

Section 3. Foreign languages as means for professional training of specialists (theory and practice)

ПРОДУКТИВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ольга Комар (м. Умань, Україна)

У ХХІ столітті ми увійшли в інформаційне суспільство. Таке суспільство не задовольняє людина, яка просто оволодіває основами наук, або відтворює свої знання, уміння, навички. Відповідати запитам і умовам інформаційного суспільства може лише людина, здатна до самоосвіти і саморозвитку. Формування осіб, здатних виживати і розгортати свою діяльність (робітничу, господарську, наукову тощо) в умовах нових міжособистісних відносин інформаційного суспільства покладено на загальноосвітню школу, оскільки школа – основа, база, за якої формується людина як суспільна особистість.

Сучасна система освіти потребує радикальних змін у навчально–виховному процесі, використання в інноваційній діяльності вчителя технологій, методів і засобів навчання, які сприяли б реалізації інтелектуально–духовного потенціалу учнів. Зміни у змісті, технологіях і керуванні навчально–пізнавальним процесом загальноосвітньої школи вимагають підготовки особистості вчителя для оновленої школи.

На сучасному етапі підготовки студентів – майбутніх учителів у вузі спостерігається перехід від репродуктивних до продуктивних технологій одержання знань студентами. Ми погоджуємося з ознаками продуктивних технологій, які визначив С. Кашлев, і враховуємо їх у практичній діяльності з підготовки студентів до оволодіння ними інтерактивними технологіями. Ознаки «продуктивних» (особистісно–орієнтованих) технологій:

- мета: створення комплексу оптимальних умов для розвитку особистості того, хто навчається;
- міжсуб`єктні стосунки педагога і тих, хто навчається (і педагог, і учні – суб`єкти взаємодії);

- основна функція того, хто навчається – позиція суб`єкта діяльності, дослідника запропонованих проблем, самостійне набуття знань, створення умов свого розвитку у взаємодії з педагогом;
- основна функція педагога – організація взаємодії з тими, хто навчається, створення умов розвитку суб`єктності, самостійності в діяльності тих, хто навчається;
- головні пріоритети: діяльність; спілкування, діалог; можливості самовираження, самореалізації тих, хто навчається, і педагогів; процесуальність; розвиток;
- рефлексія тими, хто навчається, особистісного досвіду творчої діяльності в тій чи іншій сфері;
- домінування проблемно–пошукових, інтерактивних методів;
- зосередження уваги педагога на організації діяльності тих, хто навчається, педагогічної взаємодії [2, 14].

Поряд з традиційною лекцією, викладачі вузу застосовують інтерактивну лекцію, інтерактивні практичні і семінарські заняття, адже сьогодні ми повинні привчити студента до того, що викладач надає основи науки, а всі прогалини у своїх знаннях студент може і хоче подолати сам. З точки зору організації навчального процесу у педагогічному вузі студент (майбутній учитель) повинен почути, побачити, виконати, спланувати, провести, оцінити свою діяльність для подальшого самовдосконалення.

Для вивчення питання продуктивної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови ми досліджували готовність студентів до застосування інтерактивних технологій у школі.

До характеристик готовності студентів до застосування інтерактивних технологій ми відносимо знання, особистісно–емоційний апарат, загальні логічні, пізнавальні, дидактичні й організаційно–управлінські вміння. Моделювання процесу навчання і засвоєння інтерактивних технологій студентами у процесі навчання можна вважати одним із засобів формування готовності до інтерактивної діяльності.

Дослідники Лозниця В.С., Овчиннікова М.В., Столярєнко Л.Д., Якунін В.О. студентство виділяють в окрему соціальну групу у зв'язку з його особливою соціальною функцією: підготовкою до суспільної та професійної діяльності, в даному випадку, до застосування інтерактивних технологій у професійній діяльності. Саме ця функція забезпечує соціальний розвиток молодої людини – майбутнього вчителя через надбання студентством специфічних умінь і навичок в оволодінні передовими технологіями навчання, у яких студент виступає як підростаюча зміна сучасного вчительства [3, 87].

Особистість студента та його особистісні якості відношення до своєї навчальної діяльності і реалізація в ній визначається саме професійною направленістю, сформованістю відношення до майбутньої професії.

Сучасний основний напрям у навчанні студентів за А. Вербицьким – контекстність, дозволяє, при специфічному наповненні, вирішувати проблеми підготовки студентів педагогічних вузів до використання інтерактивних технологій в організації навчально–пізнавальної діяльності школярів через рефлексію своєї власної навчально–пізнавальної діяльності [1; 38].

Засвоєні студентом в процесі професійно–педагогічної підготовки знання, уміння й навички з предмета навчально–пізнавальної діяльності трансформуються в засіб професійної діяльності. Тобто, майбутній вчитель іноземної мови виступає в ролі активного суб'єкта педагогічної взаємодії, здатного самостійно організувати свою діяльність, специфічно направленою на розв'язання конкретних професійно–орієнтованих завдань.

Для якісної підготовки студентів до професійно–педагогічної діяльності та її аспекту – діяльності по застосуванню інтерактивних технологій у загальноосвітній школі – необхідно чітко визначити професійно значимі риси, важливі для здійснення цієї діяльності. Ми згодні з М. Овчинниковою, що в моделі сучасного вчителя, розробленої В. Сластьоніним, відображається внутрішня структура педагогічної професії, спроектована і задана у відповідності з вимогами суспільства. Модель відображає: властивості і характеристики соціальної, професійно–педагогічної, пізнавальної

направленості; вимоги до психолого–педагогічної підготовки; осяг і зміст спеціальної підготовки; зміст методичної підготовки до спеціальності.

Наявність у майбутнього вчителя іноземної мови умінь застосовувати у своїй професійній діяльності інтерактивні форми і методи навчально–пізнавальної діяльності школярів визначається змістом операційного компоненту.

Таким чином, готовність студентів до застосування інтерактивних технологій у загальноосвітній школі – це результат спеціальної підготовки, який являє собою інтегровану освіту особистості майбутнього вчителя іноземної мови, яка виникає при об'єднанні мотивів, професійних знань, умінь і навичок і педагогічного досвіду, адекватних вимогам відповідного напрямлення професійно–педагогічної діяльності. Цілісність цієї освіти визначається повноцінним розвитком мотиваційного, когнітивного і операційного компонентів, ядром якого є усвідомлені дії майбутнього вчителя у ров'язанні проблем використання, або, краще, застосування інтерактивних технологій в організації навчально–пізнавальної діяльності школярів.

Список літератури

1. Вербицкий А. Активные методы обучения в высшей школе: контекстный подход / А. Вербицкий. – М., 1989. – 127с.
2. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения / С.С. Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196с.
3. Овчинникова М.В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно–познавательной деятельности учащихся на уроках математики : дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / М.В. Овчинникова. – Ялта, Крымский государственный гуманитарный институт, 2003. – 255с.

РОЛЬ АНГЛОМОВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЛЕКСИКИ У ФОРМУВАННІ ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Анна Слободянюк, Наталя Гут

(Умань, Україна)

Підготовка сучасного фахівця відбувається у форматі неперервної освіти, а відтак у навчально-виховному процесі реалізується не тільки функція засвоєння студентами знань, а й спрямованість на самостійне оволодіння знаннями, спроможність використовувати отримані вміння у майбутній професійній діяльності. Мова є живим організмом, який постійно змінюється і не є статичним, а тому сучасному педагогу дуже важливо не лише отримати елементарні знання з іноземної мови, але й удосконалювати мовну компетенцію на усіх рівнях професійної підготовки.

Мета статті полягає у визначенні ролі англomовної педагогічної лексики у формуванні термінологічної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти.

Важливий внесок у розробку проблеми формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців зробили лінгводидакти Д. Бобова, З. Гирич, Н. Голуб, Г. Онуфрієнко, І. Дроздова, М. Гуць, Л. Барановська, Н. Безгодова, Н. Бородіна, М. Зарицький. Теоретичні засади щодо засвоєння термінологічної лексики досліджували О. Горошкіна, Т. Донченко, А. Нікітіна, М. Пентиліук, Т. Симоненко [2].

Розглядаючи поняття термінологічної компетентності, Г. Онуфрієнко вважає, що “суттєво поглиблені загальномовні знання та скориговані й професійно скеровані мовленнєві вміння й навички екстраполюються на мову фаху, передусім на її термінологічну систему” [3, 17]. Л. Вікторова трактує її як “здатність фахівця використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і професійному мовленні” [1, 166]. Т. Симоненко термінологічну компетентність розглядає як “інтегральну характеристику ділових і особистісних якостей людини, що відображає не тільки рівень знань, умінь і навичок, достатніх для досягнення цілей

професійної діяльності, але й високу соціально-моральну позицію професіонала” [4, 131]. Більш ґрунтовно зміст професійно-термінологічної компетентності пояснюють її функції: інформаційно-комунікативна, аналітико-конструктивна, діяльнісно-регулятивна, формувально-розвивальна та профілактико-виховуюча [1, 172].

Професійне мовлення спеціаліста будь-якої галузі пов’язане з його особистим, індивідуальним словником, що відображає соціальні, психологічні і фахові характеристики конкретної особистості і складається з лексико-фразеологічного ядра (загальноживаної лексики), професійної термінології та фразеології та слів, пов’язаних з інтересами індивіда. Науково-технічний прогрес наповнив мову новими поняттями, що властиві різним професіям. Мова представників різних галузей виробництва, народного господарства дедалі збагачується, і цей процес відбувається завдяки формуванню мови будь-якої професії, усуненню мовних примітивізмів, збагаченню науково-технічною, суспільно-політичною лексикою і термінологією.

Наш час позначений тим, що майже в усіх національних мовах розвинених країн спостерігається так званий термінологічний вибух, який проявляє себе змінами у галузевих термінологіях, їх диференціації, виникненні термінологічних одиниць для номінації нових понять, в активному проникненні їх у загальнонаціональну мову. Специфіка термінів, як особливого лексичного розряду слів, полягає в тому, що вони створюються лише в процесі виробничої та наукової діяльності й тому функціонують серед людей, що володіють відповідними науковими та виробничими реаліями. Англійська термінологічна система сфери освіти характеризується як складне, стійке і водночас динамічне утворення, як сукупність лексичних засобів, які обслуговують тематично лімітовану комунікацію, а саме англійське спілкування, що відбувається у сфері освіти та / або присвячене освітянським проблемам [5, 4].

Отже, акцентування на розвитку умінь використовувати термінологічні одиниці у професійній сфері є потребою сьогодення. Опанування

англомовної термінологічної лексики збільшує шанси майбутнього фахівця бути конкурентоспроможним на світовому ринку праці, адже вільне володіння термінологією є умовою успішної професійної комунікації. Термінологічна компетентність, яку набувають у вищих навчальних закладах студенти, є базовою у їхній подальшій професійно-фаховій та науковій діяльності. Важливим аспектом поширення ролі термінів є поглиблення міжмовної взаємодії, коли терміни однієї мови передаються мовними засобами іншої, що в свою чергу, впливає не просто на встановлення відповідностей між двома мовами, але й на поповнення лексичного запасу мови новими одиницями, розширенням горизонтів сприйняття нових явищ та предметів оточуючої дійсності й поглибленням знань про них.

Формування термінологічної компетентності педагога передбачає наявність певного обсягу фахової термінології, розуміння якості засвоєння такої лексики, сутності та особливостей фахової термінології, здатність до синтезу, аналізу, узагальнення та структурування професійної термінології. Крім того, наявність пізнавально-комунікативних потреб у майбутнього педагога підвищує пізнавальний інтерес до фахової термінології. Іншими чинниками підвищення інтересу до вдосконалення власних знань можуть стати бажання здобути вигіднішу професійну пропозицію, підвищення по службі, прагнення співпрацювати із зарубіжними колегами (ведення ділового листування, переговорів, укладання угод тощо іноземною мовою), досягнути певної мети – стажуватись за кордоном, здобути сертифікат міжнародного зразка у закордонному вузі, здати міжнародні іспити тощо. Сформованість практичних умінь уживання англомовних фахових термінів в усному і писемному мовленні дасть змогу стати членом міжнародних гуртків, товариств, асоціацій професійного спрямування.

Отже, професійне мовлення сфери освіти є формою існування живої мови у навчальній діяльності, що функціонує, розвивається, виконує комунікативні функції, застосовується як спосіб передачі конкретного матеріалу. Сьогоднішній день диктує свої вимоги до підготовки молодих фахівців сфери

освіти, які повинні засвоїти термінологічні одиниці не лише рідною мовою, але й іншими мовами. Термінологічна лексика сфери освіти є підґрунтям для формування термінологічної компетентності майбутнього педагога, адже відображає готовність і здатність фахівця демонструвати належні особистісні якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і писемному професійному мовленні відповідно до нормативних. Тенденції світової економіки створюють ситуацію, коли досконале оволодіння англійською термінологічною підсистемою фахових дисциплін, наявність термінологічної грамотності в усному і писемному мовленні, уміння вести бесіду, аналізувати, переконувати, доводити, тобто вирішувати комунікативні завдання в ситуаціях професійного спілкування – це безперечний плюс, який дасть можливість педагогові стати конкурентоспроможним на внутрішньому ринку праці, або й претендувати на працевлаштування за кордоном.

Список літератури

1. Вікторова Л. Методологічні аспекти формування професійно-термінологічної компетентності студентів / Л. Вікторова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2007. – Вип. 14, Ч. 2. – С. 164–171.
2. Денищич Т. А. Роль термінологічної компетентності у становленні майбутнього фахівця / Т. А. Денищич // Матеріали V Міжнародного форуму “Особистість у єдиному освітньому просторі”. – Випуск №2(16). – Запоріжжя, 2014. – Режим доступу : http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip16.html
3. Онуфрієнко Г. Науковий стиль української мови : [навч. посіб.] / Г. Онуфрієнко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 312 с.
4. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів [монографія] / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид. Вовчук О. Ю., 2006. – 328 с.

5. Стефанова Н.О. Сучасна англomовна термінологіка сфери освіти : автореф. дис ... канд. філол. наук: 10.02.04 “Германські мови” / Н. О. Стефанова; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2004. – 20 с.

ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕФІЛОЛОГІЧНОГО НАПРЯМУ

Веремюк Людмила (Умань, Україна)

Стрімке входження України в єдиний освітній простір зумовлюють об'єктивну потребу суспільства у фахівцях зі знанням іноземної мови, яка використовується як засіб комунікації з колегами-представниками різних культур і народів. Для задоволення цієї нагальної потреби українського суспільства у ВНЗ стали перебудовувати методику викладання іноземних мов. Включення в програму навчання іноземних мов культурологічних відомостей пов'язано не з прагненням надати навчальному процесу цікавості, а з внутрішньою необхідністю самого процесу навчання.

Проблема інтеграції компонентів культури у навчання іноземної мови, в тому числі в умовах підготовки нефілологів, давно привертає до себе увагу вчених (В.В. Воробйов, В.П. Фурманова, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов, В.В. Червоних, М.Г. Євдокимова, І.Л. Плужник). У методичній науці існують численні праці зарубіжних дослідників, в яких розробляються ідеї міжкультурного навчання (Е. Kwakernaak, G. Heinrici, HJ Krumm, D. Roesler, J. House, F. Schmoe, E. Oksaar та ін).

Аналіз літератури дає підстави зробити узагальнення про те, що вузівський курс носить професійно-орієнтований характер, тому «його завдання повинні переважно визначатися особливостями мовнокомунікативної діяльності в ситуаціях ділової міжкультурної взаємодії. Стосовно ділової культури необхідно враховувати міжкультурні відмінності, спільні риси культур для вибору стилю, стратегій і тактик комунікації в кросскультурних ділових

ситуаціях» [2, с. 96], і відповідно, готувати до цього майбутніх професіоналів. Навчання мові та культурі повинно приводити не просто до оволодіння якимисьь фоновими знаннями, а до розвитку у студентів здатності адаптуватися до нових мовних ситуацій. Як зазначає М. Байрам, при навчанні іноземних мов особливу увагу має бути приділено «підготовці студента до непередбаченого, замість тренування передбачуваного» [4, с. 8].

Вміння зрозуміти чужу поведінку і взаємодіяти з представниками іншої культури, що володіють іншим набором цінностей є головним завданням при вивченні іноземної мови. Самостійне дослідження і інтерпретація «чужої» культури дозволяють міркувати про свою культуру, оцінювати її, сприймати і розуміти її з точки зору стороннього спостерігача. Це дає можливість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду, тобто «Бачити мовну одиницю в якості не тільки репрезентанта конкретного мовного рівня, що володіє характерними граматичними ознаками, але й одиниці культурної пам'яті народу» [1, с. 36].

Заслуговує уваги орієнтація на навчання в контексті діалогу культур, що припускає створення дидактико-методичних умов для порівняльного гуманістично орієнтованого паралельного вивчення іншомовної та рідної культур при формуванні комунікативних умінь міжкультурного спілкування, при чому методичної домінантою має бути орієнтація на формування учнів як учасників діалогу культур» [3, с. 166].

Велику увагу при вивченні іноземних мов слід приділяти в роботі над лексикою, яка подається переважно в словосполученнях, стійких, регулярно вживаних блоках, за допомогою яких будується мова фахівця як письмова так і усна. Готуючись зі студентами до опанування спеціальної лексики слід робити акцент на вправи, мета яких вивчити основи словотворення, ознайомити з системою синонімів і антонімів, розвивати мовну догадку на підставі інтернаціональної лексики та елементів словотворення, встановити асоціативні зв'язки на базі рідної мови [5].

Вправи з проблемним навантаженням, що розвивають вміння розпізнавати лексичні одиниці за формальними ознаками, швидко знаходити структурно-семантичні відмінності іноземної та рідної мови, змушують студентів через активний пошук до самостійних висновків, усвідомлення та стійкого запам'ятовування.

При розробках методичних матеріалів необхідно велику увагу приділяти підбору виразів та цитат, які дуже часто вживаються, що з однієї сторони ілюструють особливості граматики, а з іншої, розширюють загальнокультурний кругозір студентів і залучають їх до знання глобальних цінностей цивілізації. Оволодіння студентами лексичним матеріалом іноземної мови зі спеціальності вимагає від викладача розробки словників-мінімумів, що базуються на найчастіше вживаних в спеціальних текстах загальнонаукових та спеціально-наукових утворень «заготовок», необхідних для чіткої і точної передачі навчально-наукової інформації.

Незважаючи, в останні часи, на перевагу усного мовлення значення читання залишається дуже важливим, тому цей вид мовленнєвої діяльності дозволяє студенту не тільки черпати інформацію, а й створює засоби оволодіння усною і письмовою іноземною мовою [5].

