

Другою умовою успішності навчання, і про це необхідно пам'ятати вчителю іноземної мови, є використання навчальних та управляючих метафор. Реалізація навчальних метафор має на меті застосування прийомів спрощення змісту навчального матеріалу через використання аналогій, спрямованих на створення внутрішніх зв'язків між новим змістом і старим, добре відомим. Слід звернути увагу на деякі особливості використання навчальних метафор. Метафора не є повністю тотожною викладеному явищу, вона показує його з іншого боку, з іншої точки зору, при цьому влучно відображається суть, основна ідея явища. Важливо зазначити, що метафора не потребує пояснення. До розуміння суті явища, що вивчається, через метафору учень має прийти сам. Метафора повинна бути образною, вона повинна бути емоційно насиченою, метафора – це „куля зі зміщеним центром”, вона застрягає у свідомості на роки, визначає структуру та стиль мислення, виступає керівництвом до дій.

Відповідність стилів учителя та учня означає, що учитель під час індивідуальної роботи має організувати навчально-виховний процес відповідно до базової стратегії мислення учня. Оскільки кожна навчальна група (клас) є певною сукупністю учнів, то вимагається особливий підхід до кожної з них.

Необхідність розвитку візуальних здібностей обумовлена тим, що, вже починаючи із п'ятого класу, здатність „бачити слова очима мозку” [3: 153] є основним ключем до академічного успіху. Кожна система сприйняття має власні тонкощі та особливості. Учні, які мають труднощі у навчанні, не можуть перевести почуту ними інформацію (вхід) у внутрішню, візуальну форму (пам'ять/зберігання), тобто здійснити візуалізацію. Для успішності навчання необхідно розвивати здібності до візуалізації.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Як бачимо, загальнонаукові та методологічні основи дослідження проблеми синергетичного підходу до управління освітніми процесами, у тому числі і і фахової підготовки вчителя іноземних мов та викладання іноземної мови, системно-синергетичного підходу до вивчення соціальних впливів та місця у них освітніх інститутів. Ефективне управління навчально-виховною системою можливе за умови усвідомлення тенденцій її розвитку і здійснення на систему і її компоненти резонансного впливу, за якого зовнішні впливи узгоджуються гармонійно з внутрішніми властивостями системи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? – М.: Просвещение, 1999.-169 с.
2. Лопатин А.Р. К вопросу о технологии создания ситуации успеха в воспитательной работе с подростками.// Ярославский Педагогический Вестник: науч.-метод. журнал. – ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2005. – С21-22.
3. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности: избр. психол. Труды /В.С.Мухина; Акад. пед. и соц. наук; Моск. психолого-соц. институт.-К.; Академия, 2002 – 640 с.
4. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения: пособие для учителей/ А.В.Хуторской. – М.:Изд. Центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Нікітіна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Слов'янського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методологічна парадигма фахової підготовки сучасного вчителя іноземних мов.

KOMPETENZBEREICH „SCHREIBEN“ IM GERMANISTIKSTUDIUM

Natalija PETRASHCHUK (Lwiw, Ukraine)

Стаття аналізує сучасні підходи до формування іншомовної компетенції у письмі та пропонує шляхи оптимізації навчання писемній комунікації студентів-германістів.

The article examines current approaches to facilitating writing competence in a foreign language and suggests ways of developing writing skills in students of German.

Der Entwicklung der Schreibkompetenz hat man lange Zeit vergleichsweise geringe Bedeutung geschenkt. Die für Germanistikstudenten konzipierten Lehrwerke haben das Schreiben nur als Mittlertätigkeit kaum als Zielfertigkeit berücksichtigt. Vorherrschend war die Meinung, dass

