазначається, що володіння письмом передбачає досягнення елементарної комунікативної компетенції, яка забезпечує учневі вміння в найбільш типових ситуаціях повсякденного спілкування за допомогою письма: заповнити нескладну анкету, формуляр чи опитувальний лист; написати привітальну листівку зарубіжному ровеснику до одного із свят, що відмічається у країні, мова якої вивчається, а також до дня народження; написати листа зарубіжному ровеснику; скласти нотатки для себе або для інших людей, написати короткі повідомлення.

Щоб досягти такого рівня володіння писемним мовленням, учні повинні систематично виконувати конкретні комунікативні завдання. Завдання для заповнення анкети чи формуляра передбачають виконання таких основних дій: писати друкованими літерами; писати свою адресу; писати дату народження. Завдання для заповнення привітальної листівки зарубіжному ровеснику передбачають виконання таких основних дій: написати адресу закордонного адресата; написати дату; оформити привітання; викласти свої думки; завершити привітання. Завдання для написання листа передбачають здійснення таких основних дій: написати свою адресу; написати дату; сформулювати звернення; повідомити фактичну інформацію, висловлюючи при цьому свою думку; описати дії, що відбулися, охарактеризувати їх; запросити необхідну інформацію; завершити листа. Завдання для написання нотаток, коротких повідомлень і записок, передбачають виконання таких основних дій: точно записати необхідну інформацію; оформити коротке повідомлення; оформити коротку записку; точно і стисло викласти думку. Завдання для оформлення виписок з тексту та складання плану прочитаного або прослуханого тексту передбачають виконання таких основних дій: визначити основну думку тексту і записати її; вибрати головні факти з тексту і записати їх; сформулювати своє ставлення до прочитаного; оформити пункти плану [3, с.207-208].

Отже, на думку методистів, учень може досягти комунікативної компетенції, якщо його рівень володіння письмом відповідає вищезазначеним вимогам. Учень може допускати деякі граматичні, лексичні, орфографічні помилки, але при цьому не порушувати зміст висловлювання. Незважаючи на це, учень повинен дотримуватися правил оформлення листа або картки. Особисті листи та поздоровлення можуть

складатися з декількох речень, які б дозволяли реалізувати відповідні комунікативні наміри.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов и др. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи. / Н.И. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
3. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Вид.2-е, випр. і перероб. / С.Ю. Ніколаєва та інші. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.

НАВЧАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ «ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»

Ірина Грітченко (м. Умань, Україна)

Іншомовна підготовка фахівців є нині однією з найактуальніших проблем вищої освіти. Постійно здійснюється пошук нових шляхів та методів навчання іноземній мові.

Проведений аналіз іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних спеціальностей свідчить про те, що у вищому педагогічному навчальному закладі все ж недостатньо уваги приділяється використанню у цьому процесі засобів Інтернет-технологій. Головним чином, на нашу думку, це відбувається тому, що викладачі не володіють достатніми знаннями, вміннями та навичками їх упровадження в освітній процес підготовки майбутнього фахівця.

У зв'язку з цим нами було розроблено та проведено для викладачів навчальний тренінг «Використання Інтернет-технологій при іншомовній підготовці студентів немовних спеціальностей». Тренінг розрахований на 10 навчальних годин (теоретична частина та практичні завдання).

У процесі тренінгу вирішувалися такі завдання:

- набуття викладачами теоретико-методичних знань про засоби Інтернет-технологій та їх використання на заняттях з іноземної мови, зокрема, рекомендацій щодо пошуку необхідної інформації, корисних сайтів тощо;

- оволодіння практичними навичками продуктивного використання засобів Інтернет-технологій;

- підготовка викладачів до практичної діяльності з використанням Інтернет-технологій при іншомовній підготовці студентів немовних спеціальностей.

Розробка змісту тренінгу ґрунтувалася на принципах:

- науковості (забезпечувався високий науковий рівень вивчення та засвоєння викладачами знань про використання Інтернет-технологій у навчальному процесі; набуті знання підтверджувалися практикою);

- системності та послідовності (при вивченні нового матеріалу відбувався зв'язок з попередньо вивченим, навчальний матеріал було поділено на логічно завершені частини, під час засвоєння матеріалу викладачі ґрунтовно аналізували досліджувані поняття, робили висновки);

- раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної діяльності (програмою тренінгу передбачено використання різних форм і способів навчальної діяльності: індивідуальної роботи, технологій інтерактивного навчання: роботи у постійних і змінних парах, у малих і великих групах тощо).

Програма тренінгу охоплювала 5 занять. Перше заняття («Загальні відомості про Інтернет-технології») передбачало ознайомлення викладачів із всесвітньою мережею (найбільшим всесвітнім багатомовним сховищем інформації в електронному вигляді), її компонентами, серверами, Веб-браузерами, службами Інтернету, поняттям «Інтернет-технології», функціями, властивостями, класифікацією Інтернет-технологій.

На другому занятті («Інтерактивні Інтернет-технології та їх використання в освітньому процесі») викладачів ознайомлювали із першою групою Інтернет-технологій – інтерактивними Інтернет-технологіями та особливостями практичного використання на заняттях з іноземної мови.

На третьому занятті («Засоби передачі інформації та дво- або багатосторонньої комунікації та їх використання в освітньому процесі») викладачі отримали інформацію про іншу групу Інтернет-технологій, навчилися розрізняти блоги та чати за різними класифікаціями, познайомилися з відомими поштовими клієнтами, а також отримали практичні навички використання засобів передачі інформації та дво- або багатосторонньої комунікації в освітньому процесі підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

Четверте заняття («Інформаційні та допоміжні Інтернет-технології та їх використання в освітньому процесі») містило у собі матеріал про Інтернет-технології інформаційного характеру, їх особливості, види, характеристики найважливіших з них. Було подано список найвідоміших та найкорисніших електронних бібліотек, визначені переваги та недоліки електронних книг та посібників, умовами користування ними та використання на заняттях. Також викладачам було представлено усі переваги використання онлайн-словників та онлайн-перекладачів.

На п'ятому занятті («Створення власного сайту») викладачі згідно з інструкціями створювали персональні сайти у допомогу студентам немовних спеціальностей у вивченні іноземної мови. Кожен сайт включав інформацію про автора, корисні матеріали для самостійного опрацювання

студентами, блог викладача з можливістю обговорення тем майбутніми фахівцями та різноманітні аудіо- та відеоматеріали.

З метою формування у викладачів навичок використання Інтернет-технологій на заняттях з іноземної мови використовувались різні прийоми: запитання, у тому числі й риторичні; поєднання теоретичних положень із практичною діяльністю тощо.

У процесі проведення тренінгу вирішувалися такі завдання як:

- поглиблення й уточнення знань, здобутих під час теоретичних занять;

- накопичення первинного досвіду організації іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей шляхом застосування Інтернет-технологій;

- формування інтересу зі знаходження нових джерел інформації в Інтернеті.

Самостійна робота викладачів полягала в опрацюванні питань, пов'язаних із самостійним застосуванням Інтернет-технологій для пошуку необхідної інформації; реєстрування на необхідних для навчальної діяльності сайтах; завантаження інформації на власних сайт; участі в Інтернет-конференціях тощо.

Таким чином, у процесі проведення тренінгу «Використання Інтернет-технологій при іншомовній підготовці студентів немовних спеціальностей» у викладачів формувалися знання про Інтернет-технології, їх види, класифікації, характеристики та функції; уміння застосовувати Інтернет-технології під час занять з іноземної мови, вибирати доцільні засоби для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей тощо.

TECHNOLOGIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Olena Habelko (Kropyvnytskyi, Ukraine)

The 21st century, is bringing about changes to the traditional teaching of language. The use of computer technology in teaching in our time is of great importance, thanks to its new possibilities [3; 6]In language teaching and learning, we have a lot to choose from the world of technology: Radio, TV, CD Rom, Computers, the Internet, Electronic Dictionary, Email, Blogs and Audio Cassettes, Power Point, Videos, DVD's. We have witnessed a revolution due to onset of technology. This rapid rising and development of information technology has offered a better pattern to explore the new teaching model. As a result technology plays a very important role in English teaching. Applying innovative technologies to foreign language lessons has a number of advantages compared with other information technology training, as they allow: to improve the process of organic combination of traditional forms and methods of education with innovation; implement training, information, games, modeling, design and analysis functions; general didactic perform such

principles as the visibility, accessibility, difficulty feasible, system, transition from education to self-education, positive emotional background of training, between theory and practice.

It is true that these technologies have proved successful in replacing the traditional teaching. The new era assigns new challenges and duties on the modern teacher. The tradition of English teaching has been drastically changed with the remarkable entry of technology. Technology provides so many options as making teaching interesting and also making teaching more productive in terms of improvements. Technology is one of the most significant drivers of both social and linguistic change. David Graddol [1] states that technology lies at the heart of the globalization process; affecting education work and culture.

The introduction of new information and communication technologies is expanding access to education, open education system generates, change the representation of qualified characteristics, which must have a modern graduate [2; 1].

It's proved that multimedia technology plays a positive role in promoting activities and initiatives of student and teaching effect in English class. Technological innovations have gone hand - in - hand with the growth of English and are changing the way in which we communicate. It is fair to assert that the growth of the internet has facilitated the growth of the English language and that this has occurred at a time when computers are no longer the exclusive domains of the dedicated few, but rather available to many. With this there has been a very significant proliferation of literature regarding the use of technology in teaching English language. Mostly these writings accept technology as the most essential part in teaching. In a sense, a tendency to emphasize on inevitable role of technology in pedagogy to the extent of obliterating human part of teacher by technology part has been very dominant. And as a result if we neglect or ignore technological developments they will continue and perhaps we will never be able to catch up, irrespective of our discipline or branch. For this reason it is important for language teachers to be aware of the latest and best equipment and to have a full knowledge of what is available in any given situation.

Multimedia teaching stresses the role of students, and enhances the importance of "interaction" between teachers and students. A major feature of multimedia teaching is to train and improve students' ability to listen and speak, and to develop their communicative competence. During this process, the teacher's role as a facilitator is particularly prominent. Using multimedia in context creation creates a good platform for the exchange between teachers and students, while at the same time providing a language environment that improves on the traditional classroom teaching model. In this way, teachers in the classroom no longer blindly input information and force students to receive it in a passive way.

The use of modern tools such as news programs and web-based technologies, as well as cooperative learning and project methodology allow us to solve this problem. So, as an internet source that can come to the aid of foreign language teachers in the organization of independent work may include broadcast, interactive and search online resources where you can get informative information, training materials and conditions conducive to the formation of professional competence of future specialists

The issue of integration of the Internet in education and, in particular, its application in the teaching of foreign languages is now quite relevant. At the moment, the majority of schools and universities in the country are equipped with multimedia rooms of the English language. These rooms have a computer, projector and interactive whiteboard. Thus, the combination of traditional teaching methods of language learning and the new will ensure a higher level of learning.

Multimedia has its own features such as visibility and liveliness. During the process of multimedia English teaching, sounds and pictures can be set together, which enhances the initiative of both teachers and students, When using multimedia software, teachers can use pictures and images to enrich the content of classes, and also imagine different contexts in the process of producing teaching courseware, Students in the class can use multimedia to understand the class in a clear way.

Along with the positive aspects, there are negative trends affecting the massive creation and introduction of multimedia technology in the learning process. These include: 1) lack of readiness of the existing education system to make active use of multimedia technologies and their integration in the educational process and its organization on the basis of these technologies; 2) lack of qualified developers; 3) the lack of a developed methodology of multimedia technologies; 4) lack of funds for the creation and widespread adoption of multimedia technologies; 5) The device is not designed evaluation. In order to introduce multimedia technologies in learning process necessary in the first place, the conditions for pedagogically and methodologically sound application of multimedia technologies [2; 120].

REFERENCES

1. Graddol David English Next. – British Council, 2006 – 132 p.
2. Huzhaniyasova H. Innovative technologies and the teaching of foreign languages // Молодой ученый. – 2016. – №12.4. – С. 117-120.
3. Jumanova L, Tulegenova M (2015). Innovative Technologies in Learning Foreign Languages. In Young Scientist USA, Vol. 2 Auburn, WA: Lulu Press. – P.66

ВИКОРИСТАННЯ СЕРВІСІВ GOOGLE У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Тетяна Баланова (Умань, Україна)

На даному етапі інтеграції України у Європейську спільноту, стрімкому розвитку суспільства, систематичних змінах в соціальному, економічному та культурному житті цілком доцільно постає питання змін у системі підготовки фахівців різних галузей, у тому числі економічній. Основною метою таких змін є формування конкурентоспроможної, творчої особистості, здатної до самореалізації та самовдосконалення. Провідні компанії та роботодавці потребують висококваліфікованих спеціалістів різних профілів, зокрема економічного, з високими знаннями іноземних мов, які мають не лише розуміти усне мовлення та вміти висловити свою думку, але і спілкуватися з іноземними партнерами, вести дискусії на різні загальні та професійні теми, брати участь у конференціях, презентаціях тощо.

Сучасний глобалізований світ визначає характер змін, які систематично відбуваються в системі освіти у вищій школі, створюючи необхідне підґрунтя до появи нових навчальних сервісів, дані зміни не обходять стороною і викладання іноземної мови.

Відтак, мультимедійні технології стають звичною частиною навчального процесу. Під мультимедійними технологіями розуміють сукупність візуальних, аудіо– та інших засобів відображення інформації, що інтегровані в інтерактивному програмному середовищі [1].

Мультимедійні технології навчання іноземної мови можуть не лише вдосконалити, а й урізноманітнити діяльність викладача, в той же час підвищуючи продуктивність діяльності студентів. Як сказав Бенджамін Франклін: «Tell me and I forget, teach me and I may remember, involve me and I learn». Людина здатна запам'ятовувати 10% того, що чує, 20% того, що бачить, 40% – того, про що говорить, і 90% того, що робить. Якщо ж поєднати те, що ми бачимо, чуємо та робимо одночасно, то продуктивність запам'ятовування становитиме близько вісімдесяти відсотків інформації.

На сьогоднішній день існує велика кількість інтернет–сервісів, які мають здатність активізувати та покращити формування пізнавальної діяльності у процесі вивчення іноземної мови.

Всесвітньовідомими є сервіси Google, які являють собою безкоштовний набір програмних засобів, які використовуються он–лайн: поштовий сервіс Gmail, Google Диск, блог-сервіс Blogger, Google Календар, Google ArtProject, Google Dictionary, Google Maps, Tour Builder, сервіси по створенню таблиць, документів, презентацій, сайтів тощо.

Важливим в інтернет–сервісах для діяльності викладача є можливість спільної роботи учнів: у режимі реального часу відслідковувати будь-які

зміни, що були внесені у документ, залишати коментарі, виправлення, використовувати чат. Можна стверджувати, що це є ефективним інструментом для групової роботи із текстом і над помилками [2, 120].

Використання даних сервісів у навчальному процесі має ряд переваги:

- простий та вільний доступ;
- спільна робота зі студентами в режимі Online;
- активізація самостійної діяльності студентів;
- інтерактивність тощо.

У процесі вивчення іноземної мови сервіс Google Презентація – це зручний інструмент для створення презентацій, який дозволяє творчо підійти до вирішення поставленого завдання, закріплення здобутих знань. Даний сервіс дає можливість студенту і тим, кого він вибирає у якості співавторів, редагувати файли в он–лайн режимі зі своїх домашніх комп'ютерів, смартфонів, ноутбуків. Важливим також є і те, що усі члени групи можуть заходити до так званої «віртуальної» презентації, вносити зміни, доопрацьовувати її незалежно один від одного.

Студентам, які навчаються за напрямом «Туризм», можна запропонувати виконати велику кількість групових творчих робіт, проєктів (за допомогою Google Презентації) після вивчення певних лексичних тем. Так, наприклад, після вивчення теми «Means of travelling» студенти можуть порівняти транспортні системи різних країн світу, повітряного транспорту або залізничних мереж.

Цікавою роботою може бути розробка різних турів як Україною, так і світом. Для цього студенти можуть використати сервіс Tour Builder, який дозволяє створювати тур в он–лайн режимі, використовуючи карти світу. Даний сервіс надає доступ до відео та фото матеріалів, які можна використовувати для опису того чи іншого туристичного регіону. Такий вид роботи спонукає студентів до самостійного пошуку інформації, реалізації своїх ідей та отримання практичного досвіду у сфері своєї професійної діяльності.

Після вивчення певних тем студенти можуть підготувати інформацію про діяльність вітчизняних та зарубіжних туроператорів та туристичних агенцій, готелів, ресторанів.

На практиці виявилось, що під час виконання даної роботи студенти відкривають для себе безліч нової та цікавої інформації не лише про свою, але і про зарубіжні країни. Також, студенти можуть створити рекламу певної дестинації або атракції у вигляді презентації.

Використання сервісу для створення он–лайн презентацій у середовищі Google покращує якість групової роботи, створює сприятливі умови для спільної діяльності студентів та їх взаємодії, формує толерантне відношення членів групи один до одного.

Сервіси Google є доступними та простими у користуванні, але, не зважаючи на це, вони відкривають величезні можливості для реалізації творчих ідей та активізації самостійної роботи студентів. Так, наприклад,

на занятті з іноземної мови студенти діляться на групи, отримують завдання створити презентацію на певну тематику за допомогою Google Презентації, далі вони повинні редагувати тексти за допомогою Google Документи, провести опитування груп у Google Форма, а викладач має змогу поставити термін виконання того чи іншого завдання у Google Календарі.

Отже, використання інтернет-сервісів, зокрема сервісів Google у навчальному процесі підвищує та стимулює інтерес до навчання, активізує творчу діяльність студентів, створює сприятливі умови для розвитку та формування умінь та навичок, покращує засвоєння та відтворення здобутої інформації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Видавничий центр «Просвіта», «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.
2. Яцишин А. В. Застосування віртуальних соціальних мереж для потреб загальної середньої освіти / А. В.Яцишин // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – № 19. – С. 119–126.

INTEGRATING DIGITAL GAME-BASED LEARNING IN ESL CLASSROOM: REVIEW OF CURRENT RESEARCH

Ainur AITKUZHINOVA ARSLAN (Muğla, Turkey)

ABSTRACT

This research paper aims to analyze the current state of research on the integrating game-based learning by using technology in ESL classroom. The terms Educational Technology, Bring Your Own Device, Digital Game-based Learning are explained. The recent studies on digital game-based learning in the context of ESL classroom are reviewed. Additionally, the effect of digital game-based learning on student engagement and motivation is discussed.

Keywords: Educational Technology, BYOD, Digital Game-Based Learning, ESL.

Introduction

Technology has become one of the essential tools in education systems in 21st century. According to Spector (2015), Educational Technology consists of the disciplined application of knowledge to improve learning, instruction and/or performance. It also involves various disciplines, activities, people, tools and opportunities to make significant change easier.

There are different perceptions among educators towards educational technology. The main reason of that variation is its' wide usage in multiple areas such as pedagogy, psychology, didactics, computer sciences, informatics... That's why the authors characterize the term of educational technology according to their needs (Stosic, 2015). Stosic (2015:111) claims that 'educational technology has three domains of use:

- Technology as a tutor (computer gives instructions and guides the user),
- Technology as a teaching tool and

- Technology as a learning tool’.

Educational technology means the implementation of different kinds of information technology and materials in order to maximize the learning experiences. The teachers of a new era are expected to introduce their learners to new style of education system by integrating technology in learning process. Goswami (2014:6) defines educational technology as ‘...an array of tools that is helpful in advancing student learning and measured in how and why individuals behave’.

Integrating technology in the learning period provides both teachers and learners with an opportunity to experience new educational tools and thus, it can be an effective tool in learning and development. However, the most important point is to know the way through which technology is used to support learners and to offer more efficient learning process, to open access to new ideas and information, and improve learners’ individual abilities to express themselves (Al Musawi, 2011).

Keswani, Banerjee and Patni (2008:1) point out the following benefits of using technology in education:

- It induces scientific, economic, technological, information and multicultural literacy and global awareness.

- It promotes inventive thinking.

- It develops effective communication which leads to teaming, collaboration and interpersonal skills. Moreover, it induces personal, social and civic responsibility.

- It leads to high productivity which given the ability to plan and manage results. It also gives you a sense of using real-world tools with effective, relevant, and high quality results’.

So educational technology is used to encourage the students to get involved into classroom activities, improve their personal abilities, and expand their outlook regarding modern learning procedure. The use of technology in education process has been tested and widely accepted as an effective educational tool around the world (Pun, 2013).

Expansion of technology brought up new term Bring Your Own Device (BYOD). BYOD is a popular trend both in education and business. BYOD term refers to the use of personally owned devices such as laptops, netbooks, tablets, smartphones, etc. at the workplaces or educational institutions (Attewell, 2015). The results of research done by European Schoolnet and its network of Ministries of Education, in partnership with Cisco Systems, indicated “Bring Your Own Device (BYOD) ... is becoming more widespread and schools are developing policies that allow students and teachers to connect and use their own portable equipment (smartphone, tablet...) in school, as is now the case in 75% of schools (in Europe) on average”. As it was mentioned by Attewell (2015) the usage of BYOD is the most common at secondary and upper secondary school levels. Electronical devices of learners are used especially in science subjects and in the language classroom.

Teachers should decide carefully when and how to integrate technological devices and how it will help to accomplish the classroom task. There are too many ways to implement technology in classroom in order to involve learners to classroom environment. One of them is through games. The findings of existing research show evidence that using game-based learning increases motivation and maximizes the effect on student engagement (Liu and Chen, 2013).

What is digital game-based learning?

According to Jaypuriya (2012), game-based learning refers to giving value to your users by presenting unforgettable journey in game environment. The games such as role-playing or online social games provide the teachers with an opportunity to present the safe environment for learning.

Nowadays, game-based learning is considered to be compound with the digital learning term. The fact, that digital games play an important role in education system, cannot be overlooked and therefore many studies reported the positive impact of digital games in pedagogical platform (Chiang, Lin, Cheng, & Liu, 2011; Yang, Chen, & Jeng, 2010). The term 'Digital Game-Based Learning' is defined in big number of research papers. As Marc Prensky claims in his book 'Digital Game-Based Learning' (2001:5), it is "precisely about fun and engagement, and the coming together of and serious learning and interactive entertainment into a newly emerging and highly exciting medium — Digital Learning Games'. Prensky (2001) also points out that digital game-based learning is still not fully accepted in teaching and learning area. The reason of that is the bulk of the people who are not ready to accept new innovation of the 21st century. Coffey (2009) characterizes DGBL as '...an instructional method that that incorporates educational content or learning principles into video games with the goal of engaging learners. Applications of digital game-based learning draw upon the constructivist theory of education'. Additionally, Deubel (2006) recommends teachers to integrate the digital game-based learning according to some important components such as students' age, gender, competitiveness or number of players, the role of teacher, and etc. Following rules and goals are also important components to succeed within digital game-based learning period.

The use of digital game-based learning in ESL classroom

Nowadays, there is a wide use of educational technology in classroom and thus, the number of publications on the subject regarding the integrating digital game-based learning in ESL classroom has recently increased.

Wen-Kao (2014) cites that digital game-based learning is more effective than traditional instruction such as grammar translation methods or audio-lingual methods in the context of EFL. Wen-Kao (2014) discussed positive impact of digital games on the acquisition of procedural knowledge of EFL learners who are experienced with long treatment duration of digital game-based learning. As one of the negative factors of this analysis Wen-Kao (2014) mentions that the further study should find out the explicitness in other

potential moderating variables to present more detailed information of what sorts of variables are effective and what sorts are not.

The study conducted by Alyaz and Genç (2016) investigated the effect of educational digital games on the pre-service teachers' vocabulary dimension and language competence and contribution to the teachers' qualifications in terms of digital game-based language learning. The results of this descriptive study illustrated considerable improvement in pre-service teachers' professional language skills and attitudes and intentions to use digital game-based learning future teaching. According to Alyaz and Genç (2016: 142), '...digital serious games should not be associated only with young learners and suggests considering serious games for adult language learners as well and integrating them into teacher training curriculum for enhancing DGBLL pedagogy through practical game applications with pre-service teachers. The integration of DGBLL into foreign language education curriculum is definitely recommended'. Integrating digital game-based learning in classroom is very beneficial for foreign language teachers because teaching language requires special creativity and modern pedagogical strategy in order to keep learners motivated and engaged in classroom activities.

In the review of 'Language at play: Digital games in second and foreign language teaching and learning' written by Sykes and Reinhardt (2013), Thorne and Watters (2013) emphasize that implementing digital games in education process has become as one of formal teaching and learning approaches. The strong demand for digital games in education promoted research fields: such as psychology, computer science, etc. Thorne and Watters (2013:47) claim that 'The strong and growing interest in digital games, coupled with rapid technological advancements, have created what is unquestionably one of the most inventive, fast-moving, complex media enterprises currently in existence'.

The interest in implementing digital game-based learning in the classroom has increased significantly in recent years, and both researchers and practitioners believe in pedagogical benefits of the use of educational technology in ESL context. Examining the findings from an exploratory study investigating L2 gaming and learning practices on young people's daily lives, Chik (2014) concludes that teachers and researchers should provide learners with the structures and guidance on how to use L2 games appropriately in order to turn their preferred leisure activities into learning practices, and learn how to seek help from online communities.

The educational value of games has been recognized, but particularly digital games are known as a one of the educational technique that increases the students' engagement and encourages being motivated in classroom while learning foreign language. Reinders (2012:1) claims that 'The use of computer games in language education is based on the premise that successful learning is integrated into the sociocultural context of learners' lives and encourages collaboration and lifelong learning. The use of new technologies, and in

particular digital games, thus facilitates the bridging of learning within and outside of the language classroom’.

The effect of digital game-based learning on student engagement and motivation

Integrating digital game-based learning in classroom can be helpful to provide an effective learning environment and to keep learners motivated and engaged in classroom activities. However, the use of games needs to be examined constantly to update existing theories of motivation and engagement. Understanding the reason of keeping learners engaged and motivated could have a significant impact on how learners value and use games for learning. There is a need to understand clearly how to encourage learners to be enthusiastic playing digital games for educational purposes. This will lead to a greater understanding of how to design more engaging digital games by using educational technology (Ioanna, James, Eileen, and William, 2011).

Sabourin and Lester (2014) assert that digital game-based learning environment presents significant potential for enhancing student engagement and motivation in the learning process. Game-based learning is the reason of increasing attention, motivation, and interest. ‘Students are particularly less likely to report highly negative emotions such as boredom and anxiety though these states are often reported during other learning activities. As in other learning systems positive affect was correlated with increased learning’ Sabourin and Lester (2014: 53).

The studies regarding the use of digital game-based learning have focused on investigating content support for learning motivation and related game characteristics. Motivation, volition, and performance (MVP) theory points out that cognitive load and learning motivation simultaneously influence performance. Woo (2014) showed that motivation and cognitive load exposed meaningful relationship with learners performance in the classroom. Thus, designers should enhance motivation through digital game-based learning in order to increase learning effectiveness.

Conclusion

This paper was aimed at reviewing the existing literature on Digital game-based learning in ESL classroom and discussing the directions for further research. According to Alyaz and Genç (2016), the integration of digital game-based learning into foreign language education curriculum is definitely recommended. Additionally, implementing digital games should not be associated with only young learners. Adult learners should also be involved in learning process in which digital games are implemented. However, according to Deubel (2006), the learners’ age, gender, level, and the role in game should be taken into account while integrating digital games-based learning in classroom environment. These are the components which play an important role in the learning process and should receive researchers’ attention.

Another line of research is the use and effect of particular games and platforms in the classroom. Kahoot is one of such platforms. It is used in many classrooms and certainly needs more attention from the researchers.

REFERENCES

1. Ali Sharaf Al Musawi (2011). Redefining Technology Role in Education. *Creative Education* 2011. Vol.2, No.2, 130-135.
2. Alice Chik (2014). Digital Gaming and Language Learning: Autonomy and Community. *Language Learning & Technology*. June 2014, Volume 18, Number 2 pp. 85–100
3. Bright Keswani, Chitreshh Banerjee, Priyadarshi Patni (2008). Role Of Technology In Education: A 21st Century Approach. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/237488899_Role_Of_Technology_In_Education_A_21st_Century_Approach
4. Chian-Wen KAO (2014). The Effects of Digital Game-based Learning Task in English as a Foreign Language Contexts: A Meta-analysis *Education Journal*, 2014, Vol. 42 No. 2, pp. 113–141
5. Chiang, Y. T., Lin, S. S. J., Cheng, C. Y., & Liu, E. Z. F. (2011). Exploring Online Game Players' Flow Experiences and Positive Affect. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 106-114
6. Coffey, H. (2009). *Digital game-based learning*. Learn NC. Retrieved from <http://www.learnnc.org/lp/pages/4970>
7. Deubel, P. (2006). Game on! *T.H.E. Journal (Technological Horizons in Education)*, 33(6), 30-35.
8. Eric Zhi Feng Liu and Po-Kuang Chen (2013). The Effect of Game-Based Learning on Students' Learning Performance in Science Learning – A Case of "Conveyance Go". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 103 (2013) 1044 – 1051
9. Goswami C. (2014). Role of Technology in Indian Education. DOI: 10.7763/IPEDR. 2014.
10. Hayo Reinders (2012). *Digital Games in Language Learning and Teaching*. Published by Palgrave Macmillan. UK
11. Iacovides, Ioanna; Aczel, James; Scanlon, Eileen; Taylor, Josie and Woods, William (2011). Motivation, engagement and learning through digital games. *International Journal of Virtual and Personal Learning Environments*, 2(2) pp. 1–16.
12. Jell Attewell (2015). *Designing the Future Classroom. Bring your own device. A guide for school leaders*. Schoolnet. 64p.
13. Jennifer L. Sabourin and James C. Lester (2014). Affect and Engagement in Game-Based Learning Environments. *IEEE Transactions on Affective Computing*, Vol. 5, No. 1, January-March 2014
14. Marc Prensky (2001). *Digital Game-Based Learning*. Chapter 1. McGraw-Hill. P.19
15. Min Pun (2013). The Use of Multimedia Technology in English Language Teaching: A Global Perspective. *Crossing the Border: International Journal of Interdisciplinary Studies* ISSN 2350-8752(P) Volume 1; Number 1; 15 December 2013
16. Poonam Jaypuriya (2012). How Game-Based Learning Redefines Engagement In eLearning. Retrieved from <https://elearningindustry.com/game-based-learning-engagement-elearning>
17. Spector, J. M. (2016). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives*. Routledge, NY, 10017.
18. Steven L. Thorne and Erin Watters (2013). Review of Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning. *Language Learning & Technology*. October 2013, Volume 17, Number 3 pp. 47–51

19. Stosic (2015). The Importance of Educational Technology Teaching. (IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education Vol. 3, No.1
20. Woo, J.-C. (2014). Digital Game-Based Learning Supports Student Motivation, Cognitive Success, and Performance Outcomes. *Educational Technology & Society*, 17 (3), 291–307.
21. Yunus Alyaz and Zubeyde Sinem GENC (2016). Digital Game-Based Language Learning in Foreign Language Teacher Education. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE October 2016 ISSN 1302-6488 Volume: 17 Number: 4 Article 9.

INVESTIGATING THE EFFECTIVENESS OF USING WHATSAPP APPLICATION IN THE PRONUNCIATION OF TURKISH WORDS

Müzeyyen Aykaç Erdoğan, Öykü Altan (Muğla, Turkey)

1. Technology in Teaching

For decades the attitude towards language teaching has been shifting (Dudeney & Hockly, 2007) owing to the revolutionary changes technology has brought to the field of education. Education is no more classroom- dependent, by means of technology integration it goes beyond the classrooms. (Martin & Ertzberger, 2013 ; Cavus & İbrahim, 2009) Spread of technology integration has affected both teachers and learners of this generation. Today's teachers and learners are not the same as the teachers and learners of the past generation.

The shift has first started with the incorporation of technology into our personal lives and continued with our professional lives. The older generation has shaped the lives of the young generation with technology and sharpened their lives by providing increasing presence of technology linked devices, platforms and systems(Dudeney & Hockly, 2007). Then we have adapted our methods into technology assisted teaching so that we could hook learners' attention. This was more like a vicious circle. We have provided them with technology and then we have used technology to attract them (Levy & Kennedy, 2005). It has both merits and demerits but the result is that technology is now an integrated part of our curricular activities in our teaching programs and we are training teachers to teach through technology (Dudeney & Hockly, 2007)

2. MALL in Language Teaching and MALL's Merits

All disciplines have used their learners' interests, confidence and comfort in technology as a motive and integrated technology into teaching many subject areas such as maths, biology ,history, literature and language. The trend has started with the use of computers and continued with the involvement of mobile devices as the use of mobile computing provides great amount of accessibility, immediate response availability and opportunity for interaction regardless of time and place restriction (Ogata & Yano, 2005;

Miangah & Nezarat, 2012). Like in other subject areas, in language teaching mobile learning has also become a popular research area (Stockwell, 2010). It is used to enhance the language proficiency of learners and is used in vocabulary acquisition, written, oral comprehension (Nino, 2015) phonetics (Miangah & Nezarat, 2012) and also in the practice of listening and speaking skills (Bachore, 2015).

M- learning is considered to be the e-learning of next generation with the features it provides for teachers and learners. Mobile devices give the users the easiness for portability, connectivity, and interactivity (Miangah & Nezarat, 2012) which are among the prior preferences of every teacher and learner involved in learning. Furthermore they are inexpensive and everyone knows their basic use. All these capabilities and notably having the opportunity to extend teaching outside class attract teachers and learners and make mobile assisted learning by far among the most popular phenomena in teaching.

3. MALL in Teaching Pronunciation

Teaching Pronunciation is known to be one of the hardest skills to teach as it is commonly treated to be inferior to other skills and requires extra practice outside class. Mobile learning, providing the opportunity for extended learning, creates the necessary amount of time for the practice of pronunciation but its effectiveness is still a question mark as there are few studies that have investigated this obscurity (Saran & Seferoglu & Cagiltay , 2009). In one study multimedia messages are used to improve the quality of language learners' pronunciation of words. It is claimed that using mobile phones for the improvement of pronunciation has had a good impact on learners.

In this study we have aimed to investigate the effectiveness of a mobile application, what's app, to enhance the quality of the pronunciation of some Turkish words. The results were relatively positive.

4. Research Method

4.1-Participants: This experimental study was carried out with 12 participants.

Eight of them were university students coming from different European countries. They were incoming Erasmus students who were studying in different faculties at Muğla university. However, they came together in Turkish course. There were 3 German, 2 French, 1Georgian,1 Czech, 1 Italian students.

Two of the participants were working as English lecturers at Muğla University. One of them was from Ukraine, the other was from the United States of America.

Two of them were Spanish and working in an International Youth Center in Muğla. They came to Turkey via European Voluntary Service.

All participants were chosen among the volunteers with regard to their Turkish level. Their Turkish language level was end of A2.

They were three males and nine females and their age ranged from 21 to 51.

The first meeting occurred as face to face and the participants were informed about the study. They attended a workshop on how to join the study. In the first meeting the phone numbers of the participants were collected to create a whatsapp group. Other explanations and meetings occurred in virtual environment.

Starting point of this study was that the participants were having problems in learning the pronunciation of some Turkish letters in the alphabet and in some simple sayings including these letters.