Таким чином, здатність аналізувати і порівнювати особливості носіїв різних культур стає особливо значущою при підготовці сучасного фахівця-нефілолога. При цьому новий освітній – міжкультурний – акцент не зажадає внесення істотних змін в об'єктивно сформовану систему навчання іноземної мови. Технології та методики міжкультурного підходу досить прості і вони можуть бути підвладні студентам немовного ВНЗ.

На підставі вищезазначеного матеріалу можна зробити висновок, що стосовно підготовки студентів немовного ВНЗ доцільно ставити і вирішувати питання про переорієнтацію процесу їхнього мовного навчання з позицій міжкультурного підходу. Мова в цьому випадку стає інструментом діалогу професійних культур і ефективним знаряддям реалізації всіх професійних

комунікативних інтенцій фахівця, пов'язаних із взаємодією з представником іншої культури, країни, іншого соціуму.

Список літератури

1. Красных В. В. Этнопсихолінгвістика и лінгвокультуро́логия / В.В. Красных. — М. : Гно́сис, 2002. — 284 с.

2. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Плужник И. Л. — Тюмень, 2003. — 335 с.

3. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.

4. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram. — Clevedon : Multilingual Maaeters, Ltd., 1991. — 163 p.

5. Дудікова Л. Сучасні підходи викладання іноземних мов на не філологічних спеціальностях вищих навчальних закладів. Джерело: Український науковий журнал "ОСВІТА РЕГІОНУ" <http://social-science.com.ua/article/1021>

ФІЛОСОФІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Галина Іванчук (Умань, Україна)

Трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в Україні, зорієнтовані на демократичні перетворення в державі. Це зумовлює підвищені вимоги до особистості як суб'єкта соціального буття. Виникає потреба в створенні ним нових моделей соціальної поведінки, вибудові власної структури

цінностей, самоконструюванні. Фактично існування особистості в таких умовах можна прирівняти до її „функціонування в ситуації невизначеності, коли основним завданням стає встановлення смислу та значення даної ситуації для самої себе з мінімальною опорою на соціальні зумовленості та з актуалізацією всього особистісного ресурсу” [4, с.22]. Саме тому уявлення про особистість як „принципово мінливу, таку, яка постійно конструює свій внутрішній світ та світ соціальної взаємодії, яка існує як можливість” [4, с.22] посідають важливе місце у тематиці сучасних досліджень.

Саме слово „філософія” було створене внаслідок поєднання двох давньогрецьких слів „любов” і „мудрість” [8, с.37].

Залежно від історичної епохи, поглядів мислителів, засад тієї чи іншої школи предмет і призначення філософії розумілися по-різному. Скажімо, для давньогрецьких філософів-демократів філософія – це переважно досягнення нескінченного й багатоманітного зовнішнього стосовно людини світу, розв’язання проблем щодо його походження, устрою і розвитку [6, с.118].

Найбільш глибокі судження стародавньої грецької філософії, наприклад, один з висновків олеатів – „немає множини, немає руху, немає становлення” – виник саме на ґрунті запитань і відповідей. З метою усвідомлення такого абстрактного висновку, як неможливість існування одного узагальнюючого судження, вдавалися до зовнішньої форми соріта – ланцюжка запитань [2, с.68]. Поступово відбувається перехід від таких ігор-змагань до виступів і філософських суперечок у манері Сократа, який заперечував доцільність запитань-пасток, вважаючи їх школярськими забавками. За їх допомогою, стверджував мислитель, „нічому гарному не навчаються стосовно сутності самих речей – можливо лише тому, як за допомогою слів дурити людей; все одно, що дати підніжку або висмикнути з-під когось стілець” [3, с.191].

Отже, послідовність становлення філософії як засобу розвитку людини може бути схарактеризована наступним чином. Беручи початок у священній грі у

загадки й суперечки, які водночас виконували функцію святкових розваг, філософія поступово переходить на більш високий рівень – рівень досягнення істини. Водночас вона розвивається і у своїй елементарній формі: дебати, гра розуму, софістика й риторика [7, с.15]. Однак, „агональний фактор в еллінському світі був настільки значущим, що риторика могла поширювати своє поле діяльності за рахунок філософії у її більш чистому вигляді й, будучи культурою більш численних груп, затьмарювала її, погрожуючи й зовсім скасувати” [7, с.15].

Таким чином, термін „філософія” має два значення. Перше з них стосується розмірковування людини про світ і саму себе, а друге – хронологічне або систематичне вивчення цих розмірковувань.

Будь-яка наука повинна мати „практичний вихід”. Не є виключенням і філософія. В узагальненому плані можна твердити, що одним з важливих її завдань є навчання людини критично мислити. Вміння критично мислити, або як зазначав Гегель, мислити „саморефлексивно” сприяє виявленню зв’язків у співвідношеннях між поняттями і судженнями, надає можливості вести конструктивний діалог і знаходити виважене, компромісне рішення, загалом мислити відповідально [2, с.157]. Рушієм руху від простого судження до критичного, мудрого є проблемна ситуація. Вона змушує працювати пам’ять, минуле співвідноситься з теперішнім, ситуація набуває якісної оцінки. Тим самим „розпочинається процес творення нових смислів, саморефлексія (тобто формулювання власних критеріїв, процедур і висновків). І нарешті, результатом роботи стає неповторне, мудре судження” [1, с.39].

Отже, філософське розмірковування доцільно назвати дослідницькою роботою. Залучення до філософії - це, по суті, розвивальне навчання. Використання філософського інструментарію в процесі навчання сприяє, насамперед, розвитку вмінь розмірковувати розумно, тобто обгрунтовано, логічно, критично, творчо, контекстуально. А навички розумного

розмірковування, у свою чергу, сприяють формуванню навичок розумної і відповідальної поведінки індивіда.

Список літератури

1. Борисов С.В. Философия и ребенок: дидактические заметки / / Бех І.Д. // Наука и школа. – 2003. – № 2. – С.36 –40.
2. Гегель. Философия права [пер.с нем.] / Гегель – М.: Мысль, 1990. – 524 с.
3. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебн. Пособие / Джурицкий А.Н. – М.: Владос, 1999. – 200 с.
4. Степенко Г. Стандарти в системі освіти США: позитивне й негативне / Степенко Г., Бургін М., Мілов Ю. // Шлях освіти. – 1996. – № 2. – С.21 – 24.
5. Субири К. Исторический факт и историческое событие. – Греция и вечное живое философское прошлое / Субири К. // Человек. – 2002. - № 2. – С.66 – 88.
6. Фрагменты ранних греческих философов. – М., 1989. – 457.
7. Homo Ludens: Статьи по истории культуры [пер., сост.вступ.ст. Д.В.Сильвестрова; коммент. Д.Э.Харитоновича]. – М.: Прогресс – Традиция, 1997. – 416 с.
8. Чанышев А.Н. Философия как „филология”, как мудрость и как мировоззрение / Чанышев А.Н. // Вестник МГУ.- Серия 7. Философия. – 1995. – № 5. – С.37- 62.

STRUCTURE OF MOTIVATION IN THE CONTEXT OF STUDYING ENGLISH BY FOREIGN STUDENTS

Inha Demchenko (Kropyvnytskyi, Ukraine)

Learning motivation is a complex system which is characterized by focus, stability and dynamism. Learning motivation encourages hierarchy of motives in which internal reason is dominated or related to this activity, or external social reasons are related to student's needs which take a position in the system of social relations.

Researcher B. Werner understands motivation of studying as the combination of integrity and structured motives of learning. The main task of learning motivation is considered such an organization of learning activities that promotes the development of internal motivational potential of the student personality in the best way. The scientist emphasizes the main components of learning motivation:

1. social motive (education as a preparation for future life in society);
2. cognitive motive (the process of getting knowledge and skills);
3. motive social parents' identification (the expectations of parents in the process of studying and behavior, which cannot be justified);
4. social teacher's identification (it consists of teacher's requirements and high student's achievement);
5. motive of experience (which is connected with interest and variety of training material);
6. financial motive (studying is considered as a condition of material wellbeing in future);
7. motive of value (development and providing of high social prestige among his surroundings) [6].

The scientist A. Hebos [2] differentiates factors (conditions) that promote the formation of students' positive motivation for learning:

- awareness of the nearest and ultimate goals of learning;
- understanding of the theoretical and practical significance of obtained knowledge;
- emotional presentation of educational material;
- professional orientation of educational activities;

- selection of tasks that create problematic situation in the structure of learning activities;

- the presence of inquisitiveness and «cognitive psychological climate» in the training group.

In our view, the most accurate and versatile definition of motivation is given by V. Asieiev [1], who says that motivation is associated with emotions, scientist concludes that the motivation of human behavior cannot be beyond of the emotional sphere. He includes all kinds of motives, needs, interests, goals, motivational guidance, in the concept of human motivating behavior. It should be added that V. Asieiev shared motivation to negative and positive in his research. V. Asieiev makes the following conclusions about emotional processes, which are based on the opinion of S. Rubinstein that motivation becomes positive or negative depending on the action and interaction in which person falls, positive or negative attitude to his needs, interests and attitudes.

According to the definition of Ab. Maslow, motivation is the process of meeting the needs at low level and then the satisfaction of these needs at higher levels. they can be divided into five groups:

– physiological needs which are necessary for human survival: food, water, rest, etc.

– needs for security and confidence in the future – the protection of natural and other hazards from the side of the world and the belief that physiological needs will be satisfied in the future;

– social needs – it is necessity for a social environment. A person can feel support in communication with other people;

– the need for respect, recognition of others and the pursuit of personal achievement;

– the need for self-expression, that is, the need of own development and realize their potential opportunities [5].

Studying the problem of motivation a lot of scientists proposed a logical model structure of motivational activities. According to the different researchers we may underline that motivation of any purposeful activity consists of four elements:

- 1) fruition of the very activity process;
- 2) direct significance of the individual result;
- 3) remuneration for the activity;
- 4) forced the pressure on the person.

Scientist V. Kovaliov gives the definition of the motive – personal peculiarities, and behavior activity that occurs and reflects in their needs. The scientist mentioned that motives can occur simultaneously with the appearance of the needs passing certain stages and which can be similar to the stages of formation needs and he proposed the classification of motives:

- the most important criteria of the individual needs;
- the source of occurrence;
- kinds of human activities (motives of political activity, professional activities, teaching and learning activities);
- time detection (permanent, long-term, temporary motives);
- the power detection (strong, moderate and weak);
- degree of stability (high-resistant, medium-resistant and weak-resistant) [3].

It should be mentioned that a lot of researches of motivation problem pay particular attention to the interest of personality. Let's analyze this aspect according to psychological and pedagogical literature. Interest – is one of the major motives for studying that promotes mastering of knowledge and skills. Also, interest is considered as emotional and intellectual selection which occurs only when its object has the emotional response.

Motivation is considered as a system of incentive impulses which is directed to the learning activities. Studying the problem of motivation, scientist A Markova believes [4] that the effectiveness of learning depends on the motivation of the learning process. We can make a conclusion that students will not be successful without the motivation of learning activities. The task of learning motivation is

common to all establishments, which must organize training activities in such way that will promote the development of internal motivational potential of the student personality. Studying activity occupies almost all the years of personality. Getting education is an essential requirement of any individual, so the problem of motivation theory is a major in pedagogical and psychological science. The main orientation of modern education is ensuring readiness of new generation to constant self-education. There are such demands of the modern labor market to graduates.

In the context of our article, the main object of research is the subject of studying. The subject of studying is a student who is focused on the mastering and learning this subject and has certain preconditions of mastering (which were formed earlier such as psychological regulation of the system, including formed motivational mechanisms, potentialities and abilities, physiological, mental and social maturity to master professional knowledge, etc.).

References

1. Asieiev V. H. Motivation of behavior and formation of personality. Moscow, 1976. 158 p.
2. Hebos A. I. Psychological conditions of formation positive motivation to the studying. Moscow. 1977. P. 55 - 87.
3. Kovaliov V. I. Motives of behavior and activity. Moscow. NY: Science, 1988. 191 p.
4. Markova A. K. Formation of the motivation of teaching at school age: a manual for the teacher. Moscow. NY: Education. 1983. 96 p.
5. Maslow Ab. Motivation and personality. 3rd ed. St. Petersburg. 2003. 352 p.
6. Werner B. A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology. 1979. Vol. 71. P. 3 - 35.

ПРИЙОМИ І МЕТОДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У АВІАЦІЙНОМУ ВНЗ

Інна Файнман (м. Кропивницький, Україна)

З-поміж усіх сфер життєдіяльності більшу частину свого життя людина присвячує професійній. „Професійна діяльність заповнює 2/3 свідомого життя людини, тим самим визначає його сутність як основи розвитку самої особистості. Багатство внутрішньої структури людини значною мірою залежить від її діяльності, а професія складає основну, найбільш суттєву, цілеспрямовану її частину” [2, с. 25]. Професійна ж самореалізація не обмежується безпосередньо лише професійною діяльністю, а починається зі вступом до ВНЗ. Провідною діяльністю цього періоду стає професійно-пізнавальна. „Засвоєні знання, вміння та навички вже виступають не у якості предмета навчальної діяльності, а в якості засобу діяльності професійної” [4, с. 79].

Як відомо, на етапі професійної підготовки відбувається не лише засвоєння професійних ЗУН, а й формування у студентів професійно важливих якостей, їхнє особистісне та професійне зростання. Важливим є дотримання гуманістичних принципів з метою створення умов для професійної самореалізації особистості, формування готовності до подальшої професійної діяльності та професійного зростання у ній. Основна мета професійної освіти полягає у поступовому формуванні внутрішньої готовності студента до усвідомленої побудови, корекції та реалізації перспектив свого професійного та особистісного розвитку, готовності розглядати себе як особистість, що постійно розвивається, та знаходити особистісно значущі смисли у конкретній професійній діяльності.

Вивчення іноземної мови майбутніми авіаторами протягом усього періоду навчання дає змогу вибудувати навчальний процес на основі

цінностей професійної і особистісної спрямованості; звернути увагу на розвиток логічного та критичного мислення, здатність працювати в команді, вміння оцінювати наслідки дій та переконань. Викладання іноземної мови дає ґрунт для широкого застосування інтерактивних методів, що розвивають соціальні, професійні та психологічні якості студентів, їх впевненість, здатність працювати з іншими, адекватно реагувати на реальні професійні ситуації [3, с. 78]. На основі досвіду, отриманого в процесі вивчення англійської мови, студенти прагнуть до повного виявлення і розвитку індивідуальних можливостей з тим, щоб реалізувати в майбутньому свої особистісні смисли, цілі, плани в галузі професійної діяльності, що приводить до професійної самореалізації студента [1, с. 154]. Таким чином, необхідним є максимально насичене використання усіх дидактичних можливостей, які надає іноземна мова як навчальна дисципліна.

Задля досягнення мети забезпечення професійної самореалізації у майбутніх авіаторів вважаємо за необхідне впровадження у процес викладання іноземної мови низки умов, методів та прийомів. Коротко охарактеризуємо деякі з них. Поруч із традиційними методами (пояснення, розповідь, бесіда, виконання вправ тощо) на заняттях слід використовувати нетрадиційні елементи та прийоми роботи, які разом із традиційною метою формування вмінь і навичок практичного застосування теоретичних знань актуалізують суб'єктний досвід курсантів, стимулюють пізнавальний та професійний інтерес, залучають до комунікації у великих обсягах, створюють в навчальному процесі елементи квазіпрофесійної діяльності авіадиспетчера за рахунок відповідно сформульованих завдань та настанов.

Так, наприклад, *прийом „Незакінчені речення”* полягає в тому, що на початку першого заняття кожного модуля на дошці були записують незакінчені речення відповідно до теми модуля, а курсантам пропонується

їх закінчити. Такий прийом дозволяє визначити найбільш цікаві для курсантів аспекти теми, актуалізувати їхній суб'єктний досвід, вносити зміни щодо можливого варіативного наповнення ходу заняття та подальших занять з окресленої теми значущими для курсантів смислами.

На невступних заняттях модулів також можна застосувати *прийом мозкового штурму*, коли викладач згідно з темою заняття записує на дошці певну проблему, яка у своєму формулюванні заохочує курсантів до розмірковування та пошуку якомога більшої кількості ідей щодо розв'язання зазначеної проблеми. Спочатку кожен курсант працює самостійно, а потім порівняння ідей та обговорення відбувається у парах. Метою взаємодії на цьому етапі є пошук спільної ідеї вирішення проблеми шляхом обговорення запропонованих кожним курсантом варіантів, а надалі відбувається колективна дискусія з приводу знайдених парами рішень. Такі прийоми активізують курсанта, залучають його до індивідуальної та колективної рефлексії, комунікації іноземною мовою, наповнюють навчання особистісно значущим смислом. Окреслені проблеми пов'язуються з авіаційною діяльністю, що професіоналізує навчальний процес вже на перших етапах професійної підготовки. Наведемо приклад деяких можливих із таких визначених викладачем проблем згідно з модулями відповідно до програм підготовки: *No communication system can substitute face-to-face communication. Aircrashes are inevitable. The more a man conquers the sky, the more he becomes its slave. Every country which wants to follow the way of progress develops its aviation.*

На заключних заняттях теми цікаво використовувати *прийом „Телеграма”*, коли курсантам пропонується написати іноземною мовою фіктивну телеграму з 11 слів кому-небудь зі знайомих і родичів, щоб поділитися цікавими або новими фактами та знаннями, отриманими у процесі вивчення теми. Обмежена кількість слів допомагає курсанту сконцентруватися на найсуттєвішому та більш вражаючому, а такий

прийом активізує як мислення і рефлексію, так і просто творчу фантазію курсанта.

Окрему увагу було слід приділяти *роботі курсантів у мікрогрупах*. Навчальна робота, організована таким чином, допомагає формувати вміння соціальної взаємодії, оскільки курсанти мають максимально ефективно та продуктивно організувати власну групову діяльність згідно з інструкціями викладача. Задля реалізації замислу роботи курсантів у мікрогрупах можна застосовувати прийоми „Навчальні підрозділи” та „Бджолиний вулик”.

Сутність *прийому „Навчальні підрозділи”* полягає в тому, що на занятті викладач організовує декілька станцій-підрозділів. Такі підрозділи мають певну назву, табличка з якою стоїть на столі, детальну робочу інструкцію для курсантів та необхідний матеріал для виконання завдань. Курсанти поділяються на мікрогрупи, а кількість станцій-підрозділів перевищує кількість мікрогруп на одну. Спочатку кожній групі надається можливість вибрати найбільш привабливу для них станцію, а коли одна з груп закінчує роботу на власній станції, вони переходять на вільну. Відповідно, члени кожної з мікрогруп мають змогу попрацювати на декількох станціях за одне заняття.