die Studierenden parallel zur Entwicklung ihrer Sprachkompetenz auch das Schreiben beherrschen. Die textsortenspezifischen Merkmale der zu produzierenden Texte wurden nicht beachtet und unter dem Begriff „Aufsatz“ zusammengefasst. Inzwischen hat Schreiben als gleichberechtigte Fertigkeit im Germanistikstudium an Bedeutung gewonnen, was auch einen Niederschlag im „Curriculum für den sprachpraktischen Unterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen“ findet [2]. Die Verfasser des Curriculums listen Textsorten auf, deren schriftliche Produktion für Germanistikstudierende relevant ist: Formulare und Fragebögen, persönliche Briefe und Karten, Leserbriefe und Artikel für Zeitungen, Zeitschriften und andere Medien, Berichte, Mitteilungen, Beurteilungen, Beschreibungen, Aufsätze, Geschäftsbriefe, Korrespondenz und Texte aller Art im Internet, Mitteilungen nach Diktat, Plakate, Collagen, Notizen anhand geschriebener Texte, Rezensionen, Kritiken und Kommentare, Inhaltsangaben, Vorlesungsmitschriften, Unterrichtsentwürfe, akademische Textsorten; Forschungsarbeiten, Berichte, Fachaufsätze, Referate, Vorträge, kreative Texte [2: 37-38]. Die Liste ist umfangreich, leidet aber zum Teil darunter, dass der Begriff Textsorte“ dem Begriff“Schreibtechnik“ gleichgesetzt wird.

Für den DaF-Unterricht ist aber nicht nur die Antwort auf die Frage „Was?“ sondern auch vor allem „Wie?“ von Belang.

Das Anliegen des vorliegenden Beitrags ist es, einige Überlegungen zur Entwicklung der Schreibkompetenz als Zieltätigkeit bei den Germanistikstudenten anzustellen.

Den Ausgangspunkt meiner Überlegungen bildet der Begriff der Textsorte. Dabei gehe ich davon aus, dass Textsorten als prototypische Gebrauchsmuster mit Variationsmöglichkeiten in ihrer Realisierung zu verstehen sind [9: 361] und dass sie überindividuelle Gültigkeit in der Sprachgemeinschaft haben. Textsortenwissen-und können werden in der Muttersprache intuitiv im Prozess der Kommunikation erworben. Dabei ist es anzumerken, dass die Textsortenkompetenz in Abhängigkeit von der Bildung, den gesellschaftlichen und beruflichen Erfahrungen sehr unterschiedlich ausgeprägt sein kann. In der Fremdsprache müssen Textsortenwissen-und können gesteuert, gelehrt und gelernt werden, denn die Textsorten verfügen über eine Kulturkomponente [7: 28], in der sich Elemente der nationalen Kultur und Psychologie, aber auch die in der jeweiligen Gesellschaft vorherrschenden politischen, ideologischen und ökonomischen Verhältnisse wiederspiegeln. Somit weisen Textsorten neben universellen auch einzelsprachtypische Merkmale auf [6: 50]. Die meisten Textlinguisten sind sich darin einig, dass Textsorten grundsätzlich als Ensembles von Merkmalen auf unterschiedlichen Ebenen gekennzeichnet werden [4: 16] Als Basis-Ebenen werden berücksichtigt: eine formal-grammatische, eine inhaltlich-thematische, eine situative und eine funktionale Ebene. Das Vier-Ebenen-Textsortenmodell kann auch als eine Grundlage für die Entwicklung der Schreibkompetenz bei der Produktion verschiedener Textsorten angesehen werden. Daraus lassen sich auch Schwerpunkte für den Lehr-und Lernprozess zum Auf- und Ausbau der produktiven Schreibfertigkeit ableiten: Vermittlung, Erwerb und Entwicklung von Wissen und Können über kommunikative Rahmenbedingungen und primäre Funktionen der einzelnen Textsorten, ihre formale Struktur und entsprechende Redemittel, den inhaltlich-thematischen Aufbau und Ausdrucksmittel der Textkohärenz, Techniken zur Steuerung der Textproduktion.

Die kommunikativen Rahmenbedingungen lassen sich ziemlich präzise durch einen einfachen Satz formulieren: Wer schreibt wem warum?

Der generelle situative Rahmen [4:13], der auch als „Anwendungsbereich“ [8] oder“ Kommunikationsbereich“ [3] bezeichnet wird, determiniert die Textsortengeprägtheit von Texten. Das Gesagte lässt sich am Beispiel der Textsorte „Brief“ verdeutlichen. Die Textsortenvarianten „Persönlicher Brief“ (der private Bereich), Leserbrief (öffentlicher Bereich) und „Geschäftsbrief“ (der geschäftliche Bereich) unterscheiden sich deutlich durch Ihr Register (informell-persönlich, halbformell und formell). Die kommunikativen Rahmenbedingungen beeinflussen die äußere Form und sprachliche Textgestaltung:

Persönlicher Brief: 1.Kopf: Ort und Datum (oben rechts); 2.Beginn: vertraute Anrede; 3. Hauptteil: Anlass des Schreibens, dann eigentliches Anliegen; Schluss: freundliche Grußformel; Darstellung: subjektiv, Ich-Form.