For the sake of learning/ teaching a new language effectively, we believe that learning environment can be created everywhere, not just in classrooms. Therefore, with the increased use of mobile technologies which enable language learners to practice their sub-skills such as grammar, vocabulary and pronunciation, we decided to use whatsapp as an instructional tool outside the classroom environment. Via whatsapp, learners can make good use of the facilities to listen to audio at any time as well as the “always on” characteristics of portable devices which encourage spontaneous interaction (Kukulka-Hulme, A. 2006). What’s more, they also record their own voice while imitating the correct pronunciation of a Turkish word.

4.2-Instruments: The data for this study was collected via three different instruments.

a- Diagnostic-test: In the first meeting, participants were delivered a test including the Turkish alphabet on it and were asked to choose the letters they were having problems with. They were also asked to write the most challenging words they found difficult to produce and spell so far. After collecting the test, we determined the problematic letters and some words or phrases:

Turkish Letters found to be difficult

o	ö	u	ü	g	ğ	c	ç	ı	İ	s	ş	r	
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

b- Smartphone Whatsapp voice message function: Imitative approach was used. Lecturers and Turkish learners recorded their voices by using whatsapp voice message function.

c- The survey questionnaire: At the end of the study, an online questionnaire was created in a google survey form and questionnaire link was delivered via both emails and whatsapp group.

There were totally 20 questions as 12 multiple choice (likert scale), 4 open-ended , 4 yes/no questions. At the end of the questionnaire, voluntary learners could add their comments.

Ten participants out of twelve responded to the questionnaire.

4.3-Procedures: This experimental study was carried out for five days. Each day, I and my partner, as native speakers and lecturers of Turkish, read 6 Turkish words and phrases. We recorded them in whatsapp voice message and sent them to the group. After each word or phrase, we also wrote them by

using text message function in whatsapp and sent them too. Each participant in whatsapp group got the voice & text message, listened and pronounced the words/phrases correctly, namely they tried to imitate what they heard. However, they did not have to write the words.

4.4-Data Analysis:

Data was analysed regarding to the research question below:

* Is using whatsapp voice message an effective instructional tool to learn pronunciation of some difficult words in Turkish?

We analyzed the questionnaire calculating percentages for each item in the scale questions:

a-Scale Questions:

The responses given in likert scale questions showed that participants enjoyed being in a whatsapp group. They mostly thought that using whatsapp recordings helped them to improve and learn correct pronunciation. They supported that chosen words or phrases were the most problematic ones and enabled them to correct their mispronunciation. They found using whatsapp voice message was more fun, less stressful than classroom environment. However, 60% percent of the participants indicated that they didn't think using whatsapp voice message was more practical and accessible than using in a classroom environment. 60 % of them also reported that whatsapp voice message didn't help them in remembering their Turkish vocabulary better.

b-Open-ended Questions:

The responses given to open-ended questions indicated that most of the participants think that listening themselves speaking Turkish with good pronunciation was good enough to be proud of themselves, and they think that pronouncing the words alone was better than pronouncing that word in a sentence and they also think that using whatsapp was more practical, accessible and more fun than using other mobile application as an instructional tool outside classroom.

c-Yes/No Questions:

The responses given to these questions showed that 90% of the participants think that using text messages as well as voice messages not only helped them to learn the correct pronunciation of the words but also helped them to learn the correct spelling of these words. 60% of them think that using online sources is not better than using whatsapp, 20% of them think that it is useful. The responses also showed that 70% of the participants think that listening to other participants' pronunciation help them improve their pronunciation and 100% of them think that listening teacher's recordings help improve their pronunciation.

In the comments part, one participant said that it was disturbing that they got many messages at the same time and one of them also mentioned it would be better if the teachers put the translation of the words.

5. Limitation of the Study:

First, it would have been better to conduct the study for a longer period with more participants. 5 day period was not enough to determine the effectiveness of whatsapp or any other mobile application. Second, it would have been more reliable if there had been pilot and experimental groups. Lastly, instead of creating just one whatsapp group, there should have been 3 or 4 groups in order to prevent from getting bulk voice messages at one time. It might create an effective language learning environment both for teachers and participants.

6. Conclusion and Implications:

The findings of the study indicated that using whatsapp as an instructional activity might be an effective tool in learning pronunciation of Turkish words. As for the questionnaire results, responses of the participants were relatively positive in terms of hearing their own voices, accessibility, fun and ease of use. However, getting many messages at one time is considered as disturbing and don't help participant remember pronunciation of the words better.

Although it is difficult to draw a conclusion about the effectiveness of whatsapp with only five day period of use, the current study seems to support that mobile applications have the potential to become effective and instructional tools for language learning as other researchers have emphasized (Chinnery, 2006, Park, 2013, Sandberg et al., 2011, Stockwell, 2010)

REFERENCES

- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British journal of educational technology*, 40(1), 78-91.
- Chinnery, G M. (2006). *Emerging technologies going to the MALL, Language Learning and Technology*, 10(1), 9-16
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Pearson Education.
- Kukulska-Hulme, A. (2006). *A Guide to Mobile Application Speaking 200* Retrieved 2013.11.08 from the World Wide Web: http://kice.re.kr/board.do?ConfigNo=43&menuNo=226&action_view&boardNo=35461
- Levy, M., & Kennedy, C. (2005). Learning Italian via mobile SMS. *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*, 76-83.
- Martin, F., & Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68, 76-85.
- Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309.
- Niño, A. (2015). Language Learners Perceptions and Experiences on the Use of Mobile Applications for Independent Language Learning in Higher Education. *IAFOR Journal of Education*.
- Ogata, H., & Yano, Y. (2004). Knowledge awareness for a computer-assisted language learning using handhelds. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 14(4-5), 435-449.
- Park, J.Y. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68 (2013), 76-85.
- Sandberg, J., Maris, M., & Geus, K. (2011). *A study on the effect of smart-phone applicationalong with types of learning on university students' vocabulary ability and*

<http://www.riss.kr.access.korea.ac.kr/link?id=T13080150>.

Saran, M., Seferoglu, G., & Cagiltay, K. (2009). Mobile assisted language learning: English pronunciation at learners' fingertips. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (34).

Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*, 14(2), 95-110.

THE USE OF NFC AND MOBILE TECHNOLOGY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

**Eda Üstünel, Mehmet Abi, Gurbet Sarıman,
Güncel Sarıman, Onur Karasoy
(Mugla, Turkey)**

ABSTRACT

Together with the latest technological developments in computer, mobile devices, sensors and smart applications and software it is now possible to find innovative solutions to the problems that traditional education bears. Among recent innovative developments, Near Field Communication (NFC) Technology which enables contactless practices comes forward.

This study which was carried out with fifteen participants from twelve different countries was designed as a piloting stage of the main project, which was funded by “Muğla Sıtkı Koçman University (MSKU) Scientific Research Projects (BAP) Office” and aimed at discovering the applicability of NFC technology to Turkish as a Foreign Language teaching environments by means of mobile devices. The study also investigated students’ perceptions about using NFC technology in learning a foreign language.

In the scope of this study, NFC-capable posters which linked the devices to the online system when activated were prepared. Then a database consisting of the images related to the topic ‘breakfast’ was formed and uploaded to the online system. To collect data Mobile Device Use Survey and semi-structured interview were used. The findings from these sources were analyzed and it was found out that although the system which utilized NFC technology for language learning looks promising in terms of vocabulary learning and may put forward some solutions, web based online system may be time consuming and may not be appropriate to use in daily life. Therefore, for the main study it was thought that developing mobile application for the activities may be more convenient in terms of usability and efficiency.

Key Words: NFC, Near Field Communication, Vocabulary Learning, Smart Posters, NFC Posters, mLearning and language learning, context-aware systems.

NFC-ENABLED VOCABULARY TEACHING ACTIVITIES

Mehmet ABİ*, Eda ÜSTÜNEL ** (Muğla, Turkey)

New technological developments and innovative approaches to education challenge the traditional form of education. Therefore, researchers look for new ways of giving education which will enable anytime and anywhere education possible. Near Field Communication (NFC) technology which is relatively new is gaining popularity and is being applied to many fields. In this respect, this study aims at finding innovative ways of integrating technology in language classrooms. Within the scope of current study an NFC-enabled system was developed by using mobile devices and smart posters.

Introduction

Thanks to the introduction of smart mobile devices and improvements in wireless technologies, we can reach information easily anytime and anywhere and teaching and learning processes have been changing accordingly. Today people establish distance learning programs and e-learning environments and try to adapt the way they teach and learn. And mobile devices play significant role in these processes. One of the promising technologies in this NFC which enables to make contactless communication possible. This study investigates the possible use of NFC and mobile devices in educational environments in high school level.

Mobile Learning

Researches tried to define mobile learning in several studies. Kukulska-Hulme and Shield (2007), define mobile learning as "... learning mediated via handheld devices and available anytime, anywhere. Such learning may be formal or informal" (p.3).

As a natural consequence of developments in technology, the popularity of using mobile devices for several purposes has increased and they have begun to find place in educational settings. It can be said that using mobile devices for educational purposes has some potential benefits (Park, 2014; Waard, 2014; Scanlon, 2014; Zervas and Sampson, 2014). Kukulska-Hulme (2005) and Crompton (2014) point out that with these devices students now can decide when, what, where, how fast to learn and also, more personalized and student-centered education is possible.

Near Field Communication Technology

When compared to other technologies, there are fewer number of studies in literature related to Near Filed Communication. Some of the studies on NFC are: Choo, Cheong and Lee, 2014; Özdenizci, Alsadi, Ok & Coşkun, 2013; Lee and Kuo, 2014.

While defining what NFC is, researchers used similar expressions. In one of these, Choo, Cheong and Lee (2014) state that "NFC is a short range and robust high frequency wireless communication technology which enables the exchange of data between devices" (p. 739). It has three operation modes in which NFC mobile interacts with a smart object like NFC tag, NFC reader

and NFC mobile. Coşkun, Özdenizci and Ok (2013) argue that each mode employs different communication interfaces: reader/writer mode, peer-to-peer mode and smart card mode.

Since NFC technology started, several applications have been developed. These are classified by Coşkun et al. (2007) as healthcare applications, smart environment applications, data exchange and sharing applications, mobile payment, ticketing and loyalty applications, entertainment applications, social network applications, educational service applications, location-based applications and workforce and retail management applications (p. 2280-83). In terms of educational purposes, NFC can be used in educational environments for better efficiency. According to the above literature review this study seeks the ways of applying NFC technology into language classrooms. In this respect, by using NFC-enabled smart posters a vocabulary activity was designed and purposed.

Smart Posters

To create content for the NFC enabled posters eight pairs of adjectives were chosen: interesting/boring, comfortable/uncomfortable, quiet/noisy, safe/dangerous, crowded/empty, cheap/expensive, healthy/unhealthy and clean/dirty. There are several ways to create NFC-enabled posters. Creating a web application specifically for the activity, creating a mobile application for the activity or using a ready-to-use mobile or web application are all among possible options. “NFC Tools – Pro Edition” has been chosen for this study. It can be easily reached from Google Play Store and downloaded with little price. By using the vocabulary items and the application downloaded from play store, smart posters were formed by the researcher. No written clues of the vocabulary items were put on the poster. As to tags, Type-2 NFC tags, which are compatible with Android mobile systems, were used. To avoid device restrictions voice recording of the vocabulary items were not included. The word, its definition in English, its phonetic alphabet form and sample usage in sentences were pre-recorded on the Tags. For all definitions and examples, an online version of Oxford Learners Dictionaries, <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/> was used. Table 1 shows the data used in smart posters.

Conclusion

This study shows that NFC technology which is relatively new and still needs improvement, can be used in language classrooms. It can create a more collaborative and socio constructivist environment by enabling students work in groups. It can help to break the routine atmosphere of classrooms and motivate students. In scope of the current study, only one of the possible ways of using NFC-enabled smart posters in language classrooms was purposed. Because using smart posters may motivate students and they may want to interact both with each other and the teacher. In the next phase of this study, the posters created should be applied in a classroom environment. In such a study the effect of NFC-enabled materials on students’ motivation, their

academic achievements and perceptions of ideal language teaching and learning activities can be measured.

REFERENCES

- Choo, J. H., Cheong, S. N., & Lee, Y. L. (2014). Design and Development of NFC Smartphone Indoor Interactive Navigation System. *World Applied Sciences Journal*, 6(29), 738-742.
- Coşkun, V., Özdenizci, B., & Ok, K. (2013). A Survey on Near Field Communicaiton (NFC) Technology. *Wireless Pers Commun*, 71, 2259-2294.
- Crompton, H. (2014). A Diachronic Overview of Technology Contributing to Mobile Learning: A Shift towards Student-Centered Pedagogies. M. Ally, & A. Tsinakos (in eds.), *Perspectives on Open and Distance Learning: Increasing Access through Mobile Learning* (pp. 7-15). Vancouver: Commonwealth of Learning Athabasca University.
- Kukulka-Hulme, A. (2005). Introduction. A. Kukulka-Hulme, & J. Traxler (in eds.), *Mobile Learning: A handbook for educators and trainers* (pp. 1-6). London and New York: Routledge.
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2007). An Overview of Mobile Assisted Language Learning: Can mobile devices support collaborative practice in speaking and listening? *EuroCALL 2007 Conference Virtual Strand* (pp. 1-20). Conference Virtual Strand.
- Lee, W. H., & Kuo, M. C. (2014). An NFC E-Learning Platform for Interactive and Ubiquitous Learning. *International Conference on Education Reform and Modern Management (ERMM)* (pp. 271-274). Atlantis Press.
- Özdenizci, B., Alsadi, M., Ok, K., & Coşkun, V. (2013, September). Classification of NFC Applications in Diverse Service Domains. *IJCCE*, 2(5), 614-620.
- Park, Y. (2014). A Pedagogical Framework for Mobile Learning: Categorising Educational Applications of Mobile Technologies into Four Types. M. Ally, & T. Avgoustos (in eds.), *Increasing Access through mobile Learning* (pp. 27-48). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Scanlon, E. (2014). Mobile Learning: Location, Collaboration and Scaffolding Inquiry. M. Ally, & A. Tsinakos (in eds.), *Increasing Access through mobile Learning* (pp. 85-95). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Waard, I. I. (2014). Using BYOD, Mobile Social Media, Apps, and Sensors for Meaningful Mobile Learning. M. Ally, & A. Tsinakos (in eds.), *Increasing Access through Mobile Learning* (pp. 113-124). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Zervas, P., & Sampson, D. G. (2014). Supporting Mobile Access to Online Courses: The ASK Mobile SCORM Player nad ASK Mobile LD Player. M. Ally, & A. Tsinakos (in eds.), *Increasing Access through Mobile Learning* (pp. 125-140). Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University.
- Oxford Learner Dictionaries, (2016) <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

* Lecturer. Muğla Sıtkı Koçman University, School of Foreign Languages
mehmetabi@mu.edu.tr

** Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of English Language Teacher Education, Director of the School of Foreign Languages
eustunel@mu.edu.tr

TEACHING ENGLISH TO PRESCHOOLERS IN A MULTILINGUAL COMMUNITY

Edita Hornáčková Klapicová (Trnava, Slovakia)

The present paper is part of an ethnic research project carried out in a multi-ethnic community in Lower Austria. One of the ways to access the community in order to study some of its cultural and linguistic aspects was through teaching English to the youngest members of the community, i.e. 3 to 6 year-old children, who attend the local kindergarten. Coming from families with different ethnic background and mother tongues, the children used German as *lingua franca* in kindergarten. During their English lessons, however, the English language was used exclusively as the language of communication. The aim of this paper is to show some of the teaching techniques and classroom activities through which the foreign language, i.e. English was taught to this group of preschoolers in a natural way and with effective results.

The teacher of a foreign language may often struggle with the question “How much mother tongue should I use in my foreign language classroom?” This question is legitimate especially when the teacher and the students share a common mother language. However, in a mixed-language group of students, the question might be “What language should be used to teach and explain the foreign language?” The answer is simple. It is the foreign language itself. Children between 3 and 6 are still developing language skills in their mother tongue and the exposure to another language at this age may come through as something natural and unstrained. Therefore, it is highly advisable that the foreign language teacher use the foreign language as the only language for communication in the classroom. Adopting this approach, the teacher may come to surprisingly outstanding results.

The teaching strategies in the present research were based on several theories. The first was the behaviourist theory, according to which “learning means creating habits, developing automatic responses (conditioned reflexes) to selected stimuli, and using reinforcement” (Pokrivčáková 2012, 35). Adopting this theory, the teacher selected activities focused on memorization, using a lot of repetition and drills. In the classroom consisting of very young learners, this type of teaching techniques can be effectively used to enhance memorizing vocabulary and chunks of language.

The second approach applied in the present research was based on Vygotsky, who claims that learning is reinforced by social interaction (Cf. Gadušová 2004, 14). Learners were constantly engaged in pair and group activities which helped them acquire the social dimension as well as to practice the social function of the target language.

The third approach was based on Bruner’s idea of a ‘spiral curriculum’, which is based on the idea of focusing on essential concepts of what is being taught/learned and return to them several ways, each time on a higher level

(Cf. *ibid.* 13-14). For instance, numbers 1-10 were first introduced through simple counting: the fingers on each hand, the balls in the classroom, building blocks, pencils, etc. Later, pictures with a certain number of items on them were used to practice numbers. Moreover, flashcards with numerals for the corresponding number were used to practice the symbols for numbers 1-10. Throughout the whole course, numbers were practiced in different ways through various activities, whose aim was not necessarily to practice numbers but some other linguistic element. In a similar fashion, other linguistic items were learned and practiced several times during the course.

Last but not least, the language acquisition theory was adopted in the sense of Schuman's (1996) view that "whatever concept/cognitive development a child masters in the native language is transferred to the second language" (*ibid.* 35). Teachers "create meaningful communicative situations in the classroom, as close to mother language acquisition as possible, while learners are exposed to a variety of printed, auditory, and visual materials in the target language" (*ibid.* 35-36). Very young learners are "more sensitive than rational" (*ibid.* 41). Therefore, a foreign language should be presented and learned in context, in the most natural way possible (through real objects, actions, situations, etc.). Classroom activities should be designed "to catch learners' immediate interest, since they are still not used to classroom conventions and school discipline" (*ibid.* 41). Chunks of language were presented to learners through nursery rhymes, poems, songs, stories and physical activities, such as motion games and Total Physical Response activities, for example *The wheels on the bus* song, *The Hokey Pokey* song, the *Simon says* game, etc.

The teaching strategies used in the present research included visual (real objects, pictures, and illustrations), auditory (songs, nursery rhymes, listening to sound materials and pronunciation drills), kinaesthetic (movements as memory aids, examination of object, TPR activities, motion games, and making products), social (practicing short dialogues, simulations and role-plays), and emotional¹ (using attractive and colourful objects, illustrations, musical background).

In the present research, learners were viewed as partners, individual and democratic explorers. That assumed mutual trust and respect between the learners and the teacher, learners were provided with the opportunity to explore information and develop self-reliance as well as practice cooperation with other learners via task-based activities organized in pairs and groups, for example *The blindfolded friend*² game through which learners not only learned new vocabulary, but also explored the sense of sight as one of the five senses and practiced reliance on their friend.

¹ The close relationship between motivation and emotion in foreign language instruction is explained in Janíková a kol., 2011.

² *The blindfolded friend game* is an enjoyable activity in which one child's eyes are blindfolded and another child guides the blindfolded child through a series of obstacles.

The teacher adopted the role of an organizer (managed and planned the course), controller (controlled the teaching and learning processes in the classroom), assessor (assessed his and his students' actions and work mainly by correction and providing feedback), participant (combined the positions of a teacher and an equal partner), facilitator (provided appropriate learning environment), resource (provided information for learners, parent and colleagues), tutor (gave advice) and investigator (developed research activities and continued with self-development).

Designing and planning the whole course and each lesson individually was crucial. The teacher first became familiar with the number of classroom hours and the number of learners in the classroom. In several cases, the mother language(s) of the learners was not the same. A specific topic was selected for each lesson, for instance *family, friendship, colors, numbers, the weather, Christmas*, etc. The teacher had to carefully think about and prepare the teaching materials used in the classroom, e.g. songs, musical instrument, nursery rhymes, flashcards, objects used to teach vocabulary, objects used in games, pictures for coloring, color pencils, etc. Creating a positive classroom atmosphere as well as using the appropriate classroom equipment and materials the teacher was able to build a language-friendly environment.

By varying the activities, the teacher was able to keep the learners' attention and interest throughout the whole lesson. The alteration of singing, dancing, moving, coloring, playing games, speaking, listening, etc. assured that the learners were disciplined and actively participated in the different activities with interest and without getting bored.

Giving and getting feedback was also very important. The teacher continuously praised the learners for their achievements in the foreign language classroom. Expressions, such as "Well done, Kathy!" or "Wonderful, thank you!" were an effective way of motivating the learners and helping them become more confident in the foreign language. Feedback from learners, colleagues, and other observers (e.g. parents) enhanced a successful teaching-learning process.

Even though the teaching techniques and classroom activities presented in this paper proved effective in a multi-ethnic English classroom, they may also be applied in any foreign language classroom with very young learners. As children learn most effectively through real-life experience, setting the learning process in context and combining teaching strategies provided that the teaching/learning process was vivid, interesting, and amusing for both the students and the teacher.

BIBLIOGRAPHY

Gadušová, Z. Teória a prax osvojovania cudzích jazykov. Nitra, UKF, 2004. ISBN 80-8050-736-8

Janíková, V. a kol. Výuka cizích jazyků. Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2

Pokrivčáková, S. Modern Teacher of English. ASPA, 2012. ISBN 978-80-89477-08-1



**Section 3. Foreign
languages as means for
professional training of
specialists (theory and
practice).**

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ

Інна Ковальова (Кропивницький, Україна)

Розвиток сучасної науки, техніки, технологій призводить до виникнення спеціалізованих сфер людської діяльності, що, в свою чергу, обумовлює й виникнення спеціалізованих сфер спілкування. Останні вимагають формування спеціальних мов цих областей соціального життя. Саме практична необхідність є основною рушійною силою виникнення тих мов, що обслуговують спеціалізовані, часто вузькоспеціалізовані, галузі людської діяльності. Створення і розвиток цих мов залежить від потреб тієї галузі науки, техніки, технології чи управління, яку вони обслуговують, а їх функціонування відбувається в межах певного мовного колективу. Специфіка сфер комунікації висуває особливі вимоги до використання лексичних і граматичних засобів мови, побудови речень і структури самого висловлювання. Все це підпорядковане одній меті – максимальному задоволенню комунікативних потреб у даній сфері професійного спілкування.

Під професійним спілкуванням розуміється «мовне спілкування представників однієї професійної групи в ситуації, яка пов'язана з безпосереднім виконанням ними професійних числужбових обов'язків»[1]. Професійне спілкування спрямоване на досягнення певної мети, реалізація якої лежить в основі співпраці учасників професійної комунікації. Виникнення підмови, що обслуговує певну сферу суспільних відносин, можливе лише за умови: 1) наявності певної спеціально важливої сфери діяльності чи знань; 2) достатньо великого обсягу інформації, що обробляється в цій сфері; 3) можливості виявлення специфіки на різних, якщо не на всіх рівнях вивчення мови. З'ясуємо, чи задовольняє ці вимоги професійна підмова авіації. У процесі попередньої роботи було з'ясовано, що 1) авіаційна підмова обслуговує спеціальну, окрему, самодостатню галузь діяльності, яку становить собою авіаційна діяльність; 2) визначено, що циркуляція і перобка інформації мають в авіації фундаментальне значення, від точності й своєчасності прийому інформації авіаційним оператором, надійності її збереження і відтворення, ефективності її переробки залежить швидкість, точність і надійність усієї системи «людина – машина».[2] Так, щодо двох означених вище положень можна дати стверджувальну відповідь.

Для з'ясування сутності професійно-мовленневої діяльності авіаційних операторів, необхідно визначити місце комунікації в їхній роботі, розкрити специфіку мовленневої діяльності як ключового компонента в процесі управління повітряним судном (ПС), з'ясувати основні форми мовленневих повідомлень, їх тематичну приналежність, лінгвістичні особливості

мовленнєвих продуктів. Мовлення членів екіпажу, є складовою зв'язковою частиною спільної діяльності членів екіпажу на всіх етапах польоту, а також основним компонентом взаємодії і взаємовідносин екіпажу з диспетчерами управління повітряним рухом (УПР).

Мовленнєве спілкування членів екіпажу виявляється в усній формі для підтримки нормальної взаємодії персоналу всередині екіпажу, з диспетчерами і екіпажами інших літаків. Мовлення застосовується у випадках, коли необхідно: терміново передати командні оповіщувальні чи застережні сигнали, щоб привернути увагу до певної ситуації; одержати від членів екіпажу чи диспетчера невідкладну реакцію у вигляді дій чи спонукати їх до певних дій; продублювати зорові сигнали; підтвердити прийняте мовленнєве повідомлення; оцінити дії. За джерелами виникнення мовленнєву інформацію можна розділити на зовнішню, що надходить від диспетчера, інших екіпажів про стан навколишнього середовища, і внутрішньокабінну, що надходить від членів екіпажу щодо стану систем літака і програми польоту. Основною інформацією за відсутності аварійних ситуацій на ПС є зовнішня, оскільки від неї залежить програма польоту і пов'язана з нею діяльність екіпажу.

Згідно з Правилами ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України, існують такі категорії повідомлень: а) аварійні виклики, повідомлення про «лихо» та аварійний рух; б) термінові повідомлення, у тому числі повідомлення, яким передував сигнал медико-санітарного транспорту; в) повідомлення щодо пеленгації; г) повідомлення щодо безпеки польотів; г) метеорологічні повідомлення; д) повідомлення щодо регулярності польотів.[4]

У практичній роботі диспетчерів УПР прийнято розрізняти три основні групи мовленнєвих взаємодій з екіпажами: 1) розпоряджувальні форми (команди, диспетчерські розпорядження, диспетчерські рекомендації); 2) інформаційні форми (запити, диспетчерська інформація, повідомлення екіпажів, уточнення, підтвердження прийому інформації, доповіді про виконання); 3) нерегламентовані форми (репліки тощо). Своєчасна, лаконічна і недвозначна комунікація є «важливим фактором в забезпеченні ритмічної, безпечної і безперешкодної роботи аеродрому. Вона є не лише засобом виконання диспетчерами своїх завдань, але також допомагає пілотам знати про інші ПС, що знаходяться поблизу них, особливо в умовах поганої видимості».[3] Чітко визначаються процедури радіотелефонного зв'язку. З-поміж них: 1) передача ведеться у стислій формі, звичайним розмовним тоном з використанням стандартної фразеології; 2) для забезпечення чіткого та задовільного приймання повідомлень екіпаж ПС, орган ОПР або інший відповідний наземний персонал повинні: вимовляти кожне слово виразно та зрозуміло; дотримуватися такої швидкості мовлення, яка б не перевищувала 100 слів за хвилину. Якщо повідомлення, що передається на борт ПС, потребує запису, швидкість мовлення потрібно знизити для того, щоб таке

повідомлення можна було записати. Невелика пауза перед або після цифр дає змогу легше їх зрозуміти; зберігати гучність мовлення на постійному рівні; 3) під час передачі довгих повідомлень необхідно робити короткі зупинки для того, щоб переконатися, що частота, на якій ведеться передача, не зайнята, та надати змогу оператору станції, що приймає такі повідомлення, при потребі, зробити запит на повторення неприйнятих частин повідомлення; 4) повідомлення, які обробляються в авіаційному мобільному зв'язку, складаються з відповідних частин, що передаються у такому порядку: а) виклик з указівкою адресата та відправника; б) текст.[3]

Провідна роль у професійному мовленні авіаційних операторів належить радіообміну. В цілому радіообмін цивільної авіації можна розглядати як процес і як продукт діалогового спілкування. У зв'язку з цим радіообмін розглядається як дискурс(процес), протиставляючи його тексту як продукту мовленнєвої діяльності. Діалог, як форма мовленнєвого спілкування, являє собою форми взаємодії, що зазнають постійних чергувань, порівняно швидку зміну акцій і реакцій комунікантів. Особливістю діалогів між членами екіпажу є їх цілеспрямованість і швидкий темп, що пов'язано з лімітом часу на спілкування. Лінгвістичними аспектами авіаційного дискурсу є: лаконічність, однозначність, чіткість; відносна свобода побудови висловлювань; типова «фразеологія», що спрямована на максимальне використання стандартних слів і фраз, чітку і зрозумілу вимову, уникання багатослів'я в стандартних умовах; використання нестандартних мовних одиниць у нестандартних ситуаціях; строге тематичне спрямування змісту.[4] Стосунки між учасниками-комунікантами визначаються встановленими правилами ведення радіообміну. З-поміж двох комунікантів у радіообміні представник диспетчерської служби є головним, оскільки саме ним здійснюється передача розпоряджень на борт літака і ведеться контроль за рухом ПС в повітряному просторі. Таким чином, авіадиспетчер займає вище у порівнянні з екіпажем положення в ієрархічних зв'язках комунікантів, а комунікація в РЦА, як правило будується на вертикальних відносинах комунікантів.

Здійснення РЦА є основною складовою частиною професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, але не вичерпує її. Для успішної реалізації професійної діяльності пілоти та авіадиспетчери повинні вміти здійснювати ефективну комунікацію не лише в режимі «диспетчер – пілот», але й у моносоціумних групах «диспетчер – члени органів УПР, служб ОПР», «пілот – інші члени екіпажу ПС», «авіаційний оператор – члени авіаційного персоналу».[4] Відтак, окрім володіння вміннями здійснювати РЦА авіаційні оператори повинні володіти підмовою авіації загалом. Відтак, мовленнєва підготовка у вузі авіаційних операторів повинна спрямовуватися як на поглиблення знань у царині

авіаційної термінології та оволодіння правилами ведення радіозв'язку, так і на розвиток загальномовленневих умінь слухання і говоріння.

ПОСИЛАННЯ

1. Авіаційна англійська мова для диспетчерів. Навч.посібник. Затв. МОНУ Лист №1/11-9761 від 18.06.2012. Укл.: Семенюк Н.Г., Павлючкова О.К., Пащенко Г.С., Гріденко Н.О., Сауленко А.В., Ломакіна М.Є., Півень В.В., Зеленська Л.М., Омеляненко Н.В. - К-д: КЛА НАУ, 2012. – 328 с.
2. Професійна англійська мова (авіаційна) «Обслуговування повітряного руху» спеціалізація «Управління повітряного руху» комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни / Л.М. Зеленська. – Кіровоград, КЛА НАУ, 2013. (електронний варіант)/
3. Асмукович І. В. Структурно-синтаксичні особливості авіаційної фахової мови (на матеріалі радіобітву англійською мовою) : [збірник наукових праць міжнародної наукової конференції, (18 жовтня 2012 р., Київ)] / І. В. Асмукович // Мови та літератури в глобалізованому світі : взаємодія та самобутність. – Київ : Київський національний університет ім. Тараса Шевченка, 2012. – С. 44–50.
4. ICAO Manual of Radiotelephony (Doc 9432 AN / 925) / International Civil Aviation Organization. – Montreal, 2006. – 106 p.

MODELS AND CHALLENGES OF TEACHER TRAINING AND DEVELOPMENT IN THE USA

Iryna Glazkova (Berdiansk, Ukraine)

Teacher training is preparation for professional practice usually through formal courses at colleges or universities. *Teacher development* is professional learning by teachers already engaged in professional practice, usually through reflective discussion sessions based on current classroom experience.

So the basic **difference** is that (See Table 1): teacher training implies preservice learning, teacher development implies in-service learning.

Table 1.

Comparison Characteristic of Training and Development

TRAINING	DEVELOPMENT
Imposed from "above"	Initiated by "self"
Pre-determined course structure	Structure determined through process
Not based on personal experience	Based on personal experience
Externally determined syllabus	Syllabus determined by participants
External evaluation	Self-evaluation
Input from "experts"	Input from participants
Unthinking acceptance of information	Personal construction of knowledge
Cognitive, cerebral	Cognitive and affective, "whole person"
Isolated	Collaborative

Stresses professional skills	Stresses personal development
Disempowers individual teacher	Empowers individual teacher

Our analysis exhibits a lot of different resources and came to the conclusion, that scientists distinguish three models of teacher training: the *applied science*, *craft*, and *reflective* models [3].

According to the *applied science model*, teachers learn to be teachers by being taught research-based theories, and then applying them in practice. The main idea of this model is that the most important professional knowledge is generalizable theory.

The *craft model* means training teaching in the way apprentices learn crafts like shoemaking or carpentry: the novice watches and imitates a master teacher, and obeys the latter's directions for improvement. The main idea is that teaching is mainly a practical skill. According to the *reflection model* teachers learn by reflecting on their own experience and applying what they have learned in order to develop their professional abilities further. We would like to underline, that only *reflection model* corresponds with teacher development, where a teacher is active: experiencing, reflecting, conceptualising, experimenting.

While preparing our research we came across several definitions where "teacher development" was understood as a training methodology based on "*involving*" teachers in interactive discussion, but where the ultimate objective was to get them to accept innovations that had been determined elsewhere. In such cases, teachers appear to be given some measure of freedom to express their opinions. But the idea of such "teacher development" is to persuade the teachers to adopt certain pre-determined ideas for change, rather than to explore and develop their own.

We do not mean to imply that such projects are not effective. We would like to emphasize that it is not real "teacher development", because they are talking about effective methods of bringing about change in education. This is because true teacher development, on its own, is not a very effective means for bringing about change. You need a combination of two aspects "development" and "training".

We would claim that any teacher, at any stage of their career, learns most effectively like this. The most important, central source is the teacher's reflection on their own experience, whether as learner, as trainee on teaching practice or as professional teacher. But to learn only from oneself is limited: a teacher needs also to take advantage of the enormous amount of professional knowledge and expertise "out there" waiting to be tapped.

Teacher's own experience can be enriched by: hearing, seeing, or reading about the experiences of others; his reflections on his own or others' performance can be enriched by other people's critical observations; he can discover some effective theories through reading the literature or listening to lecturers that help him understand what he is doing; he can supplement his own experimentation by finding out about the experiments of researchers.

But such knowledge, however, cannot be taken on board simply through reading or hearing about it. In order to function as real knowledge and not just as inert items of information, a teacher needs to process it through his own experience, reflection, conceptualization, and experimentation and to construct his own understanding of it.

What types of models of teacher training and teacher development exist in California? The word mentor is used to define the role of an experienced teacher to guide the new teachers, to provide assistance, to help them in securing skills. The beginning teachers, called *trainees*, are college graduates with no previous professional preparation. The provision of mentor teachers is considered a big improvement over the more typical "sink or swim" experience of many beginning teachers in the United States. Mentoring also offers an incentive to experienced teachers who can take on a new role without giving up classroom teaching.

The analysis of the scientific article [1; 2], devoted to California U.S. programs (Los Angeles), where experienced teachers play a central role in the induction and socialization of beginning teachers enabled us to distinguish peculiarities of mentoring in California. In Los Angeles, all mentor teachers are assigned to work with beginning teachers in the teacher trainee program, an alternate training and certification program. The state pays each mentor a stipend of \$4000 and gives local districts \$2000 to cover such costs as substitute teachers and travel. While the state requires mentors to continue teaching 60 percent of the time, the district lacks the resources to reduce the mentor teacher's class load. As a result, mentors in Los Angeles teach full time and fit their mentoring in around the edges. Their term lasts three years. Mentor teachers work with two to four trainees located in the school where they teach or at a nearby school.

At the beginning, mentors should help new teachers figure out what content to cover and how to break that down into quarterly, unit, and daily lesson plans; where to keep attendance cards; how to avoid discipline problems. When the first grading period comes around, the mentor should show the novice how to record grades, stressing the importance of keeping gradebooks in order. At the end of the school year, the mentor should help the new teacher fill out end-of-the year records so that everything will be in order for the next teacher.