Щодо *„Бджолиного вулика”*, то цей *прийом* застосовується після прочитання тексту або прослуховування певного повідомлення іноземною мовою. Курсантам надається можливість обмінятися думками з приводу прочитаного або почутого зі своїми сусідами у невеликих групах по 3–4 особи та сформулювати ряд запитань від групи до викладача, на які бажають отримати відповідь. Такий вид роботи дозволяє організувати невимушену комунікацію англійською між курсантами, а вбачаючи, що інші члени групи мають схожі проблеми у розумінні чи сприйнятті щойно почутої інформації, студенти легше та більш відкрито йдуть на контакт із викладачем.

Отже, викладач має широкий вибір можливих прийомів та методів до використання у процесі викладання іноземної мови задля забезпечення мети професійної самореалізації курсантів.

Список літератури

1. Кузнецова Н. А. К проблеме профессиональной самореализации личности студента в процессе изучения иностранного языка / Н. А. Кузнецова // [Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации](#). – 2007. – № 116. – С. 153–156.

2. Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности. Теория и практика воспитания / Сейтешев А. П. – Алма-Ата, 1990. – 336 с.

3. Стародубцева Т. А. К вопросу о иноязычной языковой компетенции будущих авиационных специалистов / Т. А. Стародубцева // Технологии обучения иностранным языкам в неязыковых вузах : VI Межвузовская науч.-практ. конф., 3 февраля 2010 года, / отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. – Ульяновск : УлГТУ, 2010. – 214 с.

4. Филиппов Ф. Р. Вопросы социальной и профессиональной ориентации молодежи / Филиппов Ф. Р. – Свердловск, 1982. – 156 с.

WARMING-UP ACTIVITIES AT ENGLISH CLASSES

Iryna Glazkova (Berdiansk, Ukraine)

A warm-up is an essential ingredient of any well-planned and successful foreign language lesson. Although it is often overlooked or deemed just something to do to “pass time”, properly planned and conducted warm-ups serve specific purposes, both practical and educational. In sports or any activity that involves physical effort, warm-ups are used to prepare oneself for the upcoming

training session and activities involving mental effort are no different. Like the body's muscles, a mind must also be prepared for training.

Warm-ups help prepare students for the lesson in several ways. First, they act as energizers. This may be their first class of the day, which means it is early in the morning and a lethargic time for most teenagers and young adults, or it may be later in the day, at which point the students have already had a day full of classes and mental effort, leaving them tired and wanting to go home. In any case, the students need a jolt to get them through the next 45 to 90 minutes of class and a warm-up can help. There is a significant difference in mood when starting a class with a short game or TPR activity, as opposed to immediately saying "open your textbooks on page 53".

One major reason that warm-ups energize the class is because they are fun, easier and relaxed. A good first activity will not require a significant amount of thinking and is meant to gradually get the students into a learning mindset and start the class off on a positive note. As Chris Cotter of Heads Up English notes, "Because it's the first activity of the lesson, the warm up sets the tone for the next ninety minutes" [1, p. 1]. Jumping right into trying to use new language or doing a more serious language-learning exercise can be frustrating to students and can drain their energy. "A fun warm up, on the other hand, raises energy levels. Fun activities also produce relaxed, less inhibited students. With the right warm up, you'll have created a positive atmosphere to practice and experiment with the language" [1, p. 1].

Since warm-ups are less stressful and more fun, they encourage participation. Even students who are shy or disinterested will want to start participating more actively if he or she gets enjoyment out of it. Similarly, students that are afraid of making mistakes are more likely to overcome their inhibitions if the first activity is less intense. Jerry Gebhard claims that the objective of using warm-up activities is to relax students, to help get them over their classroom apprehensions [2, p. 187]. This loosens up those tongues right from the start and gets the class off on a confident, outgoing foot.

In order to facilitate this process of relaxing students and making them feel confident for the rest of the lesson, the teacher should not correct every mistake made by students in the warm-up stage [1, p. 1]. This interrupts the warming-up process and makes students feel hesitant about participating right from the beginning, hurting the positive atmosphere the teacher is trying to establish. Correcting also sets up a teacher-centered lesson rather than a more effective lesson powered by the students in which the teacher is just a guide [1, p.1].

Another benefit of warm-ups is that they shift students into the target language. Since this is a foreign language class, students do not speak this language on a regular basis outside of school and their last class may have been some time ago. Switching languages does not happen with the press of a button but must be gradually moved in to. Also, students may come to class distracted or thinking about other subjects and the warm-up gets their attention to the subject at hand.

But warm-ups not only help get students thinking in the foreign language, they also help students start thinking about the topic of the lesson. The warm-up allows students to remember vocabulary from previous lessons on this topic and they start eliciting what they already know. Or if they don't do this themselves, they may hear fellow students bring up passive knowledge and lights will start turning on in their own heads. In this case, they will be helping each other review their previous knowledge, paving the way for its expansion. The teacher can facilitate this by repeating what has been learned in previous lessons. In fact, a warm-up can simply be a review of a previous lesson, making all the lessons connect into a bigger picture.

Warm-ups also serve a practical purpose. They provide a buffer for the first 5-10 minutes of class in which students that are late can arrive without missing anything vital and not be left behind by missing the presentation stage of the lesson. If it is a student-centered warm-up, it also allows the teacher a moment to take attendance without taking time away from the class.

Teachers also benefit from using a warm-up because it gives them a chance to get focused on the lesson and assess the group today. From day to day and even from hour to hour, a student's mood can change dramatically and teachers can get a sense of this during the first 5-10 minute activity. In addition, the teacher will be able to get an understanding of the group's previous knowledge on the lesson's topic and has time to alter his or her lesson plan in order to raise or lower the level to fit the students. The teacher may find out that he or she over- or under-estimated the students' familiarity with the topic that day and can adjust accordingly.

There are a variety of warm-ups. A warm-up can be as simple as brainstorming or asking a few open-ended questions about the day's topic. If the topic was films, for example, the teacher could ask or have the students ask each other what kind of films they prefer, who their favorite actor/actress is, what the last film they saw was and what it was about, etc. They can even be the same every day, such as having a word, idiom, joke, or cartoon of the day that you do at the beginning of every class. Using games as a warm up, such as bingo (using previously learned words) or tongue twisters, have the added benefits of being fun, as described above. More physical warm-ups, such as running dictation, can also raise the energy level significantly.

Warm-ups are generally done at the beginning of a class and should be short. If it is a 90 minute lesson, the warm-up should last about 10 minutes. Any warm-up that goes on longer than this takes valuable time away from the main goal of the lesson [1, p. 1]. Although warm-ups are, by definition, done at the beginning of a lesson, these kinds of activities or games can be used at any point. For example, if, in the middle of a lesson, the teacher notices that the class is losing energy, getting frustrated or becoming quiet, a reenergizing warm-up type activity can help get them back on track. These activities can also be used at the end of a lesson if the teacher unexpectedly runs out of things to do or when there are only a few minutes left and there is not enough time to start a new part of the lesson. These types of activities are also good in "emergency"

situations. If a teacher is asked at the last minute to substitute for another teacher or if there is a technical problem with a printer/Xerox machine or electricity, these ready-made activities can be put to use without substantial preparation.

Some teachers of foreign languages also promote the idea of using a 5-minute “warm-down” at the end of a class. The idea here is that the students start and end the class on a fun, positive note while they are worked hard in the middle, reducing the students’ anxiety and motivating them for the next class. A warm-down also allows for correction of persistent mistakes, review, feedback, and motivation [3, p. 1]. As for correction, a teacher can take notes of mistakes made throughout the lesson and go over the most major ones (about 3-5) by putting them on the board and having students correct them. Review is another important part of the warm-down. This fortifies the knowledge acquired during the lesson and lets students leave with a clear idea of what they learned. It also serves as motivation because students will be able to see evidence of their improvement. When doing review, student elicitation is most effective because it minimizes teacher talk time and lets the teacher test whether the students fully understood the lesson [3, p. 1]. Lastly, feedback and motivation can also be used in the warm-down. This can be done to the group as a whole or, if there is enough time, to individual students.

Using warm-ups and these kinds of activities or games helps create a lesson that is both enjoyable and effective. They energize, reduce anxiety, focus students on the target language, and make the next 80 minutes that much better.

References

1. Chris Cotter. The Importance of Warming Up Students. Heads Up English. Режим доступа:

http://www.headsupenglish.com/index.php?option=com_content&task=view&id=176&Itemid=79.

2. Jerry Gebhard. Teaching English as a Foreign or Second Language. The University of Michigan Press, 1996.- 126 p.

3. James Farmer. Warm Downs: Effectively Ending ESL/EFL Lessons.

КОРЕКЦІЯ ФОНЕТИЧНИХ ПОМИЛОК У КОМУНІКАТИВНОМУ ВСТУПНОМУ КОРЕКТИВНОМУ КУРСІ

Валентина Гутник (Київ, Україна)

Міжкультурні контакти та інтеграція до європейського освітнього простору уможливають і водночас вимагають від сучасних фахівців відмінного володіння іноземними мовами. Вимова завжди була і залишається своєрідною звуковою “візитівкою” – характеристикою особистості та показником її професійної досконалості.

Надзвичайно важливою є вимова для майбутніх вчителів іноземної мови – не тільки висококваліфікованих германістів, а й педагогів, які покликані передавати свої знання та професійний досвід наступним поколінням.

Формування фонетичної компетенції (ФК) як складової іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) починається у майбутніх учителів німецької мови з перших днів навчання у ВНЗ, а саме у комунікативному **вступному корективному курсі (ВКК)**, який триває в середньому 80 годин. Це відносно автономний курс, метою якого є **формування ФК** як складової ІКК, що ґрунтується на основі *знань про фонетичну систему мови в цілому та фонетичній усвідомленості*, а також **деавтоматизація** ненормативних фосилізованих фонетичних навичок, сформованих під час навчання у школі, і їх **корекція** [1, с. 76].

Слід звернути увагу на явище *фосилізації*, яке значно утруднює формування фонетичної компетенції у ВКК. Воно було предметом дослідження в роботах Л. Селінкера, Ц.-Х. Хан, Г.-В. Хунеке, К.-

К. Накума, В. Кочубей. Під фосилізацією слід розуміти усталення (“скам’яніння”) форм, що не відповідають нормам мови; “стан”, в якому певні особливості “міжмови” (Interlanguage) всупереч інтенсивній роботі або ж тривалому перебуванню в країні мови, що вивчається, залишаються незмінними [6, 233]. Це явище є маркером стану, в якому людина, що вивчає мову, залишається протягом тривалого часу – її знання в цей час ні погіршуються, ні покращуються.

Фосилізація “загрожує” фонетичним помилкам, які не корегуються вчасно. Якщо на початковому ступені навчання та вивчення іноземної мови фонетичні помилки не були проаналізовані і виправлені, їх корекція з часом значно утруднюється, або стає неможливою [5, 115]; вони автоматизуються [3, 277]. Прояви фосилізації спонукають до ретельного вивчення сутності фонетичних помилок та їх причин. Насамперед слід дослідити дію **фільтру рідної мови** [3, 277; 9, 104]; науковці послуговуються також іншими термінами: *фонологічне сито* [11, 47], *сітка* [4, 28], *шаблон* [8, 17]. А. Томатіс ввів поняття *лінгвістичного коду* [10], який може загальмувати формування ІКК і фонетичної компетентності як її складової.

Спираючись на положення, сформульовані у перелічених наукових джерелах та на багаторічний досвід в організації і проведенні ВКК, можна стверджувати, що фільтр пропускає тільки ті форми, які мовець звик чути і розуміти; його дія ускладнює як звукове сприйняття, так і відтворення усного мовлення [7, 17]. Це спричинює неспроможність школярів, а пізніше студентів ВНЗ **декодувати** почуту інформацію. Оскільки лише адекватно сприйнята звукова інформація може бути нормативно відтвореною / артикульованою, школярі і студенти припускаються фонетичних помилок, не ідентифікуючи, не визнаючи і не усвідомлюючи їх як такі.

Є очевидним, що вже під час навчання у школі ефективний фонетичний тренінг є необхідним. Згідно Навчальної програми для

загальноосвітніх шкіл України [12] вже в першому класі діти мають виконувати вправи на артикуляцію звуків, в другому мають формуватись як артикуляційні так й інтонаційні навички і т. д. На перших же заняттях у ЗНЗ, а саме під час проведення ВКК, ми спостерігаємо відсутність сформованих нормативних фонетичних навичок; більшість першокурсників не мають уяви про фонетичні особливості німецької мови. Їх вимова являє собою сукупність ненормативних деформованих фосилізованих навичок, які потребують насамперед деавтоматизації, а потім вже корекції. Це можна пояснити гіпертрофованим розумінням вчителями ЗНЗ принципу апроксимації: фонетичний аспект завжди визнавався одним з найважливішим у навчанні та вивченні ІМ, проте на практичних заняттях йому приділяють найменше уваги, а подекуди про його взагалі забувають. Все це спричинює формування усталених ненормативних фонетичних навичок, які не корегуються на уроках у ЗНЗ, і “супроводжують” випускників шкіл / студентів у подальшому навчанні.

З огляду на необхідність деавтоматизації ненормативних навичок та формування основ ФК вже у ВКК, ми розробили комплексні поліфункціональні вправи (*Fünf – Schritte –Übungen, Drei – Schritte – Übungen*).

Ці вправи ґрунтуються положеннях теорії І. О. Зимньої [2, с. 125]: формування фонетичних навичок повинно відбуватись у певній послідовності. Формування диференційної чутливості до одиниць сегментного та супрасегментного рівня розпочинається промовлянням про себе, без включення будь-якої моторики, далі доцільно перейти до тонічної або беззвучної артикуляції, а потім – до артикуляції засобами моторики. Тільки після цього утворюється звуковий еталон [2, с.125, 4, с. 181]. З огляду на дію фільтру вважаємо необхідним максимально продовжити тривалість слухання. Вчителі часто спонукають учнів до повторення щойно презентованих звуків, але на цьому етапі учні неспроможні відтворити їх

коректно, оскільки звуковий еталон не може утворитись відразу і учні не “чують” нові звуки такими, якими вони є насправді.

У *п'ятикорових* та *трикорових* вправах формування фонетичних навичок розпочинається тонічною артикуляцією. Наступним кроком є відтворення фразової мелодики “гудінням”; це сприяє формуванню інтонаційних навичок. Далі ми рекомендуємо переходити в режим “шепіт”, наступний крок – читання напівголосно. В якості останнього кроку ми пропонуємо читання напівголосно одночасно з диктором. При цьому кожне висловлювання супроводжується жестами, які схематично відтворюють мелодичний контур (див. приклад 1).

Приклад 1

Ziel: Formen intonatorischer Fertigkeiten im Vorlesen: intonatorisches Hörvermögen

Übungsart: Bestimmen von Melodietypen in Kurztexten durch Hören
ihre Realisierung nach verschiedenen Methoden

Übungstyp: reproduktiv, nicht kommunikativ, komplex, multifunktional
Fünf-Schritte-Übung

Aufgabenstellung: Bert hat einen Freund. Er heißt Frank. Hören Sie Berts Erzählung über seinen Freund.

Schritt 1: Hören Sie und artikulieren Sie die Sätze stimmlos. Zeigen Sie dabei die Melodie.

Schritt 2: Brummen Sie Sätze und zeigen Sie auch die Melodie.

Schritt 3: Flüstern Sie die Sätze und zeigen Sie die Melodie.

Schritt 4: Sprechen Sie die Sätze halblaut nach und zeigen Sie die Melodie.

Schritt 5: Hören Sie zu und sprechen Sie laut mit.

Das macht Spaß

Seit September ist Frank Student. Er studiert sein Lieblingsfach, die englische Sprache. Da muss er viel und intensiv arbeiten. Unermüdlich übt er

die richtige Aussprache. Gern hört er Texte im Original. Beim Hören zeigt er mit der Hand die Melodie. Er brummt Texte nach. Das ist lustig. Das macht ihm Freude. Er flüstert Sätze nach. Er spricht sie mit. Er liest Texte halblaut. Er liest sie vor. Frank macht Fortschritte. In fünf Schritten übt er die akzentfreie Aussprache. Das macht ihm Spaß.

П'ятикрокові та трикрокові вправи мають на меті формування диференційної чутливості до фонетичних одиниць, формування звукових еталонів та деавтоматизацію ненормативних фосилізованих фонетичних навичок. П'ятикрокові вправи спрямовані на роботу з фонетичними одиницями супрасегментного рівня, *трикрокові* вправи є ефективними у формуванні артикуляційних навичок (сегментний рівень).

Список літератури

1. Гутник В. М. Формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови у комунікативному вступному корективному курсі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. М. Гутник. – Київ, 2016. – 399 с.
2. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : Кн. для учителя. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
3. Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. Handbuch Fremdsprachenunterricht. – A. Francke Verlag Tübingen und Basel, 2007. – 655 S.
4. Cauneau I. Hören – Brummen – Sprechen. Hören und Ausspracheschulung / Ilse Cauneau // Fremdsprache Deutsch. – 1992. Heft 7. – S. 28 – 30.
5. Dieling H. Nicht bagatellisieren. Phonetische Fehler im Fremdsprachenunterricht / Helga Dieling // Deutsch als Fremdsprache. Heft 2. – München / Berlin : Langenscheidt, 1991. – S. 111 – 115.
6. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung / W. Edmondson, J. House. – 2., überarb. Aufl. – Tübingen; Basel: Francke, 2000. – 369 S.
7. Hirschfeld U. Wer nicht hören will ... Phonetik und verstehendes Hören /

- Ursula Hirschfeld // Fremdsprache Deutsch. – 1992. – Heft 7. – S. 17-20.
8. Huneke H.-W. Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung / H.-W. Huneke, W. Steinig // 3., überarb. und erw. Aufl. – Berlin : Erich Schmidt, 2002. – 270 S.
 9. Storch G. Deutsch als Fremdsprache. – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. – München: Fink, 2001. – 367 S.
 10. Tomatis A. Nous sommes tous nés polyglottes. – Fixot, 1991. – 218 p.
 11. Trubezkoy Nikolaj S. Grundzüge der Phonologie. / N. S. Trubezkoy., 7. Aufl. – Göttingen : Vandenhoeck&Ruprecht, 1989. – 297 S.
 12. Іноземні мови. Навчальні програми для 1—4 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл (ОНОВЛЄНО) Джерело лоступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

МІЖКУЛЬТУРНА ДИСКУРСИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ЕКОНОМІСТА

Єва Хачатрян (м. Харків, Україна)

В умовах соціально-економічних перетворень українського суспільства одним із пріоритетних завдань державної політики є підготовка компетентних фахівців з економіки, адже від їхньої професійної діяльності залежить економічне зростання країни та добробут громадян. Підвищення якості професійної освіти економістів передбачає підготовку до професійного спілкування в умовах міжнародного співробітництва.