Leserbrief: 1. Beginn: Bezugnahme auf einen Artikel; Hauptteil: eigener Standpunkt/Ziel des Schreibens, Argumente; 3. Schluss: Ergebnis, Name, Wohnort; 4. Darstellung: dem Anlass entsprechende Wortwahl, Ich-Form.

Formeller Brief: 1. Kopf: Absender mit Adresse (oben links), Ort und Datum (oben rechts), Anschrift (unter den Absender), darunter „Betreff“-Zeile für den Anlass; 2. Beginn: höfliche Anrede; 3. Hauptteil: Anlass des Schreibens, dann Darlegung des Anliegens; 4. Schluss: Ergebnis, Erwartungen; Grußformel; 5. Darstellung: höflich und sachlich, Ich-Form.

Eine wichtige Rolle bei der Vermittlung und Erwerb der textsortenspezifischen Merkmale spielt der Begriff der Textfunktion. Mit Bezug auf E.U. Große bestimmt K. Brinker Textfunktion als „die im Text mit bestimmten konventionell geltenden, d.h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten“ [1: 93]. Zu den textuellen Grundfunktionen werden gezählt: Informationsfunktion, Appelfunktion, Obligationsfunktion, Kontaktfunktion, Deklarationsfunktion [1:134-135]. Ein Text kann auch mehrere kommunikative Funktionen signalisieren, jedoch ist die dominierende Kommunikationsfunktion von Belang, die als Textfunktion bezeichnet wird. Zur Entwicklung der produktiven Schreibfähigkeit sind vor allem informative, appellative und kontaktorientierte Textsorten relevant.

In den Texten mit der dominierenden Informationsfunktion gibt der Produzent dem Rezipienten zu verstehen, dass er ihm ein Wissen vermitteln, ihn über den Sachverhalt informieren will. In dieser Ausprägung ist die Informationsfunktion für die Textsorten „Bericht“, „Beschreibung“, „Zusammenfassung“, „Lebenslauf“, „Persönlicher Brief“ charakteristisch.

Der Textproduzent kann neben der Information über einen Sachverhalt auch seine wertende Stellungnahme explizit oder implizit zum Ausdruck bringen. Dies ist kennzeichnend für die Textsorten „Leserbrief“, „Rezension“.

In den Texten mit der dominierenden Appelfunktion gibt der Textproduzent dem Rezipienten zu verstehen, dass er ihn dazu bewegen will, eine bestimmte Einstellung einer Sache gegenüber einzunehmen und oder eine bestimmte Handlung zu vollziehen [1: 129]. Zu den Textsorten mit appellativer Grundfunktion gehören „Kommentar“, „Erörterung“, „Kritik“, „Werbeanzeige“.

Um die Herstellung und Erhaltung des persönlichen Kontakts geht es in den Textsorten mit kontaktspezifischer Funktion: „Grußkarten“, „Kontaktanzeigen“.

Die dominierende Textfunktion beeinflusst auch die thematische Entfaltung des Textes sowie seine sprachliche Gestaltung.

Für die informativen Textsorten ist die deskriptive Themenentfaltung kennzeichnend, bei der „ein Thema in seinen Komponenten dargestellt und in Raum und Zeit eingeordnet wird“ [1: 63]. Das Thema kann dabei einen einmaligen oder als regelhaft dargestellten Vorgang, ein historisches Ereignis, ein Lebewesen oder einen Gegenstand bezeichnen. Die deskriptive Themenentfaltung determiniert den Gebrauch der sprachlichen Mittel, die eine zeitliche und räumliche Anordnung ausdrücken.

Die Stellungnahme zu einem Thema, einer Problemfrage wird argumentativ vermittelt. Argumentieren heißt es: eine Behauptung formulieren, ihr eine Begründung bzw. Gründe zuordnen, sie schließlich mit einem oder mehreren Beispiel(en) belegen und veranschaulichen. In sprachlicher Hinsicht dominiert hier die Subordination von Sätzen. Die wichtigsten Arten der Verbindung von Haupt- und Gliedsätzen sind dabei die kausale, die konditionale, die konsekutive und die adversative Satzverknüpfung.