To minimize the time they spend away from their own students, mentor teachers often talk with novices before or after school or during lunch if they teach in the same building. If they want to visit the new teacher's classroom, they have to arrange for a substitute to cover their own class.

Mentors provide the school-based portion of the teacher trainee program which includes a three-week session before the school year begins and weekly seminars and workshops during the year. Although the administrative staffs of the mentor teacher and teacher trainee programs work closely together, the programs themselves are managed separately. In Los Angeles, all mentor

teachers, regardless of grade level and subject matter area, participate in the same 30-hour training which is offered in one-three hour sessions and delivered by a variety of presenters. In sessions on assisting new teachers, mentors learn about typical problems that beginning teachers face and hear suggestions for how to respond.

In conclusion, we may emphasize that the positive influence of mentoring is great. First of all it can challenge the traditional isolation among teachers and improve teaching. During the 80s, mentoring became a favored strategy in U.S. initiatives directed at school reform. In particular, mentoring seemed like an ideal way to address the needs of first-year teachers while rewarding outstanding experienced teachers.

REFERENCES

1. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching // *The Teachers College Record*. – 2001. – 103(6). – P. 1013 – 1055.
2. Morey A. Designing programs for new teachers: The California experience / A. Morey, D. Murphy. – San Francisco : Far West Laboratory for Educational Research and Development. – 2008. – 176 p.
3. Ur P. Teacher Training and Teacher Development : A useful Dichotomy? // *The Language Teacher*. – 1997. – № 1. – P. 17 – 22.

ФРАЗЕОЛОГІЯ РАДІООБМІНУ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ТА ПОМИЛКИ ПІЛОТІВ ПРИ СПРИЙНЯТТІ ПОВІДОМЛЕНЬ В ЦИВІЛЬНІЙ АВІАЦІЇ

Тетяна Жукавіна (Кропивницький, Україна)

Радіообмін цивільної авіації являє собою професійне комунікативну взаємодію пілотів і наземних служб, а саме обмін і передачу повідомлень, які здійснюються за допомогою радіо на повітряних судах. З лінгвістичної точки зору, радіообмін розглядається як сукупність фонетичних, граматичних і лексичних одиниць мови, що обслуговує мовне спілкування учасників повітряного руху (авіадиспетчера і пілота) під час виконання польоту і представлена в діалогах пілот – авіадиспетчер [5].

Однак відомо лакуну становить дослідження порушень в сприйнятті іншомовними пілотами англomовних повідомлень. Виявлення типових помилок, що допускаються пілотами при сприйнятті повідомлень, переданих диспетчерами управління повітряним рухом (далі – УПР), може послужити поліпшенню якості навчання пілотів і диспетчерів УПР, і, що важливо, попередження авіаційних інцидентів, пов'язаних з нерозумінням або неправильним розумінням пілотом мови диспетчера. Це особливо актуально в плані авіаційної безпеки: останні дослідження в цій області показали, що в 75-85% [4, с.280] авіакатастроф причиною є «людський фактор», тобто помилки пілотів і диспетчерів УПР.

У документах Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) вказується, що інформація і вказівки, які передаються в радіообміні,

«мають життєво важливе значення для забезпечення безпечної та швидкої експлуатації ПС». Радіообмін в авіації – усне спілкування, здійснюване на базі лексико-термінологічних «заготовок», мовних кліше, застосування яких є обов'язковим, відповідно до вимог ведення радіопереговорів. Зазначені правила визначають порядок ведення радіозв'язку, особливості використання спеціальної та неспеціальної лексики, характер і стиль комунікації, специфіку побудови висловлювань, а також тематику останніх. Правила і типова фразеологія призначені для скорочення тривалості, упорядкування та підвищення надійності радіообміну в радіомережах і по наземних каналах зв'язку органів УПР [1], [2].

Дані проведеного педагогічного експерименту [4, с.133-148] дозволяють також говорити про те, що під час навчання льотного складу англійської мови недостатньо «натаскування» їх на радіообмін, яке виявляється неефективним без хорошого базового знання загальної англійської. Знаючи фразеологію англійською мовою, пілот успішно справляється з поставленими перед ним завданнями, поки мова йде про штатні ситуації. У нестандартній ситуації, коли команди диспетчера УПР виходять за межі звичного обмеженого набору команд радіофразеології, може виникнути нерозуміння, що найчастіше і відбувається, приводячи до катастрофічних наслідків. Суворе впорядкування процесу навчання пілотів призводить до того, що вони бояться відступити від завченої формули, в тому числі і в мові. Однак формула, як правило, «годиться для невеликого числа ситуацій, а для вирішення більшості польотних завдань необхідні не жорсткі формули, а гнучке мислення» [4], [2].

Вочевидь, що учасники діалогу «пілот – диспетчер» повинні володіти не тільки англійською авіаційною мовою певного професійного рівня відповідно вимогам документів ІКАО, але і вміти спілкуватися англійською мовою спонтанно і вільно, точно формулювати свої думки у ситуаціях професійного та повсякденного спілкування.

Етап базової підготовки включає курс навчання загальної англійської мови, курс навчання фразеології радіообміну англійською мовою [5]. Наступний етап – професійно-орієнтована підготовка – вивчення авіаційної англійської мови [2]. Заключний етап реалізації навичок ведення радіообміну англійською мовою – курс передтренажерної (теоретичної) і тренажерної (практичної) підготовки. Тренажерна підготовка – це польотні завдання з одночасним веденням радіозв'язку та спілкуваннями між членами екіпажу виключно англійською мовою, включаючи нестандартні екстремальні ситуації польоту. Мета занять полягає у тому, що пілоти і диспетчери повинні швидко, точно з'ясувати нестандартні повідомлення, вірно відповідати та приймати рішення [4, с.170].

Обов'язок пілотів і диспетчерів – володіти авіаційною термінологією відповідного рівня, постійно підтримувати рівень знань, який є

необхідним для забезпечення безпеки польотів у міжнародних повітряних трасах.

В екстремальній ситуації польоту пілот повинен передати інформацію англійською мовою диспетчеру, одночасно переробити велику кількість різнопланової інформації, перекодувати англійською мовою, здійснювати одночасно діалог з диспетчером, прийняти інформацію англійською мовою від диспетчера і далі здійснювати процес гіпотези, прийняття рішення та його реалізації. Професійна підготовка пілотування повинна бути фоном навчання англійської мови з певним психофізіологічним навантаженням [4, с.107].

Процес навчання льотного складу англійської мови включає вивчення документів ІКАО, основ міжнародного повітряного права, технічних характеристик іноземних повітряних суден, експлуатаційних норм ведучих головних авіакомпаній світу, авіаційної метеорології та інших дисциплін англійською мовою, які мають відношення до забезпечення безпеки польотів [3].

Проблеми безпеки польотів на Міжнародних авіалініях у сучасному світі є особливо актуальною і значимою для авіації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Manual of Radiotelephoning, Doc 9432 AN/925 – ICAO, 2006. www.Skybrary.aero/ 2016
2. AVIATION ENGLISH. Teacher's Book for ICAO compliance. John Kennedy. Macmillan. 2008. - 129p.
3. «Англійська мова професійного спрямування» спеціалізації «Льотна експлуатація повітряних суден»: комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни / Н.Г. Чередниченко. – Кіровоград: КЛА НАУ, 2016. - (електронний варіант)
4. Витряк Анатолій Микитович. Надежность профессиональной деятельности летного и диспетчерского состава на международных воздушных трассах: монография. /А.М. Вітряк. - Москва-Кіровоград: 2008. – 398 с. – ISBN 978-966-7878-25-2.
5. Leveson L.F. with Martin Cass. SKYTALK. English for Air Communication. Coursebook. Teaching Manual. Stanley Thornes (Publishers) Ltd., 1993. – 162p.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN GÜDÜLEME STRATEJİLERİ LİSTESİ

Hüseyin Yücel (Muğla, Turkey)

Giriş

Yabancı bir dilin öğrenilmesinde motivasyonun önemli bir faktör olduğu kabul edilmektedir (Dörnyei, 1994; Dörnyei, 2001; Willims ve Burden,1997). Dil öğrenen kişinin dil öğrenme yetisi ya da bilişsel özellikleri ne olursa olsun, motivasyon, ikinci bir dili öğrenebilmek için gerekli olan çabanın gerekli olan süre boyunca ortaya konulmasında önemli bir belirleyicidir (Dörnyei, 2001; Masgoret & Gardner, 2003). Dil öğrenme motivasyonu, genel tecrübelerin yanı sıra, öğretmenin öğretim yaklaşımı, modelleme ve öğretmen ile gerçekleştirilen etkileşim gibi sınıf içi tecrübeler gibi etkenlere bağlı olarak

artar ya da azalır (Cheng & Dörnyei, 2007; Dörnyei & Csizer, 1998). Ayrıca, öğretmenin mesleki yeterlilikleri ve öğretme stili öğrenci motivasyonu ve dolayısıyla öğrenci başarısı ile direkt bağlantılıdır (Hirsch, 2001). Bazı çalışmalar, motivasyonun etkin öğretimin bir bileşeni olduğunu ve öğretmenin güdüleme stratejisi kullanımının dil öğrenme başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Bernaus & Gardner, 2008; McEown & Takeuchi, 2014; Maeng & Lee, 2015). Motivasyonu artırıcı bir öğrenme ortamının yaratılmasında, öğretmenin güdüleme stratejisi kullanımı oldukça önemlidir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de, öğrencilerin motivasyonu büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin güdüleme stratejilerini ne düzeyde kullandıklarının tespiti, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geliştirilmesinde büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği durumlarda öğretmenlerin güdüleme stratejilerinden ne düzeyde yararlandıklarının tespitini mümkün kılacak olan bir güdüleme stratejileri listesi geliştirmek olarak belirlenmiştir.

Güdüleme Stratejileri

Yapmış oldukları çalışmalarında, Guilloteaux ve Dörnyei (2008) güdüleme stratejilerini; a) öğrenci motivasyonu geliştirmek için öğretmen tarafından gerçekleştirilen müdahaleler ve b) kendi motivasyonlarını düzenlemek için öğrenciler tarafından bilinçli olarak gerçekleştirilen kişisel müdahaleler, olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenin gerçekleştirmiş olduğu uygulamaların öğrenenleri güdülemede oynadığı rolün farkında olan araştırmacılar ve uygulamacılar, sınıf içi uygulamalarına yönelik güdüleme teknikleri tasarlamışlardır (Ruesch, Brown & Dewey, 2011; William & Burden, 1997; Oxford & Shearin, 1994; Dörnyei & Csizer, 1998; Dörnyei, 2001). Ancak, az sayıda güdüleme çalışması, sınıf içinde güdüleme stratejilerinin uygulanmasına ve değerlendirmesine odaklanmıştır (Moskovsky & Alrabai, 2009). Motivasyonun kuramsal kavramlarını ve bileşenlerini geliştirmekten daha ziyade gerçek ikinci dil öğrenme uygulamalarını desteklemek için, öğretmenlere ve onların sınıf içi ortamda kullandıkları strateji ve tekniklere odaklanmak gerekmektedir (Guilloteaux ve Dörnyei, 2008).

Sınıf içinde öğrencileri motive etmek için en iyi stratejileri uygulamak hala pek çok ikinci dil öğreticisi için önemli bir hedeftir. Bazı çalışmalar, sınıf içinde ikinci dil öğretmenlerinin karşılaştığı en önemli sorunlardan birisinin öğrencilerin düşük motivasyonları olduğunu bildirmiştir (Daniels, 1994). Ancak az sayıda çalışma, gerçek sınıf ortamlarında öğrencilerin en iyi bir biçimde nasıl güdülenebileceği konusu üzerine odaklanmıştır (Dörnyei, 2001; Keller, 2008). Motivasyonu sınıf ortamı bağlamında ele almış olan çalışmalar bile, öğretmenin güdüleme stratejisi kullanımından ziyade öğrenciler üzerine odaklanmıştır (Bernaus & Gardner, 2008).

Araştırma Problemi

Alan yazında güdüleme stratejilerinin, öğrenci motivasyonunun artırılmasında önemli bir rol oynayabileceği bildirilmektedir (Dörnyei, 2001;

Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Oxford & Shearin,1994). Ancak çok az sayıda çalışma, ikinci dil öğretmenlerinin güdüleme stratejilerine karşı sergiledikleri tavırları ve bunları ne oranda sınıflarında kullandıklarını incelemiştir (Dörnyei & Csizer, 1998). Nispeten yeni gelişmeye başlamış bir alan olan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gerçekleştirildiği ortamlarda, güdüleme stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanımına yönelik her hangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin, güdüleme stratejilerinin hangilerinden ve ne sıklıkta yararlandıklarının tespit edilmesi öğrenci motivasyonun artırılmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda güdüleme stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmadığını ve kullanılıyorsa da, ne sıklıkta kullanıldığını tespit etmek için kullanılacak listenin geliştirilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Ayrıca böyle bir liste uygulayıcı durumunda olan öğretmenler tarafından kendi güdüleme stratejisi kullanım durumlarını tespit etmek ve böylece öğrencilerinin motivasyonunu artırmak için de kullanılabilir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda öğretmenler tarafından güdüleme stratejilerinin ne ölçüde kullanıldığını tespit etmek için kullanılacak bir öğretmen güdüleme stratejileri kullanım liste geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda bir literatür taraması yapılmış ve Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılacak bir güdüleme stratejileri listesi hazırlanmıştır. Bu liste aşağıda sunulmuştur. Liste maddeleri belirli başlıklar altında toplanmıştır.

Güdüleme Stratejileri Listesi

No	Madde
	Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmen
1.Uygun öğretmen davranışları	
1.	Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme istekliliğini göstermeli.
2.	Öğrenciler ile iyi ilişkiler kurmalı.
3.	Öğrencilerin Türkçe ile ilgili sergiledikleri gelişimlerinin kendisi için önemli olduğunu göstermeli.
4.	Her bir öğrenciyi önemsemeli ve dinlemeli.
5.	Türkçenin neden öğrenilmesi gerektiği ile ilgili nedenleri öğrencileri ile paylaşmalı.
6.	Öğrencilere birer birey olarak değer verdiğini hissettirmeli.
7.	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı.
8.	Öğrencileri destekleyici ve arkadaşça tavırlar içinde olmalı.
9.	Sınıfta yaptıklarından zevk aldığını öğrencilere hissettirmeli.
10.	Sınav/ödev kağıtlarını ertelemeden zamanında kontrol etmeli.
11.	Akademik sorunu olan öğrencilere ders dışında zaman ayırarak yardımcı olmalı.
12.	İlave çalışmaya ihtiyacı olan öğrencilere ek materyaller hazırlamalı.
13.	Öğrencilerin başarabilecekleri şeyler ile ilgili yeterince yüksek

	beklentileri olduğunu ifade etmeli.
14.	Derse girmeden önce öğrenmeyi ve güdülenmeyi artıracak bir biçimde derse hazırlanmalı.
15.	Konulara ve alanına hakim olduğunu göstermeli.
2.Rahat ve destekleyici sınıf ortamı	
16.	Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamaktan kaçınmalı.
17.	Öğrencileri sınıf ortamında risk almaya teşvik etmeli.
18.	Sınıfta rekabet yerine işbirliğini teşvik etmeli.
19.	Hata yapmanın dil öğreniminin doğal bir parçası olduğunu vurgulamalı.
20.	Öğrenci için aşağılayıcı olarak görülebilecek eleştirilerden kaçınmalı.
21.	Öğrenci için aşağılayıcı olarak görülebilecek disiplin yaklaşımlarından kaçınmalı.
22.	Öğrencilerin sınıfta Türkçe konuşurken yaptıkları hataları düzeltme konusunda seçici olmalı.
23.	Derse eğlence ve mizah katmalı.
24.	Sınıfta hoş görüyü hakim kılmak için çaba sarf etmeli.
25.	Sınıf ortamında Türkçenin daha fazla kullanımını teşvik etmeli.
26.	Sınıfta teknolojiden mümkün olduğunca yararlanmalı.
27.	Her bir dersi ilginç bir aktivite ile başlatmalı.
28.	Öğrencilerine verdiği tepkilerde tutarlı olmalı.
29.	Öğrencilere eşit ve adil davranmalı.
30.	Öğrencileri öğrenme süreçleri ile ilgili kararlara dahil etmeli.
31.	Öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili düşüncelerini öğrenmeye çalışmalı.
3.Uyumlu öğrenen grubu	
32.	Öğrencilerin farklı öğrenciler ile birlikte oturmasını olanaklı kılan bir sınıf oturma düzeni oluşturmalı.
33.	İşbirlikçi öğrenmeyi geliştirmek için grup ve ikili çalışmalar organize etmeli.
34.	Sınıf dışı aktiviteleri cesaretlendirmeli ve mümkünse organize etmeli.
35.	Öğretimin başlangıcında sınıfta uyulacak kuralları açık bir biçimde öğrencilere açıklamalı.
36.	Öğrencilere sınıfta uyulacak kuralları tartışma imkanı sunmalı ve onların önerileri doğrultusunda kurallara ekleme ya da kurallardan eksiltme yapmalı.
37.	Sınıf kurallarının ihlal edilmesi durumunda yaptırımların ne olacağını açık bir biçimde belirtmeli.
38.	Öğrencileri kişisel tecrübe ve düşüncelerini paylaşmaları için cesaretlendirmeli.
39.	Proje çalışmaları gibi öğrenci gruplarının sınıf içinde ve dışında birlikte çalışarak tamamlamaları gereken aktiviteleri öğretimine dahil etmeli.
40.	Öğrenciler arzu edilmeyen davranışlar sergilediklerinde bu

	davranışları onaylamadığını belli etmeli.
4.Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik olumlu tutum ve değer yargıları	
41.	Daha önce Türkçe öğrettiği eski öğrencileri dil öğrenme süreci ile ilgili olumlu tecrübeleri hakkında konuşma yapmaları için sınıfa davet etmeli.
42.	Derslerde Türk kültürünü tanıtıcı otantik materyaller kullanmalı (dergi, gazete, televizyon programı vb.).
43.	Ödevler vererek öğrencilerin Türk kültürünü kendilerinin keşfetmelerini sağlamalı.
44.	Öğrencileri ana dili Türkçe olan insanlar ile temas kurmaları için teşvik etmeli.
45.	Öğrencilere Türk kültürünün ürünleri ile karşılaşma fırsatları sunmalı.
46.	Türkçe bilmenin öğrencilere yaşamlarında ne tür avantajlar sağlayacağını göstermeli.
47.	Türkçenin dünyada oynadığı rolü vurgulamalı.
48.	Öğrencileri öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam ortamlarında uygulamaları yönünde teşvik etmeli.
5.Öğrencilerin başarı beklentilerini ve özgüvenlerini artırmak	
49.	Öğrencilere aktivitelere hazırlanmak için yeterli zamanı ve imkânı sağlamalı.
50.	Öğrencilerin aktivitenin başarılı bir biçimde tamamlanmasının tam olarak ne içerdiğini bilmelerini sağlamalı.
51.	Öğrencilerin başarıya ulaşmalarını engelleyebilecek olası engelleri ortadan kaldırmalı.
52.	Öğrencilere aktiviteyi başarılı bir biçimde tamamlamaları için gerekli rehberliği sağlamalı.
53.	Öğrencileri birbirlerine yardımcı olmaları yönünde teşvik etmeli.
54.	Sınıftaki her öğrencinin düzeyine uygun aktivite/çalışmalar yaptırarak her öğrencinin düzenli olarak başarıyı tatmasını sağlamalı.
55.	Aktivitenin nasıl yapılacağını net bir biçimde açıklamalı ve mümkünse göstermeli.
56.	Gerekli çaba gösterildiğinde herkesin Türkçeyi öğrenebileceğine öğrencileri ikna etmeli.
57.	Öğrencilerinin dikkatini sahip oldukları güçlü yönler ve yetilere çekmeli.
58.	Öğrencileri değerlendirme kriterlerini tamamen şeffaf yapmalı.
59.	Yeni konuların öğrenilmesini kolaylaştırmak için öğrencilere öğrenme stratejilerini öğretmeli.
6.Öğrencilerin hedef yönelimliliğini artırmak	
60.	Öğrencileri hedef koymanın ne demek olduğu hakkında bilgilendirmeli.
61.	Türkçe öğrenme ile ilgili kısa ve uzun süreli hedeflere dair örnekler

	vermeli.
62.	Öğrencileri ulaşılabilir bireysel hedefler koymaları için teşvik etmeli ve bu konuda gerekli rehberliği sağlamalı.
63.	Tüm sınıf için ulaşılabilir ortak hedefleri öğrenciler ile görüşmeler yaparak belirlemeli.
64.	Öğrencilerin hedeflere ulaşma ile ilgili durumlarını ortaya çıkarmak ve gerekiyorsa önlem almak için öğrenciler ile bireysel görüşmeler yapmalı.
65.	Yapılan aktivitelerin hedefler ile olan bağlantılarını göstermeli.
66.	Her bir dersin hedefini dersin başında öğrencilere açıklamalı.
7.Öğretim materyallerini öğrenciler ile ilgili kılmak	
67.	Öğrencilerin gereksinimlerini, ilgilerini ve amaçlarını tespit etmek için ihtiyaç analizi yapmalı.
68.	Müfredatı mümkün olduğunca öğrenci gereksinim, ilgi ve amaçlarına uygun bir biçimde planlamalı.
69.	Konuları öğrencilerin tecrübeleri ve bilgileri ile ilişkilendirmeli.
70.	Derslerin dizayn edilmesi ve yürütülmesi süreçlerine öğrencilerin katılımını sağlamalı.
8.Öğrenmeyi zevkli ve ilgi çekici kılmak	
71.	Aktiviteleri ve sunum yöntemlerini çeşitlendirerek sınıfta monotonluğu önlemeli.
72.	Derslerde çeşitli görsel ve işitsel materyaller kullanmalı.
73.	Beklenmedik aktiviteler sunarak öğrencilerin merakını artırmalı.
74.	Aktiviteleri öğrenci gereksinimlerini dikkate alarak sunmalı.
75.	Aktiviteleri öğrenci ilgilerini dikkate alarak sunmalı.
76.	Sınıfta oyun tipi yarışmaları kullanmalı.
77.	Öğrencilerin sıkıldıklarını hissettiğinde kısa, farklı bir aktiviteyle (oyun, şarkı, video, sohbet vb.) canlanmalarını sağlamalı.
78.	Her bir aktivitenin amacını ve faydasını açıklamalı.
79.	Öğrencilerin konuları ve aktiviteleri kişileştirmeleri için olanaklar sağlamalı.
80.	Somut ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayacak aktiviteleri öğrencilere sunmalı.
81.	Öğrencilerin zihinsel ve/veya fiziksel olarak dâhil olabileceği aktiviteler seçmeli.
82.	Aktiviteleri zorlayıcı ancak başarılabılır kılmalı.
83.	Aktivitenin yürütülmesi için uygun stratejiler sunmalı.
9.Öğrenen özerkliği	
84.	Öğrenme süreci içinde gerçekleştirilen çalışmalarını nasıl yürütmek istedikleri ile ilgili öğrencilere seçenekler sunmalı.
85.	Mümkün olduğunca fazla liderlik ve öğretmenlik rolü ve işlevini öğrencilere aktarmalı.
86.	Öğretmen rolü olarak kolaylaştırıcı rolünü üstlenmeli.

87.	Öğrencilere nasıl değerlendirilmek istedikleri ile ilgili seçenekler sunmalı.
88.	Öğrencilere ne zaman değerlendirilmek istedikleri ile ilgili seçenekler sunmalı.
89.	Öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları için görevler vermeli (ev ödevi, sunum, proje çalışması vb.).
90.	Öğrencilerin yalnız başlarına öğrenme işinin üstesinden gelmelerinde yardımcı olmak için öğrenme stratejileri öğretmeli.
91.	Öğrencilerin hatalarını kendilerinin bulup düzeltmesine olanak tanınmalı.
92.	Öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunmalı.
10.Olumlu öz değerlendirmeyi teşvik etmek	
93.	Öğrencileri başarısızlıklarını zekâ ile değil, sarf ettikleri çaba ile ilişkilendirmeleri yönünde teşvik etmeli.
94.	Müfredatın içinde yer alan unsurların öğrenilmesi için gerekli zekâyâ tüm öğrencilerin sahip olduğuna öğrencileri ikna etmeli.
95.	Öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak biçimde geri bildirimde bulunmalı.
96.	Geri bildirimleri öğrencilere zaman geçirmeden vermeli.
97.	Öğrencilerin olumlu katkılarını takdir ettiğini göstermeli.
98.	Öğrencilerin ortaya koydukları somut ürünler ile becerilerini göstermelerini sağlayacak aktivitelerin yürütmelisini sağlamalı.
99.	Görsel kayıtlar tutarak öğrenci ilerlemesini somut bir biçimde ortaya koymalı.
100.	Öğrencilerin çabaları ve katkılarını ödüllendirmeli (övgü ile ya da maddi ödüllendirmeyle).
101.	Öğrencileri değerlendirirken sadece objektif sınav sonuçlarını değil, çabayı ve ilerlemeyi de dikkate almalı.
102.	Yazılı ya da sözlü sınavların yanı sıra, sürekli (süreci) değerlendirmeyi olanaklı kılacak ölçüm araçlarını da içeren bir değerlendirme yaklaşımını benimsemeli.
11.Öğrenenin Türkçe ile ilgili kendisi için çizdiği gelecek vizyonu	
103.	Öğrencileri gelecekteki mesleki kariyerlerinde kendilerini Türkçe kullanırken hayal etmeye teşvik etmeli.
104.	Öğrencileri gelecekte Türkçeye gereksinim duyacakları durumları hayal etmeye teşvik etmeli.
105.	Öğrencileri diğer ülkelerden başka kişiler ile Türkçe ile iletişim kurarken kendilerini hayal etmeye teşvik etmeli.
106.	Öğrencileri kendi ülkeleri dışında seyahat ederken kendilerini Türkçe konuşurken hayal etmeye teşvik etmeli.
107.	Öğrencilere gelecekte yapmak isteyecekleri şeyler için Türkçeye gereksinim duyabileceklerini hatırlatmalı.

108.	Öğrencilere Türkçeyi öğrenmede başarılı olmaları gerektiğini çünkü ülkelerinde onlardan bunu başarmalarını bekleyen insanlar olduğunu hatırlatmalı.
109.	Öğrencilere Türkçeyi öğrendiklerinde ülkelerine daha faydalı olabileceklerini hatırlatmalı.

KAYNAKÇA

- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387-401.
- Cheng, H. F., & Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: the case of EFL teaching in Taiwan. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-174.
- Daniels, R. (1994). Motivational mediators of cooperative learning. *Psychological Reports*, 74(3), 1011-1022.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284.
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. New York: Cambridge University Press.
- Guilloteaus, M., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Hirsch, G. (2001). *Helping college students succeed: A model for effective intervention*. Minneapolis: Brunner-Routledge.
- Keller, J. M. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.
- Maeng, U., & Lee, S.M. (2015). EFL teachers' behavior of using motivational strategies: The case of teaching in the Korean context. *Teaching and Teacher Education*, 46, 25-36.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: a meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53, 167-210.
- McEown, M.S., & Takeuchi (2014). Motivational strategies in EFL classrooms: how do teachers impact students' motivation? *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8:1, 20-38.
- Moskovsky, C., & Alrabai, F. (2009). Intrinsic motivation in Saudi learners of English as a foreign language. *The Open Applied Linguistics Journal*, 2, 1-10.
- Oxford, R.L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Ruesch, A., Brown, J., & Dewey, D. A. (2011). Student and teacher perceptions of motivational strategies in the foreign language classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6, 15-27.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

COGNITIVE STRATEGIES EMPLOYED IN WRITING

Eva Smetanová (Trnava, Slovakia)

Abstract:

The aim of the paper is to present some of the findings of the research conducted at University of SS. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia. The goal was to determine what cognitive strategies would students employ and how their usage would be reflected in the quality of the students' written output.

Key words: case study, cognitive strategy, skill, student, writing

The research was carried out within the framework of seminars focused on development of writing skills. The students who participated in the seminars were not beginners in English. In the beginning it was necessary to create a model of the writing process. After studying a variety of literary sources (Eliášová, 2011; Harmer, 2004; Brown & Hood, 1993 and many more), a basic three-stage model - consisting of the following stages: preparatory, procedural and final – was created. Each stage has its own substantiation for both – the teacher and the learner (writer). The preparatory stage allows the writer to focus on the given topic and generate relevant ideas. It gives the space to the teacher to elicit motivation. In order not to lose the enthusiasm and ideas for the topic, the stage should not last long.

In the second, procedural stage, the writer focuses mainly on processing the ideas. An outline or scheme can be very helpful. In this part, reviewing and correction of the existing text begins; aspects such as changes, modifications, and finally rewriting the text in the final form take place in the procedural stage as well. Here, the teacher has also its place and roles: he/she may advise, assist and direct writers.

The final stage, as the name suggests, is the one when the draft turns into the final product. However, it still may pass through final checking and modifying (for example alignment margins, line spacing and so on) to the part when the author decides to end all the adjustments. At the end of this stage, the author could present his/her text. The final stage is at the same time the stage of evaluation: the teacher, classmate or even the author himself/herself may comment on the process of writing as well as on the final text. It is important to note that to evaluate and assess such a process as writing is, requires a sensitive approach and pedagogical tact as possible criticism may be de-motivating and frustrating for the writer. The final stage could also represent a very good opportunity for self-evaluation of the learner. Evaluation and self-evaluation may significantly affect the use of individual learning strategies. The learner may therefore identify not only his/her weaknesses but at the same time his/her strengths and capabilities. This will significantly influence the learner's motivation to study English as well as to writing as an activity. Thus it will strengthen a positive relationship towards expressing his/her ideas or creating interesting texts.

Each stage should be adequately determined in time, depending on the complexity of the task, on the maturity of writers or on their language level.

The time limit may even have a positive effect – writers tend to get used to working under stress and that can also provoke increased mind activities (Eliášová, 2011). The proposed stages of writing are possible to be used when an individual processes a text and also when working in pairs or in a group.

The students were guided to use the model of writing during the two-semester seminars. That means that after entering the topic the students were asked to use all three stages and thus as many cognitive strategies as the individual stages offer. After a time interval, five students were selected as research representatives. They were asked to write a short composition on a given topic. The aim of the research was to determine what cognitive strategies the students would use and how the application would be reflected in the quality of their written (processed) texts. The design of case study was chosen. Data were collected using the method of verbal statements, the method of text documents analysis, and semi-structured interviews.

To evaluate the quality of the students' text, the focus was not on the use of correct spelling or grammar. The researchers were inspired by Gavora (1992) who defines *the text* as a coherent language speech, which is characterised by certain properties such as the following: communication intention, cohesion and coherence. Therefore the emphasis was put on the goal the author intended to achieve, the cohesion of the sentences and thematic coherence of the text. These three features were considered the criteria of evaluation of the text quality.

Cognitive strategies are related to intellectual abilities and skills, or in other words to the cognitive domain. Cognitive strategies the students/writers were supposed to employ may have included organising thoughts and ideas, deciding (how to do something), summarising, guessing the meaning of words from the context, searching key words in a text, detailed reading or fast reading, listening comprehension, creating conceptual maps, using imagination or visualisation to remember a new word, association and many others. All these strategies support the conscious manipulation of language and are different from other types of learning strategies.

The research findings are as follows: cognitive strategies were targeted and developed by the students during their seminars focused on practising writing skills in English. The students were motivated and encouraged by the teacher to employ them as much as possible. The text of those students who applied cognitive strategies consciously and deliberately reached a higher quality level in comparison with those who did not apply them at all or only to a minimal extent. This answers the question how the employment of cognitive strategies affects the process and the quality of student's writing. On the other hand, the research shows that despite the fact the students were trained to use cognitive strategies in seminars, they have not acquired them and do not use them in their practical lives. There is a lack of concentration on the conscious and focused application. They also lack the ability to connect a variety of disciplines – to transfer information received within one subject or

area into the work in another area or in practice. Therefore, it is necessary to appeal to English teachers so that they encourage their students in the deliberate use of cognitive strategies within individual stages of the writing process. The research results confirm that the teacher – even in the current era of advanced technologies – has his/her irreplaceable position in the process of education, regardless the age or level of language learners. The important role of the teacher is to motivate learners, mobilise and direct them in order to achieve gradual automation of writing processes. Therefore it is essential for a foreign language teacher apply certain teaching methods that would allow practising writing skills and thus will strengthen the independence of ideas, action and evaluation of the learner. This is the way to shape learner autonomy: the aim is to form a student independent from his/her teacher and who understands the necessity to be responsible for his/her own education and training.

BIBLIOGRAPHY

- BROWN, K. & HOOD, S. 1993. *Writing Matters* (Writing skills and strategies for students of English). Cambridge: Cambridge University Press.
- ELIAŠOVÁ, Viera. 2011. *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Bratislava: UK.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: SPN.
- HARMER, J. 2004. *How to Teach Writing*. London: Longman.

PROFESSIONAL MEDICAL TERMINOLOGY

Jana Koišová (Trnava, Slovakia)

The Institute of Physiotherapy, Balneology and Medical Rehabilitation, University of SS. Cyril and Methodius, Trnava, Slovakia

INTRODUCTION: The professional medical terminology has undergone development of more than two thousand five hundred years. Each historical period has left some imprints in the medical terminology in the form of certain number of terms. The focus of current medical terminology consists of two classical languages, namely the language of Greek and Latin. Knowledge of Greek and Latin terms (and not only knowledge of semantic aspect, but also the composition and proper use of terms) belongs immemorial to professional equipment of every doctor and health care. In this article we will discuss items of Latin and partially Greek language, based on which is the terminology built.

Most successful use of parts of speech in medical terminology have **nouns (substantives)** that describe particular parts and organs of the human body, diseases, injuries, surgery, exercises, medicines and the like. Nouns are often closely specified, eventually form set phrases with adjectives. An important role play **adjectives** by reflecting the characteristics of nouns. Professional medical terminology consists mainly of wealth of substantives and adjectives. Another important parts of speech are **numerals**, indicating the number or

order. **Prepositions** in a conjunction with professional terms reflect the space-time, causal and purpose relationships. Prepositions are often used firmly added before other words as a prefix. This way they form derived words. **Verbs** apply mostly at recipes stylization. In medical terminology is increased use of indefinite verb forms (participium, gerundivum and gerundium).

Besides mentioned parts of speech, characteristic of medical terminology are **compound words**. In the group of compound and derived words are included Latin-Greek **hybrids**, too. Common method used to form medical terms is the derivation and composing. Simple, basic, not derived words form the smallest group of words in the language. Most of the words in medical terminology form derived and compound words. They are characteristic of medical terminology, especially in clinicopathological terminology, where one-word expressions often express the full diagnosis.

In the Latin language we distinguish three groups of words:

1. simple words – (basic, underived) the smallest group of words in a language, such as *rādīx, icis, f.* - root; *costa, ae, f.* - rib; *vīta, ae, f.* - life.

2. derived words – Derived word has a root to which prefixes and suffixed are added to form further expressions. They make up the vast majority of words in medical terminology. The root word is fused with prefixes or suffixes, sometimes both. Affixes might be used in one word more times, for example, *vertebrālis, e* - vertebral; *trānsfūsiō, onis, f.* - transfer / pouring; *diagnōsis, -, f.* - recognition.