Так, за даними державної статистики України, щороку змінюється стан зовнішньоекономічних відносин із країнами Європейського Союзу. Порівняно з 2015 р. експорт товарів 2016 р. збільшився на 3,7 %; імпорту товарів підвищився на 11,8 %. За 2017 рік зовнішньоторговельні операції проводилися з партнерами із 219 країн світу [2].

Сьогодні глобальні компанії керують подіями в світі, підтримують і розширюють можливості для ведення свого бізнесу у світових масштабах. З метою підсилення глобальної позиції та підвищення ефективності своєї діяльності загалом, найкрупніші компанії світу залучають до керівництва представників інших культур. Наприклад, в американських компаніях *Kellog*, *Coca-Cola*, *Ford*, *Philip* на керівні посади були призначені австралійці (2003), в італійській Фіат – німці (2004) тощо [1, с. 57–69].

Тож, досягнення економічних цілей під час міжкультурної комунікації з бізнес-партнерами інших країн може бути забезпечено високим рівнем культури професійного спілкування економістів, основу якого складає міжкультурна дискурсивна компетентність (МДК).

У довідковій літературі поняття “фахівець з економіки” визначено як фахівець із збирання, оброблення та впорядкування інформації про економічні явища; аналізу процесів і результатів економічної діяльності, оцінюванні її успішності й засобів вдосконалення (підвищення ефективності, виявлення резервів, попередження втрат і непродуктивних витрат, раціональнішого використання всіх видів ресурсів) [5]. Від інших видів професійної діяльності фахівця з економіки відрізняє характер, предмет, результати та засоби його діяльності. Її зміст розкрито через функції – відокремлені види економічної діяльності, використання яких уможлиблює досягнення цілей підприємств і організацій. Так, обов’язки економіста охоплюють узагальнення й аналіз показників діяльності підприємства; підготовку вихідних даних для складання проектів перспективних і річних планів фінансово-господарської, виробничої та комерційної діяльності; планування діяльності підприємства; визначення економічної ефективності організації труда й виробництва; облік і контроль їх виконання тощо [4].

Аналіз професіограми економіста засвідчує, що її основу складає діяльнісний підхід. Професіоналізм економістів розглянуто згідно з

відповідними об'єктами праці. Серед видів професійної діяльності фахівця виокремлено обліково-аналітичну, контрольну-ревізійну, консалтингову, організаторсько-управлінську та нормативно-методичну [3; 7]. Так, серед основних функцій фахівця з економіки можна виокремити прогнозування, перспективне й поточне планування, організацію, мотивацію та контроль.

Результати професійної взаємодії під час міжкультурної комунікації значною мірою залежать від здатності фахівця будувати конструктивні ділові відносини, досягати взаєморозуміння на основі толерантного ставлення до "інакшості" і культурних особливостей партнера з комунікації. Міжнародні контакти вимагають від фахівців з економіки професійного підходу до вирішення міжкультурних комунікативних завдань: уміння здійснювати ділову комунікацію (переговори, телефонні розмови, переписку тощо), працювати в міжкультурній команді над спільними проектами, управляти конфліктними ситуаціями (наприклад, через зіткнення національно-культурних стереотипів мислення і комунікативної поведінки). Ефективність комунікативної взаємодії може бути досягнуто через уміння аргументувати вибір варіанта щодо розв'язання економічних проблем, урегулювати ускладнені професійні ситуації, розробити оптимальні стратегії розвитку підприємства. Такі уміння визначають рівень розвитку дискурсивної компетентності.

Спираючись на Галузеві стандарти вищої освіти України (освітньо-професійна програма магістра галузі знань "Соціальні та поведінкові науки", спеціальності 051 "Економіка"), серед загальних і фахових програмних компетентностей виокремлюємо такі, що є необхідними для оволодіння МДК: гнучкий спосіб мислення, здатність до генерування ідей, ініціативність, дотримання етичних норм, володіння державною та іноземними мовами, корпоративна і соціальна відповідальність [6].

Згідно зі Стандартом вищої освіти України другого (магістерського) рівня спеціальності 051 "Економіка" серед компетентностей (інтегральної,

загальних і спеціальних) також переважають дискурсивні уміння: критичне мислення; прояв лідерських якостей та мотивування співробітників; здатність до командної роботи; професійна комунікація в сфері економіки іноземною мовою; висока соціальна відповідальність і дотримання принципів академічної доброчесності [8].

Тож, міжкультурна дискурсивна компетентність надасть змогу майбутнім фахівцям з економіки збагатити свій практичний досвід на користь організації, у якій вони працюють. Відтак, вони зможуть переконливо та доступно висловлювати свої думки, аргументувати їх під час ділових переговорів, презентацій, професійно вести ділову переписку та здійснювати інші види професійної комунікації з іноземними партнерами – носіями іншої культури. Така компетентність забезпечує успішність професійної комунікації через сприйняття, розуміння, створення дискурсу відповідно до цілей професійної діяльності з урахуванням норм спілкування і специфіки міжкультурної ситуації. Отже, володіння МДК є необхідною вимогою для ефективної професійної діяльності економістів.

Список літератури

1. Алёшина И. В. Поведение потребителей: учебн. / И. В. Алёшина. – М.: Экономистъ, 2006. – 525 с.
2. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrstat.gov.ua>.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебн. пособ. // Е. А. Климов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2004. – 304 с.
4. НАКАЗ від 29 грудня 2004 року № 336 Про затвердження Випуску 1 “Професії працівників, що є загальними для всіх видів економічної діяльності” Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників

[Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN11827.html

5. Освіта в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<https://www.education.ua/ua/professions/economist/>.

6. Освітньо-професійна програма вищої освіти “Економіка і стратегія розвитку підприємства” галузі знань 05 “Соціальні та поведінкові науки”, спеціальності 051 “Економіка”, II рівня вищої освіти, ступеня “магістр” / Приймук О. Р., Гудкова В. П., Творонович В. І.: [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.ksue.edu.ua/web/public/moved/hneu/Education/Osvitni_Programu/ORP/OPII_051.

7. Синявський В. В. Психологічні основи профорієнтаційної професіограми: навч. посібн. / В. В. Синявський. – К.: ІПК ДСЗУ, 2010. – 89 с.

8. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня галузі знань 05 “Соціальні та поведінкові науки”, спеціальності 051 “Економіка”. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2017. – 11 с.

МОБІЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ТА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Олег Комар (Умань, Україна)

Значна кількість людей у сучасному суспільстві перебуває у русі за рахунок міграції, роботи, навчання або відпочинку, що робить його надзвичайно мобільним. Означений рух спричиняє ще більшу потребу у

знанні іноземної, передусім англійської, мови. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології забезпечують відкритий доступ до навчальних матеріалів різними мовами, надаючи тим, хто володіє іноземними мовами, ще більше переваг, та підкреслюють функціональну неконкурентноспроможність тих, хто володіє лише рідною мовою. Це постає вагомою проблемою сучасного суспільства, оскільки знання та інформація з економічного погляду набувають все більшої ваги [1].

Професія учителя постає надзвичайно важливою, оскільки забезпечує неперервний освітній процес у навчальних та виховних закладах в усіх без виключення країнах ЄС. Розвиток системи професійної освіти вчителів англійської мови в умовах формування європейського освітнього простору пов'язаний із загальними тенденціями зміни парадигми педагогічної професії у сучасному суспільстві [2]. Вимоги суспільства щодо оптимізації внеску вчителів у навчально-виховний процес традиційно знаходять підтримку на європейському рівні в якості пріоритету освітньої політики. Як Європейська Комісія, так і Рада Європи наголошують на необхідності підвищення якості підготовки вчителів, важливості неперервної післядипломної освіти, а також створенні привабливих умов учительської професії. Особливе значення за таких умов надається науковим дослідженням та проектам, які відображають позитивний досвід роботи системи неперервної освіти вчителів, а також стратегії їхнього розвитку в Європі у майбутньому [1].

Загалом, з погляду провадження ефективної освітньої політики, а також забезпечення якісної неперервної освіти та професійної діяльності вчителя важливого значення набувають такі аспекти [3]:

- 1) демографічні дані та умови праці вчителів;
- 2) додипломна підготовка вчителів та перехід до професії вчителя;
- 3) післядипломна освіта для професійного розвитку вчителів;
- 4) міжнародна мобільність вчителів;
- 5) привабливість професії вчителя.

Зокрема, проблема міжнародної академічної мобільності вчителів постає актуальною для європейської системи освіти. Так, в ЄС близько 30 % усіх вчителів принаймні один раз були за кордоном тривалістю від одного тижня за професійною метою. Кількість «мобільних» вчителів дещо вища у північноєвропейських та прибалтійських країнах; у переважній більшості країн ЄС означений процент дещо нижчий за середньоєвропейський. Переважна більшість вчителів наважується на участь у міжнародній академічній мобільності вже під час роботи в закладах середньої освіти, близько 6 % вчителів мали можливість брати участь у програмах мобільності під час здобуття першого освітнього ступеня, близько 4 % – як під час навчання, так і протягом професійної діяльності [3, статистичні дані].

Найбільш мобільними серед усіх вчителів традиційно постають вчителі англійської мови, проте, у процентному співвідношенні від загальної кількості вчителів англійської мови, досвід мобільності мають лише 60 %, що на загальноєвропейському рівні вважається неприйнятним та потребує покращення. Найчастіше участь у міжнародній мобільності вчителів англійської зумовлюється супроводом студентів, вивченням іншої іноземної мови або покращенням рівня володіння англійською мовою, навчанням за кордоном як складовою отримання фаху. Варто зауважити, що лише близько 20 % вчителів беруть участь в академічній мобільності з метою викладання свого предмету в інших країнах [3].

У більшості європейських країн існують національні фонди, що фінансують міжнародну академічну мобільність, переважна їх більшість знаходиться у країнах Західної та Північної Європи. Проте, основним джерелом фінансування мобільності вчителів англійської мови лишаються європейські грантові програми, на кшталт Erasmus +, за підтримки яких має місце мобільність близько чверті європейських вчителів [1]. Національні та регіональні програми мобільності дають значно менше

можливостей, причому діяльність національних фондів в означеному напрямі не завжди зумовлює високий процент мобільності вчителів.

Таким чином, з'ясування основних аспектів забезпечення якісної неперервної освіти та професійної діяльності вчителів в умовах формування європейського освітнього простору дає можливість побачити як позитивні, так і потенційно негативні сторони основних процесів, зокрема й такого актуального для європейської системи освіти процесу як міжнародна академічна мобільність вчителів англійської мови, яка постає важливою складовою їхньої неперервної освіти та професійного розвитку.

Список літератури

1. Foreign Language Teaching in Schools in Europe. Eurydice report. – Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001. – 372 p.
2. Karatsiori M. European Profile for Language Teacher Education: Meeting the Challenge for Sharing Common Competences, Knowledge, Strategies and Values // Cogent Education. – 2016. – Volume 3. – Issue 1.
3. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies. Eurydice report. – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015. – 134 p.

ФАХОВА ТЕРМІНОЛОГІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ФАРМАЦЕВТИЧНОМУ ВУЗІ

Тетяна Крисенко, Тетяна Суханова (м. Харків, Україна)

У Національному фармацевтичному університеті (м. Харків, Україна) навчаються понад 1000 іноземних студентів з 40 країн світу. Дисципліна «Російська мова» є допоміжною і розрахована на 7 семестрів. Викладачі-русисти працюють над формуванням загальних комунікативних компетенцій, які на 1 курсі в іноземних студентів не завжди присутні в

належному обсязі, що ускладнює сприйняття ними професійного мовлення викладачів спеціальних дисциплін (хімія, біологія, анатомія та ін.). При первинному аналізі стану мовних навичок та вмінь студентів-іноземців на 1 курсі, спостерігається недостатньо вільне володіння ними усною та письмовою російською мовою, хоча російська мова для них є мовою навчання.

Приблизно 4000 найбільш частотних слів покривають 95% текстів неспеціального змісту. Однак результати тестування, яке щорічно проводиться в Національному фармацевтичному університеті, показують, що лексичний запас іноземних студентів після підготовчих факультетів становить приблизно 2000 слів. За нашими спостереженнями, найменш засвоєною виявляється наукова лексика. Тому підвищення ефективності навчання російської мови було і залишається актуальною проблемою, яку активно вирішують викладачі кафедри гуманітарних наук.

Лексична складова наукового стилю мовлення визначається трьома основними лексичними групами: 1) загальна лексика, яка складає основу будь-яких текстів; 2) загальнонаукова лексика; 3) терміни, які становлять метамову певної науки. Як відомо, медико-біологічна термінологія має свою специфіку і різну етимологію. Засвоєння медико-біологічної термінології пов'язане з великими труднощами через її значний обсяг та різноманітність. Терміни медицини бувають різними за структурою: кореневі, похідні, утворені шляхом словоскладання і словосполучення, метонімічного або метафоричного перенесення (*дельтовидная мышца, палочка Коха, солнечное сплетение* та ін.).

Дослідження медико-фармацевтичної термінології обумовлено потребою її презентації як строго впорядкованої системи, яка відповідає сучасному рівню розвитку фармацевтичної науки і запитам практичної діяльності студентів фармацевтичного вузу. За походженням медико-біологічні терміни можуть бути запозиченими з інших мов (*абдоминальний, рецепт, тахикардия, фармацевт*) і споконвічно

російськими (*желудочек, предсердие, детский врач*). Особливістю російської наукової медико-біологічної лексики є так званий «медичний білінгвізм» [1]: форми термінів латинського або грецького походження та еквівалентна термінологія на російській основі (*анофиз – отросток, склера – белочная оболочка, антидот – противоядие, паротит – свинка, систола – сокращение*). Це є однією з труднощів в засвоєнні російської наукової термінології, через те, що такі синоніми іноземні студенти сприймають як абсолютно різні слова. Особливо це характерно для студентів, які не володіють європейськими мовами.

У той же час греко-латинські терміноелементи повністю засвоєні та є своєрідною базою створення нових слів вже на російському ґрунті. Вони досить короткі, зручні, переважно моносемічні і використовуються в регулярних словотворчих моделях. В даний час вони є основними при утворенні медичної та фармацевтичної термінології. Досліджуючи словотвірний механізм медико-біологічної термінології, дослідники дійшли до висновку, що утворення на основі греко-латинських терміноелементів складають переважну кількість (понад 1000 найменувань) [1]. Практичні завдання з вивчення структури мотивованих слів спрямовані на те, щоб студент міг не тільки передбачити значення слова, але й правильно утворити необхідне мотивоване слово для вираження певного значення. Ці завдання пов'язані з двома важливими проблемами словотвірної семантики: компонентними значеннями мотивованого слова, семантичними закономірностями творення слів та їх лексичної реалізацією.

Терміни належать не тільки до окремих галузей науки, але перш за все вони є одиницями мови. Значить, їм не можуть бути чужі такі лексико-семантичні процеси як синонімія, омонімія і полісемія. Ці процеси ускладнюють процес професійної комунікації майбутніх медиків і фармацевтів. Розвитку асиметрії терміна сприяють терміни-епоніми, тобто терміни, до складу яких входять прізвища вчених, лікарів або хворих

(островки Лангерганса, болезнь Боткина). Часто епоніми спричиняють плутанину в медичній термінології. Наприклад, *симптомом Бехтерева* називають 8 різних симптомів [2]. І, навпаки, *Базедова болезнь* в науковій літературі називається ще *диффузний токсический зоб* або *болезнь Грейвса* і т.п. Слід враховувати і той факт, що деякі медичні явища в різних країнах мають свої епонімом. Наприклад, *гигантоклеточный (темпоральный) артериит* у франкомовних країнах відомий як *болезнь Хортонна*, але в англomовних країнах під цією назвою дане захворювання практично невідомо. Подібні явища часто перешкоджають ефективній науковій та професійній комунікації. Точність термінології – обов'язкова умова спілкування фахівців будь-якої області. Але ще більше значення відіграє точність термінології в навчанні іноземних студентів. Термінологічна лексика наукового стилю мовлення в навчанні російської мови як іноземної служить засобом для створення предметної (фахової) компетенції. Коли студенти добре розуміють слова, якими викладач пояснює наукові положення, вони добре засвоюють матеріал. Якщо текстовий і лексичний матеріал заняття з російської мови відповідає головним темам дисциплін, а система вправ організована таким чином, що студенти весь час знаходяться в сфері своєї основної діяльності, то процес навчання набуває цільової спрямованості та підвищує мотивацію навчання. Також студенти повинні отримати від викладача чітку цільову установку на самостійну роботу з термінологією за фахом, детальний інструктаж щодо її змісту, прийомів і способів здійснення.

Дуже важливо переорієнтувати студентів від репродуктивних методів роботи до творчої діяльності. В якості основної форми позааудиторної та аудиторної роботи з фаховою лексикою студентам пропонується на заняттях з російської мови працювати за спеціально підготовленим посібниками та підручниками [3,4 та ін.]. Практичне використання цієї навчально-методичної літератури дозволяє забезпечувати презентацію навчального матеріалу на ситуативно-тематичній основі, здійснювати

функціональний підхід до вирішення мовних завдань і вироблення професійно-орієнтованих мовних навичок, а також розглянути структурно-граматичні особливості утворення термінів, взаємодію міжнародних стандартів і національних елементів всередині номінативних одиниць.

Навчання мови спеціальності студентів-іноземців в фармацевтичному вузі є ключовим завданням, оскільки фахова мова фармації має досить розгалужену структуру і пов'язана з освоєнням різних лексико-тематичних термінологічних груп: анатомічною, хімічною, фармацевтичною і клінічною термінологією. Дослідження словникового складу цих груп має актуальне значення для методики викладання наукового стилю російської мови іноземцям з урахуванням спеціальності. Перед викладачем-русистом стоїть практична мета – допомогти іноземному студенту, що навчається російською мовою, сформувати мовну компетенцію при використанні мови спеціальності.