Es ist nicht davon abzusehen, dass die Grundlage für die erfolgreiche Textproduktion neben Weltwissen auch sprachliches Wissen und Können bilden: der Textfunktion entsprechende grammatische Strukturen, Kohäsions- und Kohärenzmittel auf verschiedenen Ebenen der Textstruktur, themenbezogene Wörter und Wendungen, Redemittel.

Aus dem Dargestellten ergibt sich, dass schriftliche Kommunikation eine äußerst komplexe Tätigkeit ist, die viele Einzelaspekte umfasst, die im Schreibprozess integriert werden. Daher ist es sehr wichtig, die Entwicklung der Schreibkompetenz bei den Studierenden durch Vermittlung von Strategien und Techniken zu steuern. Als methodische Techniken zur Steuerung der Textproduktion führt G. Storch die folgenden an: Steuerung durch Fragen, Steuerung durch einen Paralleltext, Steuerung durch inhaltliche Strukturierung, durch Vorgabe textsortenspezifischer

Redemittel, durch die Umformung eines Textes in eine andere Textsorte, durch Perspektivenwechsel [10: 264-269].

Wie der Schreibprozess in einzelnen Schritten gesteuert werden kann, möchte ich exemplarisch an einer didaktischen Sequenz aus dem Lehrwerk „DU1“ (Kapitel 8 „Freundschaft/Liebe“, Autoren: Kati Brunner, Natalija Petrashchuk) veranschaulichen:

Schritt 1. Als Impulse zur Stellungnahme werden zwei Aussagen angeführt:

A. *Freundschaft war gestern. Heute ist Netzwerk.*

B. *Lieber einen guten Freund als tausend schlechte Bekannte.*

Schritt 2. Die Studierenden reflektieren über ihre Empfindungen zu den beiden Sprüchen an Hand der angeführten Auswahl: *Zustimmung, Ablehnung, Interesse, Befremden, Widerspruch, Begeisterung, Zweifel, Erstaunen, Bestätigung einer schon bestehenden Meinung, Enttäuschung.*

Schritt 3. Die Aufmerksamkeit der Studierenden wird auf die Aussage gelenkt, die bei ihnen die meisten Empfindungen ausgelöst hat.

Schritt 4. Die Studierenden reflektieren darüber, warum sie gerade mit diesen Empfindungen auf die Aussagen reagieren.

Beispiel: Interesse

A.–Netzwerke sind etwas Neues, das ich noch nicht ausprobiert habe.

Der Begriff Netzwerk klingt sehr geheimnisvoll.

Es ist spannend, wie sich die Idee Netzwerk weiterentwickelt.

B. *Der Spruch regt mich dazu an meine Freundschaften zu hinterfragen,*

Schritt 5. Die Studierenden reflektieren über Empfindungen, die sie zum jeweiligen Spruch nicht angekreuzt haben.

Schritt 6. Die Studierenden bewerten die in der Tabelle angeführten Empfindungen: positiv, negativ und/oder neutral.

Schritt 7. Durch Zusammenfassung der vorgenommenen Schritte 1-6 wird der Begriff „Erörterung“ eingeführt.

Die beiden Zitate provozieren eine Stellungnahme: Zustimmung oder Ablehnung. Die schriftliche Reflektion von Meinungen oder Aussagen, die Argumente der Zustimmung oder Ablehnung gegenüberstellt, nennt man Erörterung.

Schritt 7. Die Struktur der Textsorte „Erörterung“ wird thematisiert.

Jede Erörterung besteht aus drei Strukturteilen: Einleitung, Hauptteil, Schluss.

Schritt 8. Die Studierenden lernen die Möglichkeiten der Einführung in das Thema kennen:

Mit der Einleitung führen Sie ins Thema ein. Dies kann geschehen durch:

1. ein persönliches Erlebnis/eine persönliche Erfahrung oder Beobachtung;

-In letzter Zeit erzählen mir immer mehr Bekannte, dass sie im Internet ganz viele Freunde haben, mit denen sie sich vernetzen.

-Als ich vor zwei Jahren schwer erkrankte, musste ich feststellen, dass ich zwar viele Bekannte aber nur ganz wenig richtige Freunde habe.