Demonstration

caput, itis, n. - head

capitulum, ī, n. - a small head

biceps, cipitis - having two heads

occiput, cipitis, n. - back part of head

occipitālis, e - relating to occiput

3. compound words – they are characteristic of expert terminology, especially in clinicopathological terminology. One word is made of two and more word bases. Particularly in the Greek language it is common to form long compound words. It applies to Latin and Greek words and those which are formed from parts of both languages (the Hybrids).

Hybrids – Some derived and compound word consist of the Latin and Greek part.

Demonstration

dysfūctiō, ōnis, f. - *dys* - is the Greek prefix corresponding to the Latin *laesiō*,

fūctiō - is Latin expression meaning a function or an activity

CONCLUSION: Acquisition of a specific vocabulary, understanding of basic grammar rules and understanding of principles, in which special terms are formed and linked in a certain context and related composition, can favourably influence and deepen the knowledge of other medical branches.

SOURCES AND REFERENCES

KOIŠOVÁ, J.: Derived and Compound Words. Latin-Greek Hybrids. IN: *Slovak journal of health sciences*. 2016, roč. 7, č. 1, ISSN 1338-161X

ŠIMON, F.: *Latinská lekárska terminológia*. Martin : OSVETA 1990. 184 s. ISBN 80-217-0297-4.

VEJRAŽKA, M., SVOBODOVÁ, D.: *Terminologiae medicae IANUA*. Praha : Galén 2002. 435 s. ISBN 80-200-0929-9.

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TRAITS AND LIFE SATISFACTION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Baranovská Andrea, Doktorová Dominika, Eva Smetanová

(Trnava, Slovakia)

Abstract:

The paper tries to find out mutual relationships between personality traits and life satisfaction of teachers of English. The research sample consists of 120 respondents aged 25 – 35 years old, comprising 64 women and 56 men. The research proves that life satisfaction is determined by certain personality features, such as emotional stability, dominance and self-discipline.

Key words: *life satisfaction, personality, personality traits, teachers*

The research was aimed at English language teachers whom are often underrated. The goal was to find out whether life satisfaction relates to the teacher's personality. Some previous findings indicate that the features such as emotional stability, unstableness, extraversion and introversion may be a reliable determinant of life satisfaction (Costa, McCrae, Zonderman, 1987; Heady, Wearing, 1989; Sush, Diener, Fujita, 1996; in Blatný et al, 2010). DeNeve and Cooper (1998) found out a positive relationship between life contentment and conscientiousness, emotional stability and openness towards new experience (DeNeve, Cooper, 1998 in Blatný et al, 2010). Schimmack et al (2004) identified most stable determinants of life satisfaction: extraversion, neuroticism, and their subordinate features. Fogle et al (2002) found out positive correlation between life satisfaction and extraversion and a very similar result was found by Fagley (2012), who recognised positive relationships between life satisfaction and not only extraversion but also conscientiousness; the negative ones were connected to neuroticism. Positive relationship between life satisfaction and extraversion was also proved by Ho, Cheung and Cheung (2008) and Garcia (2011) – their results show that life satisfaction is in a negative relation with neuroticism.

Our H1 hypothesis says that life satisfaction is related to personality traits. Based on Pearson correlation analysis, the research findings show that the variables such as Warmth, Emotional Stability, Dominance, Conformity, Imagination, Self-Sufficiency, and Self-Discipline are in a positive relation with life satisfaction. That means that the higher level of these features the

teacher has, the more satisfied s/he is with his/her life. However, two traits show their negative relation with life satisfaction: impulsivity and uncertainty – i.e. the more impulsive and uncertain the person is, the less satisfied he or she is with his/her life. These results indicate that we agree with the findings of Schimmack et al (2004), Fogle et al (2012), Ho, Cheung and Cheung (2008) and Garcia (2011) who confirmed a negative relation between life satisfaction and neuroticism – as a higher level of impulsivity and uncertainty represent signs of neuroticism.

H2 hypothesis deals with personality traits which are to predict or determine the level of life satisfaction of English language teachers. We applied a multiple regressive analysis in which life satisfaction was a dependent variable and personality traits were an independent variable. After employment of stepwise regression, some non-significant personality traits were excluded from the model, e.g. : Warmth, Intelligence, Impulsivity, Conformity, Arrogance, Sensitivity, Suspiciousness, Imagination, Cunning, Uncertainty, Radicalism, Sovereignty, and Tension. Based on our results we may say that emotional stability, self-discipline and dominance determine life satisfaction and explain 79.2% of its variance. Among these three factors, the strongest determinant was emotional stability. The results indicate that the people who are emotionally stable, dominant and self-disciplined are satisfied with their lives. Our results equal to the description of the personality train of emotional stability (Nociar and Poledňová, 1998) when the people whose emotional stability is high also signify general satisfaction with the way they live their lives and have no difficulties in reaching their life goals. We thus may say that the emotionally stable and balanced person is much more satisfied with his/her life than the one who is emotionally unstable. Therefore our findings correspond with the findings by Blatný and Osecký (1998) who state that life satisfaction relates to a high level of dominance. In other words, an assertive person who does not depend on others, and is enterprising is also satisfied with the way his/her life runs overall. The fact that self-discipline also determines the level of life satisfaction may be explained the following way: self-discipline itself together with strong will is a convenient and suitable tool to reach life goals. A persistent and sustained person who does not give up may reach his/her goals easier than someone who does not possess self-discipline. Consequently we may state that self-discipline which either one has or not leads towards life satisfaction or dissatisfaction.

BIBLIOGRAPHY

- BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. Zdroje sebehodnocení u temperamentových typů. In: *Československá psychologie*, 1998, roč. 42, č. 4, str. 297-305.
- BLATNÝ, M. (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- COSTA, P. T., JR., & MCCRAE, R. R. (2007). *NEO PI-R: Inventário de personalidade NEO revisado e inventário de cinco fatores NEO revisado NEO-FFI-R*. São Paulo: Vetor.

- FAGLEY, N. S. (2012). Appreciation uniquely predicts life satisfaction above demographics, the big 5 personality factors, and gratitude. *Personality and Individual Differences*, 53, 59–63.
- FOGLE, L. M., HUEBNER, S. E., & LAUGHLIN, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373–392
- GARCIA, D. (2011). Two models of personality and well-being among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 50, 1208–1212.
- HO, M. Y., CHEUNG, F. M., & CHEUNG, S. F. (2008). Personality and life events as predictors of adolescents' life satisfaction: Do life events mediate the link between personality and life satisfaction? *Social Indicators Research*, 89, 457–471.
- NOCIAR, Alojz a I. POLEDŇOVÁ. *Dotazník klinickej analýzy CAQ (T-89)*. Brno: Psychodiagnostika, 1998.
- SCHIMMACK, U., OISHI, S., FURR, M. R., FUNDER, D. C. (2004). Personality and Life Satisfaction: A Facet-Level Analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 8., 1062-1075.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Інна Єрастова-Михалусь (м. Харків, Україна)

Успішність професійної діяльності магістрів з економіки, що спеціалізуються на міжнародних економічних відносинах, залежить не лише від їх здатності аналізувати й контролювати перебіг та результати економічної діяльності своєї установи чи підприємства, а й значною мірою від того, чи здатні вони виконувати завдання інноваційного характеру у міжкультурній взаємодії, чи вміють вони толерантно ставитися до національно-культурних особливостей іноземних партнерів по бізнесу. Виходячи з цього, формування міжкультурної толерантності має стати одним з першочергових завдань підготовки майбутніх магістрів з економіки, що потребує модернізації педагогічного процесу.

Оптимальним шляхом формування міжкультурної толерантності у майбутніх фахівців з економіки під час магістерської підготовки може бути інтеграція змісту дисциплін гуманітарного циклу і професійної підготовки («Філософія та діалог цивілізацій», «Глобальна економіка», «Управління розвитком компанії», «Основи корпоративного управління», «Соціальна відповідальність», «Ділова іноземна мова»).

Особливий інтерес для реалізації завдання формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки представляє дисципліна «Ділова іноземна мова». Специфіка цього

предмету полягає у його міждисциплінарному, діяльнісному характері. У рамках цього курсу магістранти мають можливість ознайомитись з іншою культурою, зокрема і професійної, також відбувається національна самоідентифікація людини, усвідомлення нею різноманітності культур і їх взаємного впливу одна на одну, існування культурно обумовлених відмінностей, які виявляються у побуті, виробництві, традиціях, системі соціальних норм та ціннісних орієнтацій, комунікативній поведінці її носіїв [4].

Педагогічна технологія формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки передбачає опанування тем, що відповідають етапам педагогічної технології, а саме: «The Importance of Cross-cultural Tolerance for Professional Activity of an Economist»; «The Limits of Cross-cultural Tolerance»; «Cultural Dimensions»; «Conflict Resolution in Professional Sphere»; «The Influence of Intolerant Behaviour on the Effectiveness of the Professional Activity of an Economist» [5]. Опрацювання даних тем на заняттях з іноземної мови передбачає виконання відповідних завдань, що можливо проілюструвати на прикладі уривка заняття за темою «The importance of cross-cultural tolerance for professional activity of an economist».

Вивчення даної теми розпочинається з обговорення питання «What countries of the world are the most competitive and why?». Після того, як магістранти висловлять свої точки зору щодо цього питання, їм пропонується перегляд відео «Is tolerance the key to competitiveness?» [1], де міститься відповідь на запитання «Is tolerance the reason of the high level of competitiveness?». Даний вид завдання допомагає активізувати наявні знання майбутніх магістрів щодо економічного рейтингу країн світу, іноземної мови, викликати зацікавленість у темі, яка представлена для обговорення. Це дозволить підвищити мотивацію тих, хто навчається, до формування даної професійної якості та сприятиме більш ефективному засвоєнню інформації, оскільки при перегляді відео активізуються різні канали сприйняття.

Додатковими питаннями, що можуть бути представлені для обговорення, є сучасні світові тенденції розвитку суспільства та професійні якості необхідні для успішної співпраці з представниками інших культур.

Для того, щоб підкреслити важливу роль міжкультурної толерантності для професійної діяльності економіста, пропонується перегляд відео [2], де концентрується увага на значимості поважливого ставлення до традицій країн ділових партнерів, обізнаності щодо їхніх культурних особливостей для успішної бізнес-діяльності у міжкультурному середовищі.

Наступне завдання стосується визначення основних якостей толерантної особистості. Магістранти поділяються на групи з 4 осіб, у кожній групі їм пропонується вибрати 5 моральних якостей особистості з поміж 9: respectability, exactingness, honesty, uncompromising attitude, magnanimity, friendliness, responsibility, empathy, self-confidence. Також

пропонується подумати над тим, які ще, окрім зазначених якостей особистості, є важливими складниками міжкультурної толерантності. Отримані відповіді записуються на дошці для того, щоб магістранти мали змогу наочно бачити запропоновані варіанти.

Після виконання цього завдання кожній групі пропонується надати визначення міжкультурної толерантності, враховуючи означені під час виконання попереднього завдання якості толерантної особистості. Також пропонується обговорення значимості міжкультурної діяльності для професійної діяльності економіста (під час виконання завдання необхідно звернути увагу на плюси й мінуси толерантної поведінки).

Завершальний етап передбачає завдання, в яких магістранти можуть використати засвоєнні знання, вміння й навички на практиці та переосмислити їх. Майбутнім магістрам з економіки пропонується переглянути першу частину відео “Cross-cultural communication” [3], визначити причини конфлікту та проаналізувати їх. Завдання надає можливість магістрантам не тільки усвідомити побачене, але й спрогнозувати наслідки конфлікту та можливі шляхи його вирішення. Далі майбутні магістри з економіки переглядають другу частину відео, аналізують свої відповіді та зіставляють їх із запропонованим матеріалом.

Таким чином формується усвідомлення важливості міжкультурної толерантності для професійної діяльності, набуваються навички побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності.

Необхідно звернути увагу на важливість використання ділових ігор під час педагогічного процесу формування міжкультурної толерантності на заняттях з іноземної мови. Це дозволяє сформувати у магістрантів спроможність будувати та підтримувати ділові відносини з іноземними партнерами на основі демократичних принципів, здатність ефективно вирішувати проблеми під час міжкультурної взаємодії, оскільки зазначений метод відображає реальні умови професійної діяльності.

Отже, серед усіх предметів «Ділова іноземна мова» має особливе значення для формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки, оскільки через використання іншомовних слів, що відображають уявлення про світ іншого народу, відбувається знайомство з культурою представників різних країн, зокрема професійною, формується поважливе ставлення до особливостей іноземних бізнес-партнерів.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Режим доступу <https://www.youtube.com/watch?v=VvtCgK5k63Y>
2. Режим доступу <https://www.youtube.com/watch?v=kemtDbTBwpo>
3. Режим доступу <https://www.youtube.com/watch?v=BrJTf97Ev8o>
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. –262 с.
5. Yerastova-Mikhalus I. B. (2016). Pedagogical technology of the future masters of economics cross-cultural tolerance formation. International letters of social and humanistic sciences, V.66. Available at: <https://www.scipress.com/ILSHS.66.162>

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Тетяна Вінг (Умань, Україна)

Технологічна і наукова революція є однією з визначальних рис сучасної історії людства.

Ми не можемо уявити собі сучасний світ без технологій зв'язку через мобільні і бездротові телефони, планшети і комп'ютери. Системи освіти в багатьох країнах по всьому світу використовують ці технології для педагогічних цілей, для адаптації до навчальних процесів 21-го століття.

У цілому, ознайомлення з інформаційно-комунікативними технологіями (ІКТ) і технологіями, як елементом людської культури повинне бути прерогативою і метою кожної людини, незалежно від її професійних потреб. Хоча ІКТ і технології, очевидно, важливі з економічної точки зору, вони також є невід'ємною частиною ліберального освіти.

Зрозуміло, що навчання технологіям і використання ІКТ в освіті повинне йти в ногу з розвитком інших сфер людської діяльності. У зв'язку з тим, що сучасне технологічне суспільство підлягає швидким і частим змінам, сьогоднішня загальна освіта повинна навчити студентів бути гнучкими, швидко адаптуватися до змін.

Проте, як показує досвід, існуючі інформаційно-комунікаційні технології часто викликають плутанину серед педагогів. Давайте розглянемо переваги і недоліки використання ІКТ і визначимо, які з них підходять для потреб школи.

На наш погляд, 3 основні переваги використання ІКТ для навчання є:

1. За допомогою ІКТ сучасна комп'ютерна графіка може бути легко використана в навчанні, що збільшує відсоток засвоєності матеріалу на уроці.

2. За допомогою ІКТ учителі можуть легко пояснити складні інструкції та забезпечити розуміння студентів.

3. За допомогою ІКТ викладачі мають можливість створювати інтерактивні заняття та зробити уроки більш цікавими, що вплине на відвідуваність занять та на концентрацію уваги студентів на матеріалі.

3 основні недоліки використання ІКТ ми вбачаємо у такому:

1. Налаштування пристроїв часто потребує додаткової технічної освіти.

2. Вартість засобів навчання.

3. Відсутність досвіду використання засобів ІКТ.

Незважаючи на деякі проблеми, інформаційні та комунікаційні технології можуть унести свій вклад у забезпечення загального доступу до освіти, рівності в освіті, забезпечення якості навчання та викладання,

підвищення кваліфікації вчителів і більш ефективного управління освітою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. An Effective use of ICT for Education and Learning by Drawing on Worldwide Knowledge, Research, and Experience: ICT as a change agent for education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nyu.edu/classes/keefer/waoe/amins.pdf>
2. ICT in Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/>
3. Information and communication technology (ICT) in education in Asia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ICT-asia-en.pdf>
4. Use of Information and Communications Technology (ICT) in Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://download.ei-ie.org/docs/webdepot/ei_ict_principles.pdf

THE ACCREDITATION PROCESS AT THE SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES, MUĞLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY IN TURKEY

Eda ÜSTÜNEL* (Muğla, Turkey)

It will be argued throughout this paper that “the current ‘English deficit’ (Koru and Akesson 2011) in Turkish universities is prevalent in virtually all aspects of university activity and that it seriously undermines the quality of the universities, their ability to compete globally, and the ability to contribute to the economic development of the country” (British Council 2015, p. 41). Due to this ‘English deficit’ in Turkish universities, both the quantity and quality of research produced in Turkish universities are likely to be undermined. In addition to that, the ability of Turkish academics to access the research in their fields to support the quality of their teaching and their own research publications is also undermined.

Research

Research is both the key indicator of the quality of universities and a key factor in national economic development. The latest Scimago research review places Turkey 20th in the World rankings (www.scimagojr.com/countryrank.php). While these figures are impressive, neither review shows the spread of the research across the universities in Turkey. Moreover, the extent to which academic research is accessible to faculty members and students in Turkish universities is a further question to be addressed. The overwhelming majority of all academic research is published in English. Barnett et al. (2012) suggest that 85 per cent of all the journals indexed in Scopus are published in English.

The Bologna Process

The second main cause of university globalisation has been the Bologna process, which was originally signed by 29 countries in 1999 and which now

has 49 signatories. Turkey signed up in 2001, along with Croatia, Cyprus and Liechtenstein (Yağcı 2010, Füzuzan 2012, Yakışık 2012). The main aims of Bologna are European harmonisation of higher education across five main areas:

1. “degree structure (the three-tier bachelor, masters, doctorate system)
2. recognition of degrees and study periods
3. joint degrees
4. social dimension – access to higher education, gender issues, lifelong learning, etc.
5. quality assurance” (British Council 2015, p. 43).

Turkey has generally performed well in the first three areas of the Bologna process, but has made little progress with lifelong learning (Westerheijden et al. 2010, Yağcı 2010). All of the universities, which completed institutional profiles during the fieldwork for this Project, stated that they were Bologna-compliant, although two said that compliance was “in progress”. More than half singled out the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) as evidence of their compliance, “although this has not replaced the older credit system and work still needs to be done to measure credits in terms of student workload and learning outcomes” (Füzuzan 2012, p. 108; Yağcı 2010, pp. 591-592). Nearly all universities were positive about the Bologna process, mentioning the advantages of course documentation, learning outcomes, student participation in evaluation, international collaboration and mobility.

Quality Assurance (QA)

The second area of the Bologna process, which has been problematic in Turkey (and which has impacts on English language teaching) is quality assurance. In the absence of a full national system, universities have either developed their own internal QA systems or have joined external/international systems. International systems are more widespread, with schemes from the UK (Pearson Assured and BALEAP), the Council of Europe (EAQUALS) and the USA (CEA). The four accreditation schemes mentioned here – Pearson Assured, EAQUALS, CEA and BALEAP – have different aims and methods: “Pearson Assured is available for any educational programme whereas the other three are specific to English language teaching; all schemes involve inspection but not all require classroom observation; all schemes require fees but the fees differ widely” (British Council 2015, p. 45). The steps taken in the accreditation process suggest commendable initiative, considerable work and documentation, the meeting of international standards, and a high level of transparency.

REFERENCES

- Barnett, P. and C. Lascar. 2012. Comparing unique title coverage of Web of Science and Scopus in Earth and Atmospheric Sciences’ [http://www.istl.org/12-summer_refereed3.html]
- British Council. 2015. *The State of English in Higher Education in Turkey*. Ankara: TEPAV.

Fürüzan, V. 2012. 'Adaptation to the Bologna Process: The Case of Turkey'. *Excellence in Higher Education*, 2, pp. 101-110.

Koru, S. and J. Akesson. 2011. *Turkey's English Deficit*. Ankara: TEPAV.

Yağcı, Y. 2010. 'A different view of the Bologna Process: the case of Turkey'. *European Journal of Education*, 45/4, pp. 588-600

Yakışık, H. 2012. Can the Bologna Process Improve Turkish Education System? (accessed 13/04/2015)

Westerheijden, D, E. Beerkens, L. Cremonini, B. Kehm, A. Kovac, P. Lažetič, A. McCoshan, N. Mozuraityté, M. Souto Otero, E de Weert, J. Witte and Y. Yağcı. 2010. *The Bologna Process Independent Assessment: The First Decade of Working on the European Higher Education Area, Volume 2 – Case Studies and Appendices, Chapter 6 Turkey*, Kassel: Center for Higher Education Policy Studies, pp. 93-10.

*Assoc. Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of English Language Teacher Education, Director of the School of Foreign Languages
eustunel@mu.edu.tr

TEACHING OF LEGAL ENGLISH – THEORY AND PRACTICE – IN SLADKOVICOVO, SLOVAKIA. WHAT SHOULD BE TAUGHT?

Jana Spálová (Trnava, Slovakia)

Teaching of legal English is at six law schools in the Slovak Republic realized under the title of the course "Stylistics of English legal texts". Students start with this subject already in the first year of their legal studies. Generally, students have in Bachelor programme within two semesters this subject - the Stylistics of English Legal Texts. Total amount of semesters when they can study this subject are two semesters of English law (The Stylistics of English Legal Texts). As a teacher of foreign languages we understand that for other foreign languages such as German and French, the number of lessons are sufficient as the German and French law come from the same legal culture as our Slovak law. A common feature to all law of the old continent is that it exhibits the same structure - whether we talk about legal norms, legal institutes, legal branches and legal dualism. Common institutes and branches results in the fact that the lawyer acting in any country of the old continent can easily understand law of another country in Central Europe. Of course, the internal rules are different, but we understand the legal institute - its nature, or essence. This is due to the common historical backgrounds - Roman law, canon law, Napoleonic code, and philosophical - legal theory.

The number of lessons, however, is insufficient for the English legal language, as English legal system is founded and formed on other principles. Perhaps, just this diversity has caused that the working language of the European Court of Justice is French, not English.

Anglo-American law does not provide reception of Roman law or the way of codification. It has developed separately and differently. Its most important source of law is the judicial practice that in our law is not a source of law. In

contrast to the legal systems of the old continent, the study of two different legal systems requires certain adaptation, and research and analysis of legal institutions. In addition, comparison of the two legal systems is required. Most visible, it is seen in the translation of terms. The problem of translation, however, is caused not only by the characteristics of terms, but also by non-equivalency in the source and target language, the transition of the law change in the nature of the term due to the lapse of time, or finally by the difference of cultures and by the language itself.

In English, the term "law" can deter even a soulful interpreter - beginner. As it hides in itself two key concepts: some law and law. Uncountable "some law" the translator must translate as law/ branch of law, but countable "the law" as an act.

A very interesting example is the word "damage" which means damage, injury but in the plural form, the word "damages" means the exact negation - i.e. compensation (odškodné).

Another problem may be for the translator the typing error (e.g. leaving of a letter "s") or in other words ignorance of two completely different terms - and i.e. a multiple sentence or cumulative sentence (in Slovak language it is more obvious - súhrnný a úhrnný trest). When speaking about the ignorance, we can speak about the ignorance of terms arising not from legal content but from history and literature. Tomášek speaks about "Enoch Arden Laws" (Tomášek, 1995, p. 85) - these are the laws that come from Tennyson's poem. Enoch Arden hides his existence from his wife. She considers him being dead and therefore she gets married again. The US laws that allow conclusion of a new marriage, if one of the couple made him/herself not known for a certain period of time, follow from this poem - (e.g. in State of New York this period is five years). This is a special pronunciation for being dead. If the translator does not know the historical - literary context, he can skip (leave) this fact or even s/he may believe that it is the law that are associated with a certain local name.

Another example of solving the translation problem can be a problem with the translation of the term "law of property". This is a property law, but the content of this term is different in the Slovak and English legal systems. English property law is concerned only with the real estate.

All this should be included in textbooks legal English. We have introduced some of these issues of translation in order to illustrate the importance of translation in teaching legal English, as well as at the compilation of textbooks for this subject.

Due to the limits imposed on the length of the text we will now focus solely on textbooks used at the Law Faculty in Sládkovičovo (Danubius University). In the early years of the university textbooks by Darina Urbánková - English for law students were used at the faculty of law in Sládkovičovo. The university textbook, which was issued after the year 1990 already included exercises on reading comprehension, vocabulary exercises to

practice. The authentic text materials contained therein can be used for extensive and intensive reading, while providing terminological basis. The exercises as comprehension exercises facilitate the process of understanding; graphical summary tables provide training in vocabulary and syntax; Scrambled statement / paragraphs are focused on the training of cohesion and coherence of the text. Asking for details in different parts of the text is clarified by exercises Fill in the missing information and true / false exercises reveal the understanding of the text. Questions and exercises stimulate written or oral discussions even at above sentence level. Theory into Practice, a case in point are focused more on solving legal cases, but again they stimulate legal English at above the sentence level. Teaching text contains a glossary that provides not only a definition in English, but not the Slovak translation. Later we started to use a textbook by Marta Chromá - New Introduction to Legal English, Volume I and Volume II. This textbooks also contain authentic texts to practice vocabulary, except of exercises focused on syntax and vocabulary, and they include also translation exercises. We see great benefit of this textbook that it contains vocabulary English - Czech, which is very helpful in translating, in understanding the terminology and pointing out the differences in legal systems. However, these textbooks lack exercises on listening - so the component listening is completely eliminated or left on the teacher and students. A few years later, after the year 2000 new textbooks started to come from English-speaking countries - Krois-Linder, A. International Legal English and Krois-Linder, A - Firth, M. Introduction to International Legal English that fill the lack of training of listening skills. They contain texts and exercises aimed at training four communication skills and syntax, morphology and vocabulary of the English legal language - but do not contain a translation glossary, only monolingual dictionary. In addition, they do not cover all branches of the law. In the year 2007 we started to use the book by Kummerová Sylvie – Legal English - Fundamental Terms and Topics, which again does not practice listening and does not contain any dictionary. Rather, it is a book of law. Her positive side, we see that it contains more extensive and detailed comments on each of the legal issues. However, we must recognize that to create Listening comprehension for English legal practice in Slovakia is much more difficult; but we must admit it is not impossible. The latest legal textbook of English, which has occurred on the Slovak market is English for Legal Purposes by Kurucová, Demovičová, Rozin and Bojsová. This is very similar to that of the textbook Kumerová but expanded diapason of legal issues which are still missing in Slovakia. Of course, our market offers much more books aimed at English legal - but we focused not only on those used in the Law Faculty of the University Danubius. Our aim was not to evaluate one of the mentioned books or to speak about its negatives, because each of these books is important in the area where the terminology is not yet explored in detail because of the variety of legal systems. But we want to point out that perfect textbook of legal English

should include also a practice of receptive listening skill and because of differences in content of terms it should also contain translation dictionary or exercises on translation. As can be seen, textbooks, covering all the requirements for training in legal English still does not exist, but it is possible to replace it by the use of several books with this focus.

In conclusion, therefore, it may be added that the development in the creation of textbooks should focus on receptive skill of listening as listening is important for judges, advocates, prosecutors and even policemen when working with persons and translation training because this is what requires not only a legal practice.

REFERENCES

CHROMÁ, M., 2003. *New Introduction to Legal English, volume I*. Praha: UK v Praze, Karolinium. ISBN 80-246-0720-4.

CHROMÁ, M., 2003. *New Introduction to Legal English, volume II*. Praha: UK v Praze, Karolinium. ISBN 80-246-0738-7.

KROIS-LINDER, A, 2006. *International Legal English*. Cambridge: CUP. ISBN 978-0-521-27945-1.

KROIS- LINDNER, A. – FIRTH, M. 2008. *Introduction to International Legal English*, Cambridge: CUP. ISBN 978-0-521-71899-8.

KUMMEROVÁ, S. a kol, 2007. *Legal English and Fundamental Terms and Topics*. Bratislava: Bratislavská vysoká škola práva. ISBN 978-80-88931-76-8.

KURUCOVÁ, Z. – DEMOVIČOVÁ, A. – ROZINA, E. – BOJSOVÁ, P., 2013. *English for Legal Purposes*. Žilina: Eurokodex. ISBN 978-80-8155-015-7.

URBÁNKOVÁ, D., 2000. *English for Law Students*. Bratislava: UK. ISBN: 80-7160-1357.

ESTABLISHING A PROFICIENCY IN TEACHING ENGLISH FOR FUTURE SPECIALISTS

Lina Smirnova (Kropyvnytskyi, Ukraine)

Taking into consideration the problem of teaching English at non-philological faculties we normally put the question how we could do it effectively. Actually many internal and external factors influence how sufficiently students reach a new level in mastering a foreign language – from the way language is taught at the university to the student's personality.

Nowadays the importance of reassessing and the issue has been addressed many times in personality has been various documents. For instance, in the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, one may read that the communicative activity of users/learners is affected not only by their knowledge, understanding and skills, but also by selfhood factors connected with their individual personalities, characterised by the attitudes, motivations, values, beliefs, cognitive styles and personality types which contribute to their personal identity [1, p. 105].

Nowadays in teaching English for future specialists we promote an intercultural approach for the development of the student's whole personality

together with his effective communication skills and competence as a result, cultural awareness, ability to work and adapt to multilingual and multicultural surrounding, as it is called the development of a sense of identity with the world. The task is so elaborate and difficult that “it must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole” [1, p. 1].

In this respect we have done a complete research relying on which we would stress the necessity to form among students such personality traits as openness, assertiveness, social responsibility and critical reflection, and the availability of relevant skills and professional skills that are productively integrated in future professional activities.

Openness is an individual property of a person who uses it to succeed in all sorts of activities, professional as well. Openness is authentic person's disposition to new experiences, actions, attitudes, perception of the reality. It is the ability of future professionals to recognize the differences between cultures in the context of world perception and tolerance towards other cultures and the features of their representatives.

We see assertiveness as a function of individual integrated structures associated with self-consciousness and self-respect, as a form of interpersonal behavior based on positive emotions, which helps to achieve life and professional goals without violating the rights of others.

In terms of socio-psychological explanation social responsibility consists of intrapersonal acts, mental states and individual awareness of how he is perceived and evaluated by others, how he understands others and what might be the consequences of different kinds of communication, cooperation, etc.

Critical reflection involves introspection, future specialist's exploration of his inner world and social interaction upon the whole. Critical reflection correlates with the problem of professional self-consciousness [2, p. 31-38].

In an attempt to meet the demands we start with the aim of the course where we should definitely diversify the course to make it easier for the students to go abroad and perceive professional studies, to be a success in their career as well as we should diversify the course considering individual interests of the students.

Any current course of English for future specialists aims to achieve goals which are normally particularly significant for a student like clarifying the scope of communicative competence, taking into consideration individual demands of students, formulating meaningful tasks for students etc. Nevertheless, the strategies a language teacher uses have a big impact on language learning at non-philological faculties.

For instance, offering an immersion experience (here we mean reaching multiple learning styles) helps future specialists connect the language learning not only to their everyday lives but also to their further professional interests. Here we may speak about short-term (like watching a film or some

other professionally oriented video material in English or creating and performing presentations in English etc.) and long-term immersion experience (like working at the project based on interdisciplinary connections where learning English becomes more meaningful for students when ideas and concepts are connected through the different perspectives offered by various project goals).

Providing opportunities for inquiry and exploration is profound as well. Students get more excited about their learning English when they have the opportunity to inquire and explore into the field of their future specialization. The immersion experience will enable students to experientially explore future career directions and academic interests in terms of mobility.

Immersion experiences should:

- enhance and deepen the connections between practical skills in learning English and professional activities;

- encourage the application of skills to practical (including scholarly) challenges; support and enhance vocational discernment and exploration; promote a sense of personal responsibility in students in global and professional areas;

- experience collaborative, social learning and work environments including teamwork and problem solving; demonstrate the ability to reflect critically on practical achievements in English.

Our focusing on the development of modern student's personality traits through strategies of professionally oriented training English allows for more meaningful understanding its goals among students, the application of knowledge and improved retention, which facilitates big picture thinking.

REFERENCES

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) [<https://ru.scribd.com/document/21499777/Common-European-Framework>]
2. Smirnova L. L. Sociocultural competence in the structure of training teachers of foreign language in Poland. – Manuscript.

ENGLISH AS A MEDIUM OF INSTRUCTION IN TURKISH UNIVERSITIES: SOME CONSIDERATIONS OF POLICY AND RESEARCH AGENDA

Zhanna Shatrova (Mugla, Turkey)

The need of specialists and professionals who can compete on the global labor market and advance in their careers is obvious. English as a main language of business, communication, and professional life is another thing which educators and policy makers agree on. Globalization and Englishisation acquired almost the same meaning (Marsh, 2006). How to warrant that young graduates will be equipped with skills, knowledge, and means to communicate

those? English as a Medium of Instruction (EMI) is a growing global phenomenon (Dearden, 2014) and is seen as an effective tool to provide quality education for specialists in various areas in the countries where the native language is not English. At the same time, academicians express lots of concerns about the ways this approach is implemented and provisioned in higher education establishments. As a complex field of study, EMI practices need the input from all intersecting disciplines to get more insight of consequences and ramifications of this method (Dimova et al., 2015). One of the efforts to gain understanding and comprehensive data on the state and conditions of EMI is a British Council 2014 report on the study in 55 countries. It identified the areas which require improvement and reconsideration. Common obstacles and stumbling blocks for effective EMI teaching stem from insufficient educational infrastructure and lack of organizational and pedagogical guidelines (Dearden, 2014).

Turkey is among the countries which broadly employ EMI in higher education: about 20% of all undergraduate programs use EMI at different departments, mostly engineering, political science, tourism, and medicine (Karakas, 2016). This paper is aimed at posing some questions about EMI in Turkey and pondering the agenda for the further consideration of this issue. The review of recent literature, personal research interest, observation and communication in and outside the classroom let me identify the areas which need exploration and discourse among policy-makers, researchers, and practitioners.

Turkish context

EMI provision assumes to achieve two goals: to attract international students and enhance the profile of national universities and to create employment opportunities for the citizens across the country's borders. Turkey is not an exception in declaring and pursuing those goals when it comes to decisions about EMI. Approximately 110 out of 178 institutions have some kind of EMI provision (Dearden, 2014). This number serves as evidence of growing popularity of this approach. However, some researchers argue that more investigation on its effectiveness is needed (Björkman, 2011). A number of studies in Turkey addressed the areas of concern examining the perceptions of instructors and professors about EMI effectiveness (Coşkun, 2013; Dearden, 2014; Hayriye, 2008; Karakas, 2016; Shatrova, 2014).

Attitudes of "key actors"

The attitude of educators vary along the spectrum from full support to calls to abandon EMI and adopt Turkish-medium of instruction. The challenges with provision of EMI start with the decision making which is very tightly linked to YÖK (Ministry of Higher Education) and executed without due consideration of the voices of all stakeholders (Karakas, 2016).

It takes too much effort and time for any suggested improvements or initiatives from practitioners to be implemented (Shatrova, 2014). Educators identify main obstacles for effective EMI: insufficient resources, shortage of

EMI teachers, forms of assessment, lack of clear guidance for outcomes and requirements, to name a few (Dearden, 2014). The lecturers have doubts about the students' ability to master the content of subject areas which negatively affect their knowledge and skills. They also point out to low motivation and feeling of alienation of the students in EMI classes (Dearden, 2014; Karakas, 2016). A question of continuous discussion is the level of English competency of university graduates with EMI. Many Turkish scholars agree that B1 level instead of existing B2 as a requirement might be sufficient for engineers, for instance (Coşkun, 2013; Hayriye, 2008). While the perceptions of professors and instructors are gaining more and more attention, the topic of students' views on this phenomenon is much less investigated. I did not come across studies on Turkish students' perceptions on EMI; however, from my personal communication and observation of students I can say the students view resonates with the professors' concerns. The students do not have a clear understanding of the importance of having a sufficient B2 level of English knowledge. They see learning English as a short-term goal (just pass the exam to get to their department). As a result, many of them experience difficulties in understanding their professors in the class and learning the subject matter. The professors in such situations often do not provide enough assistance because they do not see teaching English as their goal (Airey, 2012). The students in private conversations complain and express their frustration about such a situation; yet, they do not usually do anything more than just sharing their concerns with friends and acquaintances. Moreover, based on the data I obtained from my students, they do not have a clear vision how their English proficiency can serve them in future.