Список літератури

1. Бесекирска Л. Стилистические особенности медицинской терминологии в общелитературном языке // Терминоведение. – Вып. 1-3. – Москва, 1997. – С.102;
2. Грошева А.А. К вопросу об асимметрии терминологического знака в медицинской терминологии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – Самара: Самарский научный центр РАН. – Т.17. - №2 (2).- 2015.- С.449-452;
3. Русский язык : учеб. пособие / Т. В. Крысенко, Н. Н. Филянина, Е. А. Долгая и др. – Харьков : НФаУ : Золотые страницы, 2016. – 240 с.;
4. Субота, Л. А. Русский язык. Учебник для иностранных студентов высших учебных заведений Украины. В двух частях. Часть 1/ Л. А. Субота – Х.: Майдан, 2007. – 408 с.

САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ-ДИСПЕТЧЕРІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ірина Куліш (Кропивницький, Україна)

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні особлива увага приділяється безперервній освіті, оскільки сучасний інформаційний простір вимагає від особистості фахівця постійного оновлення здобутих під час навчання знань, умінь і навичок. Перебудова та розвиток сучасної освіти направлене на підготовку такого фахівця, котрий був би здатний до самоосвіти упродовж всієї своєї професійної діяльності.

Стає очевидним, що при підготовці майбутнього диспетчера, подальша робота якого вимагає володіння іноземною мовою як засобу реалізації їхньої професійної діяльності, особливу увагу маємо приділяти підвищенню якості підготовки майбутнього фахівця саме з цієї дисципліни. Так після закінчення навчання курсант-диспетчер повинен не лише мати певний рівень володіння іноземною мовою, але постійно вдосконалювати знання, уміти самостійно здобувати необхідну для своєї професійної діяльності інформацію.

З огляду на це зростає увага саме до таких форм організації навчально-пізнавальної діяльності, котрі б сприяли формуванню самостійності майбутнього фахівця. Система вищої освіти покликана не лише дати певну систему знань, але й сформувати професійні якості майбутніх фахівців. Таким чином значна увага приділяється організації самостійній роботі.

Самостійна робота курсанта виступає проявом самостійності особистості у навчальній діяльності. Представниками даного підходу до трактування самостійної роботи студента є В.К.Буряк, В.О.Далінгер, А.І.Кіктенко, В.О.Козаков, Г.С.Костюк, В.М.Лейфура, О.М.Любарська,

О.М.Пехота, Ф.П.Хакунова та інші. Самостійна робота, на думку цих вчених, з якою ми погоджуємося, виступає рушійною силою навчального процесу. Адже це особливий вид навчальної діяльності, впродовж якого курсанти здійснюють творчу, активну, напружену розумову діяльність, спрямовану на оволодіння сутністю навчального предмета, як за завданням та керівництвом викладача, так і за власним покликанням.

Вагома частина наукових праць містить думку про те, що головною метою самостійної роботи є розвиток самостійності особистості. Зокрема, В.А.Козаков стверджує, що «самостійна робота – це специфічний вид діяльності учіння, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта навчання, а формування його вмінь, знань та навичок здійснюється опосередковано через зміст та методи усіх видів занять»[4].

З огляду на оптимізацію навчально-пізнавальної діяльності питання організації самостійної роботи курсантів-диспетчерів має важливе значення в системі підготовки майбутніх фахівців. Самостійній роботі курсантів у формі підготовки до практичних занять, засвоєння та опрацювання нового лексичного та граматичного матеріалу, роботи з текстами, розвитку навичок писемного мовлення, самостійного пошуку додаткової інформації займає значний обсяг у процесі оволодіння іноземною мовою. Так при незначній кількості аудиторних годин і досить великого об'єму матеріалу велике значення приділяється самостійній роботі як засобу досягнення максимального дидактичного ефекту.

На сьогодні курсанти мають доступ до значної кількості додаткового матеріалу (підручники, словники, аудіо та відео матеріали, мережа Інтернет) для самостійного опрацювання, що дає можливість самостійно опрацьовувати матеріал та удосконалювати знання з іноземної мови. Утім максимальної ефективності не можливо досягти без оволодіння відповідними навичками й умінями притаманними іноземній мові. Тому викладач відіграє важливу роль в організації самостійної роботи та самостійній навчально-пізнавальній діяльності курсантів-диспетчерів.

Перш за все, самостійна робота виступає логічним продовженням правильно організованої навчальної діяльності як взаємодії курсанта та викладача, яка мотивує до розширення та поглиблення знань з іноземної мови. Це означає, що викладач не лише чітко усвідомлює свій план навчальних дій, а й цілеспрямовано формує у курсантів певну схему засвоєння навчального матеріалу, особливо при вирішенні нових навчально-пізнавальних завдань. Правильно організована самостійна робота підвищує навчально-пізнавальну діяльність курсанта, його мотивацію до вивчення іноземної мови, підвищення рівня мовленнєвих навичок та умінь. Крім того, самостійна робота виступає специфічною формою навчальної діяльності, видом самоосвіти. Тому вона завжди має бути усвідомленою, вільно вибраною та внутрішньо мотивованою.

Самостійна робота поділяється за формою організації (фронтальна, групова, індивідуальна) та за місцем у навчальному процесі (аудиторна та поза аудиторна). Тому при організації самостійної роботи потрібно враховувати зміст та специфіку викладання іноземної мови для курсантів-диспетчерів та рівень їхньої підготовки. Найбільш ефективною буде така самостійна робота, яка забезпечуватиме правильне поєднання аудиторної та поза аудиторної роботи. При викладанні іноземної мови основою аудиторної самостійної роботи є інтерактивна навчально-пізнавальна діяльність курсантів, яка сприяє розширенню практичного використання знань, умінь та навичок в повсякденних реаліях.

Найпоширенішим видом поза аудиторної самостійної роботи є домашня робота. Таким чином викладач має змогу регулювати зв'язок між аудиторною та поза аудиторною навчальною діяльністю. Виконання домашнього завдання використовується як для закріплення пройденого лексико-граматичного матеріалу, так і підготовки до наступного заняття (наприклад знайомство з новою лексикою) та підготовки творчого завдання. Домашня робота має формувати позитивне відношення та мотивувати курсантів, що є запорукою успішного вивчення іноземної мови.

Враховуючи особливості професійної діяльності майбутніх диспетчерів та ролі іноземної мови особливу увагу в організації самостійної роботи приділяють використанню аудіо та відео матеріалів. Робота з аудіо та відео матеріалами урізноманітнює види самостійної роботи та підвищує рівень мотивації курсантів до подальшого вивчення та вдосконалення знань, умінь та навичок з іноземної мови. Підготовка та використання цікавого, сучасного та актуального відеоматеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності курсанта, розвитку логічного та творчого мислення, розширення соціокультурних знань та знань пов'язаних з його майбутньою професійною діяльністю.

Також розглянемо метод проектів як форму поза аудиторної самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Така форма самостійної роботи сприяє самостійному пошуку шляхів вирішення, самостійно знаходити, аналізувати та презентувати матеріал, що сприяє розвитку творчих здібностей

Ефективне використання самостійної роботи сприяє підвищенню рівня знань, мотивації щодо вивчення іноземної мови, підвищення рівня самоосвіти та самостійності. При підготовці самостійної роботи мають бути чітко визначені зміст, мета та методологічна основа та специфіка викладання іноземної мови.

Список літератури

1. Бенера В.Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Бенера Валентина Єфремівна. – Київ, 2002 – 191 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. Второе, доп.,испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 384 с.

3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение.: учебное пособие./ В. А. Козаков – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
4. Рибачук К.В. Роль самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови у немовних ВНЗ. : основна мета курсів іноземних мов/ К.В. Рибачук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. - 2013. - Ч. 3. - С. 237-243.

USE OF ABBREVIATIONS AND ACRONYMS IN AVIATION ENGLISH TERMINOLOGY FOR PILOTS

Olena Moskalenko (Kropyvnytskyi, Ukraine)

There is no doubt in the practical value of translation of English aviation terminology in safety of flights. According to the report of the Interstate Aviation committee, the appearance of airlines of CIS states on international airways has resulted in the considerable increase of aviation events and catastrophes due to lack of English language proficiency. One of the main reasons of aviation catastrophes is the insufficient understanding in the process of radio communication between pilots and controllers, improper translation of aviation terms and their transmission through radio communication channels. Different aspects of linguistic problems and term translation (etymology of term-formation; terminology antinomies; terminology synonymy and homonymy; term standardization; translation transformations and others) have been researched in scientific papers of B. Golovin, T. Kiyak, In. Karaban, D. Lotte, Z. Kudelko, F. Sytkina and others.

Commonly used abbreviations in aviation are listed below and normally spoken using the constituent letters, rather than the spelling alphabet, except for those indicated by normally spoken as complete words. For example, ACC – Area control centre; ADF – Automatic direction-finding equipment; DME – Distance measuring equipment; ETA – Estimated time of arrival, LORAN –

long-range air navigation system; MNPS – Minimum navigation performance specifications [1].

The ICAO Document 8400 «Procedures for Air Navigation Services. ICAO abbreviations and codes» contains abbreviations and codes approved by the Council of ICAO for worldwide use in the international aeronautical telecommunication service and in aeronautical information documents, as appropriate, uniform abbreviated phraseology for use in pre-flight information bulletins and data link communications, with the status of Procedures for Air Navigation Services. The principles applied in the formulation of ICAO abbreviations are [2]:

.allocation of more than one signification to a single abbreviation should be avoided except where it can be reasonably determined that no instances of misinterpretation would arise;

.allocation of more than one abbreviation to the same signification should be avoided even though a different use is prescribed;

.abbreviations should make use of the root word or words and should be derived from words common to the working languages except that where it is impracticable to apply this principle to best advantage, the abbreviation should follow the English text;

.the use of a singular or plural form for the signification of an abbreviation should be selected on the basis of the more common use;

.an abbreviation may represent grammatical variants of the basic signification where such application can be made without risk of confusion and the desired grammatical form can be determined from the context of the message.

The formation and use of abbreviations is various. Letters' abbreviations are widely used in aviation terminology as text coding and technical terms [3]. Text abbreviations are used at frequent repetition of the term with the purpose of creating of the more compressed and logical text. In this case abbreviations are

created by the initial letters of the term: act of unlawful interference – AUI – акт незаконного втручання; screening checkpoint – SCP – контрольний пункт; component test memo – CТМ – перевірка знань льотного екіпажу [4].

By the usage the abbreviations can be differentiated into several directions of aviation, such as: names of organizations, departments, commissions: ICAO – International Civil Aviation Organization – Міжнародна Організація цивільної авіації; NASA – National Aeronautics and Space Administration – Національна адміністрація з повітряної навігації та простору; CAA – Civil Aviation Authority – Повноважний орган цивільної авіації. Some international English abbreviations are often pronounced in the same phonetic form as in English pronunciation. For example, ICAO is pronounced as [ai'keo] in Ukrainian as well as in English.

Also, there are well-known aviation abbreviations, which are widely used in flight operations and air traffic control: RVSM – Reduced vertical separation minimum – скорочений мінімум вертикального ешелонування; AIP – Aeronautical information publication – збірник аеронавігаційної інформації.

Technical acronyms are the most difficult part of aviation abbreviations, which takes a considerable part of professional texts. Aeronautical fixed telecommunications network (AFTN) – Мережа для координації з питань виконання польотів і обслуговування повітряного руху – uses internationally recognized aviation acronyms, especially in reports about aircraft movement. For example, FPL – flight plan – план польоту; ARR – Arrival – прибуття; DEP – Departure – відправлення; SID – Standard Instrument Departure – стандартна схема вильоту. Besides, some general English phrases are used in aviation context, such as: ISO – instead – замість; ADZ – advise – порада; TKS – thanks – дякую.

It is known that the translation of ICAO documents and other professional organizations is connected with considerable difficulties, taking into account the

correspondance of the aviation terminology and the terminology of the language of translation. It is necessary to point out the main ways of translation of aviation abbreviations and acronyms, namely [5]:

1) translation by the corresponding acronym, which can be found in the language of the translation as its equivalent, for example, FL – ЕП (flight level – ешелон польоту);

2) translation by a corresponding professional expression, for example, GA – general aviation – авіація загального призначення;

3) translation by the way of transcoding: AFIL – air-filed flight plan – АФІЛ – план польоту, переданий з борту літака; INSERFA – uncertainty phase – ІНСЕРФА – стадія непевності (при аварійній ситуації);

4) translation by the description if there is no corresponding equivalent in the language of the translation: INAD – особа, якій відмовлено у в'їзді до держави відповідними повноважними органами;

5) translation by the creation of a new abbreviation: RWY – runway – ЗПС – злітно-посадочна смуга;

6) direct translation of the abbreviation: the aircraft types – B737-200; engine types – RTM322.

So, due to the increasing of air traffic the necessity of high safety standards is taking place in the world aviation. The research of the professional aviation English terminology is based on the studying of the appropriate ways of term-formation, usage of abbreviations and acronyms. Aviation terminology is still developing; that is why it is more effective to apply all ways of professional translation for full and adequate understanding in the process of pilot-controller's communication.

Therefore, we think that further research can be conducted in the aspect of standardization of English and Ukrainian aviation terminology and the development of aviation term system.

References

1. Мурашевич А. М., Владимиров О. Н. Англо-русский словарь покращенный по авиационной и ракетно-космической технике (English-Russian aviation and space abbreviations dictionary) / А. М. Мурашевич. – М. : Воениздат, 1981. – 344 с.
2. Procedures for Air Navigation Services. ICAO abbreviations and codes: ICAO Doc 8400. – Eighth Edition. – ICAO, 2010. – 109 p.
3. Д'яков А. С., Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення: Семантичний та соціолінгвістичний аспект / А. С. Д'яков. – К.: Вид. дім «КМ Academia», 2000. – 218 с.
4. Марасанов В. П. Англо-русский словарь по гражданской авиации (English-Russian dictionary of civil aviation) / В. П. Марасанов. – 2-е изд. – М.: Скорпион-Россия, 1996. – 560 с.
5. Авіаційна англійська мова для льотного складу (на основі документу 9835 і рекомендацій Міжнародної авіаційної транспортної асоціації (IV рівень) / під редакцією А. М. Вітряка – Кіровоград, 2007. – 242 с.

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Олена Олексенко (м. Харків, Україна)

Перехід України до інформаційно-комунікаційного суспільства, посилення міжнародних інтеграційних процесів визначають соціальне замовлення держави щодо підготовки висококваліфікованих,

комунікативно компетентних випускників ВНЗ, мобільних і конкурентоспроможних на європейському й світовому ринках праці. Збільшення обсягів міжнародного економічного співробітництва вимагає від майбутніх фахівців здійснення ефективної професійної комунікації з бізнес-партнерами інших країн. Тож підготовка до міжкультурної комунікації є актуальною педагогічною проблемою, вирішення якої має важливе значення для майбутнього фахівця як професіонала і особистості.

«Досягнення людиною рівня особистості означає засвоєння нею різних аспектів культурного досвіду діяльності людей (пізнавальної, перетворювальної, оцінювальної і комунікативної)» [2, с. 73]. Розглянемо пізнавальний аспект, що формується в межах когнітивного компоненту змісту підготовки студентів до міжкультурної комунікації і є основою для набуття ними практичного досвіду.

Когнітивний компонент поєднує сукупність знань, набутих у процесі вивчення філософського, соціокультурного, психологічного, лінгвістичного, економічного аспектів міжкультурної комунікації. За І. Лернером, без базових знань неможливе репродукування способів діяльності та їх творче використання. Застосування відомих способів діяльності приведе до засвоєння нових знань, які уможливають формування нових умінь, стають продуктом усіх елементів діяльності [1, с. 62].

Вивчення філософського аспекту міжкультурної комунікації необхідне майбутнім фахівцям для усвідомлення об'єктивних процесів, що відбуваються у світі, розуміння ролі міжкультурної комунікації як однієї з найважливіших форм взаємодії представників різних культур на міжнаціональному та міжособистісному рівнях. Науковцями в галузі філософії (Е. Бистрицьким, В. Лекторським, Ф. Лазарєвим, А. Тягло, С. Хантінгтоном та іншими) наголошено на необхідності суб'єкт-суб'єктних стосунків ділових партнерів у процесі міжкультурної комунікації. Прагнення до самовдосконалення уможливорює формування емпатії й толерантності, що ґрунтуються на визнанні рівноправності всіх

культур. Розуміння функцій міжкультурної комунікації, засвоєння принципів міжкультурної взаємодії дає змогу майбутнім спеціалістам своєчасно виявляти причини міжкультурних непорозумінь, розглядати «своє» і «чуже» в якості частин єдиного світу.

Ознайомлення із соціокультурним аспектом міжкультурної комунікації на основі праць П. Гуревич, Р. Дарендорфа, Е. Хірша, Й. Кіма, М. Стіха та інших учених допомагає студентам зрозуміти провідну роль культури, необхідність дотримання ділового етикету в міжкультурному бізнес-середовищі. Знання про соціальні норми поведінки, культурні універсалії та національні особливості (звичаї, традиції інших культур, а також особливості власної культури) сприяють ефективній міжкультурній комунікації. На їх основі майбутні фахівці усвідомлюють культурні цінності, вдосконалюють і розвивають свій духовний потенціал, набувають здатності до рефлексії. Спроможність установлювати гуманістичні стосунки, досягати взаєморозуміння, звільнюватися від стереотипів визначає потребу особистості в діалогічній взаємодії, що складає єдиний можливий шлях пізнання інших культур та ефективної взаємодії з ними.

Ученими психологами (О. Асмоловим, Р. Берон, Н. Гришиною, М. Бенетт, Дж. Беррі, Ф. Боком та іншими) розкрито сутність причин формування стереотипів, узагальнень та упереджень як способів сприйняття соціальної дійсності, психологічних реакцій (абстрагування, фільтрація, спрощення, асоціювання) у взаємодії з представниками інших бізнес-культур. Розуміння причин міжкультурних конфліктів дозволить психологічно підготуватися до можливих утруднень. Формування в процесі міжкультурної комунікації довірливих взаємин з партнерами зменшить почуття напруги й психологічного дискомфорту. Усвідомлення психологічної обумовленості щодо прагнення особистості зберегти та захистити свої культурні цінності, установки, стереотипи поведінки

сприятиме толерантному ставленню до культурних відмінностей і психологічних особливостей ділових партнерів.

У рамках лінгвістичного аспекту, дослідженого Є. Верещагіним, Д. Гудковим, С. Тер-Мінасовою, Дж. Хенніг та іншими вченими, студенти усвідомлюють вибірковість сприйняття в міжкультурній комунікації, важливість мовленнєвої гнучкості, опанування вербальним і невербальним кодом культури ділового партнера. Знання ступеня чуттєвості й терпимості до певних тем у різних культурах, політична коректність, набуття фонових знань визначають лінгвістичну готовність майбутніх фахівців до ефективної міжкультурної комунікації.