2. ein aktuelles Ereignis/einen Hinweis auf aktuelle Entwicklungen /Diskussionen:

-In der globalisierten Welt ist das Knüpfen von Netzwerken immer wichtiger für Erfolg in Beruf und Privatleben.

-Immer mehr Menschen klagen über Vereinsamung obwohl sie einen großen Bekanntenkreis haben.

3. eine Begriffsdefinition:

-Als Netzwerke werden Systeme bezeichnet, deren zugrunde liegende Struktur sich mathematisch als Graph modellieren lässt und die über Mechanismen zu ihrer Organisation verfügen. (wikipedia.de)

-Freundschaft bezeichnet eine positive Beziehung und Empfindung zwischen zwei Menschen, die sich als Sympathie und Vertrauen zwischen ihnen zeigt. (wikipedia.de)

Darüber hinaus kann ein Beispiel aus der Literatur, ein historisches Ereignis, ein Zitat oder Sprichwort in das Thema der Erörterung einführen.

Am Ende der Einleitung muss das Thema der Erörterung definiert werden.

Beispiel: *Im folgenden soll die Bedeutung von Freundschaft vor dem Hintergrund des Zitats „...“ erörtert werden.*

Schritt 9. Die Studierenden werden mit Redemitteln vertraut gemacht, die Ihnen dazu verhelfen, die Einleitung richtig auszuformulieren:

Wenn man ... betrachtet,/Wenn man sich for Augen führt, dass...

fällt auf, dass.../wird augenscheinlich, dass.../erkennt man, dass.../wird bewusst, dass.../ist nicht von der Hand zu weisen, dass...

In jüngster Zeit/Seit kurzem/Gegenwärtig wird die Frage nach ... intensiv diskutiert./ist es Mode.../hört man immer wieder, dass...

Im Folgenden/In der vorliegenden Erörterung soll untersucht werden, ob / inwieweit .../wird dieses Problem ausführlich erörtert./gehe ich auf diese Fragestellung ein./analysiere ich Argumente, die für und gegen diese These sprechen.

Schritt 10. Strukturelle Merkmale und Redemittel für den Hauptteil einer Erörterung werden Schritt für Schritt erläutert.

1. Für den Hauptteil gilt es zunächst Argumente zu sammeln. Nehmen Sie Ihre Notizen zu den Empfindungen, die Sie mit dem jeweiligen Zitat verbinden, zu Hilfe und ergänzen diese gegebenenfalls.

2. Im Anschluss müssen die Argumente sortiert und eingeordnet werden, der rote Faden Ihrer Erörterung entsteht.

Antithese: Die Argumente, die gegen Ihre Position sprechen, werden in einem ersten Block genannt. Dabei beginnt man mit dem stärksten Argument und endet mit dem schwächsten.

These: Die Argumente, die für Ihre Position sprechen, werden in einem zweiten Block genannt. Hier ist es sinnvoll mit dem schwächsten Argument zu beginnen und sich bis zum stärksten zu steigern.

3. Erst dann empfiehlt es sich, den Text des Hauptteils auszuformulieren. Es ist auch wichtig, Redemittel für den Hauptteil anzuführen:

Folgende Argumente sprechen für/gegen meine These/die Gegenthese/diese Behauptung/diese Meinung.

Dieses Argument möchte ich durch einige Beispiele stützen/hervorheben, nicht außer Acht lassen, aber ...

Ein weiteres Argument/ Ein weiterer Gesichtspunkt ist die Tatsache/die Erfahrung/der Gedanke, dass.../Man muss berücksichtigen, dass.../Es ist aber ebenso verständlich, dass...

Schritt 11. Die Aufmerksamkeit wird auf die textsortenspezifischen Merkmale des Schlussteils gelenkt.

Der Schluss fasst die Erörterung zusammen, ohne zu wiederholen, enthält einen Wunsch, eine Hoffnung oder auch Warnung, oder bietet eine Lösung für die Problematik an.

Beispiel: Es bleibt zu wünschen, dass durch die Globalisierung und die Vergötterung von Netzwerken nicht die Werte der menschlichen Beziehung „Freundschaft“ verloren gehen.

Als mögliche Redemittel kommen im Schlussteil vor:

Ich bin der Meinung, dass.../Aus den Argumenten ergibt sich also, dass.../

Es bleibt zu wünschen/zu hoffen, dass...