It raises another issue. Graduates of the programs with EMI are excluded from the researches' agenda. Dimova et al. (2015) pointed out to lack of studies on the degree university EMI programs meet the needs of local and international labor markets. Voices of program graduates could provide so much needed insight to the outcomes of EMI approach, its benefits, and role in career advancement.

Alternative to EMI:

The opponents of EMI suggest that Content and Language Integrated Learning (CLIL) could be an alternative which allows for solving existing problems and meeting halfway the opposing views about the language of instruction at the Universities. It deals with the challenge of maintaining a balance of the needs of a native language and English as a vehicular language in the lecture delivery to narrow the communication, connection, and cultural gaps (Ebad, 2014; Marsh, 2012). Among the advantages of CLIL over EMI the research claims its focus on student achievement, adaptability to context and people, and enhanced motivation of learners due to self-awareness and optimism about learning outcomes (Marsh, 2012). Thus, the students get the opportunity to master their field subject matter with less stress while still improving their English proficiency. With these advantages in mind, the

question arises about the implementation of this method. It has similar challenges as EMI: lack of clear vision and guidance, full understanding and estimate of available resources and professional credentials and development of the teaching staff. How to ensure that whatever method is chosen by higher education, it will best meet the needs and expectation of all stake holders?

Research and discourse agenda

In education, professional capital is dependent on decisional capital (Hargreaves & Fullan, 2012). It is crucial that the decisions on policies should be made based on all-inclusive consideration of the aspects of each program and comprehensive data from the studies on views and perceptions of all stakeholders. Round tables, national conferences, surveys, and all types of social media can serve as platforms for the discourse and debate about what type of course delivery University students need to successfully compete in global labor market and realize their professional ambitions. The discourse should be preceded by extensive research on methodological, linguistic, sociological, psychological, and cultural aspects of proposed programs. The questions we want to get answers are but not limited to: What is the priority: content knowledge or method of delivery? How do graduates benefit from getting education with EMI? What role does English play for Turkish young professionals for their career advancement after graduation? How well is the system in general and each University in particular equipped to ensure quality EMI? How much autonomy should each University get in decision making about method of course delivery at each faculty? Only involving all stake holders in a meaningful ongoing discussion can the efforts to make EMI really effective come to fruition.

REFERENCES

- Airey, J. (2012). "I don't teach language." The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. In U. Smit & E. Dafouz (Eds.), *Integrating content and language in higher education: Gaining insights into English-medium instruction at European universities (AILA, 25)* (pp. 64-79). Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Björkman, B. (2011). Pragmatic strategies in English as an academic lingua franca: Ways of achieving communicative effectiveness? *Journal of Pragmatics*, 43, 950–964.
- Coşkun, A. (2013). An investigation of the effectiveness of the modular general English language teaching preparatory program at a Turkish university. *South African Journal of Education*, 33(3), 1-18.
- Dearden, J. (2014). English as a medium of instruction-A growing global phenomenon. British Council report.
- Ebad, R. (2014). The role and impact of English as a language and a medium of instruction in Saudi higher education institutions: Students-instructors perspective. *Study in English Language Teaching*, 2(2), 140-148.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming Teaching in Every School*, New York: Teachers College Press.
- Karakaş, A. (2016). Turkish lecturers' views on the place of mother tongue in the teaching of content courses through English medium. *Asian Englishes*, DOI:10.1080/13488678.2016.1229831
- Marsh, D. (2006). English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences. *Proceedings of the Second Annual Conference for*

Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing teaching of content courses through English medium. *Asian Englishes*, DOI:10.1080/13488678.2016.1229831

Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. Cordoba, Spain: UCOPRESS

Shatrova, Z. (2014). Teaching English to engineering students in the contemporary world: A case study on a Ukrainian and Turkish Universities. *Journal of Education and Practice*, 5(11), 149-156.

SOME ASPECTS OF TEACHING AVIATION ENGLISH

Victoria Piven (Kropyvnytskyy, Ukraine)

How is teaching aviation English different from teaching general English? This often stems from the perception that teaching aviation English is the same thing as teaching general English. In fact, it's more about helping learners develop their English skills for use in aviation context. Here are some tips to get aviation English teaching off to a good start:

Find out what students really want to achieve. As for specification for aviators teaching we should pay attention that very often we teach not only young students but busy adults who are used to working towards objectives. We should therefore discuss with them at the beginning of the course what they would realistically like to achieve. This usually means breaking things down into skills. Teachers should help set these objectives by analyzing the needs of the learners early on. This 'needs analysis' can then be shared with the learners and referred to as a way of keeping them engaged and motivated throughout the course. Bear in mind that their jobs (pilots, ATC controllers, flight managers, aviation engineers, search and rescue officers, etc.) are really specific.

Get a clear idea about the contexts in which learners use English. Different aviation professions have different goals of English knowledge. A very important part of the needs analysis process should be a discussion about the context in which the course participants need to perform: Why are they learning English? Who do they communicate with in their work and under what conditions? Someone who is learning English just to brush up fluency skills will have different needs and expectations to someone who is learning English to communicate during the flight or working in another country. We should also remember that aviation is conducted on a global level and there is a strong possibility that your students will be communicating with other non-native speakers. It's a good idea to research cross-cultural communication and find out how people from different backgrounds do this. You can find lots of resources on the internet relating to cross-cultural communication, real situation, "1001 Air Crashes" films and many others.

Choose your materials wisely. As in the general English classroom, learners will expect you to bring materials to class. There are lots of books and online resources available, but it's important to choose materials that create

'authentic' situations in the classroom. Probably the most important resource is the learners themselves. They can provide you with real materials from their working lives - the things they need to read and understand, or perhaps even create and present. These could be leaflets, aviation incidents and accidents, *You Tube* information, which they can present in reports, case-situations or discussions. Students will probably expect you to take some of these resources and create your own worksheets from them. This shouldn't be a harrowing experience though! Don't forget: concentrate on goals and needs. Find out why these resources are important and what your learners want to take away from the lesson. Then come to an agreement with them about how to meet these needs and try to discuss this problem together. We should consider that students of different aviation professions have different subjects for studying, so different content of educational material.

Aviation English teaching can be very interesting and rewarding. Although teaching pilots or air traffic controllers requires a variety of skills and techniques, it mostly boils down to good preparation and a professional approach.

Another important strategy when teaching English is *to have your student practice common phrases* until they feel completely comfortable with those phrases. This technique is often used with pilots and ATC controllers, who have to speak English clear and distinctly to be understandable during the flight in the air. It allows the student to focus heavily on correct pronunciation and accent. For example, teaching the English equivalent of common requests, questions can go a far way towards teaching English language arts. It's important when teaching any language to focus on the most useful and common phrases first (in our case according to main international aviation documents of International Civil Aviation Organization and regulations of Eurocontrol), so your students are able to start conversing right away. There are hundreds of English teaching guides that will help you choose what sorts of phrases and words to focus on first, depending on specialty

One more advice: *don't forget to be active and interactive*. Students interact during chain drills or when taking roles in dialogues, most interaction is between teacher and student initiated by the teacher. You are the leader at the lesson, but you can give this role to the students sometimes. Why not? They can suggest their methods at the lesson, your task is not to be an obvious leader and to comply with their rules. At the same time you should try to control the situation innoticeable. This method was developed mainly to reduce the stress associated with language learning; students are not forced to speak before they are ready and learning is made as enjoyable as much as possible.

REFERENCES

1. Harwood N. English Language Teaching. Materials, Theory and Practice/ N.Harwood, Cambridge University Press, 2010. – 488 p.

2. Hedge T. Teaching and Learning in the Language Classroom: A Guide to Current Ideas about the Theory and Practice of English Language Teaching/ T.Hedge, Oxford, 2000. – 464 p.
3. Sue E., Terence G. English for Aviation (for Pilots and Air Traffic Controllers)/ E. Sue , G. Terence, Oxford, 2001. – 95 p.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ілона Палагута (м. Умань, Україна)

Система сучасної професійної підготовки вчителя англійської мови зумовлена зміною мети мовної освіти, її оновленням змістом, розробкою інноваційних комунікативних методик, трансформацією технологій навчання. Професійна підготовка є обов'язковим підсумковим етапом підготовки майбутнього вчителя.

Сучасні університети у Великій Британії пропонують студентам різні організаційні моделі підготовки вчителів. Вища освіта представлена університетами і політехнічними коледжами. Існують три рівні навчання в університетах :

- (Undergraduate), базова вища освіта з терміном навчання 3-4 роки та отриманням диплома бакалавра (Degree of Bachelor);
- (Graduate), повна вища освіта з терміном навчання 1-2 роки та отримання диплома магістр (Degree of Master);
- (Postgraduate), навчання з отримання ступеня PhD (еквівалент кандидата наук в Україні).

Очевидною перевагою освітньої системи Великої Британії є її виняткова гнучкість: є можливість обирати дисципліни та спеціалізацію за власним уподобанням. Більше того – при бажанні вибрані предмети і напрямки можна поміняти. Водночас спостерігаються великі масштаби студентського обміну, обміну викладачами, регулярного наукового стажування, участі у престижних міжнародних конференціях, адже академічна мобільність є однією із цілей Болонського процесу. [1, с. 97].

Сучасна британська вища освіта є престижною у цілому світі, дає кваліфікацію міжнародного рівня і знаменита високою якістю навчання. Професійна підготовка вчителів англійської мови здійснюється за двома напрямками – як рідної, так і іноземної мови. Перший напрям реалізується через державні заклади освіти – університети і коледжі вищої освіти. Підготовку вчителів англійської мови як іноземної здійснюють державні та недержавні заклади освіти. У зв'язку із віковими, психофізичними особливостями дітей, а також змістом шкільної програми для різних вікових категорій у Великій Британії окремо здійснюється підготовка вчителів англійської мови для початкових та середніх шкіл [4]. Методична

підготовка з англійської мови вчителів початкової школи охоплює навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письмо. Заняття з методики включають не тільки аналіз різноманітних методів та прийомів, а й ознайомлення із засобами стимулювання та заохочення дітей, шляхами залучення батьків до допомоги дітям у навчанні [4]. У більшості закладів навчальні плани будуються за модульним принципом, що дозволяє досягти значної гнучкості та варіативності. В умовах швидкого розвитку суспільства, інтеграційних процесів у європейському просторі модульна система дає змогу швидко реагувати на вимоги часу, змінюючи зміст модуля, не руйнуючи при цьому загальну структуру курсу. Зміст методичної підготовки вчителів англійської мови як іноземної визначається специфікою роботи з учнями, для яких англійська мова не є рідною. Він включає аналіз таких питань, як особливості сприйняття іноземної мови, рідна мова та іноземна мова, планування уроків, навчання аспектів мови і, в першу чергу, фонетичного та граматичного, використання технічних та навчальних матеріалів, тестування та контроль тощо [4]. Підготовку вчителів як рідної (англійської) мови та літератури у Великій Британії західні вчені аналізують у контексті цілісної професійної освіти вчителів і в нерозривному зв'язку зі спеціально-предметною та психолого-педагогічною підготовкою.

У системі педагогічної освіти Великої Британії надзвичайно важливу роль відіграє Агенція з підготовки вчителів, основними функціями якої є створення закладів педагогічної освіти, фінансування програм підготовки, сприяння підвищенню престижу педагогічної професії, здійснення дослідницької роботи, спрямованої на вдосконалення системи підготовки педагогів.

Програма підготовки з англійської мови як рідної, розроблена з урахуванням вимог Національного навчального плану, передбачає оволодіння технологією навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання та письмо. Відповідно до вікових особливостей дітей основна увага у підготовці вчителів приділяється методиці навчання читанню. У підготовці вчителів англійської мови до роботи в середній школі велике значення надається вивченню літератури. В англійській професійній підготовці майбутніх учителів лекція є провідною формою навчання. Професійно спланована і прочитана на високому рівні, вона заохочує студента до самостійного доопрацювання питань, які виносяться на лекцію. Тьюторські заняття студента з викладачем мають вагомe значення тоді, коли студенти мають великий запас знань, на основі якого тьютор індивідуально керує роботою студента. Кожен студент вважається офіційно прикріпленим до тьютора, який слідкує не лише за його навчанням, а й за іншими сферами університетського життя. Цей метод є обов'язковим в англійських університетах. Варто наголосити, що у Великій Британії самостійна робота

– це вдало спланований процес, який відбувається під керівництвом викладача, планується вузом, повністю забезпечується методично та індивідуалізується у залежності від здібностей та підготовки студентів [2].

У Великій Британії вузи є незалежними, автономними організаціями, з їх власними правовими повноваженнями. Вони не є власністю держави, хоча більшість з них залежить більшою чи меншою мірою від державного фінансування та має можливість вільно пропонувати програми й нагороди з урахуванням стану їх повноважень. Кожен університет і коледж вищої освіти несе відповідальність за забезпечення того, щоб відповідні стандарти були досягнуті і що пропонується дійсно якісна освіта [3, с. 70]. Окрім знань, майбутній вчитель англійської мови повинен розвивати в собі навички і вміння, що дозволятимуть йому діагностувати, оцінювати й аналізувати контексти і конфлікти. Серед основних цілей і аспектів, що повинна включати до себе професійна підготовка майбутнього вчителя англійської мови як іноземної, варто виділити такі:

– цінування культурного і мовного розмаїття Європи й етнічних меншин, що влаштувались на континенті;

– стимулювання в аудиторії мультикультурної і мультиетнічної точки зору, що підтримує розмаїтість, і розділення її з викладачами, що проходять професійну підготовку;

– вивчення внесків в мистецтво, літературу, музику, історію різних світових особистостей, вивчення їх спільностей, адаптації і впливу на культурну схему потенційної аудиторії.

Отже, підготовка вчителів англійської мови у Великій Британії здійснюється за двома напрямками – як рідної та як іноземної. Перший напрям реалізовується через державні заклади освіти – університети і коледжі вищої освіти. Зміст методичної підготовки вчителів англійської мови як іноземної визначається специфікою роботи з учнями, для яких англійська мова не є рідною. Він включає аналіз таких питань, як особливості сприйняття іноземної мови, рідна мова та іноземна мова, планування уроків, навчання аспектів мови і, в першу чергу, фонетичного та граматичного, використання технічних засобів та навчальних матеріалів, тестування та контроль тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Т. Чисто английское образование // Народное образование. – 2007. – № 1. – 204 с.
2. Граничина О. А. Контроль качества образовательного процесса в контексте управления вузом : дис. доктора педагогических наук : 13.00.08 / О. А. Граничина. – СПб., 2009. – 69 с.
3. Іванюк Т. Освітні реформи Великої Британії 80 – 90-х р. ХХ ст. // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – 120 с.
4. Локшина О. Про розвиток шкільної освіти Англії на сучасному етапі // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – 180 с.

COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS BY MEANS OF FOREIGN LANGUAGES

Olena Oleksenko (Kharkiv, Ukraine)

Economic and social changes in life of our society have raised the demand in competitive specialists who have mastered several foreign languages. Mastering foreign languages has become an integral part of preparation of the modern specialist in any sphere. Thus communicative competence formation of future specialists by means of foreign languages is of a paramount importance nowadays. In higher educational establishments the course of foreign languages has a professionally oriented character that is why its tasks are defined by communicative and cognitive needs of students. The theoretical grounds of the present research are considered in detail by T. Kolbina [3].

At practical classes of foreign languages students have to master the basic communicative types of languages. Along with it, the dialogue speech plays the core role for introducing and working out the new material, controlling and testing students' knowledge, skills and habits which are realized in the form of discussions and debates.

In the Law of Ukraine "About Education" the notion of competence is interpreted as dynamic combination of knowledge, skills and practical habits along with personal qualities, moral and ethical values. This combination is a result of the educative activity, and thus it defines the ability of a person to realize professional activity [2]. The acquired competence is necessary for efficient professional activity. It allows foreseeing the consequences of professional activity, and using the information.

It is known that any kind of activity consists of certain stages that presuppose orientation, cognition, transformation and evaluation. The educational activity aimed at professional competence formation depends on the external environment, visual text-books, methods of their usage, level of students' preparation for perceiving information as well as their individual peculiarities.

According to V. Bespalko, the levels of mastering knowledge, practicing skills and habits are classified into acquaintance (recognizing objects, processes by repetitive perception of information); reproduction (copying and using information for specific purposes); productive actions (searching for new information for individual acts); creative actions (individual constructing of ways of activity) [1]. The mentioned theories give grounds for defining the algorithm of communicative competence formation by studying foreign languages. The algorithm presupposes the stages of orientation and motivation, receiving and analyzing information, transformation, evaluation and reflexivity.

At the stage of orientation and motivation the aim of the educational activity is to orientate future specialists at studying specific communicative topics, to reveal the students' current knowledge and expectations, to form positive motivation for acquiring communicative experience. All this will form the necessary conditions for individual cognitive activity and streamline the efficient professional preparation. The didactic means of questionnaire, testing and visual links to the topic have proved to be the most efficient at this stage [4]. They help future specialists to adapt to the educative activity.

At the stage of receiving and analyzing the information future specialists are given new information as for the objects of studying for its further usage in the process of solving communicative tasks. At this stage the explanatory and illustrative methods are used, as well as reproductive ones, i.e. tasks for reproducing ways of actions after the pattern in variable situations. The explanatory and illustrative methods together with the reproductive ones define the conditions of successful creative activity of students. At this stage professional texts of different types are suggested for analysing: detailed (for picking out the exact information), review (for general understanding of the content), selective (for obtaining specific information), orientating (for pointing out the main bridge sentences) etc. Among the educational tasks which are proposed are the following: comparison of proverbs of different cultures with the corresponding explanations and illustrations, recognition of types of national cultures with the help of given descriptions, classification of national cultures under the common characteristics, analysis of internal and external displays of culture on the grounds of metaphoric parallel between culture and an iceberg etc.

Doing tasks in groups along with the team work in discussing different ways of solving tasks rouse positive feelings of empathy and approval, develop humanistic intention in communication, readiness to cooperate. Mastering theoretical and practical issues at the stage of receiving and analysing information stimulates successful realization of the acquired knowledge in practice during the stage of transformation. Its goal is to generalize and systematize the obtained knowledge on the topic as well as to work out the personal strategy of its creative application. The method of problem-solving learning at this stage is preferred. It can be combined with a heuristic one that presupposes getting gradual creative experience, mastering separate stages of solving creative tasks on the part of a learner and partial explanation of new material along with problematic questions and cognitive tasks or experiments on the part of a teacher. Future specialists are prepared already to give their own examples of proverbs and sayings related to definite national cultures, define the core notions of the communicative topics by brainstorming ideas, search and sort out information for presentations, conduct debates, debriefings, heuristic negotiations with the aim to reach consensus and solve professional problems, discuss essential professional

issues with a means of “mistake made on purpose”; write business letters, resumes, annotations etc.

The final stage of evaluation and reflexivity is directed at comparison of the obtained results with the goals projected at the stage of orientation and motivation. Analysis and assessment of personal gains and gaps provoke further elaboration and improvement of the acquired skills and knowledge. Heuristic and research methods are the main ones at the reflexive and estimating stage. The research method presupposes stimulating students for individual work as for collecting facts, their systematization and analysis. The didactic means at this stage are as follows: analysis of means of communication, role play, projects preparation, sen-ken composition, self-estimation, drawing conclusions in the form of diagrams, graphs, tables, answering questions for reflection etc.

Completing such courses in foreign languages gives firm grounds for communicative competence formation of future specialists. It is revealed in their eagerness to learn and understand foreign cultures, perceive psychological, social and other cross-cultural differences. A sufficient range of communicative means, their right choice according to a particular situation as well as following the ethical norms in the process of communication defines psychological readiness of future specialists to cooperate with representatives of other cultures and thus, determines efficiency in their communicative competence.

REFERENCES

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
3. Kolbina T. Conceptual Grounds of Pedagogical Research of Cross-Cultural Communication Experience Formation of University Students / Tetiana Kolbina // International Letters of Social and Humanistic Sciences. – SciPress Ltd, 2016. – Vol. 66, P. 123-128.
4. Oleksenko O. Formation of Cross-Cultural Communication Experience of Future Managers / Olena Oleksenko // World Scientific News. – Poland: WSN, 2016. – № 40. – P. 108-123.

РАДІООБМІН АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ ЯК РІЗНОВИД ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Надія Мартиненко (Кропивницький, Україна)

Мова, як явище соціальне, виконує певні функції, найважливішою із них є комунікативна. Мета комунікації, тобто спілкування людей за допомогою мови, – встановлення взаєморозуміння в трудовій і соціальній діяльності між членами суспільства [1: 18].

Специфіка сфер комунікації пред'являє особливі вимоги до використання лексичних і граматичних засобів мови, побудові речень і структур висловлювання. Все це підпорядковується одній меті – максимальному задоволенню комунікативних потреб у даній сфері професійного спілкування [5]

Термін LSP (language for special purposes) виник ще на початку 70-х років минулого сторіччя й став використовуватися для визначення різновидів національних мов, які обслуговували спеціальні сфери життя суспільства.

В умовах сьогодення великого значення набуває професійне спілкування – вміння спілкуватись у відповідному мовному середовищі. Мова професійного спілкування – це "лінгвістично організована система мовлення, що використовується представниками певної галузі для спілкування в ситуаціях, котрі безпосередньо пов'язані з професійними аспектами (навчально-виробничими, науково-виробничими, виробничими, науковими) трудової діяльності" [2: 45-46].

Для диспетчерів УПР властива специфічна комунікація, що відома як "Радіообмін цивільної авіації" (РЦА).

РЦА необхідний диспетчерським службам для інформування екіпажам повітряних суден (ПС) про обстановку в районі польоту, роботу засобів зв'язку, радіотехнічне забезпечення польотів і посадки, стан аеродрому, про екстрені ситуації; для контролю за діями повітряних суден, їх ешелонування з метою запобігання небезпечних зближень і зіткнень ПС на аеродромі і в польоті, здійснення запиту інформації про стан і місцезнаходження ПС.

Різні служби організації повітряного руху (ОПР) взаємодіють з ПС під час виконання польоту. "Важливим фактором у забезпеченні ритмічної, безпечної і безперешкодної роботи аеродрому є своєчасна, лаконічна і недвозначна комунікація. Вона є не лише засобом виконання диспетчерами УПР своїх завдань, але також допомагає пілотам знати про інші ПС, що знаходяться поблизу них, особливо в умовах низької видимості"[3].

Українським законодавством чітко визначено процедури радіотелефонного зв'язку, а саме: 1) передача ведеться в стислій формі, звичайним розмовним тоном з використанням стандартної фразеології; 2) для забезпечення чіткого та задовільного приймання повідомлень орган ОПР або інший наземний персонал, екіпаж ПС повинні: вимовляти кожне слово виразно та зрозуміло; дотримуватися швидкості мовлення, котра не перевищує сто слів за хвилину. Якщо повідомлення потрібно записати, швидкість мовлення має бути знижена, щоб таке повідомлення можна було записати. Невеликі паузи допомагають зберегти гучність мовлення на постійному рівні та дають змогу легше зрозуміти цифри; 3) під час передачі довгих повідомлень необхідно робити короткі зупинки для того, щоб переконатися, що частота, на якій ведеться передача, не зайнята, та

надати змогу оператору станції, що приймає такі повідомлення, зробити запит на повторення неприйнятих частин повідомлення; 4) оброблені повідомлення в авіаційному мобільному зв'язку складаються з відповідних частин та передаються в наступному порядку: а) виклик з указівкою адресата та відправника; б) текст [6].

Форми мовленнєвої взаємодії, як правило, регламентовані і закріплені в правилах, що унормовують ведення радіообміну. Виокремлено такі основні мовленнєві форми: 1) команди-звернення, що вимагають виконання певної конкретної дії; 2) виконання команди, підтвердження одержання інформації; 3) запити-звернення з проханням надати необхідну інформацію. А таку форму як репліки-звертання В. А. Колосов [4] відносить до ненормованих. До них відносяться зауваження, заперечення, вигуки, коментарі, висловлення позиції або ставлення мовця до дій, слів, вчинків партнера тощо, вони відображають особистісні оцінки й характер міжособистісних стосунків учасників спільної діяльності, мають емоційне забарвлення.

Мова радіообміну обслуговує мовленнєве спілкування певних представників авіаційної спільноти, диспетчера УПР і пілота, у визначених ситуаціях виробничої діяльності – ситуаціях управління повітряним рухом під час польоту. Мова радіообміну відрізняється від літературного варіанту мови на всіх рівнях мовної системи: фонетичному, лексичному та синтаксичному. Диспетчер УПР, говорячи про цей же політ на диспетчерському пункті або по телефону, спілкується літературною мовою або професійною авіаційною мовою, основною відмінністю якої від літературної є використання лексики. Мова радіообміну визначається не лише як професійно обмежена, а як і ситуативно-обмежена мова. Саме ситуація спілкування впливає на відбір мовних засобів, їх поєднання й правила побудови, тему висловлювання. Даний відбір здійснюється згідно з вимогами, котрі пред'являються до мови радіообміну для найбільш ефективного обслуговування такої специфічної сфери комунікації, якою є управління повітряним рухом [7]

ЛІТЕРАТУРА

1. Акимова О. В. Термин как единица терминологического поля и профессионального дискурса в разноструктурных языках : дисс. канд. филол. наук : 10.02.20. / Акимова Ольга Валерьевна. – Казань, 2004. – 254 с.
2. Гапон Ю. А. Специфіка дисципліни і фактори, що визначають зміст навчання іноземної мови професійної спрямованості / Ю. А. Гапон // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : [Збірник статей]. – К., 2003. – С. 40 – 49.
3. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. олшанский – М. : Наука, 1984. – 175 с.
4. Колосов В. А. Организация речевого взаимодействия экипажей и диспетчеров УВД при совместной деятельности / В. А. Колосов // Психологические проблемы повышения работоспособности летного и диспетчерского состава гражданской авиации : [Межвуз. темат. сб. научн. трудов]. – СПб., 2000. – С. 83 – 90.
5. Культура русской речи : Учебник для вузов / [Под ред. Л. К. Граудиной и

- Е. Н. Ширяева]. – М. : Издательство "Норма", 2003. – 506 с.
6. Про затвердження Правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України // Наказ Міністерства транспорту України № 486 від 10.06.2004.
7. Guidelines for aviation English Language Program : ICAO Cir 323-An / 185. ICAO, 2009. – 63 p.

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Олег Комар (Умань, Україна)

Сучасний світ значною мірою залежить від розвитку технологій. Інформаційне суспільство спонукає людину до існування у технологічному середовищі, у якому сьогорнішній досвід значно відрізняється від досвіду вчорашнього, а знання, що були ще нещодавно актуальні, сьогорні можуть втрати вагу або й навіть знайти заперечення [1, с. 23]. Інформаційні технології упроваджуються у різні сфери життя, що зумовлює активне їх використання переважною більшістю членів суспільства у їхній повсякденній діяльності. Наразі застосування сучасних інформаційних та інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні стало однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу, що вважається закономірним проявом інформатизації усіх сфер людської діяльності [3, с. 139].

Сучасні інформаційно-комунікаційні технології наразі постають дієвим інструментом, що полегшує засвоєння знань, робить навчання комунікативно спрямованим, активним, наочним та індивідуальним. Сьогорні використання інформаційно-комунікаційних технологій – одна з умов успішного вивчення іноземної мови [2, с. 58]. Разом з тим, означені вище технології відіграють важливу роль й у підготовці майбутніх учителів іноземних мов, зокрема англійської, оскільки володіння сучасною методикою їх використання повинно становити важливу складову професійної компетентності сучасного педагога.

Серед основних напрямів роботи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій виділяють, зокрема, такі:

- розробка електронного супроводу аудиторних занять;
- апробація електронних засобів навчання;
- робота з тестовими програмами;
- використання он-лайн-ресурсів, баз даних та словників;
- робота у системі дистанційного навчання тощо.

У процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови ми послуговуємось переважною більшістю зазначених вище технологій. Викладачі укладають електронні посібники, підручники, комплекси

навчальних дисциплін; активно використовують презентаційні технології; розробляють та впроваджують он-лайн тестування тощо. Проте, ряд інформаційно-комунікаційних технологій, впроваджених у навчальний процес, заслуговує на окрему увагу. Так, студенти мають доступ до системи дистанційного навчання Moodle, у якій містяться електронні версії комплексів академічних дисциплін згідно навчального плану. При укладанні комплексів враховується специфіка курсу, його теоретична чи практична спрямованість, здійснюється наповнення основним та додатковим матеріалом, добираються завдання для контролю та самоконтролю. Робота у системі Moodle досить схвально сприймається студентським загалом, оскільки дає змогу додатково навчатися у зручний час та мати доступ до більшого обсягу інформації, проте має й недоліки, на кшталт недобросовісного дистанційного виконання тестових завдань без обмежень часу.

Під час практичних занять з англійської мови у рамках експерименту до навчального процесу шляхом он-лайн комунікації залучаються носії мови. Такі заняття проводяться у вигляді вебінару, де студенти мають можливість почути корисну для себе інформацію з теми, яку вони наразі вивчають, задати запитання та поділитися власними думками з означеної теми. Вебінару зазвичай слідує обговорення та виконання завдань у малих групах. Такий вид роботи із залученням інформаційно-комунікаційних технологій надзвичайно цікавий та корисний, у студентів молодших етапів навчання він викликає додаткову мотивацію до вивчення англійської мови, а студентам старших етапів та магістратури дає можливість долучити знання, вміння та навички, набуті під час вивчення теоретичних дисциплін професійного спрямування.

До навчального процесу залучаються й масові відкриті он-лайн-курси (MOOCs), які останнім часом набувають неабиякої популярності у світі. Попри те, що такі курси є суто дистанційною формою навчання й задумувались як заміна традиційної університетської освіти, їхні елементи вдалося інтегрувати у навчальний процес, забезпечивши інтерактивність та актуальність матеріалу, що вивчається. Так, курси на кшталт «English grammar and style», «How to write an essay», «Conversational English skills» містять інформацію, яка доповнює зміст курсу, дає можливість подальшого ознайомлення з мовою та культурою, формування країнознавчої компетентності, а також спілкування з однолітками з інших країн, які також вивчають такі курси.

Представлений вище перелік інформаційно-комунікаційних технологій, що використовуються у процесі підготовки вчителів англійської мови, не є вичерпним. Викладачі активно працюють над розширенням переліку технологій, їхньою варіативністю та аплікабельністю до підготовки саме вчителя іноземних мов, оскільки компетентність володіння іноземною мовою у перспективі все тісніше

ставатиме пов'язаною з інформаційною та технологічною компетентностями, що робить роль учителя за таких умов ще важливішою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буровицька Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження / Ю. М. Буровицька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 133. – С. 23-26.
2. Птушка А. Використання інтернету на заняттях з іноземної мови / А.С. Птушка // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – 2016. – Вип. 60. – С. 58-59.
3. Сулейманов Р. Використання інформаційних технологій і інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі підготовки інженерів-педагогів / Р. Сулейманов, Е. Шаріпова // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. – 2013. – № 11. – С. 139-144.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Тетяна КОЛБІНА (м. Харків, Україна)

В умовах глобалізованого світу міжкультурна компетентність створює основу для взаєморозуміння та успішної співпраці українських фахівців з іноземними партнерами. Під час міжкультурної комунікації (МКК) українським фахівцям доводиться спілкуватися іноземною мовою, високий рівень володіння якої створює підґрунтя їхньої конкурентоспроможності і мобільності на світовому ринку праці. Тож вільне володіння іноземними мовами й знання особливостей процесу МКК мають стати обов'язковими елементами кваліфікаційної характеристики сучасних фахівців.

Основною метою вивчення іноземної мови визнано формування міжкультурної компетентності, що передбачає інформування студентів щодо особливостей іншої культури й озброєння методами її аналізу, психологічну підготовку молоді до сприйняття культурних відмінностей, виховання особистісних та професійно значущих якостей, які забезпечують ефективну професійну взаємодію.

Для практики міжкультурного навчання студентам необхідно розширювати фонові знання про світ, засвоїти країнознавчу інформацію, що містить національні феномени, відомі кожному пересічному представнику іншої лінгвокультурної спільноти, а також професійний тезаурус, який є обов'язковим для професійної комунікації фахівців. Завдяки набутим знанням на заняттях з іноземної мови у студентів формується світогляд, трансформуються їхні ціннісні орієнтації, ефективна комунікативна поведінка.

На перебіг і результати МКК значною мірою впливає зміст інформації, якою обмінюються комуніканти. Майбутні фахівці мають знати, що під час МКК є «безпечні» теми (погода, діти, домашні тварини тощо), а також

«небезпечні» (політичні погляди, релігійні вірування, етнічні й расові проблеми та інші), в обговоренні яких через світоглядні відмінності можуть виникнути дискусії, суперечки, навіть конфлікти. У таких випадках учасникам МКК потрібна комунікативна гнучкість, яка виявляється, зокрема, у вмінні «переключати» теми у разі неприємної ситуації під час МКК. Нейтральними темами, зазвичай, є предметно-професійні, наукові, побутові.

У процесі вивчення іноземних мов необхідно звертати увагу на те, що на результат МКК може суттєво впливати використання невербальних засобів, які необхідні для регулювання процесу комунікації, створення психологічного контакту між партнерами, вираження емоцій і реакцій людей на ситуацію. Студенти мають усвідомити, що невербальна комунікація у міжкультурному контексті спричиняє більше проблем, ніж вербальна, оскільки люди часто не здогадуються, що існують суттєві розбіжності у значенні жестів, поз, поглядів, дій, рухів, дотиків, дистанції спілкування тощо. Для адекватної інтерпретації невербальних знаків необхідно знати не тільки їх значення в іншій культурі, а й соціальні ситуації їх застосування.

Науковцями доведено: здатність людини гнучко користуватися мовою (рідною й іноземною) як засобом комунікації означає, що вона усвідомлює особливості культури, які відтворюються в мові; засвоєння вербальних і невербальних засобів мови є необхідним для формування національної «картини світу» культури, що є підґрунтям для осягнення її смислів. Тож у формуванні досвіду МКК особливу роль відіграє рідна мова й культура, а також розвиненість комунікативних навичок у межах рідної культури. Постійний контрастивний аналіз мовного матеріалу й порівняння культурних реалій сприяють, у свою чергу, глибшому пізнанню рідної мови й культури, усвідомленню своєї культурної ідентичності.

Учасники МКК як носії іншої мови і культури у процесі безпосереднього спілкування часто відчують тривогу, невпевненість, а іноді навіть стрес, страх і «культурний шок». Особливий психологічний стан у ситуаціях МКК, у першу чергу, пов'язаний з тим, що фахівцям доводиться користуватися іноземною мовою, рівень володіння якою може обмежувати дієздатність і не дозволяти повною мірою розуміти партнера по спілкуванню, а також висловлювати свої думки, наміри і почуття, дотримуватися звичної для своєї культури системи ціннісних орієнтирів та норм комунікативної поведінки. Культурно-мовний код пов'язаний з менталітетом та національним характером його носія; необхідність зміни кодів, що відбувається в процесі МКК, спричиняє виникнення різних комунікативних «збоїв» і непорозумінь.