Вивчення міжкультурної комунікації в економічному аспекті в працях Н. Гавкалової, Н. Лисиці, С. Мясоєдова, В. Пономаренка, Н. Холдена та інших учених виконує пізнавальну, формувальну і мотиваційну функції. Пізнавальна функція відіграє важливу роль в ознайомленні студентів із нормами й реаліями інших бізнес-культур, етикетом ділового спілкування, телефонних переговорів, ділової кореспонденції, публічних виступів тощо. Завдяки формувальній функції у студентів формується готовність до безконфліктної взаємодії з діловими партнерами інших культур, здатність обирати відповідні стилі поведінки, прийоми, стратегії. Мотиваційна функція проявляється в прагненні до безконфліктної співпраці з діловими партнерами як запоруки успішного ведення міжнародного бізнесу.

Отже, когнітивний компонент орієнтує майбутніх фахівців на засвоєння знань щодо процесу міжкультурної комунікації на основі багатоаспектного вивчення об'єкта. Засвоєння когнітивного компоненту забезпечує здатність до моделювання ефективного процесу міжкультурної комунікації у майбутній професійній діяльності, сприяє успішному виконанню майбутніх професійних функцій.

Список літератури

1. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
2. Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця: моногр. / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько, Т. В. Колбіна та інші. – Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2014. – 424 с.

ICT IN PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHERS OF ENGLISH: MASTER PROGRAM

Svitlana Shandruk (Kropyvnytskiy, Ukraine)

The use of ICT has become essential in every day classroom teaching and learning. Its use gives a chance to teachers as well as students to increase the quality of education and meet the requirements set by modern society. ICT has become an essential tool for educational change and reform. ICT meets the needs of any student providing opportunities to direct learning and to pursue information.

A number of different ICT tools and applications may be integrated in teaching and learning [3]. Some of these tools and applications may be designed specifically for educational purposes. The choices of resources, and the way they are used, can be linked to different learning theories which may be invoked to explain or predict learning benefits from the use of ICT [4].

There is significant evidence of the benefits and advantages that the use of ICT can have on learners. The effective use of ICT impacts on learners and various aspects of the learning process can be summarized as follows [5]:

- ICT increases learners' motivation and thus enhances personal commitment and engagement;
- ICT improves independent learning;
- Learners' collaboration and communication are more important;

– Learners’ attainment and outcomes are improved.

Incorporating ICT into the English curriculum can improve writing and reading skills, develop speaking and listening skills and support collaboration, creativity, independent learning and reflection [6].

The course “Modern Educational Technologies in English Language Teaching” belongs to the Cycle of Professional Training, Disciplines of Professional Training, Normative Disciplines of Master Program at the Faculty of Foreign Languages, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University. Qualification: Master of Education. Teacher of English and German Languages and Foreign Literature, 014.02 Secondary Education. Language and Literature (English). One of the purposes of the course “Modern Educational Technologies in English Language Teaching” is to analyse educational websites and to find possibility to use them appropriately in English Language teaching and learning.

Educational web sites are the sites that cover issues related to education, education, and the work of educational institutions. “Helpful Tools for English Language Learners” ([https://www.grammarly.com/blog/helpful-tools-for-english-language-learners/?](https://www.grammarly.com/blog/helpful-tools-for-english-language-learners/?utm_campaign=Blog_Augment_1&utm_source=Facebook_org&utm_medium=social&utm_content=link_post)

[utm_campaign=Blog_Augment_1&utm_source=Facebook_org&utm_medium=social&utm_content=link_post](https://www.grammarly.com/blog/helpful-tools-for-english-language-learners/?utm_campaign=Blog_Augment_1&utm_source=Facebook_org&utm_medium=social&utm_content=link_post)) is a website that is used by master students while preparing micro lessons and presentation in the frame of the course “Modern Educational Technologies in English Language Teaching”. This site gives a few tools and resources that will be helpful along the way to becoming a proficient English speaker. There are established institutions that offer English language lessons and podcasts on their websites. For example, there’s the British Broadcasting Corporation – the BBC, or the Beeb as it’s sometimes called in the UK. BBC’s [“Learning English”](http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/) web page (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/>) offers a wealth of content every English language learner should check out, from English lessons and short dramas to the news and pronunciation tips. The British Council has more than

fifty [podcasts](http://learnenglish.britishcouncil.org/en/learnenglish-podcasts) (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/learnenglish-podcasts>) that aim to teach everyday English. Their website also hosts plenty of “how to” videos that deal with the English language, as well as videos about the UK and its culture.

“Helpful Tools for English Language Learners” (https://www.grammarly.com/blog/helpful-tools-for-english-language-learners/?utm_campaign=Blog_Augment_1&utm_source=Facebook_org&utm_medium=social&utm_content=link_post) gives useful Grammar Resources. While podcasts and lessons are great, especially when they are followed by a grammar and vocabulary review, English language learners can benefit from a more focused study of grammar. The British Council [website](http://learnenglish.britishcouncil.org/en/grammar-and-vocabulary) (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/grammar-and-vocabulary>) is one of the best places to start. From lessons to quick tips, it contains most of the things an English language learner will need to learn proper grammar. This website is named Grammarly.com. It helps writers proofread their work and enhance their style and has the Grammarly Handbook, a great tool that can help English language learners understand grammar rules and learn how to implement them in writing.

The website “[Google Translate](https://translate.google.com/)” (<https://translate.google.com/>) focuses on English translation. For the unknown words Google Translate is one of the best tools on the web. The website “[Project Gutenberg](https://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page)” (https://www.gutenberg.org/wiki/Main_Page) offers over 50,000 free books, many of which are in English. Reading a lot is the best way of expanding vocabulary and on this website English literary classics can be found. Words by “Grammarly” is an online dictionary-thesaurus hybrid, which offers definitions of words as well as synonym suggestions. There’s also a handy MS Office plug-in, which integrates with Word and will greatly improve vocabulary. “Grammarly” can also integrate with a web browser to give definitions of words without leaving the page.

“[Activities for ESL Students](http://a4esl.org/)” (<http://a4esl.org/>) is a website for grammar and vocabulary quizzes, bilingual quizzes, and crossword puzzles. British Council has a number of English-language [games](http://learnenglish.britishcouncil.org/en/games) (<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/games>) on their website, as well as IELTS [practice tests](https://takeielts.britishcouncil.org/prepare-test/free-practice-tests) (<https://takeielts.britishcouncil.org/prepare-test/free-practice-tests>). The Cambridge English [website](http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/) (<http://www.cambridgeenglish.org/learning-english/>) has both tests and games that will help measuring advancement. British Council suggests more tools at <https://www.bloggertipstricks.com/online-grammar-checker-tools.html>.

Master Program of preparation of teachers of English designed at the Faculty of Foreign Languages, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, is one of English language teaching and learning programs that gained benefits from ICT, especially using British Council ICT tools. ICT provides materials that make English class more interesting. With the help of ICT master students can learn English with ease. ICT provides different opportunities to make learning more fun and enjoyable in terms of teaching same things in new ways. Master students who are engaged and interested in things they are studying, are expected to have better knowledge retention. ICT provides great opportunities for making learning more effective for everyone with different needs. The existence of several sorts of ICT tools suggested by British Council gives master students other support of learning English especially in terms of grammar, translation, vocabulary learning, games and testing.

References

1. Kozii, O. Studying theoretic English grammar: key problems and the ways of their solution (based on the study of the noun). Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки . - Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2017. – Вип. 150. – С. 172 – 175.
2. Смірнова Л.Л. Методичні аспекти формування соціокультурної компетентності майбутнього учителя іноземної мови. Наукові записки 104 (2). – Серія: Філологічні науки (мовознавство) У 2 ч. (2015): 410-416.
3. Melor Md Yunus, Lubis, M and Lin, C. Language Learning via ICT: Uses, Challenges and Issues. WSEAS Transactions on Information Science and Applications. 6(9), 2009. P.1453-1467.
4. Wishart, J., and Blease, D. Theories underlying perceived changes in teaching and learning after installing a computer network in a secondary school. Educational Technology, 30 (1), 1999. – P. 25-41.
5. Houcine, S. The effects of ICT on learning/teaching in a foreign language. Retrieved September 01, 2012. Access mode. URL: http://www.pixel-online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/IBL69-437-FP-Houcine-ICT4LL2011.pdf
6. The Beta Review 2005. Access mode. URL: https://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/BECTA_UK/B050222R.pdf.

**COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN ESL TEACHING:
RESHAPING THE COLLEGE ENGLISH CLASSROOM**

Zhanna Shatrova (Mugla, Turkey)

Communicative competency as a pressing issue in college English teaching

Changing landscape of jobs and professions, requirements to the professionals and expectations of their qualifications, globalization in every sphere of life push the ELT scholars to review priorities and goals of teaching English in college. The goals and understanding of what college English learners need have changed in the last 30 years (Richards, 2006). English majoring students have become a minority at the Universities world wide (Fan Fang, 2010). The students who major in engineering, business, law, medicine become the primary stake holders and agents who need English to perform and successfully compete on a job market. They need communicative competence: how to use the language in the wide range of purposes and functions, how to vary it considering setting and participants, how to produce different types of speech and how to maintain communication despite language level limitations (p. 3). The classic Hymes' (1972) theoretical concept of communicative competence has not undergone considerable transformation. It has been a recurring theme in ESL teaching for more than 40 years (Celce-Murcia, 2007) but it seems to gain momentum now with communicative language teaching (CLT) coming forth on the ELT agenda. Though there are some voices who view this approach as utopian (Alptekin, 2002), a general consensus is that developing communicative competencies or speaking proficiency and switching to communicative teaching is an international perspective responding to needs and expectations of ESL learners in various contexts (Savignon, 1991).

Not only educators but also policy makers in different countries emphasize it. Developing communicative competencies in English is mandatory for ELT in Chinese universities, for example. Speaking proficiency is a requirement in China College English Curriculum since 2007 (Fang Fan, 2007). At the same time, the review of recent studies and anecdotal evidence do not provide enough data to claim that this pressing issue gets sufficient attention and consideration in research and practice.

Oral component in ESL teaching traditionally suffers (Roulstone and Black, 1992) and it is not culture or country specific. The analysis of issues in English teaching shows that educators in China, Russia, Turkey, Indonesia, Japan and other countries (Bobyreva, 2015; Efrizal, 2012; Fang Fan, 2007; Millrood, 2014) face the same challenges when it comes to ESL curricular and development of communicative competencies.

Traditional methods oriented more on grammar and vocabulary skills in the course books and motivation of the students only to achieve at the exams and tests to get a passing grade (exam-oriented education) impede the development of communicative competencies. Speaking exercises in course-books in most part are very structured with pre-determined roles which do not resonate with everyday life of learners or their real needs. It leads to viewing these activities as another exercise just for the instructor and grade without gaining benefits. Methodology of teaching communication is mostly based on formalized steps and structured units of discourse. It does not take into account the complexity and self-developing nature of the classroom. As a result, the graduates leave the college with “Dumb English” (cannot express themselves) and “Deaf English” (cannot make themselves understood) (Fang Fan, 2010).

There is a need to search and develop more effective methodologies and resources to ensure functionality of the language, promote students creativity, and meet their professional needs (Gural, 2014; Millrood, 2014). Communicative competence should be a “dominative target” in teaching students of other than English majors with the challenges of tailoring the curriculum according to different proficiency levels and other constraints (Bobyreva, 2015). The content of learning is in a constant transition from purely linguistic to “a mix of communicative and professional competence.” (Millrood, 2014, p. 200). The conventional communicative competence model should be reviewed “to accommodate the case of English as a means of international and intercultural communication” (Alptekin, 2002, p. 63).

Changing the landscape of the classroom

This paper aims at initiating a discussion among ELT practitioners who teach English to college students with different majors about the ways to develop English communicative competencies and sharing experiences and ideas what can be done to achieve this goal with the account of curricular, financial and other constraints.

To embrace the complexity and understand the real goal of the learning language it is paramount to create the classroom environment which will enable students to feel the true benefits of mastering the language, develop their creativity and encourage the desire to express their thoughts and opinions becoming protagonists in the classroom.

(Fang Fan, 2010). A separate speaking class within an English course seem to best meet this objective allowing “streamlining fundamental communication skills” (Riemer, 2002).

The class has the following foci:

1. extra-linguistic goals: cultivate creativity, lay foundation for life-long learning, improve cognitive skills, imagination and reasoning (Guangwei Hu, 2002)
2. effective language instruction through modified and original teaching techniques and activities to address systematic, formulaic and interactional aspects of language (Celce-Murcia, 2007, p. 52)
3. instructional materials involving both local and international contexts, suitable discourse samples pertaining to native and non native speakers. Database or instructional portfolio with resources (texts, articles, links, etc) instead of a course book insure constant updates and modifications of the materials to make them current.
4. The role of the teacher as motivator and assessor (Efrizal, 2012). We should get away from “dominance of the teacher’s voice at the expense of students ‘own meaning-making voices” (Lyle, 2008, p.228)

To achieve these goals, the English instructor goes to the class not with a fixed structured lesson plan but rather set of materials for several scenarios depending of the direction of the discussion the students might come up with or contingencies

of real life which should be addressed promptly. For example, there is a student who is late because of the traffic jams in the morning. Instead of following the planned activities the teacher facilitates the class discussion of the city problem with traffic and what the community can do about it. In such speaking classes, the lesson content is in constant flux and rigid planning does not work.

Due to the curriculum constraints, the challenge is to allocate time for a speaking class. English might not be the priority for the students and faculty with different than English major. However, if a department or faculty has English as medium of instruction (EMI) or offers English for specific purposes (ESP), it provides a strong reasoning for the English instructors to be more aggressive and proactive in introducing changes in the English curriculum, including type of classes or courses to offer.

References

1. Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
2. Bobyreva, N.N. (2015). Peculiarities of teaching English as a foreign language to technical students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 182, 104 – 109.
3. Celce-Murcia, M. (2007). *Rethinking the role of communicative competence in language teaching*. In E. Alcón Soler and M.P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, (pp. 41–57). Netherlands: Springer
4. Dedi Efrizal, (2012). Improving students' speaking through communicative language Teaching Method at Mts Ja-alhaq, Sentot Ali Basa Islamic Boarding School of Bengkulu, Indonesia. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(20), 127-134.
5. Fan Fang, (2010). A discussion on developing students' communicative competence in college English teaching in China. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 111-116. DOI:10.4304/jltr.1.2.111-116

6. Gray, F.E. (2010). Specific oral communication skills desired in new accountancy graduates. *Business Communication Quarterly*, 73(1), 40-67.
DOI: 10.1177/1080569909356350
7. Guangwei Hu (2002). Recent important developments in secondary English language teaching in the People's Republic of China. *Language Culture and Curriculum*, 15(1), 30-49. DOI: 10.1080/07908310208666631
8. Gural, S.K. (2014). A new approach to foreign language discourse teaching as a super-complex, self –developing system. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 154, 3-7.
9. Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J.B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*, (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
10. Lyle, S. (2008). Dialogic teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Language and Education*, 22(3), 222-240. DOI: 10.2167/le778.0
11. Millrood, R. (2014). Teaching English to engineers at a tertiary level in Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 199 – 203.
12. Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. New York, NY: Cambridge University Press
13. Riemer, M. J. (2002). English and communication skills for the global engineer. *Global Journal of Engineering Education*, 6(1), 91-100.
14. Roulston, J.D., & Black, R.W. (1992). Educating engineers: what's happening to communication? *Proc.4th Annual Convention and Conf. Australasian Association for Engineering Education*, Brisbane, Australia, 190-193.
15. Savignon S.J.(1991).Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261-278. DOI: 10.2307/3587463
16. Sergeeva, N.N. (2014). Foreign language communicative competence in the field of professional activity: Model and method development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 250-253.

**CONSIDERATIONS AND OPINIONS
ABOUT BENEFITS OF THE *SPEAK OUT*
(Yeşim Türkecul, Muğla, Turkey)**

‘*Speak-out* is a breath of fresh air; a novel, imaginative and contemporary approach to learning; with successfully integrated media.’ (Oakes, 2011).

The publishers point out major benefit that it really provides whole array of activities, techniques, resources and materials for every type of teacher and learner. As a practioner, with twenty years of teaching experience and four years of utilizing *Speak Out* in my classroom, I have some considerations and opinions about real benefits of ‘the *Speak Out*’. With the understanding that there is no ideal book, the goal of this paper is not just to criticize the book rather to share and suggest the ways of making these books more affective in the classroom.

For intermediate level it really “a breath of fresh air”, since my students and I can understand each other easily: we just use the book as a reminder in every terms, vocabulary, grammar points, etc. The book seems sufficient and meets the requirements and the expectations. Students are always engaged in the suggested activities because they are relevant to their experiences thus exciting to be discussed. Topics like ‘the differences between man and woman or the world’s best known conspiracy theories or the secret of success’ are supported with various videos, short extracts and podcasts and make the lesson more attractive.

At the same time, the context of the book with all supplementary materails boosts the creativity of the teacher. Thinking out of the box leads to getting good outcomes and great feedbacks from the students.

However, such classroom enviroment and dynamics undergoes some changes with the elemantary level students. For this level of students the greatest challenge is speaking and understanding anxiety which pushes me to develop my own set of

supplementary exercises to make vocabulary and grammar active in students speaking. It is time consuming rather challenging because I have to find the exercises with the targeted vocabulary.

An extra linguistic factor which is connected to the policy and regulations of the publishing house is the extremely restricted access of the students to the valuable resources like BBC videos, podcasts, unit tests or extra grammar and vocabulary exercises. It puts additional burden on the teachers because of continuous need to make hundreds of copies to be able to use these materials. For the students to have open Access to the resources is very significant or even vital in developing their independent self-learning skills, particularly outside the classroom.

With all these criticism, I also share my opinions about the effectiveness of the book and my suggestions how these no-doubt good course book can be made more beneficial for the students and teachers. First for future editions I suggest the authors include more vocabulary and reading exercises.

For elementary and pre-intermediate levels the podcasts and BBC videos should be recorded at a lower speed.

Lastly, I have a question to the publishing house : Why did they give up the idea of user friendly active book as they did in the first edition?

For the students of all levels open access to all supplementary resources remains a pressing issue and it must be addressed as soon as possible.

These are some of thoughts about the second edition of the *Speak Out*. I believe that fruitful exchange of the opinions about strength and areas to improve of this course book among practitioners from different colleges will help our students in mastering English. I invite my colleagues to such a discussion.