Das oben angeführte Beispiel zum „Eine Erörterung schreiben“ verdeutlicht, wie die Textproduktion durch einzelne Schritte gesteuert werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Entwicklung der Schreibkompetenz im Germanistikstudium ein komplizierter, jedoch lehr- und lernbarer Prozess ist, der zielgerichtet gefördert werden muss.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Brinker K. Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. – Berlin: Erich Schmidt, 1997. – 165 S.
2. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. –K.: Ленвіт, 2004. – 256 с.
3. Fleischer W., Michel G. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache. Leipzig: Bibliographisches Institut, 1975. – 394 S.
4. Heinemann W. Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. // Textsorten. Reflexionen und Analysen. – Tübingen: Stauffenburg, 2007. – S. 9 – 29.
5. Kast B. Fertigkeit Schreiben. – Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt, 2003. – 232 S.
6. Krause W.-D. Text, Textsorte, Textvergleich. // Textsorten. Reflexionen und Analysen. – Tübingen: Stauffenburg, 2007. – S.45 – 76.
7. Krause W.-D. Strukturaspekt und Kulturkomponente beim zwischensprachlichen Vergleich von Textsorten. //Linguistische Arbeitsberichte. – 1985. – H.49 – S.24–30.
8. Riesel E. Stilistik der deutschen Sprache. – Moskau: Hochschule, 1963. – 487 S.
9. Sandig B. Stilistik der deutschen Sprache. – Berlin/New York: de Gruyter, 1986. – 423 S.
10. Storch G. Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. - München: Fink, 2001. – 367 S.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Наталія Петрашук – кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: лінгвістика тексту, методика викладання німецької мови.

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Оксана РІЖНЯК (Кіровоград, Україна)

У статті розглядаються особливості інтегративного підходу при вивченні латинської мови студентами I курсу факультету іноземних мов

Special features of integration approach to studying Latin by the first-year students of the faculty of foreign languages are considered in the article

Реформування вищої освіти в напрямку запровадження кредитно-модульної системи та введення нових державних стандартів [7] вимагає пошуку нових та переосмислення традиційних методів навчання. Важливе місце серед таких нових підходів до навчання займає саме інтеграція знань.

Під інтеграцією (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) зазвичай розуміють як процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів [4: 340].

Існують різні рівні інтеграції: інтеграція в межах теми; інтеграція в межах розділу навчального матеріалу; інтеграція в межах однієї дисципліни; інтеграція в межах споріднених дисциплін; інтеграція між дисциплінами різних циклів і навіть інтеграція як особливий дидактичний принцип навчання. Говорять також про інтеграційні технології в педагогіці, маючи на увазі «дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання» [4: 74].

Не маючи змоги в рамках цієї роботи розглянути всі можливі рівні інтеграції, ми зупинимось на особливостях інтегративного підходу при вивченні латинської мови студентами I курсу факультету іноземних мов. Як відомо, латинська мова не відноситься до основних предметів програми підготовки вчителя іноземних мов. Але досвід викладання цієї дисципліни протягом багатьох років дозволяє зробити припущення, що саме цій дисципліні відводиться дуже важлива роль – об'єднання окремих елементів знань з різних дисциплін в більш-менш логічне уявлення про предмет навчання в цілому.

З усією повагою до кредитно-модульної системи, в захист якої вже багато сказано, необхідно відмітити як певну проблему те, що всі знання, які отримують першокурсники, нагадують окремі маленькі елементи, розбиті за модулями, кредитами тощо, які зовсім не обов'язково відразу складаються в певний «пазл» професійної підготовки. Додайте до цього особливості тестування випускників шкіл останніх років, і стане зрозуміло, чому досить пристойні знання студентів-першокурсників з окремих питань та предметів так часто нагадують речі, віддані власником до камери схову, від якої загублені ключі.

Саме таким ключем повинна стати латинська мова, адже давно відомо, що *Nulla est doctrina sine lingua Latina* – Нема науки без латини. Навіть в програмі курсу відображено, що метою вивчення латинської мови, в першу чергу, є здобуття загальнолінгвістичних знань на основі латинської мови, розуміння міжнародної наукової та політичної термінології, лінгвістичних і літературознавчих термінів, підготовка до самостійної наукової роботи, і тільки потім, – засвоєння граматичного строю латинської мови, її лексичного фонду та ін.