Майбутні фахівці мають усвідомити: досягнення взаєморозуміння в процесі МКК можливо на основі міжкультурного діалогу, сутність якого становлять суб'єкт-суб'єктні відносини між представниками різних культур і міжкультурна толерантність, що ґрунтується на визнанні рівноправності

культур і характеризується відкритістю до сприйняття «Іншого», повагою до цінностей іншої культури, доброзичливим і тактовним ставленням до її носіїв, готовністю до взаєморозуміння та взаємодії, а також комунікативною активністю, спрямованою на реалізацію цих намірів. Міжкультурна толерантність уможливорює діалогічність професійних відносин, запобігає виникненню міжкультурних конфліктів.

Таким чином, для досягнення взаєморозуміння в процесі МКК майбутнім фахівцям необхідно засвоїти знання щодо іншої культури й набути досвіду її сприйняття, аналізу, порівняння, оцінювання; бути психологічно готовими до особливостей процесу МКК, набути досвіду емоційного ставлення до різноманітних фактів іншої культури, навчитися керувати своїми почуттями та психологічними реакціями; навчитися інтерпретувати прояви культурних розбіжностей, емпатійно ставитися до них, створювати в процесі МКК спільне значення, ґрунтуючись на загальнолюдських цінностях; практикувати відкритість до сприйняття «інакшості», відмовлятися від стереотипів, виховувати готовність змінювати свої погляди на іншу культуру, свої особистісні якості; прагнути глибше вивчати мову іншого народу, яка допомагає осягати сутність іншої культури, її цінності, комунікативну поведінку її носіїв тощо. Міжкультурна компетентність сприяє також кращому усвідомленню особливостей рідної культури і національній самоідентифікації.

DEVELOPING CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS

Yeva Khachatryan (Kharkiv, Ukraine)

The pace of globalization has been increasing significantly in recent years, which has given added impetus to flows of global trade and investment. At present stage of social development the need for training professionals who are fluent in foreign language as well as competent in cross-cultural communication, understand and know how to act and behave in verbal and non-verbal communication has risen. In this regard, a great attention has to be paid to the formation of cross-cultural competence of future specialists in economics in the process of learning foreign languages, since they are going to communicate with their business partners from other countries on the phone, participate in discussions and negotiations, attend business meetings, make presentations, etc.

Cross-cultural competence of future specialists in economics is their ability to function effectively with representatives of other cultures and it implies such factors as skills, attitude and knowledge. Therefore in international business affairs, cross cultural competence of a professional is their effectiveness in drawing upon identified set of knowledge, skills, and

personal attributes so as to provide the capability of working together with people from different cultural backgrounds.

Taking into consideration scientific studies the competence future specialists in economics are asked to have mastery of, in order to communicate effectively in cross-cultural interaction, is a multifaceted system of knowledge and skills which can be named as grammatical, socio-linguistic, discourse, and strategic competence [3]. Grammatical competence may be identified with the knowledge of linguistic code (verbal or non-verbal), and includes the knowledge of morphological, syntactic, semantic, phonetic, and orthographic rules. The competence described above allows the future specialists in economics to understand and perform meaningful speech within business encounters. Socio-linguistic competence corresponds to the knowledge and use of the linguistic code of rules and conventions in different socio-linguistic and socio-cultural contexts. Discourse competence is described as the ability to combine language structures and meanings in order to achieve a structurally cohesive and a meaningfully coherent unit of spoken and written business texts. Strategic competence reveals the mastery of verbal and non-verbal communication strategies (paraphrasing, guessing, repetition, circumlocution, etc.) which may be called into play to compensate for failure in cross-cultural communication when grammatical competence is insufficient, thus allowing future specialists in economics to conduct efficient and effective business deals.

In this regard the following pedagogical conditions for training students of economic profile for cross-cultural interaction, during which students acquire cross-cultural knowledge and skills of cross-cultural communication, need to be highlighted:

- the organization of educational process on the basis of the concept of "dialogue of cultures", which provides self-development of the student's personality, their integration into the global and national culture system, the knowledge of their own identity and understanding people from other cultures;
- creation of foreign language environment, which forms a certain system of behaviour among students, as well as affects language competence, manners, values and judgments that facilitate students' involvement into the atmosphere of foreign language culture;
- formation of the content of foreign language teaching for future specialists in economics on the basis of the integrity of professional and cross-cultural training, including not only fluent foreign language skills of the students but also cultural identity, cultural studies and knowledge of the peculiarities of cross-cultural communications, which will allow future professionals to use the correct language means, to adequately interpret the behaviour of the interlocutor;
- use of interactive forms and methods of teaching (culture oriented role plays, discussions, etc.), which stimulate the development of students'

speaking skills, perceptivity of other values, observation, particularities of cross-cultural communication.

An effective way to develop adequate cross-cultural and professional speaking skills is discussion. Discussion involves consideration of conflict situations in business cases of cross-cultural misunderstanding and ways to resolve them. First, students are introduced to an episode of cross-cultural business communication containing situation of misunderstanding or conflict. At the same time they are encouraged to consider the situation from the perspectives of two or more individuals. Then there are several options out of the conflict. Students choose one of them; discuss it, thereby stimulating further discussions. Thus, the discussion related to the decision of situational problems, is a collective work, in comparison of different opinions as to its resolution.

In terms of the formation of cross-cultural communicative competence discussion allows students to activate the previously obtained professional foreign-language and cross-cultural skills. Discussion of problems in the process of group communication forms such skills as expressing one's thoughts accurately and adequately; demonstrating their point of view; supporting their opinion in foreign language; building verbal and non-verbal behaviour according to social norms of behavioural attitude in a team. During discussion, which aims at resolving the situation of cross-cultural misunderstandings, socio-psychological competence of cross-cultural communication is being developed.

Role-play is another option from the standpoint of developing cross-cultural and socio-psychological competence of future specialists in economics. It provides students an opportunity to feel and express themselves in any business situation typical of representatives from different cultures. Role-play is a powerful means of developing and practicing students' cross-cultural skills in simulated cross-cultural encounters. It enables them to demonstrate skills of cross-cultural awareness. Once students have practiced role-play simulations and have fully mastered them, they can approach the corresponding real-world situation with greater confidence.

Thus, this method contributes to the development of empathic perception of actions of interlocutor with another cultural background; adoption of different value orientations determining the cultural variations in behaviour; perception of cultural differences as equivalent and unique. Professionally-oriented role-play combines professional foreign language and cross-cultural skills into a coherent whole, and thus contributes to their generalization.

It should be noted that the role of motivation in promoting cross-cultural competence of the future specialists in economics is very important. In order to engage the students into the learning process thoroughly and get the maximum of it they should be motivated and familiarized. Motivation involves the general introduction of the objectives of learning cross-cultural communication skills. Its implementation is aimed at the formation of

valuable relations in professional foreign language communication, as well as set of values to master the cultural aspects of such communication. The following methods and ways of influencing the motivational sphere of students can be used to achieve the objectives: speaking about the possibilities of their professional activity at international level; bringing examples of misunderstandings between different cultures speaking the same language; demonstrating that the ability to speak a foreign language is not equivalent to an adequate perception of cultural values inherent; etc.

Thus, the foregoing organization of learning process will be useful in developing cross-cultural communicative competence of future specialists in economics in the process of teaching professional foreign language communication. The experience students get by learning cross-cultural communication skills in the process of foreign language acquisition is a major source of developing professional competence.

LITERATURE

1. Adler N. J. (1983). Organizational development in multicultural environment. *Journal of Applied Behavioral Science*, 19, 249-365.
2. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Engl.: Multilingual Matters.
3. Canale, M. & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", in: *Applied Linguistics*, 1, pp.1-47.
4. Gudykunst, W.B., Wiseman, R.L., & Hammer, M.R. (1977). An analysis of an integrated approach to cross-cultural training. *International Journal of Intercultural Relations*, pp, 99-110
5. Hymes, Dell. (1987). "Communicative Competence". In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, and Klaus J. Mattheier, eds., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, pp. 219-229.

КОМУНІКАТИВНА ПРОГРЕСІЯ У ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ

Валентина Гутник (Київ, Україна)

Процес навчання та вивчення іноземної мови у ВНЗ України традиційно розпочинається вступним корективним курсом (ВКК), який має на меті формування іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) з акцентом на її важливій складовій – фонетичній компетенції (ФК). Доцільність і необхідність проведення ВКК зумовлена несформованістю у студентів 1-го курсу мовних ВНЗ автоматизованих нормативних фонетичних навичок, а також наявністю у них фосилізованих деформованих навичок, корекція яких потребує додаткових затрат часу і відповідних начальних матеріалів.

Такі матеріали, а саме сучасний ВКК, мають відповідати наступним вимогам: 1) метою такого курсу має бути формування ФК як компонента ІКК; 2) сучасний фонетичний курс повинен відповідати актуальному

розумінню комплексності – містити вправи і завдання для формування усіх мовленнєвих компетенцій; 3) за способом організації сучасний ВКК має бути призначеним для інтегрованого або безаспектного навчання та вивчення ІМ; 4) зміст сучасного курсу та відібраний до нього навчальний матеріал мають реалізовуватись у відповідних мінімумах – тематичному, функціональному й мовному з урахуванням існуючих між ними природних кореляцій; 5) сучасний ВКК має ґрунтуватися на положеннях комунікативного підходу в навчанні та вивченні ІМ, бути комунікативно спрямованим; 6) неодмінною вимогою до змісту ВКК є його спрямованість на формування навчальної автономії студента; 7) такий курс повинен вирізнятись професійно орієнтованим характером [3, с. 42 – 45].

Укладанню розробленого нами згідно визначених вимог комунікативного ВКК передував процес відбору та організації навчального матеріалу [4]. З вирішенням проблеми змісту предмету навчання пов'язана також його організація, тобто розподіл і порціонування навчального матеріалу – процесуальний аспект змісту навчання. Він характеризується насамперед так званою **прогресією**. У межах окремо взятого курсу, зокрема ВКК, вона відображає послідовність “кроків” у викладенні навчального матеріалу та регулює його порціонування.

Слідом за Н. Ф. Бориско під прогресією ми розуміємо розподіл і послідовність презентації мінімумів та їх узгодженість [2, с. 122]. Ми користуємось визначеними Н. Ф. Бориско видами прогресій: *комунікативною, тематичною* і трьома мовними – *лексичною, фонетичною* та *граматичною* [2, с. 114]. Визначивши комунікативну спрямованість однією із вимог до сучасного ВКК, вважаємо, що саме **комунікативна прогресія** має бути у такому курсі провідною і зумовлювати розподіл відбраного навчального матеріалу. Ми поділяємо думку Н. Ф. Бориско про те, що розподіл та послідовність введення матеріалу повинні визначати саме комунікативні потреби тих, хто навчається, а не системність граматики чи тематичність [2, с. 15]. Слід зауважити, що всі інші прогресії, зокрема тематична та мовні – лексична, фонетична і граматична, повністю підпорядковуються комунікативній, проте діють у межах курсу не ізольовано одна від одної, а тісно переплітаються. Питання взаємодії різних прогресій вивчено недостатньо, тому при укладанні прогресії для комунікативного ВКК ми користувались загальновідомими кореляціями: при визначенні послідовності подачі навчального матеріалу ми беремо до уваги узгодженість між елементами різних мінімумів, зокрема “з'єднуваність” лексичного, граматичного та фонетичного матеріалу з урахуванням тематичного спектру та взаємодії елементів комунікативного мінімуму. Відібраний нами навчальний матеріал [4] та аналіз кореляцій між елементами комунікативного, тематичного та мовного мінімумів дали нам змогу укласти для комунікативного ВКК “**комплексну прогресію**” (термін наш) – поєднання

тематичної та мовних прогресій при домінуючій ролі комунікативної [5, с. 19]. Комунікативна прогресія є, як правило, *циклічною*. Згідно циклічної прогресії навчальний матеріал розподіляється і порціонується таким чином, що кожне явище стає об'єктом вивчення і засвоєння багаторазово, проте кожного разу на більш високому рівні [2, с. 118]. Це створює умови для багаторазового повторення навчального матеріалу у різних циклах та підциклах і разом з тим для його систематизації.

Істотним моментом для прогресії є ступінь її *“стрімкості / крутизни”*, тобто міра інтенсивності введення навчального матеріалу. Згідно А. А. Алхазішвілі [1] та Н. Ф. Бориско [2], на початковому ступені навчання та вивчення ІМ у мовних ВНЗ темп введення навчального матеріалу має бути максимально швидким. А. А. Алхазішвілі зауважує, що у мовних ВНЗ вступний корективний курс проводиться для студентів, які вже володіють певним обсягом мовних знань, отже незнайома лексична одиниця чи граматична структура не можуть бути для першокурсників нездоланною перешкодою. На його думку, не варто надовго зупинятись на опрацюванні наступної “порції” навчального матеріалу і прагнути повної автоматизації навичок [1, с. 57-58]. З одного боку, слід пам'ятати про часові обмеження ВКК, з іншого боку, надмірна автоматизація може ускладнювати перенесення автоматизованих у вправах навичок у вільне мовлення. До того ж, розподіляючи навчальний матеріал за циклічною прогресією, ми забезпечуємо багаторазову повторюваність кожного мовного явища: воно, на думку Н.Ф. Бориско, стає об'єктом вивчення і оволодіння декілька разів, проте кожного разу на більш високому рівні [2, с. 124].

Як підтверджує багаторічний досвід викладання ІМ, рівень мотивації у першокурсників є найвищим перед початком навчання у ВНЗ, а саме перед проведенням ВКК. Насамперед спрацьовує ефект новизни. Студенти проявляють готовність виконувати завдання будь-якого обсягу і складності. У комунікативному ВКК можна використати цей мотиваційний потенціал, щоб “занурити” студентів у штучне мовного середовище, яке завдяки комунікативному характеру курсу стає максимально наближеним до природного. За таких умов швидкий темп роботи не буде створювати додаткових труднощів, насамперед психологічних. На “стрімкість” прогресії впливає також частота проведення занять. Оскільки у мовному ВНЗ щоденне проведення занять з ІМ є правилом, слід подумати про рівномірність розподілу навчального матеріалу у межах ВКК.

Ґрунтуючись на наукових положеннях про прогресію як метод організації і розподілу навчального матеріалу, ми дали визначення прогресії та розглянули її види. З огляду на мету і характер курсу ми визначили роль комунікативної прогресії як провідної, якій підпорядковуються всі інші. Кореляції, що існують між комунікативним, тематичним та мовними мінімумами, ми використали при укладанні “комплексної” прогресії для комунікативного ВКК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алхазішвілі А. А. Основы овладения устной иностранной речи : уч. пособие для студентов пед. ин.-тов по спец. № 2103 “Иностранные языки”. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.
2. Бориско Н. Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителей немецкого языка (на материале интенсивного обучения) : Монография. – К. : Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
3. Гутник В. М. Характеристика та аналіз фонетичних курсів / В. М. Гутник // Гуманізація навчально-виховного процесу : Збірник наукових праць. – Вип. XLVI / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов’янськ: СДПУ, 2009. – С. 41-52.
4. Гутник В. М. Відбір фонетичного матеріалу для комунікативного вступного корективного курсу / В. М. Гутник // Вища освіта України – Додаток 4, том III (21) – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору” / Відп. редактор випуску Маноха І. П. – К : Гнозис, 2010. – С.120-127.
5. Гутник В. М. Особенности построения коммуникативного вводного коррективного курса для будущих учителей немецкого языка / В. М. Гутник // Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку : традиции и инновации : Сб. науч. ст. / Под общ. ред. В. И. Рахубы. – Брест : Изд-во БрГТУ, 2016. – С. 18-23.

ІНШОМОВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Філіппович Т.М. (м.Умань, Україна)

Світ перетнув поріг третього тисячоліття, яке висуває принципово нові вимоги до підготовки фахівців. Вони повинні володіти ринковим мисленням, винахідливістю, умінням приймати сміливі рішення, якісно знати державну та іноземну мови. Процеси глобалізації, інтенсивний розвиток комунікацій, інтернету, дистанційних форм освіти вимагають від сучасного працівника знання мов. Тому навчання іноземної мови розглядається як необхідна ланка в загальній програмі освіти. Сучасним фахівцям необхідні якості особистості, засновані не тільки на логіці, але й на інтуїції та творчості: раціональне і образно-чуттєве мислення, рефлексія, оперативне реагування на ситуацію, цілеспрямованість, конкурентоспроможність, що передбачає наявність у фахівця таких якостей, умінь і здібностей, як здоров'я, інтелект, висока працездатність, організованість, креативність, дисциплінованість, комунікабельність. Сучасна концепція мовної освіти в Україні передбачає створення такої системи підготовки фахівця, яка дозволить йому легко адаптуватися до динамічно мінливих умов професійної діяльності, тобто націлена на професійно-орієнтоване навчання іноземної мови.[6]

Що ж являє собою професійно – орієнтоване навчання? Це навчання, основане на врахуванні потреб студентів у вивченні іноземної мови, що диктується особливостями майбутньої професії або спеціальності. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови на даний час є пріоритетним напрямком оновлення освіти. На сьогоднішній день

підготовка конкурентоспроможного фахівця, що орієнтується в стрімкому потоці наукової і технічної інформації та володіє системним аналізом, є першочерговим завданням вищої професійної освіти. Конкурентоспроможність сучасного фахівця визначається не тільки його високою кваліфікацією в професійній сфері, але і готовністю вирішувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації. У зв'язку з цим Державний освітній стандарт вищої професійної освіти вимагає врахування специфіки майбутньої професії у вивченні іноземної мови. Наявність лінгвістичних знань дає можливість випускнику вищої школи ознайомлюватися з іншомовними виданнями, досягненнями світової науки, сприяє використанню їх у своїй практиці.[5]

Володіння іноземними мовами можна кваліфікувати як компонент загальної культури особистості, за допомогою якого особистість прилучається до світової культури. Використання культурознавчих компонентів в навчанні іноземної мови є необхідним для досягнення основної практичної мети – формування здатності до спілкування мовою, що вивчається. Можна зробити висновок, що культурознавча спрямованість навчання іноземної мови забезпечує реалізацію не тільки загальноосвітніх і виховних цілей, але також і практичних.[7]

Чималий успіх роботи залежить від методів навчання. За останні роки все більше уваги привертають, так звані, «активні методи навчання». Найбільш поширений з них – метод дидактичних ігор. Дидактичні ігри – це колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, коли кожен учасник і команда в цілому об'єднані вирішенням головної задачі. Гру, організовану в цілях навчання, можна назвати навчальною грою. В умовах підготовки кваліфікованих робітників і фахівців широке застосування знаходять ділові ігри. Їх мета – формування і відпрацювання конкретних умінь діяти у чітко визначених ситуаціях. Студенти навчаються оперативно аналізувати поставлені виробничі умови, приймати оптимальні рішення. До активних методів відноситься і позакласна робота: проведення конкурсів, олімпіад, Квк, вікторин, прес-конференцій. Процеси оновлення в сфері навчання іноземним мовам в сучасній школі створюють ситуацію, в якій педагогам надано право і можливість самостійного вибору навчальних посібників та інших навчальних засобів. Завдання вчителя полягає в тому, щоб створити найбільш оптимальні умови практичного оволодіння мовою для кожного студента, вибрати такі методи навчання, які дозволили б кожному учню виявити свою активність та творчість. Сучасні педагогічні технології такі, як навчання в співробітництві, проектна методика, використання нових інформаційних технологій, Інтернет-ресурсів допомагають реалізувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні, забезпечують індивідуалізацію і диференціацію навчання з урахуванням здібностей учнів. Сучасні технології, безсумнівно, мають ряд переваг в порівнянні з традиційними методами. Комп'ютерне навчання несе в собі величезний мотиваційний

потенціал.[1] Одним з найбільш революційних досягнень за останні десятиліття, що значно вплинуло на освітній процес в усьому світі, стало створення всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет. Масова комп'ютеризація освіти, безумовно, пов'язана з тим, що сучасний комп'ютер являє собою ефективний засіб оптимізації умов розумової діяльності. Р. Вільямс і К. Маклін у своїй статті «Комп'ютери в школі» пишуть: «Є одна особливість комп'ютера, що розкривається у використанні його як пристрою для навчання інших, і як помічника в придбанні знань, це відсутність у нього душі. Машина може «дружно» спілкуватися з користувачем і навіть «підтримувати» його, однак вона ніколи не виявить ознак дратівливості і не дасть відчуття, що їй стало нудно».[3] Спілкуючись в мовному середовищі, забезпеченому інтернетом, учні опиняються в дійсних життєвих ситуаціях, навчаються спонтанно й адекватно на них реагувати, що стимулює створення оригінальних висловлювань, а не звичайне використання мовних шаблонів. Таким чином, вивчення граматичних правил здійснюється опосередковано, без звичайного «зазубрювання». Як інформаційна система, Інтернет пропонує своїм користувачам різноманіття інформації і ресурсів, надаючи їй користувачам можливість автентичного спілкування з реальними співрозмовниками на актуальні для обох сторін теми. Однак, не можна забувати про те, що Інтернет – лише допоміжний технічний засіб навчання, і для досягнення оптимальних результатів необхідно грамотно інтегрувати його використання в процес уроку.[4]

Основними напрямками використання інформаційно-комунікативних технологій вчителями іноземної мови є: мультимедійні уроки, які проводяться на основі комп'ютерних навчальних програм, тестування на комп'ютерах, дистанційні олімпіади, телекомунікаційні проекти, уроки на основі авторських комп'ютерних презентацій у формі лекцій, семінарів, лабораторних робіт, доповідей студентів, проектна діяльність та багато іншого. Застосування комп'ютерних презентацій у навчальному процесі дозволяє інтенсифікувати засвоєння навчального матеріалу учнями і проводити заняття на якісно новому рівні, використовуючи замість аудиторної дошки проектування слайд-фільмів і опорних таблиць з екрана комп'ютера на великий настінний екран. Застосування комп'ютерної презентації дозволяє істотно підвищити ефективність уроку. Презентація дозволяє впливати відразу на кілька видів пам'яті: зорову, слухову, емоційну. Комп'ютерні презентації дозволяють акцентувати увагу учнів на значущих моментах теми, що подається, створювати наочні ефектні образи у вигляді ілюстрацій, схем, діаграм, графічних композицій. [2]

Вивчення іноземної мови з використанням інформаційно-комунікативних технологій дає студентам можливість самостійно брати участь у тестуванні, у вікторинах, конкурсах, олімпіадах, що проводяться в мережі, листуватися з однолітками з інших країн. Вони можуть одержувати будь-яку інформацію: лінгвокраїнознавчий матеріал, новини з

життя відомих людей, статті з газет і журналів, художню літературу, фільми і т. д. Основною метою навчання іноземної мови у професійних навчальних закладах є підготовка висококваліфікованого фахівця, конкурентоспроможного в умовах ринкової економіки. Участь у різноманітних міжнародних програмах, можливість навчатися за кордоном потребують не тільки високого рівня володіння іноземною мовою, але й комунікабельності, знання норм міжнародного етикету, широкого кругозору. Використання сучасних засобів навчання, впровадження активних та інтерактивних методів і застосування інноваційних технологій дозволяють успішно вирішувати ці завдання.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э.Г. «Интернет на уроках английского языка», «Иностранные языки в школе», 2001, № 1, с.45-50.
2. Беляева Л.А., Иванова Н.В. Презентация PowerPoint и ее возможности при обучении иностранным языкам // Иностр. языки в школе.2008, №4.
3. Вильямс Р. Маклин К. Компьютеры в школе. Пер с англ. / Под ред. В.В. Рубцова. — М.: Прогресс, 1988. — 336с.
4. Владимирова Л.П. «Интернет на уроках иностранного языка. «Иностранные языки в школе», 2002, № 3, с. 33-41.
5. Грیشнова О. А. Освіта й професійна мобільність як чинник конкурентоздатності робочої сили / О. А. Грیشнова // Україна: аспекти праці. — 1999. — № 1. — С. 3–8.
6. Коваленко О.М. На шляху до демократичної освіти // Іноземні мови в навчальних закладах.-2005.-№3.-С.92-99.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б.Крылова – М.: Нар.образование, 2000. – 272 с.

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЇ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У ВИЩИХ ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Інга Демченко (Кропивницький, Україна)

Сучасний рівень розвитку українського суспільства висуває нові, все більш високі вимоги до підготовки фахівців, в тому числі й у вищих технічних навчальних закладах. Водночас особливої важливості набуває питання про володіння іноземною мовою, а отже, зростає і відповідальність вищого навчального закладу у підготовці висококваліфікованих спеціалістів. Програма з іноземних мов для ВТНЗ передбачає у тих, кого навчають, розвиток мовної компетенції, під якою розуміють уміння користуватися лінгвістичною системою з метою спілкування відповідно до ситуації. Виникає суперечність між об'єктивною необхідністю і реальним станом справ, тому що підготовка з іноземної мови у ВТНЗ не задовольняє вимог сьогодення і викликає потребу оптимізації системи викладання цієї навчальної дисципліни. Значні можливості в цьому напрямку відкриваються у вивченні структури мотивації і використанні мотиваційних резервів для успішного розв'язання даної проблеми.

Використання мотивації дає можливість виявити внутрішні резерви особистості для її розвитку, навчання і виховання, тому що через мотивацію можна впливати як на продуктивність діяльності, так і на розвиток самої особистості. Це робить проблему мотивації актуальною і потребує постійного її вивчення.

Однак на даний час не проводилися спеціальні дослідження, присвячені комплексному вивченню структури мотивації, досліджувалися лише ті чи інші її компоненти. Не вивчалися в комплексі такі складові, як професійна мотивація, мотивація оволодіння іноземною мовою, іншомовні здібності. У структурі мотивації не розглядався компонент спілкування, він не став і предметом спеціального дослідження при оволодінні іноземною мовою у ВТНЗ. Дотепер ця проблема вивчалася або в плані пошуку шляхів і способів формування мотивації, або дослідження самої структури мотивації і складання різного роду класифікацій. Обидва ці напрямки не поєднувалися для визначення структури мотивації і розгляду компонентів, що входять до її складу; не приділялася належна увага в межах даної проблеми умовам, які сприяють формуванню внутрішньої мотивації оволодіння іноземною мовою. [1]

Ураховуючи погляди різних учених щодо стадій формування мовленнєвих умінь (І.І.Богданова, Л.Г.Воронін, Ю.О.Бурлаков та інших) і зважаючи на практичну мету навчання студентів-іноземців підготовчих факультетів, важливість формування кожного компонента комунікативної компетенції у навчально-професійній сфері, були виділені види навчально-мовленнєвих ситуацій. Так, формування *мотиваційного компонента* здійснювалось завдяки використанню стимулюючих і проблемних навчально-мовленнєвих ситуацій, які сприяли розвитку мотивації навчання та інтересу студентів до вивчення наукового стилю мовлення; *мовного компонента* – завдяки використанню дублюючих ситуацій (формують уміння точно відтворювати мовленнєвий зразок), замінюючих (уміння підставляти і відтворювати зразок із новим змістом), поширено-замінюючих (уміння поширювати заданий зразок), перетворюючих (уміння перебудовувати заданий зразок); моделюючих (уміння обирати форму і спосіб передачі змісту), комбінованих (уміння комбінувати засвоєний матеріал з раніше засвоєним); *предметно-мовленнєвого компонента*, навчаючи монологічного мовлення - завдяки використанню дублюючих ситуацій, підготовчо-комунікативних (уміння варіювати засвоєний матеріал, будувати за допомогою опори власне висловлювання, під час навчання діалогічного мовлення - дублюючих ситуацій, реагуючих (уміння реагувати на репліку співрозмовника, розвивати реагуючу репліку), спонукаючих (уміння починати діалог, розгорнути стимулююче висловлювання); *прагматичного компонента* – завдяки використанню передрозмовних ситуацій, які формують уміння будувати висловлювання, брати участь у монологічному і діалогічному мовленні за допомогою опори та розмовних ситуацій, які формують уміння

самостійно будувати власні висловлювання, брати участь у розмові або дискусії відповідно до завдань навчально-мовленнєвої ситуації. Послідовність виділених навчально-мовленнєвих ситуацій визначається порядком їх використання при формуванні кожного компонента комунікативної компетенції.

Визначивши компоненти комунікативної компетенції (мотиваційний, мовний, предметно-мовленнєвий, прагматичний) та узагальнивши наукові дослідження з питання послідовності формування розумових дій (Д.М.Богоявлинський, П.Я.Гальперін, Н.А.Менчинська та інші), було виділено чотири етапи технології формування комунікативної компетенції, а саме:

Мотиваційно-цільовий етап, в ході якого студенти-іноземці націлюються на вивчення наукового стилю мовлення, оволодіння яким дозволяє іноземним студентам брати участь у комунікації в навчально-професійній сфері і частково готує їх до професійної діяльності.

Змістовно-підготовчий етап, який передбачає ознайомлення студентів-іноземців з граматичними конструкціями наукового стилю мовлення й необхідною науковою лексикою та їх закріплення. На цьому ж етапі формуються уміння вести діалогічне та монологічне мовлення.

Комунікативно-діяльнісний етап забезпечує залучення студентів до комунікативної діяльності: прогнозування і планування мовленнєвого висловлювання, його продукування на основі вивчених граматичних конструкцій та необхідної наукової лексики, реалізації умінь діалогічного і монологічного мовлення в різноманітних навчально-мовленнєвих ситуаціях із використанням навчально-професійної термінології і норм мовленнєвого етикету.

Аналітико-коригуючий етап передбачає закріплення умінь аналізу і коригування власних висловлювань та висловлювань співрозмовників, самостійне складання навчально-мовленнєвих ситуацій, добір способів і шляхів їх вирішення.

Технологія формування комунікативної компетенції передбачала використання на кожному етапі навчання навчально-мовленнєвих ситуацій у певній послідовності, як на початковому, так і на завершальному етапі, які відрізнялись лише обсягом змісту і поступовим ускладненням мовленнєвих завдань. [2]

Навчання у ВТНЗ передбачає не стільки інформаційне насичення, скільки розвиток особистості студента, широко освіченого, компетентного у професійній галузі. Тому навчання студентів повинно бути орієнтоване на формування, головним чином, внутрішніх мотивів навчально-пізнавальної діяльності через утвердження особистісно орієнтованого підходу в освітній діяльності.

Реалізація основної мети відбувалася в цілісному освітньому процесі через активізацію мотиваційних компонентів навчальної діяльності студентів, їхньої суб'єктної позиції в процесі вивчення дисциплін

навчального плану, самостійної роботи і позааудиторної навчально-виховної роботи. [3]

ЛІТЕРАТУРА

1. Гринчишин О.М. Розвиток мотивації оволодіння іноземною мовою в умовах вищого військового навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата псих. наук: спец. 19.00.09 – «Психологія праці в особливих умовах» / Ольга Михайлівна Гринчишин. – Хмельницький, 2003.
2. Дементьева Т.І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.09 – «Теорія навчання» / Тетяна Іванівна Дементьева. – Харків, 2005.
3. Клименко Н.О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти» / Наталя Олександрівна Клименко. – Луганськ, 2005.

MODERN TECHNIQUES IN TEACHING AVIATION ENGLISH

Natalia Chala (Kropyvnytskyu, Ukraine)

Students who get special aviation education (pilots, Air Traffic controllers, Search and Rescue specialists, flight managers, officers in aircraft maintenance, airport managers and so on) can be taught English with the help of different language approaches. A lot of methods are used today depending on the teaching situation, setting, and resources available. Any one of these English teaching methods could be right for you and your students.

Aural Approach Firstly I have to say that this approach is one of the main in Aviation English teaching. The aural Aviation English teaching method focuses on the most natural way to learn a language, which is by hearing it. The aural approach is similar, meaning it's strictly audio-based and should not focus on the reading or writing until long after the students can grasp the language on a speaking level. The actual method involves dialogue. In our case aural communication is one of the general duties of aviation specialists. Their responsibility is to communicate only English (to get instructions – for pilots and to give instructions - for Air Traffic controllers on the ground and in the air) according to ICAO and Eurocontrol documents [1]. In the beginning, the students will mostly be spoken to. The teacher might use visual cues (such as aviation objects, instruments or equipment) to give the students something to associate the words they're hearing with. Then, they will be instructed to speak the words themselves, coming to grasp aviation vocabulary and basic grammar through hearing and speaking, rather than advanced instruction or writing. Teachers should not write the words they're saying, and let the bulk of the instruction exist in a dialogue (radiotelephony for example).

Grammatical Approach A focus on grammar rules is one of the most popular English teaching methods in traditional academic settings, perhaps due to the focus on grammar in native language courses [3]. Teaching Aviation English according to this approach, should not stray from the model. This approach can only work if the teacher speaks the first language of the students in addition to English, because much of it is based on the teacher's ability to translate. English grammar rules should be taught conceptually in the student's native language, with examples provided in simple English sentences that the teacher can translate back to the native tongue so that a solid parallel can be drawn. These grammar rules should be strictly enforced, and students should be allowed to practice proper structure and syntax through the use of examples and quizzes. Also important to this method is vocabulary, in our case – aviation, as students need a large knowledge bank of English words in order to interpret and form their own English grammar examples. Grammar and vocabulary quizzes fuel this approach, and should be at the forefront of instruction.

English-Only Approach The English only method is one of the most direct approaches to teaching the language. For this method, neither the teacher nor the student should speak their native tongue at all during instruction. All instruction should be done in English only. Vocabulary should be taught first, as it is the easiest to grasp because it can be demonstrated with a visual aid. As the student builds vocabulary, the instructor can begin introducing abstract words and elements of the language, but without explaining or focusing on the actual grammatical structure. The complexities of the language will be learned inherently, with the student picking up on its patterns through practice and application only. This approach is quit good for future pilots and Air Traffic controllers[2].

Translative Approach The translative approach is a bit like the grammatical approach, only with a broader focus on the English language's structure in comparison to the native language of the students. This method will make strong use of notecards, where students can write English vocabulary and grammar concepts on one side, and then translate the word or idea. This approach is widely used in teaching future aviators, particularly in such subject as "Aircraft design" [2].

Immersive Approach The immersive approach is one of the best ways to learn the language for students who are able to travel for their education. Someone who wants to learn English doesn't even need to be enrolled in an English language course to use this method – all they need are the resources involved in travel. For students wanting to learn British English, a trip to the United Kingdom is recommended. For students wanting to learn American English, a trip to the United States is recommended. If the student wants an academic-heavy approach, there are foreign exchange programs they can enroll in through colleges, or other academic programs that allow prolonged

travel. According to aviation professions specification this method can be used but not so often.

Projects' Approach Projects' Approach is an approach of teaching that focuses primarily on having students engage in explorations of real-world problems and challenges. Through these explorations, they develop their content knowledge, but also develop solutions to problems. This approach to teaching functions to engage students that may be disinterested in traditional content because it allows them to identify problems in their community or the world at large that they want to solve. It also provides teachers and students with opportunities to be creative. As for aviation specification that commit to project based learning, students can engage in a project, and learn all subjects as they complete their project. In this process, the teacher looks for ways to connect the subject to the project. In turn, students look to the teacher for content knowledge so they can complete their project. This method we often use during the classes. It is very interesting for our students because they analyze the real non-standard situations from the history of aviation flights. They try to model such situations and to propose their own solutions of real problems.