References

1. OAKES, S. (2011). Retrieved from:
<https://www.pearsonelt.com/catalogue/general-english/speakout/first-edition.html>
2. WILSON, J.J. (2015). An interview at ACEIA 2015. Retrieved from:
<http://eltlearningjourneys.com/2015/11/25/interview-of-jj-wilson-speakout-2nd-edition-author-at-aceia-2015/>

3. Speak Out Starter/Elementary/Pre-intermediate/ Intermediate/ Upper-intermediate TB, SB, WB , first edition, 2011
4. Speak Out Starter/Elementary/Pre-intermediate/ Intermediate/ Upper-intermediate TB, SB, WB , second edition, 2015
5. Speak Out Active Teaches (both first and second editions.)

TEACHER TALK AND CLASSROOM DISCOURSE MODES IN EFL CLASSROOMS

Assoc. Prof. Dr. Eda Üstünel (Muğla, Turkey), Aksu Altınayar (Muğla, Turkey)

Abstract

In EFL contexts, teachers' language use displays a variety of grammatical and lexical simplifications depending on the nature of the tasks or the proficiency levels of the learners. The present study investigates teacher talk and classroom discourse modes with a focus on teacher talk at a university English preparatory classroom in Muğla, Turkey. The participants are an experienced EFL instructor and 10 students in her classroom. The data is collected through classroom observation and audio-recording. The verbal interaction between the instructor and students was transcribed and all utterances were timed to the nearest second in order to estimate the teacher talking time. The transcripts were then analyzed based on the interactional features proposed by Walsh (2008). The findings indicated that even though communication and classroom interaction are highly advocated in EFL classrooms, teacher talk still dominates communication in the classroom.

Keywords: Teacher talk, classroom interaction, EFL classroom, classroom discourse modes.

Introduction

Teachers are obliged to teach a specified curriculum and need to monitor and assess the educational progress effectively. According to Mercer (2001), these aspects of teachers' responsibilities are reflected in their use of language as the principal tool of their responsibilities (as cited in Wright, 2005). Pedagogy joins interaction through talk, in other words pedagogic goals are proclaimed in talk during interaction. Through investigating the language classroom contexts, Walsh (2008) proposed four modes of classroom discourse and the mode is defined as an L2 classroom micro context that has a clearly defined pedagogic goal and distinctive interactional strategies determined largely by the teacher's use of the language. Each mode has specific interactional characteristics related to instructional aims (Walsh, 2008). The four modes suggested are classroom context mode, skills and systems mode, materials mode and managerial mode.

Managerial mode occurs when the teacher gives explanations or instructions, checking understanding and the focus is on the setting up or getting feedback on an activity. In managerial mode the pedagogic goal is also to organize physical conditions for learning to take place. The second mode proposed by Walsh is skills and systems mode. In skills and systems mode pedagogic focus is on enabling learners to produce accurate answers and enabling learners to manipulate the target language. In addition, teacher provides corrective feedback and presents practice opportunities for learners in essential sub- skills. The focus of the materials mode is the material being used in the classroom. The dominance of IRF (Initiation, Response, Feedback) pattern is observed throughout the materials mode. The teacher provides language practice around the materials (Sert, 2015), tries to elicit responses in relation to materials and checks these responses. In materials mode the interaction patterns evolve from the materials being used. In classroom context mode, students have the opportunity to be exposed to authentic, real-world type of language. IRF pattern is abandoned and teacher has a less dominant role in interaction (Nunan, 2015). The principal pedagogic goals of classroom context mode are enabling learners to talk about their feelings and experiences, promoting oral fluency and

activating mental schemata. The most common interaction strategies of this mode are extended learner turn, short teacher turn, minimal repair, content feedback, referential questions, scaffolding, and clarification requests.

Methodology

This study addresses the following research questions:

1. What is the proportion of teacher talk in a university English preparatory classroom?
2. What types of classroom discourse modes are observed in the classroom interaction?

The participants are 10 students and an experienced EFL instructor. Students' age ranged from 18 to 21 and they all have the same level of proficiency, pre-intermediate. Prior to the observation, a semi-structured interview was conducted with the instructor. The instructor stated that the proportion of teacher talk in her classroom could be nearly 90% and she often had to switch to L1 due to the students' low level of proficiency in English. A 50-minute lesson of an EFL instructor in a university preparatory classroom was observed and audio-taped. The verbal interaction between the instructor and students recorded by using an audio recorder was transcribed into written text. For the estimation of teacher talking time, all utterances were timed to the nearest second and categorised into two categories: TTT (Teacher Talk Time) and STT (Student Talk Time), then the proportion of TTT and STT in the class was analysed.

Results and Discussion

Based on the observation and the recording, it was shown that in the lesson 42.95% of the class time was allocated to teacher talk and 39.65% of the time was allocated to student talk while the rest of the class time (17.4%) was spent for other activities such as written exercise activities, reading the text silently, in which neither teacher nor students speak. Managerial mode occurs at the beginning or at the end of the lesson. The main pedagogic goals of skills and system mode are

providing learners with the opportunity to generate correct utterances, providing learners with practice in essential sub-skills such as pronunciation, scanning or skimming, enabling them to manipulate the target language. As managerial mode, skills and system mode is characterized by extended teacher turns. The use of display questions is another important interactional feature of skills and system mode. Through asking display questions, teachers try to elicit learners' answers. The aim is to recall of knowledge.

The materials mode is related with the material being used in the classroom. Teacher tries to elicit responses in relation to materials and checks these responses in materials mode. Similar to skills and system mode, the use of display questions in order to elicit learners' answers in relation with the materials. Predominance of IRF pattern is observed in materials mode while providing practice around the material. The main pedagogic goals of classroom context mode are promoting oral fluency by providing necessary practice, establishing context and enabling learners to express their emotions, feelings and experiences. Classroom context mode is characterised by extended learner turns, short teacher turns, the use of referential questions and content feedback. None of these interactional features occurred in the observed lesson though.

Conclusion

This study concludes that teacher's one-way communication occupied the most of the classroom time. Teacher talk is not only a crucial aspect of classroom discourse, but it is also the major source of input in the EFL classroom. However, it is significant to acknowledge that too much teacher talk is not ideal method for teaching language since language is a means of communication. One-way communication may decrease students' levels of motivation and concentration. The data from the transcript revealed that managerial and materials modes were the dominant modes used by the instructor during the teaching and learning process. Non-occurrence of the classroom context mode is a surprising finding that has

been brought forward in this study. It appears especially useful to understand the reasons and possible solutions to the situation.

References

1. Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: an introduction*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
2. Sert, O. (2015). *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
3. Walsh, S. (2008). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.
4. Wright, T. (2005). *Classroom management in language education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ Інна Єрастова-Михалусь (м. Харків, Україна)

У процесі формування міжкультурної толерантності магістрів особливе місце займає дисципліна «Іноземна мова». Під час занять з іноземної мови майбутні фахівці мають змогу ознайомитися з культурою та традиціями різних країн, усвідомити різноманіття культурно обумовлених відмінностей, які впливають на професійну співпрацю та взаємовідносини між представниками різних культур тощо. Оскільки процес формування міжкультурної толерантності має поетапний характер та складається з мотиваційно-цільового, пізнавально-перетворювального, ціннісно-рефлексивного етапів, кожен етап заняття повинен відповідати визначеній структурі [3].

Згідно з метою – формування міжкультурної толерантності – визначено основні цілі етапів формування зазначеної професійної якості: мотиваційно-цільовий етап (формування мотивації, позитивного ставлення до вивчення навчального матеріалу; актуалізація наявних знань; вироблення спільних цілей щодо набуття необхідних знань, умінь й навичок); пізнавально-перетворювальний етап (вивчення особливостей

прояву толерантних взаємовідносин у професійній діяльності та меж міжкультурної толерантності у сфері професії; формування навичок співпраці з представниками інших бізнес-культур, використання засвоєних знань, умінь і навичок під час співпраці; вироблення здатності до врегулювання конфліктних ситуацій у процесі міжкультурної комунікації на засадах толерантності); ціннісно-рефлексивний етап (оцінювання отриманих результатів навчальної діяльності з формування міжкультурної толерантності; коригування отриманих результатів; усвідомлення майбутніми фахівцями важливості і цінності набуття міжкультурної толерантності для професійної діяльності; визначення шляхів подальшого розвитку міжкультурної толерантності).

Мотиваційно-цільовий етап пов'язаний з орієнтацію викладача та магістрантів в умовах навчальної діяльності, визначенням спільних цілей, рівня наявних знань, умінь та навичок, мотивацією до навчання.

Метою мотиваційно-цільового етапу є: активізувати наявні знання; виробити спільні цілі щодо набуття необхідних знань, умінь й навичок за темою; сформувати позитивну мотивацію до вивчення навчального матеріалу. У психолого-педагогічній літературі поняття «мотивація» визначається як процес, у результаті якого будь-яка діяльність набуває для індивіда певного особистісного смислу, забезпечує його інтерес до неї і перетворює зовнішньо визначені цілі діяльності на його внутрішні потреби [2].

Оскільки мотивація формується саме на даному етапі, значна увага викладача й магістранта має приділятися визначенню рівня наявних знань, умінь, навиків й ціннісних орієнтацій майбутніх магістрів.

Важливим результатом мотиваційно-цільового етапу є спільне з майбутніми магістрами визначення цілей навчання, тобто процес цілепокладання. У такому разі магістранти почувають себе повноправними учасниками педагогічного процесу, що сприяє більш високому рівню мотивації.

На даному етапі відбувається пряме управління з боку викладача, який орієнтує магістрантів у навчальному матеріалі.

Для того, щоб у майбутніх магістрів сформувалась позитивна мотивація до вивчення навчального матеріалу, зміст, засоби й форми повинні бути цікавими й актуальними для даної категорії, а також мають бути пов'язані з реальним професійним життям.

На цьому етапі вважаємо за доцільне пропонувати такі навчальні матеріали, які викликають інтерес, стимулюють до обговорення ситуації, висловлювання особистої точки зору, свого ставлення до проблеми тощо. До методів, які є доцільними для використання на даному етапі, належить метод проблемного викладення навчального матеріалу й кейс-стаді.

Метою пізнавально-перетворювального етапу є: вивчення особливостей прояву толерантних взаємовідносин у професійній діяльності; формування навичок співпраці з представниками інших культур; використання засвоєних знань і набутих умінь під час співпраці, регулювання конфліктних ситуацій на основі взаємоповаги, тобто набуття досвіду побудови професійних відносин на засадах міжкультурної толерантності.

Особливістю даного етапу є не тільки засвоєння магістрантами нових знань стосовно об'єкта пізнання, а також його перетворення завдяки тому, що майбутні магістри набувають уміння орієнтуватися у змісті навчального матеріалу й способах діяльності з ним, використовувати набуті знання й уміння на практиці.

Під час пізнавально-перетворювального етапу студентам пропонується навчальний матеріал, який містить інформацію щодо особливостей прояву міжкультурної толерантності, важливості міжкультурної толерантності у професійній діяльності, системи цінностей, культурних особливостей, традицій й цінностей країни партнера. Виконуються завдання, що моделюють проблемні ситуації, які можуть виникати під час професійної діяльності, обговорюються способи їх вирішення тощо.

На даному етапі відбувається перехід від прямого управління викладачем тими, хто навчається, до співуправління, оскільки здійснюється спільна діяльність.

Завдання цього етапу мають творчий характер: з'ясування суті міжкультурної толерантності, особливостей прояву толерантного ставлення до іноземців у професійній діяльності майбутніх фахівців, меж міжкультурної толерантності; толерантного ставлення до іноземців у професійній діяльності тощо.

Таким чином, результатом пізнавально-перетворювального етапу є засвоєні знання з міжкультурної толерантності та способи здобуття нових знань; набутий досвід реалізації умінь і навичок побудови професійних відносин на засадах міжкультурної толерантності.

Останнім етапом формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів, на якому магістранти переходять на рівень самоуправління, є ціннісно-рефлексивний. Рефлексія – це розумовий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе (своїх дій, поведінки, мовлення, досвіду, почуттів, станів, здібностей, характеру, ставлення до інших і відносин з ними, власних завдань) [1]. У процесі набуття досвіду побудови професійних відносин на засадах міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів формується ціннісне ставлення до своєї професії, навколишнього середовища, самих себе та людей, що їх оточують.

Результатом даного етапу є усвідомлення магістрантами значення набутого досвіду для професійної діяльності; оцінювання й коригування отриманих результатів; визначення шляхів подальшого розвитку міжкультурної толерантності; порівняння отриманих результатів з цілями, які були сформульовані на початку навчальної діяльності, відбувається перехід від співуправління викладача і магістрантів до самоуправління магістрантів.

Отже, на кожному етапі формування міжкультурної толерантності відбувається засвоєння навчального матеріалу, формується усвідомлення важливості міжкультурної толерантності для професійної діяльності, набуваються навички побудови ділових відносин на засадах міжкультурної толерантності. Таким чином формується досвід побудови професійних відносин на засадах міжкультурної толерантності.

Список літератури

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен; пер с англ.; науч. ред. Д. А. Леонтьев, Б. М. Величковский. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М.: Смысл, 2003. – 859 с.
3. 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>

Ефективність рольових ігор щодо формування професійно-комунікативної компетентності в англомовній підготовці майбутніх авіаспеціалістів

Наталія Чередниченко (Кропивницький, Україна)

В період стрімкого розвитку міжнародних зв'язків в різних сферах сучасного суспільства, освіти та професійної діяльності, англійська мова стає важливим засобом професійного спілкування для пілота. Однією з професійно-діючих функцій пілота являється ведення радіообміну англійською мовою на всіх етапах польоту оскільки вимоги до підготовки льотного складу з професійно-орієнтованої англійської мови (згідно вимог ІСАО) значно зросли, потрібні якісно нові підходи до викладання англійської мови [2]. Авіаційна галузь потребує спеціалістів з високим рівнем володіння англійською мовою.

Незнання мови, неспроможність точно, швидко і однозначно передавати повідомлення, розуміти диспетчера спричиняє велику кількість авіакатастроф та екстремальних ситуацій у авіапросторі. Ціна помилки – людські життя. Пілот повинен уміти передавати інформацію, розуміти різні акценти, задавати питання, доповідати про подальші наміри, не погоджуватися з диспетчером, коли поступають вказівки, які він не може

виконати з тих чи інших причин, доповідати про нестандартні ситуації, вирішувати лінгвістичні складності, прояснювати непорозуміння та т.і. Вказані уміння являються однією зі складових професійної компетентності пілота – професійно-комунікативної компетентності [3, с. 10].

Професійно-комунікативна компетентність, на думку курсантів, не має великого значення для майбутньої професійної діяльності. На перше місце вони виносять власну професійну компетентність, на одне з останніх – комунікативну [3, с. 11].

Формування професійно-комунікативної компетентності пілотів та диспетчерів здійснюється за допомогою рольової гри, ділової гри, занять на авіаційному тренажері, з метою правильно використовувати англійську мову для ведення радіообміну [3, с. 12].

Рольова гра, що проводиться у вигляді презентації фрагменту діалогу між пілотом і диспетчером під час управління повітряним рухом на міжнародних повітряних трасах, є найважливішим методом навчання, оскільки вона дозволяє максимально наблизити навчальний процес до умов професійної діяльності. Зміст ділових ігор має базуватися на матеріалах реальних авіаційних катастроф, що є найбільш достовірним джерелом інформації.

Хід гри передбачає розробку комунікативної програми на базі стандартних та нестандартних ситуацій та її реалізацію. Отже, ефективне застосування на заняттях рольової гри має наступні етапи:

- 1) теоретичної підготовки;
- 2) практичної реалізації;
- 3) аналізу та узагальнення.

На етапі теоретичної підготовки є доцільним аналіз матеріалів розслідування авіаційних катастроф, оскільки він може виявити, що

проблема полягає не просто в недостатньому рівні мовленнєвих навичок та вмінь пілотів та диспетчерів УПР, а в неспроможності застосувати теоретичні знання та практичні навички в екстремальних ситуаціях [4, с. 135].

Рольова гра має на увазі наявність проблемної ситуації та визначення кількості персонажів. В рольово-ігровій діяльності учасники беруть на себе певні ролі, визначені характером та змістом певного завдання.

На етапі практичної реалізації ситуації мають бути розіграні на занятті. Результатом рольової гри є розв'язання конфлікту. Окрім актуалізації раніше вивченого мовного матеріалу, набуття нових лінгвістичних знань, освоєння нових практичних умінь, рольова гра стимулює фантазію, пошук, творчість, змушує вигадувати, розвивати уяву, розширювати кругозір.

На перших двох етапах навчальними цілями рольової гри є наступні:

- .розвивати вміння свідомо та правильно реагувати на запит пілота та інструкції диспетчера в стандартних та нестандартних ситуаціях;
- .правильно та швидко складати речення, необхідного для використання у нестандартних ситуаціях та вживання відповідної фразеології радіообміну;
- .мати відповідний рівень володіння фразеологією радіообміну та знання необхідних документів.

На аналітично-узагальнюючому етапі креативний підхід до рольових ігор спонукає студентів вчитися аналізувати презентовані ділові ігри, залучати всю групу до висловлювання власних думок з приводу поданих проблемних питань та якості їхнього вирішення.

Ця діяльність може відбуватися за таким планом:

- .можливі варіанти розвитку ситуації;

- .обговорення ймовірних наслідків аварійної ситуації;
- .аналіз можливих дій з боку екіпажу для усунення проблеми;
- .дії з боку диспетчера для забезпечення безпеки польоту.

Далі наводимо приклади таких ситуаційних завдань:

Role play

6. Dramatize the dialogues:

Situation talk 1. You are an ATCO. A pilot is reporting that he has just experienced a computer failure. The captain is requesting landing at the nearest suitable aerodrome, but he needs to dump fuel. Provide necessary assistance.

Situation talk 2. A B737 was en route and its cruising level when the aircraft target disappeared from the radar. The repeated attempts to reestablish communication failed. The search and rescue services were alerted. It was reported the aircraft had crashed destroying some houses in a village community.

Situation talk 3. An aircraft ran out of fuel over a small stretch of water inbound and fairly close to his destination airfield. The pilot ditched the aircraft. You were shaken by the incident but there was no reason to feel worried. You quickly came to terms with what had happened.

Аналіз матеріалів розслідування авіаційних катастроф показав, що проблема полягає не просто в недостатньому рівні мовних знань, навичок та умінь пілотів та диспетчерів управління повітряним рухом, а в неспроможності застосувати ці знання, навички та вміння в екстремальних ситуаціях. Тому важливо відзначити, що сюжети ділових і рольових ігор повинні базуватися на матеріалах реальних авіаційних катастроф, які є найбільш достовірним джерелом пізнання мовної поведінки пілота в екстремальних умовах професійної діяльності [4, с. 136].