REFERENCES

1. Emery H., Roberts A. Aviation English/H. Emery, A. Roberts. — Oxford, 2001. — 127 p.
2. Emery H., Roberts A. Check your Aviation English/H. Emery, A. Roberts.— Oxford, 2005. — 95 p.
3. Richards J., Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching/ J. Richards, T. Rodgers. — Cambridge University Press, 2014. — 420 p.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

Ірина Білецька (м. Умань, Україна)

У стандартах професійної підготовки вчителів у США досить важливе місце займає полікультурна освіта. У стандартах Національної ради акредитації педагогічної освіти (The National Council for the Accreditation of Teacher Education) є розділ, у якому сформульовані такі умови навчання: 1) врахування расового, етнічного розмаїття студентів та викладачів, наявності різних мовних і релігійних груп; 2) відображення культурного розмаїття в навчальних планах, у діях професорсько-викладацького складу, результатах навчання; 3) створення в навчальних закладах атмосфери взаєморозуміння, підтримки всіх етнічних груп [4].

Це свідчить про те, що у процесі професійної підготовки вчителів іноземної мови у США особлива увага приділяється формуванню вмінь педагога для роботи в полікультурній школі. Так, Американська Асоціація коледжів педагогічної освіти [2] вимагає від вищих навчальних закладів

включення елементів полікультурної освіти у процес підготовки майбутніх фахівців. Серед них можна виділити:

1) соціокультурний: ознайомлення з іншою культурою через вивчення другої мови. Майбутнім учителям іноземної мови слід спочатку самостійно з'ясувати своє ставлення до певної культури, а вже потім – до культури, носіями якої будуть їхні учні. Також вони повинні бути готовими до того, щоб цінувати, схвалювати різноманітне культурне надбання школярів та вилучати з цього якомога більше корисної інформації. Зрештою, майбутні педагоги повинні набувати навичок та знань, необхідних для розуміння процесу акультурації учнів з відмінною культурою та мовою;

2) мовний: учитель повинен добре знати теорію та володіти методами ефективного вивчення другої (нерідної) мови. Він повинен майстерно інтегрувати знання рідної мови учня у процес вивчення ним іноземної мови;

3) когнітивний: майбутній учитель іноземної мови при укладанні навчальних планів повинен урахувати розумовий розвиток дітей, використовуючи навчальні методи та методи оцінювання знань, брати до уваги особливості кожного учня (культурні, етнічні, релігійні, мовні, соціальні). Також варто навчати дітей вмінню критично мислити та різним способам активізації їхніх пізнавальних та соціально-емоційних навичок для виконання навчальних завдань;

4) академічний: підготовка вчителя іноземної мови до роботи з дивертисивними дітьми не повинна обмежуватися лише знаннями свого предмета. Вона повинна ґрунтуватися на детально розроблених теоріях та методологіях навчання культурно та лінгвістично різноманітних учнів [296].

Такі американські науковці, як К. Грант (С. Grant) і К. Слітер (С. Sleeter) на основі п'яти підходів до розуміння сутності полікультурної освіти у науковій літературі виділили відповідні полікультурні програми, які функціонують у вищих навчальних закладах, що готують вчителів у цілому та вчителів іноземних мов зокрема.

Перша програма під назвою Teaching the Exceptional and the Cultural Different (навчання студентів з альтернативним розвитком та тих, які належать до різних культурних груп) базується на принципі неповторності, індивідуальності кожної людини, і незалежно від переконань та вірувань заслуговує на повагу. Проте у цій програмі вихідні принципи не знаходять свого реального втілення в навчальному процесі, оскільки її прихильники не визнають рівності між різними культурними групами, тісного співробітництва між їх представниками у процесі навчання.

На відміну від попередньої, програма Human Relations (міжособистісні стосунки) робить акцент на міжособистісному співробітництві та терпимості. Засновники цього підходу переконують, що люди, незалежно від їхніх переконань, повинні вчитися жити разом. Проте при цьому також

не враховується рівність культурних груп, необхідність збереження існуючих відмінностей.

В основу програми Single Group Students (навчання в одній групі різних студентів) покладено рівність представників різних етнічних груп, але ігноруються інші відмінності – соціальне походження, релігійні переконання, стать тощо. У зв'язку з цим поза увагою залишаються багато чинників, які призводять до прояву рис зверхності й меншовартості.

Такий напрям, як Multicultural Education (полікультурна освіта) ґрунтується на ідеї, що Сполучені Штати Америки – суспільство, яке складається з багатьох расових, етнічних і релігійних груп, кожен з яких необхідно захищати та підтримувати. Не зважаючи на позитивні сторони цієї програми, у її зміст не входить така важлива проблема, як боротьба з расизмом.

І, зрештою, п'ятий підхід, який називається Multicultural Education that is Social Reconstruction (полікультурне навчання як соціальна перебудова), виступає за справедливість і рівність для всіх та в усьому [3].

Як бачимо, всім підходам властиві як позитивні, так і негативні риси. Вони взаємно не виключають один одного, але й не є достатньо ефективними для тих, хто навчається, стати повноцінними членами плюралістичного суспільства.

Українська дослідниця полікультурності у США Я. Гулецька, систематизувавши дослідження американських учених, проаналізувавши програми підготовки студентів, окремих курсів та навчальних матеріалів, виявила, що полікультурна освіта студентської молоді зазвичай спирається на такі підходи: культурологічний, міждисциплінарний, концептуальний, проблемний, гуманістичний, порівняльний. Поширеними формами та методами організації навчально-виховного процесу на засадах полікультурності є лекції, семінари, зустрічі з представниками меншин, крос-культурні взаємодії, крос-культурні моделювання, переклад та обговорення фільмів, читання полікультурної літератури, проведення дискусій, детальне обговорення проблем, аналіз ситуацій, залучення до діяльності спільноти, “польовий досвід”, що забезпечує безпосередній контакт із представниками інших культур [1, с. 184].

Ряд дослідників вважають, що головні вимоги ефективної підготовки американського вчителя іноземної мови до роботи в полікультурному суспільстві полягають у тому, що майбутні педагоги повинні: бути рефлексивними практиками, які використовують спостережувальні емпіричні й аналітичні навички для контролю, оцінювання і модифікування своїх методів навчання, вони усвідомлюють, що їхня культура – не універсальна норма; оволодіти культурною компетентністю, що дозволить вільно взаємодіяти у полікультурному середовищі, спілкуючись з людьми, культура яких відрізняється від їхньої власної; стати ефективними крос-культурними комунікаторами; усвідомлювати

зв'язок між мовою і культурою; визнати культурні корені пізнання та їхній безпосередній зв'язок з мовою.

Таким чином, можна констатувати, що американські університети прагнуть готувати полікультурного фахівця, здатного ефективно працювати в умовах диверситивності американського суспільства. На нашу думку, серед важливих компонентів змісту професійної підготовки вчителя іноземної мови для роботи в полікультурному освітньому закладі необхідно виділити: багатогранність освітнього середовища, ідеологія суспільства, полікультурна грамотність педагога, педагогічна практика, пріоритетність полікультурних питань відносно загальних педагогічних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гулецька Я. Г. Полікультурна освіта студентської молоді в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Я. Г. Гулецька. – К., 2008.
2. American Council of Colleges for Teacher Education [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.aacte.org>
3. Sleeter C. E., Grant C. A. An analysis of multicultural education in the United States / C. E. Sleeter, C. A. Grant // Harvard Educational Review. – 1987. – V. 57. – № 4. – P. 421–444.
4. Tharp R. The direct instruction of comprehension : results and description of the Kamehameha early education program / R. Tharp. – Honolulu : KEEEP, 1981. – 98 p.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ

Олена Альошина (Кропивницький, Україна)

Сучасна освітня парадигма визначає навчання як керовану навчально-пізнавальну діяльність, що призводить до важливих змін особистості курсанта: підвищення інтелекту, виховання визначних рис особистості, психологічні зміни особистості в напрямку найповнішої її самореалізації. Відповідно, використання інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в навчанні курсантів, а саме в процесі адаптації до процесу навчання, як такого, виступає засобом досягнення завдань, які поставлені у програмних документах розвитку системи освіти.

Ефективність організаційних форм навчання із застосуванням ІКТ багато в чому буде залежати від реалізації таких рекомендацій: по-перше, активне сприйняття матеріалу курсантом; по-друге, глибоке осмислення його, в результаті чого досягається розуміння вивченого, по-третє, застосування знань, по-четверте, закріплення їх у ході різноманітних навчальних дій. У процесі навчання з використанням ІКТ викладач також може використати науково обґрунтований добір раціональних для відповідної ситуації форм і методів навчання. Для інтенсифікації навчального процесу з використанням сучасних ІКТ важливим є

розробити не просто окремі типи програм для кожного заняття, а комплекс відмінних за своїм призначенням програм, що застосовуються на різних видах занять, обираючи для кожного заняття найбільш прийнятні методи і форми використання ІКТ [4, с. 65].

Використання сучасної комп'ютерної техніки забезпечує можливості для представлення широкого набору різноманітних демонстрацій навчального матеріалу. Під час читання лекцій все ширше використовуються лекційні мультимедійні системи, які відповідно дозволяють проілюструвати матеріал відеозображенням, та анімаційними роликами з аудіосупроводженням; використовувати фрагменти лекцій або повністю лекції відомих педагогів; за допомогою "електронної дошки" полегшити процес сприйняття навчального матеріалу завдяки використанню цікавих, яскравих, пам'ятних образів; зберігати, систематизувати, готувати нові демонстраційні матеріали. За рахунок систематизації та виділення найбільш значимих елементів заняття. Мультимедійні технології дозволяють інтегрувати в процес пізнання метод візуалізації, який в свою чергу сприяє формуванню професійного мислення. Надійність і уніфікація сучасної комп'ютерної техніки набагато вища, ніж у традиційного лекційного устаткування. Комп'ютеризація демонстраційної підтримки лекційної роботи забезпечує ефективне управління великою кількістю різноманітного лекційного матеріалу, відповідно, полегшуючи сприйняття нового матеріалу самими курсантами та знімаючи навантаження. Використання програм моделювання дозволяє в ході лекції отримати статистичні й динамічні відображення результатів розрахунків під час використання наборів довільних параметрів [3, с. 450].

Найбільш дидактичний ефект мають мультимедійні комп'ютерні демонстрації, за допомогою яких можливе здійснення одночасних демонстрацій тривимірної графіки, анімації, відеосюжетів та звуку. Використання в лекційній роботі різних комп'ютерних демонстрацій сприяє кращому засвоєнню навчального матеріалу, лекції стають захоплюючими, покращується їх наочність, особливо в тих випадках, коли курсанти вивчають складні явища і процеси, з'являється можливість різнобічного розгляду явища, що вивчається; розширюється кількість прийомів подання навчального матеріалу [1, с. 76]. Основними ж завданнями лабораторного заняття є завдання експериментального розкриття теоретичних положень предмету вивчення, ознайомлення курсантів з основними методами проведення наукового експерименту, аналізу даних, отриманих під час розробки результатів лабораторної роботи. Відповідно до завдань лабораторного заняття під час його проведення можливе використання програм для контролю, навчання і моделювання об'єктів, процесів і явищ.

Під час комплексного застосування в навчальному процесі засобів ІКТ вирішуються такі завдання:

- підвищується науковість, доведеність експериментів і досліджень;

- курсанти активно беруть участь у навчальному процесі, що сприяє посиленню мотивації навчання;
- створюються умови для індивідуального і диференційованого навчання;
- посилюється інформативна ємність і наочність навчального матеріалу;
- розвиваються творчі здібності, дослідницькі явища;
- формується вміння моделювати, проектувати, конструювати;
- підвищується об'єктивність контролю знань.

Метою практичного заняття є повторення і закріплення навчального матеріалу; контроль рівня знань курсантів за конкретною темою, напрацювання практичних навичок розв'язку задач за згаданою темою [2, с. 142]. Комп'ютери на практичних, групових та семінарських заняттях можуть використовуватись як засіб для пошуку і вивчення необхідного матеріалу, відпрацювання навичок самостійно вирішувати завдання з предмету навчання, перевірки знань і умінь їх вирішувати.

Використання ІКТ під час проведення практичних занять в льотних навчальних закладах сприяє кращому засвоєнню знань, умінь, навичок; підвищенню інформативної ємності навчального матеріалу; індивідуалізації і диференціації навчання під час добору курсантом темпу і траєкторії вивчення матеріалу, розділенні завдань за рівнями складності; підвищенню об'єктивності контролю знань; формуванню таких особистісних якостей курсантів, як творча активність, самостійність, відповідальність. При вивченні цілого ряду предметів (особливо, це стосується вивчення іноземної мови) комп'ютер пропонує великі можливості тестування рівня володіння вивченого матеріалу, без участі або з частковою участю викладача, що значно скорочує час перевірки результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Макаров Р. Н. Теория и практика дидактики лётной подготовки/ Макаров Р. Н., Гриник В. М., Кодола В. Г. – Кировоград: Имекс – ЛТД, 2006. – 500с.
2. Авиационная педагогика: [учеб.] / Макаров Р. Н., Неделько С. Н., Бамбуркин А. П., Григорьевский В. А. – М. – Кировоград: МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
3. Макаров Р. Н. Человек в измерениях XX века. Прогресс Человечества в двадцатом столетии: в 7 т. / Р. Н. Макаров. – М.: МАПЧАК, 2005. – 647 с.
4. Сучасні інформаційні технології в управлінні та професійній підготовці операторів складних систем: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Кіровоград, 28 – 29 жовт. 2009 р.). – Кіровоград. – ДЛАУ, 2009. – 336 с.

THE STYLISTIC ANALYSIS OF MODERN MUSIC LYRICS (based on the study of oxymoron and metaphor)

Olha Kozii (Kropyvnytskyi, Ukraine)

The sphere of linguistics of text until now needs specification and correlation with the other divisions of language science. The researches in this field are always topical because they deal with the dynamic sphere that renovates constantly and expands due to the appearance of new texts of fiction. The development of modern literature and mass culture gives enormous volume of new material.

This study is devoted to the stylistic features of the lyrics of a popular American rock-group «Manowar» whose influence in the Rock Music industry is undeniable [3]. The creativity of the group is an incentive for fans interested in historical heritage, the heroic epic of Scandinavia, and the study of texts has practical use as learning language, its stylistic wealth is quite prolific when repelled by modern material. This paper is an example of using modern mass culture works in linguistic studies.

In this study we appeal only to several literary devices and the ways of their perscrutation. Studying the role of oxymoron and metaphor, for instance, is to be started with the understanding of the stylistic analysis and literary devices.

Oxymoron is a significant literary device as it allows the author to use contradictory, contrasting concepts placed together in a manner that actually ends up making sense in a strange, and slightly complex manner [2]. An oxymoron is an interesting literary device because it helps to perceive a deeper level of truth and explore different layers of semantics while writing.

The contradictory nature of oxymoron (when talking about the texts studied, the first thing is the unity of life and death) in depicting events and characters may be emphasized by the structures of antithesis. They are used for creating rhythmic statements, images of opposite nature, comprehensive characteristics of the characters.

Metaphorical antithesis – which is close to oxymoron – can also be traced in the studied texts («Manowar's made of steel not clay» («Fighting The World»); «His bones may be broken /But the spirit can not die» («Dark Avenger»)), the construction may be enhanced by the use of antonyms («The clash of honor calls to stand when others fall» («The Power of Thy Sword»), or metaphorical phrases of antonymous value («Viking ships cross the sea /In cold wind and rain / Sail into the black of night /Magic stars our guiding light » («Swords in The Wind »)), and based on antonymous pairs in addition to the two objections they result in a denial that becomes a statement («We who die in battle are born /Not for heaven, not for hell» («Swords In the Wind»)). The antithesis rather close to the aphoristic statements may also be found («When the world turns you away /A friend will not say no» («Blood Brothers»); «There is strength that we all have /It's not the strength we show» («Blood Brothers»)).

The application to oxymoron constructions designs bright poetic unity of life and death («Still brave beyond the grave» («Battle Hymns»); «I'll see you again when I die» («The Crown And The Ring (Lament Of The Kings)»); «Sons of Odin fight /To die and live again» («Swords In the Wind»); «Many I'll send into the ground /Laughing as they die» («Swords In the Wind»); «If I fall /I will live again» («The dawn of battle »), the battle for life or the battle («Fight for a living – Fighting the World» («Fighting The World»); «The ecstasy of battle takes me» («Black Wind, Fire and Steel»); «Celebrate the pain and havoc we have wrought» («The Power of Thy Sword»).

Oxymoron constructions point out the author's interpenetration of faith and blasphemy that interchange in battle («While blasphemers spread their Gospel», «Baptized in Fire and Steel» («Holy War»)), the violation of causality that is irrelevant in the face of higher mission («Be your own disciple» («Kingdom Come»).

Song lyrics are rich in metaphors – figurative expressions which attributes or properties of one object or action are transferred to another and are based on the similarity between them [2]. For example: «The sands of time will shake», «We'll catch the wind»; «We crossed a starlit sky» («Battle Hymns»), «The north star always guides me» («Carry On»), «See us fly on winds of doom», «Smash the stillness everywhere» (Holy War), «My life was written on the wind» («Master Of The Wind»), «And I now wait to shake the hand of fate» («Defender»). The metaphor may be a member of the opposition, which lies deep in meaning and can not even be expressed using conjunctions («And I wait for the sun when all ate one»; «I'm waiting when all are led astray» («Carry On») or of the comparison («Blood and death are waiting like a raven in the sky» («Hail and Kill»)), or as exaggeration of certain phenomena or events («Of the thousands suns pass by» («Holy War»)), «I ride a comet» («Heart Of Steel»).

To sum up, it should be mentioned that the analysis was only a small part of the entire works of the band, and work in this field can be extremely fruitful because of the dynamic development of modern music and other spheres of popular culture in general.

BIBLIOGRAPHY

1. Chomsky N. Language and Mind /N.Chomsky. – N.Y., 1972. – 142 p.
2. <http://literary-devices.com>
3. Manowar // www.html/wikipedia/wiki/

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ З ПРОФЕСІЙНО- ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Вікторія Шевченко (м. Кропивницький, Україна)

Останнім часом метод проектів у викладанні іноземних мов набуває все більш широкої популярності у вищих навчальних закладах України. Переорієнтація зі словесно-інформаційних на проектно-діяльнісні методи навчання є характерною для принципово нових підходів до навчання, задекларованих Болонським процесом.

Без сумніву, проектні технології з використанням сучасних електронних гаджетів – нова реальність, в умовах якої студентам надається можливість самим конструювати зміст комунікативно-пізнавальної діяльності. Ніякі інші методи так ефективно не стимулюють розвиток самостійності, творчого мислення, уяви, свободи втілювати свої ідеї, а також не сприяють підтримуванню інтересу до навчання, як інноваційні проектні методи.

Проектна діяльність здатна вдосконалити систему навчально-виховного процесу в напрямку запровадження новітніх технологій навчання, розширення самостійної творчої дослідницької роботи студентів у вищих навчальних закладах, досягнення ефективних результатів у вихованні творчої особистості. Можливість здійснення індивідуального підходу під час роботи над проектами дозволить виявити приховані можливості кожного студента і належним чином використати їх, тим самим розширити коло потенційних компетенцій, навичок та умінь, необхідних для якісного вивчення англійської мови, з одного боку, та актуалізації прагнення до самостійності в будь-якій обраній діяльності та самовдосконалення в професійному сенсі, з іншого боку.

Необхідно також визнати, що саме проектна робота важлива для усвідомлення того, що “іноземна мова є не тільки і не стільки метою навчання, скільки засобом для подальшої освіти і самоосвіти” [3].

Провідна ідея методу проектів полягає у тому, що “в центрі роботи над проектом перебуває учень, який вчиться, а не вчитель, який учить, і в результаті ми маємо продуктивне взаємовигідне партнерство, мета якого розвинути ініціативність, винахідливість, стимулювати інтерес до оволодіння мовами” [4].

Основними задачами методу проектів є розвиток [3]:

- 1) комунікаційних умінь з орієнтацією на різні рівні володіння іноземними мовами;
- 2) інформаційних умінь, в тому числі вмінь пошуку, систематизації, обробки та інтерпретації інформаційного матеріалу з метою його подальшого використання в рішенні комунікативних задач;
- 3) умінь поєднувати знання, отримані з інших предметів на

інтеграційній основі;

4) умінь узагальнювати, виділяти головне, аналізувати, співставляти, знаходити спільне й відмінне, встановлювати взаємозв'язок;

5) мотивації навчання, спрямованої на розуміння, що досягається в процесі власного аналізу й синтезу;

6) умінь самотійної роботи і формування здатності до самооцінки.

Метод проектів знайшов широкий вжиток в багатьох країнах світу саме тому, що “дозволяє органічно інтегрувати знання учнів з різних областей знань задля рішення однієї проблеми, генеруючи при цьому нові ідеї” [4]. В основі проекту завжди лежить якась проблема. Наприклад, на кафедрі іноземних мов Льотної академії є необхідність поповнювати та оновлювати електронні бази даних аудіо-записів з фразеології радіообміну між диспетчерами та пілотами або методичних матеріалів для підготовки до перегляду фільмів із серії “Розслідування авіакатастроф”. Щоб її вирішити, до роботи бажано залучити студентів. Для цього їм потрібні не тільки знання, наприклад, професійно-орієнтованої англійської мови, а й різноманітні предметні знання.

Проектно-орієнтоване навчання – це навчання, в центрі уваги якого знаходиться студент. Він є суб'єктом діяльності і має навчатися працювати самотійно. Чим же відрізняється проектне заняття від неprojektного? На звичайному занятті студент також може працювати самотійно. Але його самотійна діяльність регламентується вказівками і завданнями учителя, що заздалегідь сплановані і розподілені впродовж заняття. Проект передбачає особисту відповідальність студента за розподіл часу, за зміст та форми роботи.

Крім того, проектна діяльність орієнтована не стільки на продукт, скільки на процес. Іншими словами, процес створення продукту має таке ж значення, як і його результат. Звичайно, продукт, тобто практична цінність, має дуже велику мотивацію. Саме в продукті реалізується весь процес проектної діяльності, його цілеспрямованість, соціальна та практична значущість, самотійність, цілісність. Результатом діяльності є презентація створеного продукту, яку б форму цей продукт не мав: стінгазета, відеофільм, радіопередача, виставка, колаж, фотовиставка, акція, брошура, похід, екскурсія, свято, вистава тощо.

Метод проектів можна визначити як “метод поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням у розв'язанні конкретних проблем” [2]. Проект – це “самотійно спланована та реалізована робота, в якій мовленнєве спілкування органічно вплетене в інтелектуально-емоційний контекст іншої діяльності – продуктивної” [1].

Найбільш наближеним до методу проектів є більш вживаний метод ділових ігор. Хід гри, як і проекту, передбачає розробку комунікативної програми, реалізацію та вільне комбінування комунікативних намірів. Але відмінність полягає в тому, що рольова гра має на увазі наявність проблемної ситуації та визначення кількості персонажів, а проект – їх

створення. Результатом рольової гри є розв'язання конфлікту, а результатом проекту – продукт. Окрім актуалізації раніше вивченого мовного матеріалу, набуття нових лінгвістичних знань, освоєння нових практичних умінь, метод проектів стимулює фантазію, пошук, творчість, змушує вигадувати, розвивати уяву, розширювати кругозір. Отже, інноваційні проектні технології орієнтують на якісно новий підхід до вирішення проблем вдосконалення навчально-виховного процесу, отримання новизни результатів та нових способів їх досягнення.

Цінність проектного навчання полягає в тому, що проекти сприяють формуванню компетенцій. Студенти відкривають свої сильні і слабкі сторони, свої ресурси, можливості, що можуть потребувати корекції та розвитку за результатами належної оцінки та самооцінки. Тільки за таких умов знання будуть “живими”, а проект має продовжувати своє життя і після завершення роботи над ним, тобто бути використаним на практиці.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Котелянець Н. Проектний метод навчання школярів. // Рідна школа. - 2001. -№ 10. - с.47-48.
2. Левченко В. Теорія і практика використання методу проектів у вищій школі.// Рідна школа.-2002.-№ 8-9.- с.45.
3. Маркова Е.С. Использование проектных работ в элективных курсах при изучении английского языка на профильном уровне. // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 1.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. - 2000. - № 2-3.



Section 4. English for Science and Technology.

HOW TO COMBINE DIFFERENT TECHNIQUES IN TEACHING ENGLISH: COMMUNICATIVE AND LEXICAL APPROACHES

Rozhkova Natalia (Kropyvnytskyi, Ukraine)

There is a huge number of courses and textbooks based on the communicative approach of teaching a foreign language, and it is considered to be the most correct and progressive. But the further we think of it and use it, the more ambiguous attitude to this method we have, and the more questions it raises: what are its advantages and disadvantages, why it has become so popular among students and teachers? Are there any ways of combining different methods to make the process of learning English less difficult but more effective? Thus modern teachers are looking for the most efficient and progressive ways of teaching a foreign language.

Key-words: communicative approach, interpersonal communication, technique, vocabulary, integrated approach, lexical chunks, lexical approach, Principled Eclecticism.

Defining of the problem . The communicative approach is mistakenly reduced solely to speaking, because it is far not everything involved in the interpersonal communication in real life, and it is not everything the method itself has to offer either. Communication is not limited only with speaking, but it also presupposes listening, even in the form of the flight announcement or typical seller's question in the supermarket. In this case we accept and interpret the sound message, but do not send it, as in the case of speaking. When we write a letter, draw up our CV or just talk in short messages, we communicate in writing rather than orally. Reading the responses to our emails or a newspaper article, we continue to communicate in the form of reading. Thus, communicative approach in teaching is the development of communicative skills: as conventionally active (speaking, writing) and passive (listening, reading). Therefore, the purpose of a student "I want to be able to speak" is good and commendable by itself, but it requires some adjustment and correct reallocation of the accents. On the other hand, the perception of the communicative approach as such, which teaches only speaking is unfounded and therefore is inherently wrong. Otherwise, it is not communication, but a monologue without feedback.

The main material of the article. You can wonder where the catch lies when using this approach. After the initial euphoria of the communicative approach some may get frustrated. Students begin to communicate in a foreign language quite smartly and fearlessly, which is very laudable and has a huge advantage of this technique, but they make such a huge number of mistakes in their speech that it is merely impossible to listen to it. That is, fluency, as the purpose of the training can be gained easier and faster than its

quality. To practice grammar, to develop and eliminate mistakes or at least neutralize them is sorely lacking time because a teacher needs to meet the deadlines set by the program. As a result, we have got a specialist with semi-knowledge and semi-ability to communicate in a foreign language, who is usually tied tightly to specific topics and is able to talk a bit about itself, its work and apartment, hobby and leisure, family and friends. At first glance, it seems that the usual circle of communication revolves around the social kind of topics like the above mentioned, but if to take into account professional or scientific work involving the use of specifically focused terminology, writing research papers, presentation at conferences, the ability to conduct a scientific discussion, it becomes obvious that learning a language requires deepening and some improvements in terms of vocabulary and grammatical structures.

From the point of view of psychology the communicative approach may not always fit all students without exception by virtue of individual peculiarities of perception and absorption of information. For example, the communicative approach in teaching a group can turn into a nightmare for an introvert. Such a person will feel very uncomfortable in an unfamiliar environment, surrounded by strangers with whom it is necessary to communicate all the time.

Each of the methods, and there are a lot of them for today (The Silent Way, Total Physical Response (TPR), Task-based learning (TBL), Suggestopedia, the Lexical Approach and others), has its own peculiar training strategy and without doubt you can borrow something useful for effective teaching from each technique.

The main advantage of the communicative approach is that it helps to remove the fear of communication, to withdraw the so-called language barrier. Students learn to use the living language and orientate themselves in different communicative situations. The presence of mistakes here is an inevitably, but correcting of the situation in a qualitative aspect becomes a teacher's challenge. In this case an integrated approach, encompassing all levels of communication, is needed that will help combine the communicative approach with other working methods.

One of the issues that arises when studying the tense forms, is working with the Past Simple. The question arises: can one get rid of the mistakes without lengthy explanations of the rules and learning the table of the irregular verbs by heart? And how to increase the vocabulary and improve fluency? Here the lexical approach becomes an indispensable assistant in language learning. It helps move from studying of separate words to phrases.

The way this method works can be shown on the example of the work with a text. Typically, when working with a text, students can be given the tasks like "Write out regular and irregular verbs in the past tense in two columns from the text" or "Write the given verbs in the past tense". Then there perhaps can be an exercise on the use of the verbs in sentences, but due attention to phrases is not given. In other words, vocabulary expanding with this approach

seems to be almost impossible. In order to achieve two objectives at once, entire phrases should be written out of the text and then they should be worked at. For example, if there are verbs like left, found, met, knew, spoke in the text, they should be written out in phrases: felt embarrassed, a man that I knew, came to my place, spoke English, got back home. You can then create new phrases, they may be the most common: to the party, on the phone, in a café, her very well, him yesterday, the car in front of the house, my keys are in the bag. We get new phrases in the form they will be used in the speech:

Now these phrases can be used in "Crammed" or "Snowball" stories: I couldn't sleep last night, so I went out for a coffee. When I got to the coffee shop, I realized that I had left my wallet at home. I felt really embarrassed and I didn't know what to do, so. ..

Mastering and use of collocations, lexical chunks greatly improves fluency and allows to recharge one's vocabulary quickly. Lexical approach gives principle and its understanding helps to create new phrases, just replacing some words in the matrix: I didn't know what to do. I didn't know what to say. I didn't know where to go. I left my car in front of the house. I left my wallet at home. I left my phone in the office.

The lexical approach and mastering of lexical chunks almost exempts explaining grammar. And with the naked eye you can see that any phrases represent the half grammar: we train phrases with irregular verbs in the Simple Past at once.

Such phrases (with infinitive) are also memorized immediately and easily without much explanation, when you need the infinitive form and when it is not needed. And then, at higher levels, when we come to the difference between the infinitive and gerund, all this is already well known. And it is not in theory, but in practice, intuitively. The correct prepositions are also memorized without much theoretical calculations: in front of the house, at home, in the office.

Conclusions and recommendations for further research. Thus, we see many advantages of lexical approach in the English language teaching. Naturally, this is only a small part of its capacity, but even when using single tasks, constructed in the spirit of this method, positive results in education can be achieved. In this case, one should not forget that the increase of the level of communicative competence of students largely depends on their vocabulary and ability to use it in conversation. Therefore, the skillful use of different techniques (Principled Eclecticism) will provide an opportunity to achieve this goal. However, the task of its implementation will be entrusted entirely to the teacher because the use of several methods at the same time is quite a laborious process that requires a creative approach. We focus on such development for the English language training of the students of non-lingual faculties.

BIBLIOGRAPHY

1. Canale, M.; Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing"
2. Hattum, Ton van (2006), The Communicative Approach Rethought
3. Lewis, Michael, ed. (1997). Implementing the Lexical Approach, Language Teaching Publications, Hove, England.
4. Willis, J. & Willis, D. (Eds.) (1996). Challenge and Change in Language Teaching. Oxford: Heinemann

ФОРМУВАННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Гуліч О.О. (м. Харків, Україна)

Стрімка сучасність висуває нові вимоги до професійної підготовки спеціалістів. На сучасному етапі розвитку українського освітнього простору все більше уваги приділяється відповідності рівня кваліфікації майбутнього фахівця європейським стандартам. Сьогодні спеціалісти повинні не лише володіти знаннями та вміннями, необхідними для майбутньої трудової діяльності, а й бути готовим до професійної реалізації в нових умовах, що постійно змінюються. Володіння іноземною мовою – одна з головних вимог, що висуває сьогодні до фахівців. У цьому контексті вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей є актуальним і важливим завданням. Інформаційні технології надають можливість кожному студентові бути обізнаним про європейські та світові наукові досягнення в своїй галузі, а для цього необхідно не тільки володіти іноземною мовою, але знати професійні терміни. У зв'язку з цим завдання викладача ускладнюється, оскільки крім комунікативного мінімуму студент повинен засвоїти і галузевий термінологічний вокабуляр. Такий напрямок пов'язаний із розвитком у студентів навичок отримання інформації при читанні іноземною мовою спеціальної літератури, знайомство з основами реферування, анотування та перекладу літератури з майбутньої спеціальності студентів, а також формування навичок іншомовного мовлення в рамках спілкування за фаховою тематикою (повідомлення, доповідь, дискусія) та ін. Таким чином, для викладача актуальним виявляється пошук найбільш ефективних методів вивчення та засвоєння фахових термінів.

Кожна галузь оперує власними термінами, що утворюють термінологічну систему певної підмови. Термінологічна лексика становить ту частину словника, яка безперервно поповнюється новими одиницями. Інтенсивний розвиток фахової лексики вимагає від викладача іноземної мови постійного моніторингу сучасних термінологічних словників. Одним з таких є онлайн-словник «Мультитран», який не лише має професійне спрямування у найрізноманітніших галузях, але й постійно оновлюється фахівцями та професійними перекладачами, крім того, активно працюють

його форуми, де будь-який користувач може задати питання і поспілкуватися з колегами-перекладачами. Робота зі словниками такого типу може стати в нагоді при засвоєнні термінології та вплинути на мотивацію студентів щодо навчання іноземної мови, сприяючи активному розвитку майбутнього фахівця. Але, нажаль, використання комп'ютерних перекладачей, виявляє недоліки машинного перекладу, найпоширенішим з яких є невідповідність фахові або темі.

Перш ніж починати працювати з фаховою лексикою, необхідно визначитися з поняттям «термін», його основними ознаками та характеристиками, що відрізняють його від звичайних слів, а саме: однозначність, точність, стислість, нейтральність, вмотивованість, системність та простота [1]. На кожному етапі вивчення іноземної мови професійного спрямування термін залишається в центрі уваги. Вивчення фахової лексики має носити послідовний та системний характер. Засвоєння її відбувається у процесі регулярної роботи з професійно-орієнтованими текстами, що забезпечує поступове оволодіння певною фаховою терміносистемою. Укладання глосарію має сприяти більш якісному і системному оволодінню професійною термінологією.

При перекладі професійно-спрямованих текстів дуже важливо не втратити сенс повідомлення, оскільки для кожної мови притаманні свої норми і канони. Часто трапляється так, що один і той же термін перекладається по різному залежно від галузевої специфіки. Наприклад, термін *power* у фізиці означає «*потужність*», у математиці – «*ступінь*», в оптиці – «*сила збільшення лінзи*» [2].

Враховуючи багатогранність та складність як самого поняття «термін», так і специфіки роботи з цим лексичним явищем, викладач іноземної мови має створити найбільш ефективні умови для формування достатнього рівня термінологічної компетентності студентів. Сприяти розумінню та засвоєнню професійної лексики має паралельне вивчення фахових дисциплін, також слухними можуть стати і консультації викладачів фахових дисциплін.

Рівень засвоєння фахових лексичних одиниць може бути *рецептивним* (пасивним), якщо студенти засвоюють слова так, що розуміють їх при читанні тексту або сприймаючи усну мову (ці вміння можуть поєднуватися), чи *репродуктивним* (активним), коли студенти вміють використовувати терміни при висловлюванні в процесі усної або письмової комунікації [3]. Наявність конкретної програми в роботі над засвоєнням професійної лексики допомагають спрямувати належним чином роботу студентів. Формування професійної термінологічної компетентності майбутніх фахівців в сучасних умовах повинна бути спрямована на зацікавленість студентів отримати можливість розуміти спеціалізовану дискусію у своїй фаховій галузі; вміти, висловлювати свою думку з певної проблеми, виділяючи переваги та недоліки; спілкуватися з

носієм мови з таким ступенем спонтанності та невимушеності, який не завдає труднощів жодному з співрозмовників.

Систематична робота над текстами професійного спрямування, укладення термінологічного глосарію, використання сучасних інформаційних технологій – все це сприяє успішному оволодінню студентами базовою терміносистемою певної галузі та допомагає організувати цей процес на якісно новому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баловнева О.О. Особливості перекладу англійської науково-технічної термінології /О.О. Баловнева.– Ж.: Житомирський державний університет, 2004. – 11 с.
2. Вакуленко М.О. Сучасні проблеми термінології та української наукової термінографії / М.О. Вакуленко. – К.: ВПЦ Київський університет, 2009. – 64 с.
3. Костикова И. И. Теория и практика перевода: учебн. пособ. / И.И. Костикова. – Х.: ХГТИ, 2008. – 68 с.

МОВНЕ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Наталія Омеляненко (Кропивницький, Україна)

Авіація є тією сферою сучасного життя, де від рівня володіння професійною мовою залежить не лише успішність діяльності, але й життя учасників комунікації та пасажирів. Документами Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) визначено, що ведення радіообміну при здійсненні польотів на міжнародних авіалініях відбувається англійською мовою. Майбутні фахівці авіаційної галузі, що оволодівають професійною освітою в Україні, повинні мати високо розвинену мовленнєву компетенцію в галузі авіаційної англійської мови, відповідно до вимог (Doc 9835), що пред'являються до рівня володіння міжнародною авіаційною мовою радіозв'язку пілотами й диспетчерами повітряним рухом неангломовних країн. Навчання авіаційної англійської мови майбутніх фахівців розглядається як засіб передачі професійно значущої інформації англійською мовою, відпрацювання навичок використання іноземної мови у своїй професійній діяльності.

Портфоліо широко використовується як у загальноосвітній, так і у професійній підготовці. Зокрема, у контексті оволодіння мовленнєвою компетенцією майбутніми фахівцями авіаційної галузі важливим є створення єдиного європейського зразка портфоліо, прийнятого Радою Європи "Європейське мовне портфоліо".

Мовне портфоліо (English Language Portfolio), розроблено Лінгвістичним Комітетом Ради Європи з метою стандартизації вимог до вивчення, викладання й оцінювання досягнень у галузі вивчення іноземних мов громадянами європейських країн, було презентовано в Україні у 2003 році після опрацювання у 15-ти країнах Європейського Союзу. Завданням створення Мовного портфоліо є навчання учнів вивчати

мови самостійно, протягом усього життя, реально оцінювати власний рівень володіння мовними навичками і демонструвати їх в тих умовах, де вони будуть працювати або продовжувати навчання.

Мовне портфоліо ми розглядаємо як реальний особистісний продукт у процесі вивчення авіаційної англійської мови.

Мовне портфоліо фахівців авіаційної галузі у нашому досвіді включає такі матеріали:

1) автентичні матеріали: різноманітні документи ІКАО (наприклад, Конвенція з міжнародної цивільної авіації – Чиказька конвенція, додатки до Чиказької конвенції, що містять Стандарти та рекомендовані практики SARPs; JARs – спільні авіаційні вимоги, обов'язкові для виконання на міжнародному рівні), аудіо- та відеоматеріали, що презентують володіння авіаційною англійською мовою як сукупністю усіх мовних засобів, що використовуються в комунікативній сфері авіації з метою розуміння між всіма фахівцями цієї галузі; фахові тексти з авіації, у яких відображаються особливості професійної мови; матеріали, що сприяють накопиченню мовних та мовленневих засобів, розширенню словникового запасу, вдосконаленню якості мовлення;

2) матеріали, що відображають практичний досвід оволодіння курсантами авіаційною англійською мовою (матеріали та завдання для мовленнєвої практики, розвитку умінь іншомовного спілкування, виконання тренувальних робіт, розроблені курсантами презентації щодо тем, які вивчаються, схеми, таблиці та інші засоби узагальнення, систематизації та запам'ятовування, матеріали тестування навичок говоріння й аудіювання тощо).

І якщо матеріали першої групи у всіх курсантів чітко визначені викладачем відповідно до навчальної програми авіаційної англійської мови, то матеріали другої групи портфоліо курсанти визначають самостійно, відбираючи та узагальнюючи свій досвід іншомовної мовленнєвої діяльності, фіксуючи свій безпосередній результат і досвід мовленнєвого спілкування, зіставляючи його з реальним досвідом своїх колег по групі та вимогами професійного спілкування.

Оскільки, авіаційна англійська мова (підмова радіообміну) є вищою мірою ситуаційно залежною, то у мовному портфоліо ми пропонуємо курсантам підбирати ситуації спілкування, в яких використовуються одні й ті ж мовні кліше, але для досягнення різних цілей, наприклад, в стандартних і нестандартних робочих ситуаціях їх професійної діяльності. Такі матеріали можуть бути представлені, як у друкованому вигляді, так і у вигляді відео- та аудіоматеріалів.

У нашому досвіді ми використовуємо мовне портфоліо на всіх практичних заняттях з авіаційної англійської мови за таким алгоритмом.

На початковому етапі створення мовного портфоліо курсанти разом із викладачем визначають цілі роботи відповідно до цілей професійної діяльності, завдань конкретного фахівця авіаційної галузі. У процесі

роботи з портфоліо підкреслюємо, що воно не повинно бути лише зібранням матеріалів, на які потрібно спиратися у навчанні, а й відображати рефлексію власного шляху професійного становлення, способів навчання, образу дій.

На другому етапі роботи з мовним портфоліо відбувається відбір матеріалів курсантами. Звертаємо увагу курсантів на те, що результатом роботи з портфоліо є процес підготовки до розв'язування завдань професійної діяльності.

На третьому етапі (по завершенню певного обсягу роботи) курсанти пропонують свої мовні портфоліо на презентацію в групі, продемонструвати своє просування у знаннях, вміннях, компетентності, довести, що він доклав максимум зусиль, і тому його самооцінка співпадає (або не співпадає) з оцінкою викладача та однокурсників.

Застосування мовного портфоліо у процесі вивчення авіаційної англійської мови показало, що ефективність цієї роботи підвищується за таких умов:

1. Мотивація навчальної діяльності курсантів, установка майбутніх фахівців на постійне відновлення, розширення, підвищення своїх професійних знань, мовленнєвої компетенції, на формування професійно та особистісно значимих якостей.

2. Чітке визначення мети, яка досягається курсантами у процесі роботи з мовним портфоліо, спрямованість цієї роботи на майбутню професійну діяльність, на самовдосконалення особистості і професіонала. Важливо, щоб цілі роботи, які були сформульовані у процесі взаємодії викладача і курсантів, були відкритими і зрозумілими для кожного курсанта. Краще всього фіксувати такі цілі курсантами у письмовому вигляді. Письмова фіксація навчальних цілей слугує орієнтиром, а потім і основою самооцінки.

3. Взаємозв'язок викладання авіаційної англійської мови з усім комплексом професійно орієнтованих навчальних дисциплін, що дозволяє формувати розуміння важливості оволодіння авіаційної англійської мови у майбутній професійній діяльності.

4. Зв'язок розробки мовного портфоліо з авіаційної англійської мови із практичною діяльністю курсантів, в ході чого долається бар'єр відмінності навчальної діяльності у вищому навчальному закладі та професійної діяльності, формується ставлення до навчальної дисципліни "Авіаційна англійська мова" як структурної одиниці, що сприяє розвитку професійної діяльності.

5. Планування викладачем системи рекомендацій щодо підбору матеріалів до мовного портфоліо курсантів, визначення місця кожного із матеріалів у системі вивчення навчальної дисципліни та системі професійної підготовки в цілому.

6. Створення освітнього середовища, яке б спонукало курсантів до самостійного пошуку інформації для матеріалів мовного портфоліо.

Отже, мовне портфоліо дозволяє вирішувати питання мотивації вивчення авіаційної англійської мови, забезпечує більш точне усвідомлення цілей та ситуацій практичного використання авіаційної англійської мови, створює умови для прояву творчої самореалізації курсантів в мовному, мовленнєвому, інформаційному та освітньому середовищі, дозволяє здійснювати моніторинг розвитку та вдосконалення мовленнєвої компетенції майбутніх фахівців авіаційної галузі, а отже – формування професіоналізму у використанні іноземної мови для розв’язання завдань професійної діяльності.

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AT UNIVERSITY

Edita Poórová (Trnava, Slovakia)

Abstract:

The article deals with an interdisciplinary approach to teaching English for specific purposes at university. It comes out from the theoretical framework of ESP teaching within which an interdisciplinary approach represents an imperative. The author illustrates the theory by an example of teaching ESP at university and provides results of the research conducted within her dissertation thesis in recent years that show an interdisciplinary approach of ESP teachers in all study programs having been researched. The conclusion justifies an interdisciplinary approach to teaching professional languages at universities in terms not only of higher education but of lifelong education as well.

Keywords: *Interdisciplinary approach, English for Specific Purposes, university, teacher, cooperation, lifelong education.*

Teaching English for Specific Purposes at universities

Except for teaching English as a linguistic discipline in philological study programs at universities there is also teaching English for specific purposes which is commonly applied in non-philological study programs; in social, natural, technical and other sciences. Having different aims this teaching requires different methodologies and thus different approaches. One of very important approaches is an interdisciplinary approach as “specific” in ESP teaching means its relation to a scientific discipline within which English is taught.

The ESP methodological approach has become very effective also because of its appropriateness in non-philological study programs and its compliance with the change of a teaching paradigm at university focused on student centred teaching and learning and life-long learning (Celce-Murcia, 2001).

In teaching English for specific purposes at universities content and language integrated learning (CLIL) is a very common methodological approach. Teachers try to use this method in order to meet the requirements specified in the profiles of different study programs.

CLIL teachers at universities usually work with students whose level in the language used for learning is lower than their individual cognitive levels.

However, what can be seen as a disadvantage that can be taken as a challenge and “..... *therefore CLIL can be introduced as a professional development catalyser within faculties of higher education institution.*” (Coyle et al., 2010, p. 24). The recent research linked with CLIL has brought the evidence that gains may be activated even with relatively low levels of language competence. Moreover, other research findings, related to English proficiency of CLIL students, show overall superiority particularly in vocabulary knowledge mainly of items associated with the subject being studied (Coyle et al., 2010, p.166).

Applied to English specifically, CLIL is based on several assumptions, like language acquisition, authenticity, integration of English into the curriculum, motivation, further education, increase in vocabulary, improvement of oral skills (Ur 2012, p. 220). That is why teaching approaches, strategies and tasks which emphasize scaffold learning may be useful both for students and teachers.

CLIL is the planned pedagogical integration of contextualized content, cognition, communication and culture into teaching and learning practice. The teacher becomes a facilitator and his or her main aim is to provide students with language competences to be able to communicate in their professional life. “*If communication in languages is identified as a key skill for lifelong learning, success in effective communication skills is no longer seen in terms of attaining near-native competence in a language but in developing different appropriate skills according to need*” (Coyle et al., 2010).

Cooperation between ESP teachers and subject teachers

Cooperation of university teachers is important also because of the changes in a higher education teaching paradigm that is oriented on a student (student-centred teaching). In the Knowledge Age integration, convergence and participative learning are three key characteristics which are influencing decisions on what and how we teach young people. Unprecedented developments in technology and global communication have radically altered the way people learn and behave (Coyle et al., 2010, p.5).

Concerning teaching languages for specific purposes it is necessary to look beyond languages as separate linguistic systems and consider a language as a medium of learning, the coordination of language learning and content learning, language socialization of the learners into social practices of communities (Mohan 2007, p.303).

As linguistic diversity increases, teachers with different specialisms are being brought together. Language teachers and subject teachers must work together to engage in curriculum planning. Meaningful cooperation between subject teachers and ESP teachers is an important component in a program whose goals are to raise levels of academic achievement, content knowledge in English, and the entrance to professional practice. Enhancing such cooperative partnerships may have benefits for all students, teachers and the university community.

CLIL methodology enables an ESP teacher to base on a remarkable diversity of curricula. When preparing a curriculum for teaching English in any non-philological study program at university it is necessary to do a needs' analysis, that is one of typical features which distinguish an ESP curriculum from other approaches (Ur, 2012). Such a needs' analysis, in order to be proper, naturally expects a reasonable cooperation between English teachers and mainstream content teachers.

Cooperation between teachers within a particular study program is supported also by authors of specialized literature concerning this theme. Coyle (2010, p. 25), for instance, gives different curricular variation modules in CLIL among which there is also an interdisciplinary approach module that represents a specific module involving teachers of different disciplines. According to it CLIL can act as a professional development catalyst within faculties of a higher education institution. Language teaching is field-specific with language teachers embedded in departments and not seen as external providers – students successfully learn content and gain the ability to use the CLIL language for specific purposes.

However, the introduction of CLIL in higher education sector has been influenced by discussion over whether the ability to know and use a specific language is a basic competence or an additional competence. This in turn has opened discussion on whether language teaching and language specialists have been viewed as “auxiliaries“ in some countries then teachers may have a lower position within hierarchies.

ESP teaching at university needs specific goals. Goals together with the instruments have been a backbone of each teaching – learning process since the times of Comenius (Chodera 2013, p. 71). Determining the goals of foreign language teaching influences also the limitation of the subject content to which language instruments and skills, together with a choice of adequate teaching methods, belong. (Benes et al., 1970, p. 10).

According Carpini (2017) working in an interdisciplinary way accomplishes a variety of goals:

- Cooperation between mainstream and ESP teachers facilitates the acquisition of language and content in the subject area for ESP students. In addition, the dual acquisition of the English language and academic content places additional demands on ESL students and can make academic success challenging.

- Cooperation between mainstream and ESP teachers creates a deeper and more meaningful understanding of the unique needs of ESP students.

- Cooperation promotes the growth of a community of students in a study program, construct meaning and engage in inquiry based, constructivist learning that bridges differences, celebrates diversity and enhances academic achievement and language acquisition for ESP students.

In teaching ESP at universities an interdisciplinary approach is one of the priorities for a design of a language teaching process as it should be

considered part of the whole study program aimed at fulfilment of a graduate profile specification. That is why ESP teachers should take into account specific needs of the students and thus base the content of their curricula on the content of main stream subjects within a study program. Such an approach naturally expects interdisciplinary relations between ESP teachers and the teachers of mainstream subjects. Normally, impulses come from the ESP teachers as other teachers are not very interested in teaching languages for specific purposes, they even very often do not consider language teachers to be equally important for a study program.

The effectiveness of the relationship between ESP and mainstream teachers depends greatly on how it is handled by both parties, but, since it is usually the ESP teachers who have enlisted the help of the subject specialists it is their main responsibility to ensure that potential problems are anticipated and avoided and that a harmonious working arrangement is created (Hutchinson 1987, p. 164).

One of the most characteristic features of ESP in practice is a material design. Main reasons are the following (Hutchinson 1987, p. 106):

1. A teacher or an institution may wish to provide teaching materials that will fit with the specific subject area of particular learners. Such materials are not available commercially.

2. Even when suitable materials are available it may not be possible to buy them because of different reasons.

3. The available materials are not suitable for teaching and learning and must be didactically adapted.

For designing a material for ESP teaching a cooperation between a specific study program teachers is really inevitable. The mainstream subjects may have an influence on the language content, nevertheless, the selection of language items – a suitable text, vocabulary and particular grammatical or structural forms – is in the competence of an ESP teacher.

An interdisciplinary approach in practice

In my dissertation thesis (2016) whose theme was the university students' assessment I focused on university teachers of English for specific purposes in different non-philological study programs in Slovakia, among them also in the study program European studies that is taught at our faculty. Within a qualitative research methodology - document review, observation, interview and non-standardized questionnaire – we researched nine respondents, teachers of ESP in different study programs at three universities. We had designed a conceptual frame for our research within which we created categories which determine teachers' strategies and realization of students' assessment within a semester. Among the categories were also those which are related to the interdisciplinary approach in teaching ESP at university.

Based on my own experience with teaching ESP in different study programs at our university, I considered students' assessment to be part of a complex process including decision making concerning a curriculum design as

well. I presupposed that my respondents use an interdisciplinary approach and therefore I included in our research design the category of a cooperation of ESP teachers with teachers in study fields. I expected that my respondents would necessarily cooperate with teachers of the study field subjects in the study program in which English language was taught. So, the category “cooperation between teachers” belonged to our research conceptual framework and the data gained for this category were the subject to analysis and complemented the results of our research which were displayed by means of case studies and illustrated also by within-case and cross-case analysis displays for which we had found the theoretical issues in a very useful methodological work of Miles and Huberman (1984).

Our research has brought several findings. Although the research was preferably focused on the process of student assessment, we researched the whole teaching process including its preparing, i.e. curriculum design, and thus we achieved also findings which concern cooperation of ESP teachers with teachers of main stream subjects. They, together with other findings, have proved the undeniable autonomy of our respondents, university teachers, which enables them to decide in the process of a curriculum design and at this point all our respondents cooperated with main stream subject teachers.

Although teaching strategies of our respondents were different they all were based on the ESP methodological approach and therefore it was not a surprise that all our respondents paid a considerable attention to the contextual corpus of a relevant study program and considered cooperation with teachers of mainstream subjects crucial for the curriculum design and teaching as well. Their aim was to comply language teaching with a graduate profile of a study program in which a specific language competence is implemented.

However, our respondents were not offered any systematic ESP training, they had to take responsibility for fostering cooperation with subject teachers and had to “fight” for their position of a “respected” teacher in the community of study field professionals.

Although our findings may suffer from the limitations of a qualitative research I suppose that ESP teaching is similar at all Slovak universities. In the best cases ESP teachers try to apply the interdisciplinary approach with all its pros and cons, while, in the worst ones, there may be teachers who provide their students only with general English teaching or there are even university students who do not have any language teaching at all.

Future directions

Knowledge economies depend on collective intelligence and social capital, both of which involve sharing and creating knowledge amongst professionals. Therefore the cooperation between ESP teachers and mainstream subject teachers needs to be more clearly defined and a curriculum design needs to involve language teachers and subject specialists as cooperative planning and

cross-disciplinary delivery of the curriculum is currently often left to chance or is dependent on the “goodwill” of head teachers or university management.

One of the keys to success in this area for ESP teachers is to establish clear guidelines about their and the specialists’ separate and joint roles and responsibilities. The most „available” and “knowledgeable” specialist may not be useful as the one who has the best understanding of and greatest sympathy for ESP.

Although there exist networked communities which present themselves as powerful inclusive spaces where CLIL teachers can work together to form a collective “voice”, there is a need for sustainability of CLIL teaching and learning and for a systematic teacher training to design programs which conceptualize the integration of content and language, bring together content teachers and language teachers and specialists on all levels, address the needs of learners, encourage participants to become skilled in terms of language competence and content knowledge, empower teachers to create their own resources and share them. *“Sharing ideas and expertise, providing moral support when dealing with new and difficult challenges, discussing complex individual cases together – this is the essence of strong collegiality and the basis for professional communities (Hargreaves, 2003).*

CLIL invites investigation. Some countries, like the Netherlands providing CLIL teacher education programs, have invested heavily in teacher education whereas in others teachers are left to cope with changes of policy and direction sometimes leading to self-help groups which cut across national boundaries (Coyle 2010, p.163).

There has also been a recent trend towards competence-based education. In terms of language competence the framework for key competences for lifelong learning in Europe lists communication in languages (including the first language) alongside mathematics, science and technology, digital applications, interpersonal, intercultural and social competences (Commission of the European Communities, 2006).

The meaning of literacy today has shifted from a simple ability to read and write to a more broadly understood complex ability *“.....to use materials associated with varying contexts. It involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential and to participate fully in the wider society.”* (UNESCO, 2004).

I, as a skilled ESP teacher, having many years of experience in teaching English at different university study programs, consider an interdisciplinary approach to teaching my subject as an important and fundamental issue. I must say that cooperation with mainstream teachers and professionals is not always ideal, usually I have to rely on myself, mainly in the decision making process as they usually limit their help and support to a provision of the themes and material which is often not suitable for teaching ESP. Moreover, I constantly have to fight for the position among other teachers of a faculty or study program as the mainstream teachers as well as the management have

never in my ESP teacher career considered my work to be equal to the work of other teachers at the faculty. On the one hand, higher education institutions in Slovakia agree with a necessity of the achievement of professional language competences, which is declared in many documents related to higher education, but, on the other hand, teaching professional languages at universities is either not adequately supported or even cancelled.

I would suggest to do a relevant research in the field of ESP teaching at universities to foster professional solving of this issue on all levels in order to improve this methodological approach including interdisciplinary cooperation within study programs participants and thus to achieve higher quality of university education in Slovakia.

REFERENCES

1. BENES E. et al.: *Metodika cizich jazyku*, Praha, SPN, 1970
2. CARPINI M.D.: *Teacher Collaboration for ESL/EFL Academic Success*, Lehman College, The City University of New York (New York, NY, USA), available at: <http://iteslj.org/Techniques/DelliCarpiniTeacherCollaboration.html> (Accessed 17 January, 2017)
3. CELCE-MURCIA, M. ed.: *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Henle, Boston USA, 2001 ISBN -13: 978-0-8384-1992-2
4. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES: *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. 2006, Official Journal of the European Union, I. 394/10.
5. COYLE D., HOOD P., MARSH M.: *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, 2010 ISBN: 978-0-521-13021-9
6. HARGREAVES A.: *Teaching in the Knowledge Society*, Maidenhead: Open University Press, 2003, ISBN: 0-8077-4359-3
7. HUTCHINSON T., WATERS A. : *English for Specific Purposes*, Cambridge University Press, 1987 ISBN: 978-0-521-31837-2
8. CHODERA R.: *Didaktika cizich jazyku*, Academia Praha, 2013, ISBN: 978-80-200-2274-5
9. MILES, M.B., HUBERMAN, A.M.: *Qualitative Data Analysis*, London 1984, Sage Publications, ISBN: 9781452257877
10. MOHAN B.A.: *Knowledge Structures in Social Practices*, in: Cummins J. and Davison, C. (eds.), 2007, International Handbook of English Language Teaching, Vol. II, Norwell, MA: Springer,
11. MORROW K. ed.: *Insights from the Common European Framework*, Oxford University Press, 2004, ISBN: 0-19-430950-9
12. UNESCO: The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programs: Position Paper, Paris: UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362136246.pdf> (Accessed 12 January 2017)
13. UR P.: *A Course in English Language Teaching*, Cambridge University Press, 2012 ISBN: 978-1-107-68467-6

MODERN METHODS AND TECHNOLOGIES OF TRAINING ENGLISH AT NON-LINGUAL FACULTIES

Yaroslav Chernionkov (Kirovohrad, Ukraine)

Today the needs of the Ukrainian education in highly qualified specialists, able to establish educational contacts and work cooperation with foreign partners, specialists in foreign language on a professional level, are reflected in the curriculum of the universities of the country. Today a foreign language is not just a part of culture of a particular nation, but this is the key to success, the future successful career of students. Achieving a high level of proficiency in a foreign language is not possible without the fundamental language training at high school.

As it is stated in the educational-qualifying characteristics of a specialist the entrants of higher non-linguistic educational institutions should speak a foreign language at A2-B1 levels and be ready for the development of professionally oriented foreign language course of B1 level. Unfortunately, experience shows that a significant number of young people, who are enrolled by the educational establishments, do not have sufficient proficiency in the international standard of a foreign language, that is required from the institutions of higher education to create the necessary competence in all kinds of speech activity in a short term.

It is important for a teacher to know the latest methods of a foreign language teaching, special teaching techniques and methods to choose optimally a particular method of teaching in accordance with the level of knowledge, needs and interests of students. Because teaching methods aren't a simple "algorithm of suite units", their rational and reasonable using at the lessons of a foreign language demands creative approach of teacher's activity, as far as "pedagogy is a science and art simultaneously, so the approach to the choice of teaching methods should be based on teacher's creativity" [2].

Just implementation of interactive technologies of teaching foreign languages creates the necessary prerequisite as for development of speech competence of students as for formation of skills to make collective and individual decisions in problem situations. The active implementation of interactive methods can certainly be considered as the key to successful foreign language teaching.

In modern methods of foreign language teaching the understanding of "teaching method" is interpreted as the path to the goal (S. Nikolayeva). Interactive teaching method is a method of collective interaction of participants of educational process through conversation, dialogue, during which the interaction aiming at understanding, joint solution of educational problems and development of personal qualities of students is carried out [1].

The purpose of this study is to determine the effectiveness and rationale for the use of a number of interactive methods in teaching English at non-

lingual faculties, to disclose the value of these methods as means of intensification, optimization and stimulation of the learning process.

Interactive training has been explored by such scientists and methodologists as I. Abramova, N. Anikeeva, N. Borysova, A. Verbytskyi, Yu. Yemelyanov, L. Petrovskaya, V. Platov, V. Rybalskyi.

In our professional activities (teaching a foreign language at non-lingual faculties) we have investigated the implementation of new technologies at the lessons of "Foreign language of professional orientation" for many years, as evidenced by our publications over the years [3], [4], [5].

We're going to present some methods and technologies that we implemented in our classes in different years. They are divided into 3 groups (already used, we are using currently, we plan to use):

Group I. *The method of simulations* – the simulation allows students to try themselves in a role of a group leader, teacher, gives the opportunity to investigate the working system of the educational sector;

❖ *Group method* – while working in a group students' communication skills become more advanced, the team spirit and characteristics of a leader of individuals are shown. This method teaches the student of self-active search of the answer, that is one of the main objectives of the Bologna process;

❖ *Role play method* – role play is an active teaching method and a means of development of student's communicative skills either. Role play is an active way of teaching the practical foreign language skills. Role play helps to overcome students' language barriers, to increase significantly the amount of their speech practices;

❖ *The method of "case studies"* – work on problem situations, students consider the problem, analyze the situation, present their ideas and solutions as for issues in the course of the discussion;

❖ *Non-situational interactive methods* – dialogue, survey, interview, test;

❖ *Communicative method* – teaching management system is not directed through grammar but it is led by communicative intentions. The student is in the center of teaching. Accordingly, all exercises and assignments should be communicatively justified by the scarcity of information, choice, and response (information gap, choice, feedback);

Group II. *Learning to learn* is the process of analyzing the organization of training, methods of achieving educational outcomes and personal dynamics by the student. Then students have to think about how they learn and what to do with the help of various online tools. In other words, students assess their own studying and the results of it (communicative approach);

❖ *Bring Your Own Devices (BYOD)* is a pedagogical principle in which students use gadgets (Smartphone, laptop, tablet), available to them. Needless to say that such a method saves financial costs on the technical equipment of classrooms. The most important thing is to provide Wi-Fi access to the Internet for students and discuss the purpose the gadget will be used for;

❖ "*Bricolage*" is a term used in various disciplines, including the visual arts and literature which means creation of a subject or object from scrap materials. For example, in music, there can be a wooden spoon or saw as a musical instrument; in visual arts - prefabricated collages. Bricolage in education is the use of anything you want for studying, in addition to specially created tools like textbooks. The simplest example of this technology is the experiments in chemistry class, when the laws of chemistry and different reactions are not only read by the students, but also can be tested by them. There are two types of this technology: 1 – to take what is at hand and use it in different capacities; 2 – to create a new one from the existing old;

❖ *The project method* – the primary use of the project method in teaching a foreign language is students' ability to master communicative competence, i.e. practical mastery of a foreign language. In addition, project-based learning promotes personal confidence of students; develops "team spirit", interpersonal skills and ability to collaborate; provides a mechanism of critical thinking, the ability to seek solutions of problems; develops students' research skills;

❖ *The method of simulating statements* – this method differs from using the well-known logic-syntactic schemes that students build content and logic of their statements themselves on the basis of a spoken text. A teacher creating a situation where one party needs to convince others or just to talk about the benefits of some phenomena using the words *always, and, sometimes, but, etc.* can also be a good example of this technology;

❖ *Annotation* – newspapers and magazines as a mass medium are very important for students in general, and English classes in particular, because they provide relevant information, informing everybody what is happening in the world around us and thus deepening and expanding the horizons of students.

Group III. *The silent method* presupposes a "silent role" of a teacher and at the same time great speech activity and independence of students;

❖ *The method of using computer technology in training students* – computer technology can be implemented in three variants: the computer is used for training on specific topics; the computer is a primary tool for studying; all teaching, management of educational process, diagnostics, monitoring, rely on the use of the computer;

❖ *Computer training programs* – specially designed programs for fast and effective learning of foreign languages.

We understand that our study is only a part of an ambitious experiment called "Using effective methods and technologies of teaching foreign languages". Further researches we see in the improvement of modern technologies, in finding and implementation of new, more susceptible for students of non-lingual faculties.

BIBLIOGRAPHIYA

1. Koval T. I. Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh / Koval T. I. // Elektronne naukove fakhove vydannia / Int. inform. tekhnolohii i zasobiv navchannia APN Ukrainy, Un-t menedzhmentu osvity APN Ukrainy; hol. red.: V. Iu. Bykov – d. tekhn. n., prof. chlen-kor. APN Ukrainy. – 2011. – № 06. – Tom 26. – 291 s.
2. Skurativska M.O. Cuchasni metody ta tekhnolohii vykladanni inozemnykh mov u vyshchii shkoli Ukrainy [electronic resource]. – Assess mode: <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodi-ta-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischii-shkoli-ukrayini/>.
3. Chernionkov Yaroslav. Rozvytok inshomovnoi komunikatyvnoi kultury zasobom intehrovanykh zaniat z anhliiskoi movy na nemovnykh fakultetakh / Yaroslav Oleksandrovych Chernionkov. – Nova filolohiia. Zbirnyk naukovykh prats. – Zaporizhzhia: ZNU, 2008. – № 30. – S. 319-324.
4. Chernionkov Ya. O., Rozhkova N.H. Innovative Aspects of Studying English at the Art Faculty / Ya. O. Chernionkov, N.H. Rozhkova. – Materialy Mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii «Mystetskyi osvittii prostir u konteksti formuvannia suchasnoi paradyhmy osvity». – Kirovohrad, 2016. – S.
5. Yaroslav Chernionkov. Yevropeiski tendentsii vykladannia inozemnoi movy na nemovnykh fakultetakh: zaochne viddilennia / Ya. O. Chernionkov. – Materialy Piatoi Vseukrainskoi naukovoi konferentsii romanistiv "Strukturno-semantychni i kohnityvno-dyskursyvni paradyhmy suchasnoho romanskoho movoznavstva". – Odesa, 2015. – S. 116-119.

ОСОБЛИВОСТІ РАДІООБМІНУ ЦИВІЛЬНОЇ АВІАЦІЇ ЯК ПІДМОВИ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ПОВІТРЯНИХ ПЕРЕВЕЗЕНЬ

Євгенія Токарь (м. Кропивницький, Україна)

Сучасний стан авіаційної галузі, а також перспективи розвитку світової авіації стали причиною різкого зростання кількості актів мовленнєвої взаємодії між учасниками повітряного руху та спеціалістами, що організовують його безпеку. Зважаючи на це, слід удосконалити підготовку майбутніх фахівців цієї галузі, зокрема вміння та навички ведення радіотелефонного зв'язку майбутніми авіаторами.

Як зазначає Т. О. Мальковська, професіоналізм у сучасному суспільстві – це не лише особисті знання і професійні навички фахівця, але і його вміння спілкуватися в професійному середовищі, тобто володіння певним понятійно-категоріальним апаратом, нормами і правилами мовної діяльності, пов'язаними з цим професійним узусом [5, с. 6].

За визначенням Т. О. Мальковської, підмова радіообміну – це «сукупність фонетичних, граматичних і лексичних одиниць мови, що обслуговують мовленнєве спілкування учасників повітряного руху (авіадиспетчера і льотчика) під час виконання польоту, представлена в діалогах пілот-авіадиспетчер» [5, с. 15]. Радіообмін відбувається на основі

лексико-термінологічних «заготовок», мовленневих кліше. Зауважимо, що специфіка комунікації в авіаційній галузі висуває певні вимоги до побудови висловлювань та використання мовних засобів, що виражається в таких особливостях, як стислість, ясність, унеможливлення різнотлумачень, змістовність [3, с. 43]. Окрім того, О. В. Ковтун підкреслює, що радіообмін має базуватися на певних принципах, з-поміж яких дослідниця визначає такі: мовленневі форми (команди, повідомлення) повинні забезпечувати мінімум викривлень та втрати інформації; одержання будь-якої інформації, як правило, повинно супроводжуватися відповідальним повідомленням («квитанцією»); кількість слів у сеансах радіозв'язку і їх тривалість повинні бути (по можливості) мінімальними [2, с. 9]. Специфічними рисами радіообміну є також застосування аудіовізуальної наочності, яка полегшує програмування змісту висловлювання, та можливість вербально незавершеної думки з боку того, хто передає повідомлення, яка базується на здатності до антиципації і здатності того, хто сприймає інформацію, виявляти ще не висловлене [1, с. 310]. На важливості точного й адекватного розуміння інформації як з боку пілота, так і з боку диспетчера наголошує Р. М. Макаров, зазначаючи при цьому, що радіообмін ведеться засобами зв'язку, де немає безпосереднього контакту (відсутні жести, вирази обличчя і т. п.) комунікантів [1, с. 309]. Відтак, все це ускладнює сприйняття інформації учасниками мовленневої взаємодії і накладає певний відбиток на її перебіг. Важливо також те, що недостатня стійкість знань, умінь і навичок, потрібних пілотові для ведення радіообміну, зазнає ще більшого руйнівного впливу внаслідок дії численних психологічних та психофізіологічних факторів, пов'язаних з професійною діяльністю, оскільки професія пілота є однією з найскладніших, потенційно небезпечних та ризикованих. Протягом польоту пілот знаходиться під впливом таких чинників, як напружений режим інтелектуальної та сенсомоторної діяльності, ліміт та дефіцит часу, складність прийняття рішень в особливих та критичних ситуаціях, нестандартні умови професійної діяльності тощо. Під час деяких етапів пілот працює на межі людських можливостей [4, с. 7–8]. Вимоги до ведення радіотелефонного зв'язку англійською мовою в міжнародному повітряному просторі, сформульовані Міжнародною організацією цивільної авіації ІКАО, передбачають низку особливостей радіообміну, що найбільше впливають на авіаційних фахівців, для яких англійська не є рідною. За твердженнями науковців (В.З.Висоцький, Є.В. Кміта та ін.), комунікацію іноземною мовою слід уважати досить стресовою, що спричиняє навантаження на оперативну пам'ять пілота, підвищує вимоги до його довільної уваги.

Окреслені вище особливості радіообміну, пов'язані з мовними та мовленневими аспектами, а також з умовами, у яких доводиться працювати пілотам, можуть стати підґрунтям для виникнення проблем та

ускладнень під час польоту, від подолання яких залежить безпека та його щасливе завершення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авиационная педагогика : учебник / [Макаров Р. Н., Неделько С. Н., Бамбуркин А. П., Григореецкий В. А.]. – Москва-Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.
2. Ковтун О. Сутність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів / О. Ковтун // Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник. – Слов'янськ, 2010. – Випуск LI. – С. 3–14.
3. Корчемный П. А. Психология летного обучения / Корчемный П. А. – М. : Воениздат, 1986. – 136 с.
4. Макаров Р. Н. Основы формирования профессиональной надежности летного состава гражданской авиации : учебное пособие / Макаров Р. Н. – М. : Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.
5. Мальковская Т. А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер: дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Мальковская Татьяна Александровна. – Пятигорск, 2004. – 163 с.