Найважливішим методом формування професійно-комунікативної компетентності у майбутніх пілотів при веденні радіообміну та в екстремальних ситуаціях являється аналіз авіаційних катастроф [4, с. 136]. Ситуації, які підбираються для аналізу, можна умовно розділити на дві групи: перша група – це екстремальні ситуації, причиною яких виявилися технічні несправності на борту повітряного судна і проблеми комунікації виникли з-за того, що під дією стресу пілот не зміг правильно оцінити всю екстремальність ситуації та успішно вирішити проблему з-за неспроможності отримати всю необхідну для цього інформацію; друга група – це ситуації, причиною яких були мовні помилки, які не зміг розпізнати і вирішити диспетчер.

В першому випадку, аналізуючи причини катастрофи, особлива увага приділяється аналізу поведінки, як диспетчера, так і пілота в екстремальній ситуації, ступеню його емоційної напруги, рівня мотивації на вирішення проблеми та оцінку їхніх професійно важливих якостей, які обумовили виникнення екстремальної ситуації; аналізується хід розвитку ситуації, аналізуються всі допущені помилки комунікації і поведінки диспетчера та членів екіпажу, які вели радіозв'язок. В другому випадку основна увага надається пошуку самої помилки, яка привела до катастрофи та аналізу її природи та причин виникнення [4, с. 136].

За останні декілька років в льотній академії значно зросли міжпредметні зв'язки кафедри іноземних мов, що значно впливає на формування професійно-комунікативної компетентності в англomовній підготовці майбутніх авіаспеціалістів. Ігрові форми і методи в підготовці майбутніх пілотів і диспетчерів дозволяють створити ситуації, включаючись в які вони будуть оволодівати формами і прийомами співпраці, розвивати професійне мислення та комунікативні навички.

Таким чином, використання рольових ігор та ситуаційних завдань при навчанні майбутніх пілотів та диспетчерів авіаційній англійській мові,

формування їхніх професійно-комунікативних навичок на базі міжпредметних зв'язків дозволить досягти високого рівня знань зі спеціальних дисциплін для забезпечення безпеки польотів на міжнародних повітряних трасах.

Список літератури

1. Ситуационные задания и ролевые игры в системе обучения будущих пилотов авиационному английскому языку / В.Л. Асриян // Культура народов Причерноморья. — 2012. — № 233. — С. 170-172.
2. Doc. 9835 AN/453 manual on the Implementation of the ICAO language Proficiency Requirements. – Canada, Montreal: ICAO, 2004. – 162 p.
3. Матвеева И. А. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности в иноязычной подготовке будущего военного летчика : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Матвеева Ирина Анатольевна; Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад.. – Самара, 2012. – 23 с.
4. Тарнавская Т. В. Методы обучения будущих авиадиспетчеров профессиональному английскому языку / Т. В. Тарнавская // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2007. – № 2(20). – Ч. 1. – С. 134–138.

INTEGRATED APPROACH AS A METHOD IN PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE TEACHING

Andrii Bondar, Galyna Bondar (Kropyvnytskyi, Ukraine)

Foreign language is one of the most universal subjects to enrich the content of training. Today "communicative" methods of teaching, when the main goal is to teach Conversational English, are very popular. It is based on a solid methodological basis, which explains the essence of language origin and development, as well as the core of its mastering. Thus, not only from the methodical, but also from the methodological point of view, it is necessary to teach not only the peculiarities of the language such as endings, structure, word building etc., but spoken language in context.

Practical experience shows that the most productive form of conducting classes is achieved using the principle of an integrated approach, which combines all kinds of speech activities: reading, writing, speaking and listening, depending on the purpose of the class and its stages. Since in real communication it is impossible to distinguish just one thing, separate it from the other while maintaining the process of communication, students also naturally combine (integrate) language skills when studying a foreign language to achieve communicative goals. Therefore, it is logically necessary to build a teaching process based on an integrated approach.

Integration of a foreign language with other subjects is intended to deal with problems that cannot be addressed not only within one subject, but also within the whole cycle of, as it is necessary to acquire different sciences knowledge. One of the methods of organizing teaching on the basis of the problematic feature is an integrated foreign language course combined with social studies and professionally oriented disciplines for higher educational institutions.

Formation of such complex disciplines in a certain way addresses the problem of the development and implementation of methods of accelerated education, which is important in modern conditions, when human beings are looking for ways to decrease the time needed for the process of education. The development of integrated curricula, including a foreign language, can be

implemented in higher education institutions for different types of training: full-time, part-time, external studying and distance studying.

Foreign language, the English language, contributes to the development of an individual and his/her professional achievement. It gives students the skills of foreign language communication and direct him/her in a certain field of knowledge.

Studying of a foreign language at a higher school covers the types of speech activity associated with reception, production, interaction and mediation. Integrated classes provide conditions for a motivated, effective integration of acquired skills and abilities, and enable students to see the results of their work, to enjoy them and feel success. The purpose of such integrated classes is to improve the communicative and cognitive abilities, which are aimed at the systematization and deepening of knowledge on the subject as a comparative type of speech activity.

Both components of the integrated class, a professional subject and a foreign language, have autonomous independence and are equally important for the development of the student's skills and the development of their professional qualifications. These disciplines utilize similar types of activities. Classes materials can be texts of different genres, magazine and newspaper articles, manuals, catalogs, user guides, etc. In their study, students learn lexical, grammatical and phraseological phenomena, which are specific to a particular discipline, learn to use the reference literature, capture the equivalents of technical subjects, particular, in scientific, technical and specialized literature. Their work requires completion of specific stages of mastering lexical material, the implementation of the scheme of the receptive and communicative character.

Integrated classes in professional foreign language include such types of work as listening to different audios, watching video films and, as required by the communicative approach of teaching a foreign language, implementation of scientific and methodological, practical conferences, round-table discussions, problem-oriented monologues, discursive dialogues, asking

and answering questions, role games on professional English topics. Similar tasks are professional and communicative, and have definite goals: reaction to a stranger's view, interrogation, persuading, agreement / disagreement, a praise / disapproval. These activities may have verbal or written character.

As a rule, a foreign language class is given by one teacher. It makes easier the lesson planning, avoiding unnecessary duplication and ensuring repetition, depending on the situation.

Integrated teaching of a professional foreign language has different faculties of realization. Complex project includes classes which are intended for activation and testing of different kinds of speech activity.

Consequently, the integrated approach allows you to make the process of a foreign language studying truly motivated and productive. Students feel more confident and ready for communication in real conditions, which is the purpose of the class.

References

1. Горчев А.Ю., Иванова В.Н. О профильном обучении иностранному языку: естественно-математическое направление // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 3-4. – С. 25-34.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Загорная Л.П. О разработке интегрированного курса "иностраннный язык + художественное развитие" // Иностранные языки в школе. – 1992. – № 3-4. – С. 5-12.
4. Chaudron, C., (1998), Second language classrooms: Research on teaching and learning. New York: Cambridge University Press.
5. Douglas, D., (2000), Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge Language Assessment Series. Cambridge: Cambridge University Press.

INNOVATIVE METHODS OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION OF SPECIALISTS

Serhii Radul (Kropyvnytskyi, Ukraine)

In modern society, a social order for mastering foreign languages by qualified specialists has been created. The rapid changes in the society, modernization of the educational system, achievements in the field of theory and practice of foreign languages training put the educational system of Ukraine in need to update the content and methods of applying innovative approaches to foreign languages training for specialists.

Thus, in recent years innovative methods of foreign languages training have become widely used in the system of postgraduate education of specialists. The methods and training programs depend on the specific tasks of the company and the terms it has. The methods can vary from intensive two-week conversational courses to basic language learning programs; a possible choice of study programs - a general English course, business English, an intensive conversational course designed for a specific activity field of a particular company (English for the IT industry, aviation industry, banking system, etc.)

The foreign languages education has become implicit imperative today. **Postgraduate education involves the use of such educational models as: corporate, specialized, virtual and mixed**, which in practice coexist and to a certain extent complement each other.

Corporate educational systems are created by large enterprises, firms, corporations for the training of employees. Effective organizing of the educational process directly at the enterprise has important socio-economic, cultural and psychological consequences not only for the company itself but also for society as a whole [2, p. 173]. Large companies with a great number of staff hold full-time language training specialists and also involve leading specialists in a particular area.

The benefits of the corporate center are the following: training is carried out in production environment and language training specialists are familiar with the production and specificity of the manufacturing problems. An important point is the possibility of applying a personality-oriented approach to each candidate [1].

Specialized educational systems operate on the basis of educational institutions specifically designed to train employees of a certain area of the national economy, a particular professional group. The classic examples of such systems are faculties or institutes of advanced training, as well as specialized courses at various educational establishments [2, p. 173].

Virtual educational systems are created using computer and information technologies to meet personal educational needs. They allow a personality to create "educational institution" in accordance with its own inquiries, abilities, life and professional plans. First of all, it is about distance courses. [2, p. 173].

Mixed educational system, called "blended learning", is also used. The following synonyms are also applied to define this foreign languages learning system in English-speaking countries: Hybrid Learning, Technology-Mediated Instruction, Web-Enhanced Instruction, Web-Enhanced Instruction, Mixed-Model Instruction.

Mixed learning is an educational concept within which the learner gets knowledge independently (using the possibilities of the Internet and digital media through synchronous and asynchronous webcasts, broadcasts and videos), and with full-time training (classes conducted by instructor).

Innovative training focused on the formation of personality disposition for dynamic changes in society due to the development of abilities to the creativity of various forms of thinking, as well as the ability to cooperate with other people.

Modern innovative technologies in education use information and communication technologies in education, project work in studies, work with educational computer and multimedia programs, distance foreign languages

learning technologies, creation impactful PowerPoint presentations, and use of World Wide Web resources. Innovative methods of foreign languages training are aimed to develop and self-improve the personality, to reveal its reserve capacities and creative potential.

The use of computer technologies in foreign languages training is one of the innovative methods where by means of multimedia the tempo and level of tasks are selected, the speed of assimilation of grammatical constructions is improved and vocabulary is accumulated.

Since the main purpose of studying foreign languages is the formation and development of communicative culture of specialists, the acquisition of practical learning of foreign languages becomes relevant. In English classes a number of didactic tasks can be solved using the *Internet*: to develop practice and reading skills, to use the materials of the global network; to improve writing skills; to enrich vocabulary; to form motivation to study English. The intensive development of information and communication technologies, free access to the Internet system, and a variety of computer software enabled the use of interactive resources in the education environment, known as E-learning.

The innovation of *E-learning and the creation of a modular object-oriented dynamic learning environment (MOODLE)* has increasingly important role in English language training. The MOODLE platform allows instructors to create `interactive training courses for candidates within optimal organized modular system [3, p. 25].

Also, the technical advantages of innovative method include the use of *interactive video and audio clips* when learning verbal speech. The use of these innovative technologies creates contributory conditions for mastering listening and speaking skills. Introduction of multimedia technologies creates conditions for interactive communication, which nowadays is the most important component of the English speaking transformation. Interactive learning is education in dialogue mode. The most effective forms of pair and group work

are: inside / outside circles; brain storm; jigsaw reading; think-pair-sharing; pair-interviews and others.

Thus, the Ukrainian market economy puts forward high professional standards for qualified specialists concerning mastering foreign languages. An important feature of the innovative approach in the English language training system is the use of promising innovative technologies to provide qualified education. The creative potential of the personality is revealed through the integrated application of the latest innovative technologies in the system of postgraduate education. The communicative process is also improved and positive results in the specialists training for professional activities are undeniably occurred.

References

1. Logoyda I.V. Using distance learning in the process of studying foreign languages / I.V. Logoyda // Mukachevo State University Scientific Bulletin: journal of scientific works. / Ed.board: T.D. Shcherban (editor in chief) and others. – Mukachevo: Publishing house "Carpathian Tower", 2014 – No. 17 (12). – P. 24 – 27.

2. Nizkodubov G.A. Foreign language (English) courses in the structure of adult education / G.A. Nizkodubov // Bulletin of TGPU. – 2013. – No. 7 (135). – P. 172 – 175.

3. Rashevskaya N.V. Mixed learning as psychological and pedagogical problem / N.V. Rashevskaya // Bulletin of Cherkasy University. – Number 191. – Part IV. – Series "Pedagogical Sciences", 2010. – P. 89 – 96.

МОТИВАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЩОДО ВИВЧЕННЯ АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Царьова Людмила Василівна (Кропивницький, Україна)

В умовах інтенсивного розвитку гуманітарної співпраці України з іншими країнами світу, зокрема зростання кількості студентів, що приїждять у нашу країну навчатись, перед вітчизняними науковцями постає проблема підвищення якості професійної освіти. Значну роль у вирішенні цієї проблеми відіграє мотивація навчання іноземних студентів, яка має динамічні відмінності від мотивації навчання українських студентів, адже вона пов'язана з процесом соціокультурної адаптації.

Адаптація студентів-іноземців до навчання в Україні включає в себе пристосування до нового соціокультурного середовища, нових кліматичних умов, часу, мови спілкування, освітньої системи, інтернаціонального характеру навчальних груп. Оскільки головною метою приїзду студентів-іноземців до нашої країни є отримання вищої освіти, то одним з ресурсів оптимізації навчання іноземних студентів є оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації (що сприяє розвитку у студентів різноманітних спеціальностей здатності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу). Особливо актуальним це є для майбутніх авіаційних фахівців, у яких англійська мова виступає складовою професійності.

У такому контексті мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного простору. Процес навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, а й вміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, зокрема професійній діяльності.

Значення мотивації для навчальної діяльності, її ефективності і якості кінцевого результату, досліджувалася у роботах таких науковців, як Є. Бондаревська, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Маркова, А. Маслоу, С. Рубінштейн. Проблема студентської мотивації у ВНЗ ґрунтовно досліджено у Т. Ільїної, А. Колодяжної, А. Реан та ін. Проте проблеми

мотивації іноземних студентів під час вивчення авіаційної англійської мови недостатньо досліджені.

Зазвичай під мотивом розуміють усвідомлену потребу в дії, пов'язану із задоволенням певної потреби особистості. Так, Є. Бондаревська наголошує, що «мотиви визначають рівень активності і напруженості пізнавальної діяльності людини, впливають на результати мисленнєвої активності, на повноту, міцність, правильність і характер способу діяльності» [1, с. 11]. Пізнавальними вважають мотиви, які становлять основу навчально-пізнавальної діяльності. До позитивних пізнавальних мотивів відносять, інтерес до навчання, допитливість, зацікавленість, задоволення від розв'язування навчальних задач, прагнення розширити власний світогляд, потребу в розумовій діяльності, бажання оволодіти майбутньою професією, усвідомлення її значущості. Сукупність позитивних мотивів становить мотивацію будь-якої діяльності. Науковці розрізняють внутрішню мотивацію, яка базується на пізнавальній активності, позитивних емоціях, цікавості, допитливості, і зовнішню мотивацію, підкріплену зовнішніми стимулами (гарна оцінка, повага друзів, бажання бути першим у навчанні тощо).

Проте необхідно враховувати особливості зовнішніх і внутрішніх мотивів професійної підготовки. Основою зовнішніх мотивів є стимуляція діяльності ззовні, тобто за допомогою нагород, заохочення, покарання тощо, коли фактори стимуляції поведінки знаходяться за межами особистісного «Я»: «навчаюсь, щоб потім багато заробляти» [2, с. 112]. Внутрішні мотиви збуджуються пізнавальним інтересом, пов'язаним із певною діяльністю: «навчаюсь заради особистісного розвитку, пізнання нового, розуміння особистої необхідності для суспільства тощо».

Ми погоджуємось з думкою А. Колодяжної, що результатом такої роботи стає переконання іноземного студента в тому, що завдяки спрямованості на саморозвиток та самоосвіту, він може кар'єрно зростати і

в результаті одержувати не лише задоволення від професійної реалізації, а й матеріальне винагородження [2, с. 112].

У формуванні внутрішніх мотивів оволодіння майбутньою професією студентами авіаційного вищого навчального закладу викладачам слід керуватись принципами впливу на особистість з метою активізації у неї таких станів, які сприяють отримуванию задоволення від причетності до професійної спільноти: задоволення від отримання глибоких і міцних знань з одержаної фахової підготовки, уміння користуватися ними, упроваджувати у практику роботи передовий досвід, знаходження шляхів удосконалення системи роботи тощо.

У сучасному вищому навчальному закладі однією з ключових проблем залишається питання формування навчальної мотивації іноземних студентів як основного засобу підвищення ефективності та якості становлення майбутніх фахівців, зокрема авіаційних спеціалістів. Важливим здається досягти усвідомленості іноземними студентами особистих мотивів оволодіння професією, спрямування студентів на досягнення внутрішньої мотивації, самостійності, стійкого інтересу до предметної області, сформованості у них спрямованості на справу.

Перспективою дослідження вважаємо вивчення механізмів залучення іноземних студентів до активної самостійної роботи, яка спрямована на поглиблення, розширення та систематизацію набутих теоретичних знань, тренування практичних умінь, забезпечення гнучкості навчального процесу та формування сталого інтересу до пізнавальної діяльності. Student-centered підхід поступово стає основним в організації процесу навчання ESP (English for Specific Purposes), тому мотивоване ставлення студента набуває великого значення.

Таким чином, багатобічна мотивація іноземних студентів є впливовим чинником вивчення авіаційної англійської мови у вищому навчальному

закладі, у результаті такої організації навчання буде сформований висококваліфікований авіаційний спеціаліст міжнародного рівня.

Список літератури

1. Бондаревская Е. В. Прогностическая роль концепции личностно-ориентированного образования в развитии целостной педагогической теории : Идеи личност.-ориентир. образования как прообраз пед. культуры / Педагогіка вищої та середньої школи, 2017 – № 1 (50) – 274 – XXI в. / Е. В. Бондаревская // Известия Южного отделения Российской академии образования. – Ростов-на-Дону, 1999. – Вып. 1. – С. 3–11.
2. Проблема індивідуалізації та диференціації у підготовці фахівців для професійної освіти / А. В. Колодяжна // Virtus: Scientific Journal / Editor in Chief M. A. Zhurba. – 2017. – Issue # 12, March. – P. 111–113.
3. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. І. Туркот. – К: Кондор, 2011. – 628 с.
4. Dornyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom / Zoltan Dornyei. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 163 p.